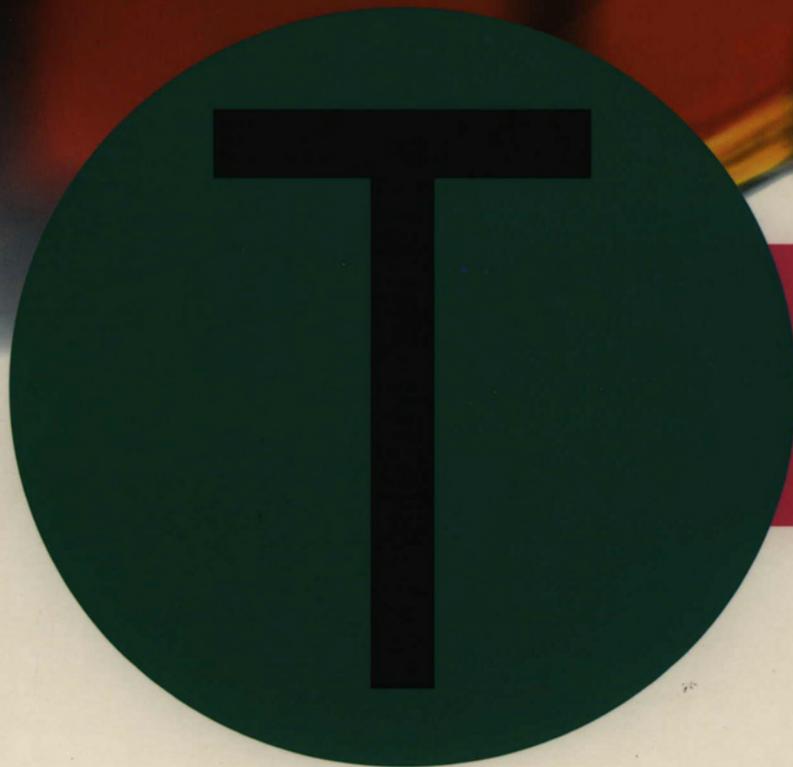




Environmetrics: An International Journal of Environmental and Ecological Statistics

Guías para el montaje teatral



El Punto

Creación colectiva por
y para adolescentes



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Ordenación Académica



El Punto

Creación colectiva por
y para adolescentes

Rafael Leiva Aguilera



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Ordenación Académica



Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

Colección: Cuadernos Didácticos para el Montaje Teatral, n.º 3
Coordinación Técnica: Carmen Cantueso Nevado
© Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación Académica.
I.S.B.N.: 84-451-2727-6
Depósito legal: M-17.746-2005
Tirada: 2.000 ejemplares
Imprime: B.O.C.M.

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión de encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

*“El que sólo busca la salida
no entiende el laberinto,
y, aunque la encuentre,
saldrá sin haberlo entendido”.*

José Bergamín



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
1. PRÓLOGO	11
2. INTRODUCCIÓN	15
3. ETAPAS DE NUESTRA CREACIÓN COLECTIVA	21
1. Primera etapa: las herramientas básicas	23
2. Segunda etapa: el proceso de creación	29
La edad del espejo	31
El Punto	39
3. Recepción de los montajes	45
4. EJERCICIOS	49
1. Bloque introductorio	53
2. El espacio	61
3. La acción y el conflicto	69
4. El personaje	77
5. BIBLIOGRAFÍA	83



PRESENTACIÓN

La colección de materiales de apoyo al profesorado “Cuadernos didácticos para el montaje teatral”, presenta su tercer número, dedicado al montaje de la obra “El Punto”, que concurrió al X Certamen de Teatro Escolar de la Comunidad de Madrid. Es una creación colectiva que fue representada por el grupo de teatro del IES “Miguel de Cervantes” de Móstoles y obtuvo el segundo premio y una mención a la mejor escenografía.

Con esta colección, la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación pretende difundir el material que los grupos de teatro de los centros educativos elaboran como apoyo para la preparación de sus representaciones.

Para el autor de “El Punto” el objetivo de este material es mostrar y compartir una experiencia, con el fin de animar a otros profesores a trabajar la actividad teatral en el aula. Lo que se describe son las posibilidades que tiene la creación colectiva con alumnos adolescentes, tanto en la práctica como en la reflexión teórica.

Esperamos con esta nueva publicación facilitar al profesorado materiales que puedan serle de interés para la creación de grupos de teatro en los centros escolares, y le animamos a que participe en el Certamen de Teatro Escolar que anualmente convoca la Comunidad de Madrid.

Alicia Delibes Liniers
Directora General de Ordenación Académica



PRÓLOGO

El cuaderno didáctico que tienes en tus manos es fruto de más de una década de ilusión, trabajo y disfrute por parte de un amplio grupo de profesores y alumnos de Educación Secundaria.

El trabajo de nuestro grupo de teatro comenzó a recorrer el curso 1992-93 en el IES “Benjamín Rúa”, entonces Instituto de Formación Profesional “Móstoles III”, como actividad extraescolar que, junto a un grupo de títeres, un taller de fotografía, otro de plástica y la publicación de una revista, pretendía dinamizar la convivencia en el centro y acercar la cultura a la vida y viceversa. Posteriormente, tras la implantación de la ESO en nuestro centro, se convirtió en la asignatura optativa “Taller de Teatro”, aunque también continuábamos dedicándole tiempo en horario extraescolar.

Además, desde sus comienzos, estuvo animado e incentivado por la participación en la “Muestra de Teatro de los Institutos de Móstoles”, experiencia educativa que se ha ido consolidando en nuestro municipio, que va ya por su decimotercera edición y en la que participa una amplia mayoría de centros. El hecho de comprometernos a intervenir en dicha muestra suponía para nosotros una ilusión añadida, nuestro trabajo iba a ser visto por los alumnos de otros centros de Móstoles, pero también una responsabilidad, puesto que debíamos cumplir con unas fechas de representación y acudir a ellas con un trabajo digno de verse y que resultase interesante al público.

Conducidos por estas dos vías, la vida cultural de nuestro centro y la “Muestra de Teatro de Institutos de Móstoles”, y los objetivos que nos propusimos llevar a cabo en cada una de ellas, llegamos al curso 2001-02 donde nos presentamos al IX Certamen de Teatro Escolar de la Comunidad de Madrid y obtuvimos el segundo premio y la mención a la mejor dirección escénica con la creación colectiva “*La edad del espejo*”.

El año escolar 2002-2003 hubo cambio de centro, del “Benjamín Rúa” al “Miguel de Cervantes”, también de Móstoles, pero no de objetivos ni de metodología. Nos encontramos con un centro en el que, tanto el profesorado como la AMPA, estaban interesados en crear un grupo de teatro y participar en la muestra de teatro del municipio. La AMPA buscó una profesora de interpretación y el equipo directivo me pidió que colaborase con ella. Nos pusimos manos a la obra y, enseguida, nos vimos apoyados y arropados por toda la comunidad educativa: el departamento didáctico de Lengua y Literatura y los tutores anunciaron la actividad y la promovieron por las clases, el equipo directivo y el departamento de Educación Física nos proporcionaron el mejor espacio posible, el departamento de Plástica se brindó para la realización de la escenografía y para todo lo que necesitásemos... Fue así como llegamos a la creación colectiva “*El Punto*”, obra que recibió el segundo premio y la mención a la mejor escenografía en el X Certamen de Teatro Escolar de la Comunidad de Madrid.

Por tanto, este cuaderno didáctico es, sin duda, una recopilación y reflexión personal, pero en él está el trabajo y la huella de muchos: la “Muestra de Teatro de los Institutos de Móstoles”, los profesores compañeros de ambos Institutos que han trabajado, colaborado o aportado sugerencias y críticas y, de forma muy especial, todos los alumnos que han pasado por ambos grupos, dejando su huella personal en ellos, e igualmente los que han asistido a nuestras representaciones y nos han dado sus aplausos y opiniones.

El objetivo de este material, más que enseñar, es mostrar y compartir una experiencia, suficientemente contrastada en la práctica, para animar a otros profesores a emprender este camino, que es la creación colectiva, “rico en experiencias, en conocimiento”.

FICHA TÉCNICA

Actores:

Laura Alonso
Juan Luis Arcos
Eva Gloria Boo
Antonio Castro
Marta Carvallo
Laura Caumel
Marta Caumel
Sheila Ferrería
Sergio García
Rubén González
Ana María González-Rico
Eduardo López
Pedro Pablo López
Laura Maldonado
Lara Marín
Cristina Martínez
Pedro Moreno
Noelia Peñafiel
Patricia Pérez De la Manga
Natalia Ronco

Luces y sonido:

Pablo Iván Gordo Rico
Julían Sánchez Acedo

Colaboradores:

Alumnos del Taller de artesanía de 3ºF
Pilar Ael (extraescolares)
Amelia Millán (Plástica)
M^a Angeles Castillo (sociales)
A.M.P.A.

Profesora de Interpretación:

Etelvina Armas Zamora

Dramaturgia:

Rafael Leiva.
Inspirado en el audiovisual de Jordi Planas y Manuel Rosell

Dirección:

Rafael Leiva Aguilera



I.E.S. MIGUEL DE CERVANTES

PRESENTA

EL PUNTO



En distintas situaciones y ante personajes diferentes aparecerá un enigmático punto. Cada personaje reaccionará de una forma distinta ante dicho punto. ¿Qué es el punto? Los espectadores deberán dar su propia respuesta, deberán crear su propia interpretación.

Pero, al margen de que cada espectador haga su propia lectura del punto, queremos abrir, con este montaje, una reflexión sobre nuestras actitudes más frecuentes ante aquello que se nos presenta en la vida o en la sociedad como extraño, como diferente, como "lo otro" o "el otro", llámese el "otro" sexo, la "otra" raza (inmigrantes), etc.

El hecho de que la dramaturgia esté basada fundamentalmente en la música responde a:

- Motivos pedagógicos de nuestro taller de teatro. No queremos formar actores que suban a un escenario a reproducir, más o menos mecánicamente, un texto que han memorizado con anterioridad. El teatro es fundamentalmente acción, una cadena de acciones y reacciones conflictivas. Y la palabra, si es que llega a convertirse en acción y a pronunciarse en escena, es el resultado final de un proceso.

Resultado que no siempre es el elemento más importante y que, cuando lo es, no debe pronunciarse porque si ni de cualquier modo. Salvo que desprecie el acto comunicativo que es el hecho teatral.

- Buscando, precisamente, cómo resaltar la fuerza comunicativa del hecho teatral para el público adolescente, nos hemos encontrado con uno de sus lenguajes favoritos para comunicar su mundo: la música. La música conecta directamente con el mundo de sus emociones y las emociones no engañan.

- Y, por último y más importante para este montaje en concreto, hemos querido hacer una reflexión sobre cómo y para qué usamos fundamentalmente el lenguaje en nuestra relación con el "otro". Extenderse en demasiadas palabras y explicaciones hubiera sido caer en lo que ya se da: muchas palabras para encubrir nuestras verdaderas intenciones o, en el mejor de los casos, para no decir nada. Por eso sólo están las palabras que resumen la forma cómo empleamos nuestro lenguaje con el "otro".



INTRODUCCIÓN

LA CREACIÓN COLECTIVA,
UNA METODOLOGÍA IDÓNEA PARA
EL TALLER DE TEATRO EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA

En esta introducción vamos a describir las potencialidades educativas que encierra un proceso de creación colectiva con alumnos adolescentes y, para ello, haremos un recorrido de **cómo y por qué ha llegado el taller de teatro del IES “Benjamín Rúa” a plantear su trabajo desde esta técnica dramática.**

Nuestro taller de teatro comenzó realizando lecturas contemporáneas y puestas en escena de textos clásicos, de literatura dramática española y universal y, posteriormente, se vio abocado a plantearse la creación colectiva tanto desde el terreno de la práctica como desde la reflexión teórica. Es obvio que no se pretende contraponer la creación colectiva a la elección y al montaje de textos de la literatura dramática, labor que creemos que encierra grandes virtualidades desde el punto de vista pedagógico y artístico, lo que queremos resaltar es cómo la creación colectiva solventaba dificultades con las que nos íbamos encontrando en el nivel práctico y en el de los planteamientos teóricos.

1. Nivel práctico

Aunque hubo tentativas durante el año anterior, nuestro grupo de teatro comenzó su trayectoria, como ya hemos apuntado en el Prólogo, en el curso 1992-93 como actividad extraescolar, queriendo cimentarse sobre los pilares de estos tres objetivos básicos:

- a) Desarrollar y potenciar en los alumnos la capacidad de expresión y comunicación estética a través del hecho teatral.
- b) Hacer un teatro “por” y “para” adolescentes.
- c) Unir en nuestros montajes la estética y la reflexión ética.

Con estos planteamientos comenzamos a abordar textos como “Caballito del diablo” de Fermín Cabal, sobre el tema de la droga; “Terror y miserias del Tercer Reich” de Bertolt Brecht, sobre el tema del nazismo; “Historias íntimas del paraíso” de Jaime Salom o “Comisaría especial para mujeres” de Alberto Miralles, sobre la

problemática de la mujer en la sociedad española actual. En este caminar se nos iban presentando una serie de dificultades -tanto en el proceso de trabajo con los alumnos como en el de recepción del espectáculo por parte del público adolescente de los institutos- que podemos sintetizar de la siguiente manera:

En el proceso de trabajo con los alumnos del taller se plantearon dificultades en la elección del texto. En la primera fase de lecturas que pudieran interesarles, por parte de todo el equipo, nos encontrábamos con muy pocos textos que, aún planteándose una lectura contemporánea adecuada, les motivaran, les suscitaban preguntas y les ilusionaran para ponerlos en escena. Fieles a nuestros objetivos, no queríamos trabajar obras que respondieran a preguntas que ellos no se hacían, puesto que ni siquiera estaban en la edad de que se les suscitasen y que sus verdaderas preguntas se quedasen sin respuesta. Otra dificultad es que, cuando encontrábamos el texto adecuado, era muy difícil, cuando no imposible, adaptarlo al elenco que teníamos, salvo que peligrase la esencia del texto y la coherencia de la puesta en escena.

En la construcción de personajes y en su interpretación: nos encontrábamos con personajes y situaciones que, a veces, les quedaban muy lejanos, personajes que intervenían muy poco, etc. Toda esta serie de dificultades hacían que el proceso de búsqueda, de creatividad, de juego,... concluyera pronto y el potencial de desarrollo personal integral del alumno a través del teatro, que nosotros buscábamos, quedara reducido en gran medida a la mera ilustración, a un juego de mimesis.

En la recepción por el público adolescente: los problemas con las que nos fuimos encontrando, tanto en la forma como en el contenido, fueron muchos. Es evidente que, en cualquier acto comunicativo, el contenido y la forma van indisolublemente unidos, pero vamos a diferenciarlos de cara a poder expresar con más claridad estas dificultades.



El Punto. Los enamorados.

En cuanto a la forma, nuestros alumnos de Secundaria componen un público receptor educado en la televisión, el cine de acción, el mundo del vídeo-clip y del anuncio publicitario, etc. Esto hacía que fuese muy difícil captar y mantener su atención durante mucho tiempo y que no entrasen, seriamente y en profundidad, en el acto de comunicación en el que nosotros queríamos involucrarlos. Pronto aparecían las distracciones, el aburrimiento, el cansancio de tanta palabra, y empezaban a hablar entre ellos...

Por último, **en cuanto a la temática**, aunque les presentásemos lecturas contemporáneas cercanas a ellos que conectasen con sus intereses e interrogantes, se les hacían demasiado largas. Era muy difícil obviar de un texto dramático los temas secundarios, íntimamente vinculados al principal, pero que carecían de importancia para ellos.

Esta serie de dificultades, y nuestro deseo de crecer y de no renunciar a trabajar seriamente en un teatro por y para adolescentes, nos iba indicando que no era cuestión de acomodación fácil a lo que pide el receptor, sino que, pedagógicamente, debíamos partir de su mundo, de sus intereses y motivaciones, de sus códigos y sus lenguajes, para hacer un camino que pisase la realidad y nos llevara, posteriormente, a cualquier

tipo de textos. En definitiva, partir con ellos y desde ellos –tanto a nivel de forma como de contenido–, lo cual desembocó en el planteamiento de utilizar como metodología de trabajo dramático la creación colectiva.

2. Nivel teórico

Al mismo tiempo que íbamos analizando las dificultades prácticas, una serie de planteamientos pedagógicos teóricos –estábamos haciendo teatro en y desde un instituto de educación secundaria– nos iban asaltando:

- a) El primero, el más importante y del que se desprendía el resto de interrogantes, es el siguiente: **¿influye en la forma de hacer teatro el hecho de que nos encontremos bajo el enfoque de un modelo educativo u otro?** Nuestra respuesta fue afirmativa. Influye y debe influir de forma programada, consciente y evaluable en la medida de lo posible. No es lo mismo hacer teatro bajo el modelo educativo tradicional, que concebía al hombre como animal racional, la cultura como un conjunto de conocimientos (estáticos) y la educación como el instrumento para adquirir y reproducir esos conocimientos, que bajo el modelo ecológico-cognitivo que está detrás de las últimas reformas educativas del país (LOGSE y LOCE), que tiene un concepto integral de persona (no sólo su dimensión racional), una idea dinámica de cultura, como creación social de los distintos pueblos para adaptarse lo más humanamente posible a su medio, y una idea de educación como desarrollo integral de la persona que recrea la cultura recibida para integrarse de forma activa en la vida social.

Se supone que, bajo el primer modelo, el teatro que se haga debe priorizar el elemento racional de la persona (dejando en un segundo término lo corpo-

ral, lo plástico, lo emocional...), el logocentrismo en las puestas en escena, montar los textos clásicos lo más fielmente posible a lo que dice el texto, evitando cualquier lectura contemporánea (algo así como una puesta en escena *arqueológica, ilustrativista o tradicionalista* ¹). Por el contrario, bajo el segundo modelo, se debería hacer un teatro que tome en serio todas las dimensiones de la persona (no sólo la racional verbal, también el cuerpo, las emociones, etc.), que conciba la herencia de los textos clásicos como algo dinámico que permite hacer lecturas contemporáneas para ayudarnos a reflexionar y vivir mejor en nuestra sociedad e, incluso, que se atreva a crear libremente teniendo como telón de fondo dicho bagaje teatral recibido.

Aunque somos conscientes de que toda síntesis se acerca siempre a una caricatura, exponemos, a continuación, un cuadro sinóptico con los rasgos fundamentales que caracterizan a los tres modelos educativos que se han sucedido en nuestro país durante el siglo pasado: el tradicional, el modelo positivista (que tuvo su auge a partir de la década de los sesenta) y el ecológico-cognitivo (que subyace en las últimas reformas educativas mencionadas). Que el lector saque las consecuencias que se deri-

van de ellos no sólo de cara a la organización de los centros, a los objetivos educativos o a las materias que se han de impartir, sino también, y más importante para nosotros, de cara a la enseñanza teatral.

Está claro que este último planteamiento, junto con las dificultades prácticas, nos empujó hacia la creación colectiva: nos importaba más crear con ellos textos en los que se implicasen seriamente todas las dimensiones de la persona, sin sobrevalorar ninguna, que recreasen la herencia teatral recibida para decir algo a su sociedad, que reflexionasen sobre el mundo que están recibiendo y se planteasen el que quieren construir... En definitiva, educarlos más en recrear de forma activa, incardinada y en diálogo con su sociedad, que en reproducir de forma fiel y pasiva un texto ya construido.

- b) Nos preocupaba también cómo llevar a cabo **la complementariedad entre el “educare” y el “educere” en el campo de la enseñanza teatral**. Sabemos que ambos términos latinos se traducen por educación, pero tienen significados bien diferentes. El término “educare” significa criar, nutrir, alimentar..., concibiendo la educación como una actividad que consiste en guiar, en proporcionar desde fuera

Cuadro sinóptico de los últimos modelos educativos en nuestro país

	MODELO TRADICIONAL	MODELO POSITIVISTA	MODELO ECOLÓGICO-COGNITIVO
Concepto de hombre.	Animal racional.	Máquina compleja.	Organismo en desarrollo (persona libre, creadora, integral).
Concepto de cultura.	Estática. Verdad absoluta. Conjunto de conocimientos.	Estática. Repertorio de conductas.	Dinámica, creación social: visión integradora, (adaptación al medio).
Concepto de educación.	Reproducir conocimientos.	Adquisición de conocimientos y destrezas.	Desarrollo personal y cambio social.

¹ Cfr. HORMIGÓN, JUAN ANTONIO: *Trabajo dramático y puesta en escena*. ADE Madrid. 2002, pp. 524-527

lo necesario para que un individuo se desarrolle, en definitiva, se trata fundamentalmente de construir, de acrecentar. Sin embargo, el término “educere” tiene un significado opuesto al anterior: sacar, llevar, conducir, extraer desde dentro hacia fuera; se trata de encauzar las potencialidades ya existentes en el sujeto, extraer algo que, de alguna forma, ya viene dado, “crecimiento” y no “acrecentamiento”. Pensábamos que ambos conceptos debían ser complementarios, pero que, en el campo de la comunicación teatral que nosotros perseguíamos, el segundo no quedaba lo suficientemente potenciado y cultivado. A eso achacábamos los fallos de comunicación con el público receptor en la presentación de nuestros primeros montajes. No estábamos insistiendo suficientemente en sacar sus potencialidades a flote. Un tanto por ciento del trabajo realizado se había hecho desde el “educare”, no desde el “educere”. Esto, de nuevo, nos llevaba a plantearnos la creación, más seriamente, desde ellos y a partir de ellos.

c) Por último, y muy relacionado con la práctica educativa desde el “educere”, estaba el **juego**, elemento fundamental del hecho teatral, que el trabajo con textos de la literatura dramática nos obligaba a dejar pronto de lado. El juego, como libre desarrollo de la imaginación y la creatividad, aplicado a improvisaciones sobre las diferentes dimensiones de la persona, sobre diferentes roles, sobre situaciones y contextos diferentes..., se nos mostraba como un elemento idóneo para ese desarrollo integral de la persona y de recreación de la cultura, del que hablábamos antes. Y el juego, así entendido, es una de las herramientas fundamentales de la creación colectiva.

Con este proceso, que fue el recorrido por nuestra práctica dramática y que nos planteó la serie de preguntas a las que intentamos responder, creemos que quedan esbozadas las potencialidades que atisbábamos en la metodología de la creación colectiva y que nos impulsaron a llevarla a la práctica.



ETAPAS DE
NUESTRA CREACIÓN
COLECTIVA



PRIMERA ETAPA:
LAS HERRAMIENTAS BÁSICAS

El **objetivo** de esta primera etapa es dotar al alumno de unas herramientas básicas para que pueda ir afrontando de manera progresiva la creación colectiva. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que no se trata sólo de un entrenamiento actoral que permita al futuro actor conseguir una expresividad controlada, sino también de un entrenamiento que le capacite para crear la forma y el contenido de aquello que deberá luego expresar como actor. Al mismo tiempo, es una etapa en la que, si los ejercicios están abiertos a la implicación seria de los alumnos, estimulando y propiciando su talento creativo, podemos lograr no sólo un buen conocimiento de sus capacidades, inquietudes, gustos y posibilidades, sino también hacer un buen acopio de material del cual partir para nuestra creación colectiva.



El Punto. Los científicos.

Como **punto de partida y marco de referencia** que encuadrarse nuestra tarea y evitase que divagásemos demasiado y nos perdiésemos, nos basamos en la teoría de la comunicación humana proveniente del enfoque sistémico y muy emparentada con el giro pragmático del segundo Wittgenstein y de los “actos de habla” de Searle. Aquí sólo nos limitaremos a esbozarla, siguiendo el muy recomendable texto de la “Teoría de la comunicación humana” de Watzlawick, Beavin y Jackson. Claro está que a los alumnos este marco teórico se le irá dando dosificado y en la práctica.

Axiomas de la comunicación

1. No es posible no comunicarse, con lo cual hay que ser muy conscientes de todo lo que aparezca en escena y cómo aparezca, para no comunicar cosas que en realidad no queremos comunicar, llenar el acto comunicativo de ruidos y distracciones...
2. Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y otro relacional que encuadra al primero y da las pautas de cómo hay que entenderlo y es, por tanto, una metacomunicación. Por ello, hay que trabajar en primer lugar, y de forma muy especial, el tipo de relaciones que se crean y a partir de ellas abordar el aspecto de contenido de la comunicación.
3. Los seres humanos se comunican tanto digital (verbal, lo que dicen) como analógicamente (lo no verbal, el cómo dicen lo que dicen: kinesia, proxemia, gestualidad, expresión facial, inflexión de la voz, secuencia, ritmo, cadencia de las palabras y cualquier otra manifestación no verbal de que el organismo es capaz, así como los indicadores comunicacionales del contexto). El lenguaje analógico es semánticamente el más rico de cara a reflejar las relaciones y a cómo debe entenderse el lenguaje digital.
4. Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o en la diferencia, axioma que se debe tener muy en cuenta a la hora de establecer las relaciones, los conflictos...

Definición de comunicación

“Relaciones observables entre entradas y salidas de información”².

De esta definición, aparentemente tan fría, se pueden extraer una serie de conclusiones bastante clarificadoras para nuestro trabajo:

- No es preciso recurrir a ninguna hipótesis intrapsíquica imposible de verificar, lo que un personaje comunica debe estar a la vista de una u otra forma.

² WATZLAWICK, P., BEAVIN BAVELAS, J., JACKSON, D. D.: *Teoría de la comunicación humana*. Herder. Barcelona. 1981. Página 45

- Lo verdaderamente importante es la configuración de la comunicación (el tipo de relación e interacción que se da) en el “aquí” y el “ahora” (en el presente escénico).
- El efecto “versus” la causa: lo que importa es el objetivo, el efecto que se persigue en el presente. Los antecedentes de un personaje sólo sirven para ponerlo en situación, pero lo importante es lo que ese personaje busca en el presente escénico.
- La circularidad causa-efecto, o mejor, emisión y recepción. Son recíprocas y circulares: lo que un personaje hace es ya una reacción ante el personaje que se encuentra frente a él. Hay una circularidad acción-reacción-acción...
- Esta configuración de la relación que se da en el presente escénico está referida a -y condicionada por- un contexto físico, psicofísico y social.

Pensamos que este marco sitúa bastante bien los cimientos de nuestra creación, si pretende ser realmente un acto comunicativo, y orientan el trabajo de los diferentes bloques que vamos a describir a continuación.

Aunque los vamos a exponer en el orden en el que los hemos ido abordando, es lógico que haya ejercicios que impliquen a varios bloques.

Bloque introductorio: Creación del elenco y sentido de la comunicación

Una parte de los objetivos de este bloque va encaminada a **crear un clima de grupo y de equipo**, a ir eliminando a través del juego inhibiciones y miedos (muy pronunciados por la inseguridad del adolescente en muchas facetas), a fomentar el gusto por la imaginación y la creatividad, y a dar el tono del futuro trabajo (para crear en grupo hay que jugar, arriesgar, buscar, etc., lo que no es equivalente al todo vale, a la indisciplina, a convertir el taller de teatro en algo anodino y chabacano).

Otro objetivo consiste en, a través de ejercicios³ muy simples, **desmontar preconcepciones erróneas acerca de lo que es el teatro**, con los que normalmente vienen los alumnos (ilustrar, hacer que se hace...), y dotarlos de un mínimo sentido de expresividad comunicativa.

A continuación abordaremos los cuatro pilares esenciales al hecho dramático:



El Punto. La tribu africana.

Bloque I: El espacio

Con las actividades de este bloque habría que cubrir dos objetivos diferentes desde el punto de vista de capacitar para una creación colectiva:

1. Como actores, entrenar a los alumnos en los **desplazamientos por el espacio según diversas fórmulas emotivas** (teniendo como coordenadas la dirección y la velocidad), sin olvidar el entrenamiento en la capacidad para **crear espacios** con la actitud y las acciones corporales, con diferentes objetos... o el trabajo de los conflictos con el espacio.
2. Como copartícipes en una creación colectiva, conseguir que capten **las posibilidades expresivas del espacio** y de los objetos y los cuerpos en ese espacio.

³ En el capítulo de Ejercicios proponemos ejercicios para abordar cada bloque y los diferentes aspectos que tocamos en cada uno.

Bloque II: La acción

Este bloque es nuclear y de máxima importancia, por eso hay que trabajarlo detenidamente con los alumnos, hasta que comprendan, tanto desde la práctica como en la teoría, los siguientes conceptos:

1. Qué es la **acción dramática** (distinta de la realización de una actividad): la que se realiza persiguiendo un fin determinado, en el “aquí” y “ahora” de la escena y, lo más importante, provoca conflictos (sean queridos o no).
2. Cuáles son **sus elementos**:
 - a) el **objetivo**: ¿qué quiero en esa situación?, precedido de la indecisión y decisión;
 - b) la **ejecución**: ¿qué hago para conseguirlo? y ¿cómo lo hago?;
 - c) la **reacción** del otro personaje, que provocará en mí reacciones emotivas que me lleven de nuevo al punto a): plantearme otro objetivo, accionar...
3. La importancia de trabajar las **indecisiones** (los conflictos internos del personaje antes de decidir lo que quiere y atreverse a ejecutarlo); las **reacciones** (sobre todo las sorpresas) y las **calidades** de las acciones (cómo realizo la acción: con tristeza, agresividad, rapidez, con indecisión, miedo...).
4. Trabajar la **palabra como acción**, o mejor, como la fase final de una acción que comienza con una reacción emotiva ante algo, que lleva a una gestualidad concreta como respuesta y que acaba en palabras. Aquí, hay que trabajar con los alumnos (siguiendo a Searle y al segundo Wittgenstein) a hacer cosas con las palabras: insultar, acariciar, seducir..., pero lo importante no son las palabras, sino lo que estamos haciendo con ellas (recordemos todo lo que hemos apuntado del lenguaje analógico y del elemento relacional como prioritarios en el acto comunicativo). Aquí, también, debemos trabajar la importancia, desde esta perspectiva de la acción, de los silencios, de las palabras que van a ser las portadoras del máximo sentido y, por supuesto, enseñar a vocalizar, a sacar la voz ...

5. Y, por último, la importancia de la acción como elemento en el que se concentra el acto comunicativo, **síntesis del mundo interno y externo del personaje** y la que nos cuenta al personaje, un personaje es lo que hace, fuera de eso un personaje no es nada, hay que eliminar absurdos como pretender que interioricen cómo siente el personaje, que “se metan” en la piel del personaje...

Bloque III: El personaje

Pensamos que en el bloque anterior se deja claro que **construir un personaje** no tiene nada que ver con “meterse en la piel del personaje” ni con sentir al personaje, **es cuestión de hacer**. Por eso en este bloque nos acercamos desde esa óptica a la **gestualidad del personaje**. Dicha gestualidad la abordamos desde dos facetas:



El Punto. Los científicos.

1. La gestualidad como **caracterización física** del personaje: la trabajamos con ejercicios para caracterizar físicamente a los personajes desde los centros de movimiento: desde dónde parte el movimiento de ese personaje. Desde la punta de la nariz, desde las manos, desde una columna inclinada... Desde la comparación con el mundo animal. Desde los cuatro elementos: un personaje es más fuego, o se mueve con la ligereza de la brisa, es tierra pesada... Desde las máscaras faciales: máscara de asco, máscara de sorpresa...

2. La gestualidad, como **expresividad** de ese personaje en diferentes situaciones, la abordamos desde dos frentes:

a) Para trabajar el tipo de interacción que se da entre personajes en cualquier situación, partimos de las actitudes básicas como estar abierto o cerrado al otro, empujándole o atrayéndole hacia nosotros... Y, una vez claro este tipo de interacciones, tratamos de llevarlas a los desplazamientos y a los movimientos de todo el cuerpo. Así, se van desplazando por el espacio y realizando movimientos grandes o pequeños –tratando de ver el tipo de interacción y personajes que pueden dar-, movimientos abiertos o cerrados, tirando hacia uno o empujando hacia fuera, tratando de levantar algo o de hundir a alguien...

b) Para trabajar las reacciones emotivas de los personajes lo hacemos desde las distintas zonas del cuerpo junto con la respiración:

- rabia –nervios y músculos-,
- celos y envidia –convulsión ventral, acciones oblicuas-,
- tristeza –columna vertebral-, etc.;

Desde la dirección y la velocidad...

Bloque IV: El conflicto

En este bloque hay que dejar muy claro al alumno que el conflicto es el motor del hecho dramático y hay que trabajar, fundamentalmente, los siguientes aspectos:

1. El conflicto **nace de un choque u oposición entre intereses**. Por ejemplo, yo quiero mandar un mensaje por el móvil a una chica de la otra clase, pero el profesor no quiere que se use el móvil en clase. O conmigo mismo: quiero mandar un mensaje para decirle a una chica que me gusta, pero no me atrevo. Los conflictos están provocados por -y se manifiestan en- acciones.
2. El conflicto puede ser **intra** (con uno mismo), **inter** (con los otros) y **extra** (con el espacio). Normalmente, el conflicto con los otros va precedido del conflicto con uno mismo.
3. El conflicto es siempre entre **relaciones complementarias** (criado-amo, etc.) o **simétricas** (entre iguales, dos amantes que en su relación se perciben y se tratan como iguales).
4. Lo importante del conflicto es que aporta una **novedad**, una inestabilidad en una situación estable y conocida, que obliga a actuar, buscando de nuevo el equilibrio y la estabilidad.



SEGUNDA ETAPA:
EL PROCESO DE CREACIÓN

A continuación, vamos a describir dos procesos de creación colectiva diferentes, a fin de mostrar que, aunque las dos últimas fases son muy parecidas, hay infinidad de puntos de partida –de los que mostramos dos-, que dichos puntos de partida deben estar vinculados a la idiosincrasia del grupo y que marcan procesos creativos diferentes.

LA EDAD DEL ESPEJO

Este montaje fue llevado a cabo en el IES “Benjamín Rúa” de Mostoles durante el curso escolar 2001-02. El grupo estaba constituido por veinte actores pertenecientes a la asignatura optativa de 4º de ESO “Taller de Teatro”. Para su realización contamos con la ayuda inestimable de sus profesores de Educación Plástica y Visual y de Música, lo cual aportó una dimensión inter-

<p>JUEVES 25 DE ABRIL 12:00 Y 17:30 C.S.C. "EL SOTO"</p>	 <p>I.E.S. BENJAMÍN RÚA C/TULIPAN Nº 1 - MOSTOLES</p>
<p>"La edad del espejo" quiere ser una reflexión sobre la adolescencia realizada por todo el grupo de la optativa "Taller de teatro". Para llegar a este montaje hemos partido de improvisaciones acerca de los conflictos que la propia clase ha visto como más representativos de la edad en la que se encuentran.</p> <p>Hemos querido continuar y profundizar en la línea de trabajo iniciada hace ya dos cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La construcción de un relato a base de fragmentos - El apoyo en la música y en la acción más que en la palabra - Resaltar el aspecto comunicativo del hecho teatral 	<p>REPARTO Sergio Aguado Javier Calvo Iván Canalejo Sonia Frias Alexandra Helen Garcia Gladis Vanesa Garcia Lenny Tatiana Garcia Alejandro Gómez Alejandro Andrés Herrero Jorge Lu Miguel Mariscal Paula Gabriela Mortin Ana Maria Millán Maria Angeles Moreno Mayra Cristina Perez Beatriz Rivas Guadalupe Tejela Cuty Zambrano</p> <p>LUCES Y SONIDO Francisco Gerardo Gomez Maria Teresa Lopez</p> <p>COLABORAN Agustín Arenales Estefanía Paredes (Area de Musica) Alberto Diaz (Area de Plastica) Etelvina Armas</p> <p>DIRECCIÓN Rafael Leiva</p>

disciplinar y una mayor riqueza a nuestro trabajo. Además un profesor del centro intervino como actor.

El **punto de partida** de este montaje fue la búsqueda de conflictos relacionados con la adolescencia. En un proceso de creación colectiva, tal y como hemos indicado anteriormente, el inicio puede ser muy variado: un espacio que haya aparecido en la primera etapa y que nos haya parecido interesante, un conflicto real o el producto de las improvisaciones, la noticia de un periódico, un poema, un tema que preocupe al grupo, una serie de objetos... Todo depende de las características de los alumnos que tengamos, de sus posibilidades, inquietudes, etc. Por eso, en la primera etapa hay que tener una buena actitud de escucha hacia el grupo y hacia los datos que, más o menos conscientemente, nos va aportando.

En nuestro caso llegamos al acuerdo de partir del elemento técnico del conflicto y de la temática de la adolescencia. Vimos, durante la primera etapa, que en los ejercicios de búsqueda y creación de conflictos se manifestaron muy imaginativos y eficaces y, además, aparecieron muchos conflictos relacionados con los problemas de su edad. Ningún momento de la vida es tan propicio a abordarse desde el punto de vista del conflicto como la adolescencia. El adolescente, en busca de su propia identidad y autonomía, se va encontrando con multitud de conflictos: con los padres, los profesores, su sexo, el otro sexo, su cuerpo, su autoestima, la sociedad en la que vive, etc.

Primera fase: Primera incursión en busca de material

El recorrido que realizamos en esta primera fase –y que partía ya de una serie de sesiones previas dedicadas a la adquisición de las herramientas básicas– fue el siguiente:

- Divididos en grupo de cuatro o cinco, nos planteamos poner en escena **un conflicto referido a su**

condición de adolescentes. Aconsejamos que en el ejercicio usasen una música (como final, como presentación, como apoyo a una acción, como creación de atmósferas, etc.) que estuviese en consonancia con el conflicto, lo cual nos serviría, además, para ir haciendo al mismo tiempo una recopilación de material sonoro del gusto de nuestros adolescentes. Es recomendable que lleven pensada la estructura de las acciones, pero que no escriban ni memoricen texto. Se trata de improvisar una estructura de acciones y comprobar cómo funciona y de buscar material relacionado con dicho conflicto.

- **Primer pase** de conflictos: al final de cada episodio se evalúa la interpretación y el contenido o tema tratado. En un primer momento, el profesor comenta con los actores los posibles aciertos y errores de planteamiento técnico de la escena (centrándose de forma particular en las acciones –objetivos, calidades, reacciones...–) y de la temática (es un conflicto representativo, es demasiado ambicioso y habría que centrarse sólo en un tema, etc.). Después, el resto de los compañeros aporta sus opiniones y sugerencias. Se puede, si se cree interesante, pedir que se repita la escena para probar alguna sugerencia o modificación.
- **Segundo pase** de conflictos: se tratan de introducir todas las correcciones que se hicieron después del primer pase. Aquí ya nos pareció bueno que, aunque el director tuviese la última palabra, el grupo interviniese sin un orden marcado a la hora de hacer comentarios a los pases. Se pide a los demás actores que evalúen, lo más seriamente posible, el tipo de interacción que se da entre los personajes, las acciones, y si dichas acciones y sus respectivas reacciones están bien subrayadas.
- Si hay tiempo, es bueno hacer un **tercer pase** procurando que se asiente bien la escena y se fijen bien sus componentes más fundamentales. Deben tener muy en cuenta la composición de los personajes, los

objetos en el espacio y los desplazamientos y direcciones de los personajes (cosa que aprendimos en el primer bloque).

De esta primera fase **rescatamos** los siguientes conflictos, una vez descartados los que se repetían y las situaciones conflictivas más alejadas del mundo del adolescente:

- El mundo del alcohol y las pastillas, junto con una pelea con el guardia de seguridad de la discoteca, pelea que, para una segunda ronda, vimos que era más significativa si ocurría entre ellos. Sólo teníamos un problema: ellos querían contar el estado interno que provocan las pastillas, pero no encontrábamos el modo de llevarlo a escena y lo dejamos reposar y madurar.
- Los conflictos con los padres: los castigos por las notas y las discusiones sobre la hora de llegada a casa durante el fin de semana.
- El enfrentamiento con ciertos profesores, por considerarlos demasiado severos o porque les parecían caricaturescos. En el primer pase se centraban mucho en la imitación de algún profesor concreto del centro. Decidimos no concretar y situarnos en la situación conflictiva que les planteaba la severidad de dicho profesor de cara al siguiente pase.
- El conflicto con el otro sexo: chico sale con dos chicas a la vez y una de ellas se entera.

Segunda fase: Reflexión teórica y segunda incursión en busca de material

En un primer momento **analizamos de forma intuitiva el material** que teníamos desde el punto de vista del contenido y nos preguntamos **qué temas nos faltaban**. Salieron problemas como la anorexia, el influjo de las nuevas tecnologías (Internet, móvil...). Un grupo de ecuatorianas, algunas llegadas a nuestro país muy recientemente, plantearon cómo a los conflictos propios de su edad, se sumaban otros provocados por su condición de emigrantes.

A continuación, **leímos un artículo** sobre la adolescencia para cerciorarnos de que no nos dejábamos ningún tema interesante en el tintero. El artículo era una conferencia sencilla de un compañero pedagogo dirigida a padres. Presentaba los rasgos fundamentales de la adolescencia en los aspectos físicos, psicológicos y sociales, y los errores más comunes que se suelen cometer en la relación padre/madre-adolescente. A partir de su análisis llegamos a la conclusión de que la imagen física era muy importante en la sociedad en la que vivimos y que no podíamos quedarnos en reflejar sólo la anorexia. También, el tema del autocontrol, la autoestima, los sueños que no pisan tierra y la necesidad de diferenciación del adolescente. Dicho artículo nos sugirió, además, que las conclusiones de esta investigación se podrían insertar en la representación como una conferencia de unos psicólogos.

Comenzamos, de nuevo, **una segunda ronda de búsqueda de material**. Nos dividimos en grupos por intereses en los temas. Un grupo se encargaría de buscar conflictos con la propia imagen delante de un espejo, otro de trabajar el rechazo de un inmigrante en el aula y otro decidimos que trabajase el conflicto que ocasiona el uso del móvil en clase. Tres alumnos se prepararían una improvisación en la que, teniendo de fondo el artículo o una parte de él, fueran psicólogos que están dando una conferencia y presentando las diferentes escenas. El resto de los temas no sabíamos bien cómo plantearlos.

Hacemos un **primer pase** de esas escenas y llegamos a las siguientes conclusiones:

- Curiosamente, los que debían pasar delante del espejo a contar un conflicto con su propia imagen se mostraban bloqueados, salvo una chica que trabajó la anorexia. Apenas contaban ni sucedía nada. Se dieron cuenta con ello de cómo les preocupaba el tema de la propia imagen, pues mientras que en otros conflictos las cosas habían ido apareciendo con fluidez y frescura, ahora había bloqueos. Las

indicaciones que les dimos fueron que se separaran lo más posible de ellos e intentasen trabajar cosas ajenas que ven en otros adolescentes.

- El grupo del móvil planteó bien las acciones, si bien el ejercicio se quedaba muy corto. Se recomendó ampliarlo.
- El ejercicio del rechazo estaba bien planteado, pero se pisaban mucho a la hora de insultar a la chica inmigrante o había demasiado tiempo entre insulto e insulto, se les recomendó que trabajasen el ritmo en esa parte y fijasen, para ello, el orden de las intervenciones.
- Los psicólogos, en la improvisación, trataron de acercarse a la construcción del personaje a través del vestuario, de la gestualidad, etc.

En el segundo pase de esta fase **no avanzamos demasiado en cuanto a creación de material nuevo**: el ejercicio de los miedos ante el espejo seguía estancado (tuve, como director, que ir concretando las acciones de cada uno), el conflicto con el móvil había quedado más claro y limpio con respecto a las de acciones, pero seguía muy breve, y el ejercicio de la inmigrante se había limpiado y había cogido ritmo, pero no había ninguna aportación más. Pensamos, entonces, que era el momento de tratar ejercicio por ejercicio y dejarlos como si cada uno de ellos fuera una pequeña obra, elaborar un texto de unión para los psicólogos y que el director, con todo ese material, resolviera los problemas que quedaban.

Tercera fase: Acabado y unión de los fragmentos

En esta fase la dirección tuvo que intervenir más: se procuró, para **rellenar lagunas o solventar problemas de algunos fragmentos**, contar, en la medida de lo posible, con el aprovechamiento del material que había salido en todo el proceso y que hubiese parecido interesante.

Además veíamos que, al buscar la unidad de los fragmentos, el montaje nos estaba pidiendo, de alguna forma, soluciones no sólo a nivel narrativo, sino también de espacio escénico, al espacio sonoro, a la interpretación...

La lectura del artículo nos había ya sugerido que, para **dar unidad y coherencia a los fragmentos**, era interesante situarlos en el contexto de una conferencia. Los distintos fragmentos conflictivos serían ilustraciones vivas dentro del marco de una charla sobre la adolescencia, donde una psicóloga iría presentando y criticando los distintos temas de los fragmentos. Esto nos acercaba a la narración épica de Brecht, nos sugería que los actores estuvieran siempre presentes en escena –actuando y viendo actuar–, nos sugería transiciones cantadas o narrando lo que iba a ocurrir, el uso de rótulos explicativos (en el contexto de una conferencia, transparencias), el distanciamiento desde la interpretación en algunas escenas (congelándose todos los personajes y comentando uno de ellos o la psicóloga la situación...), etc.



La edad del espejo. La psicóloga.

La estructura fragmentaria nos facilitaría **otro de nuestros objetivos narrativos**: acercarnos a su mundo, el mundo del vídeo-clip, de lo fragmentario... Los fragmentos, como habían sido trabajados desde la acción, contenían las palabras y diálogos imprescindibles, el resto lo haría la música (lo que nos permitía trabajar la dramaturgia a partir de las canciones y, al mismo tiempo, acercarnos seriamente al mundo del vídeo-clip).

Con respecto al **espacio sonoro**, como ya hemos apuntado, queríamos que parte de la dramaturgia la crease la música, con lo cual el espacio sonoro sería fundamental no sólo para crear ambientes o atmósferas, sino también

para señalar sucesos, caracterizar personajes, manifestar conflictos... El tipo de música sería el que suelen oír los adolescentes que han creado la obra (rock, pop, tecno...) y que creímos tenía relevancia dramática.

Con respecto a la **interpretación**, estaba claro que nos moveríamos dentro del realismo, si bien en algunos momentos, para presentar el mundo interno de los personajes, plantearíamos acciones simbólicas (medir los cerebros o atrapar a los personajes en una tela de araña).

El **espacio escénico** iba a construirse obviamente con pupitres, elemento que habíamos incorporado desde el principio y que estaba asimilado al proceso. Era lógico que, si la reflexión había nacido desde el aula, se contara con los elementos del aula. Ello nos permitiría jugar con una de las armas más fuertes que tiene el teatro: lo convencional, la magia, la capacidad de transformar unos objetos en otros y hacerlo de forma creíble. También era fundamental buscar la limpieza en el espacio y que sólo estuviesen los elementos que fuesen estrictamente comunicativos, evitando así lo superfluo y el ruido en la comunicación.

Así, con todo este material de dirección, comenzamos a rellenar y redondear las escenas, y a **trabajar las transiciones y cambios de una escena a otra**.

Y, finalmente, **los fragmentos definitivos** que se intercalaron en la charla con la psicóloga fueron los siguientes:

1. **El espejo** (la búsqueda de la propia imagen): situado en el centro del escenario, hacia él van saliendo, de uno en uno, cuatro personajes a mirarse:

- Una chica que está contenta, se siente bien y se está arreglando para salir.
- Una chica muy delgada que se mira, se mete los dedos en la boca y vomita; cuando acaba, se recompone, se vuelve a mirar al espejo y se marcha.
- Un chico que tiene una gran cicatriz en una de las mejillas, intenta mirársela, pero no es capaz y se marcha.



La edad del espejo. El espejo.

- Una chica que no para de probarse gafas ante el espejo de forma histérica, ninguna le gusta y, al final, enfadada sale sin ninguna.
- Otra chica que, mirándose al espejo, no se gusta y acaba manchando de espuma todo el espejo.

2. **El viernes castigada** (la falta de autocontrol): una chica castigada por los suspensos, estudiando en su cuarto, fuma, la llaman por el móvil para que salga, le insiste a la madre para que la deje salir, la madre se niega...

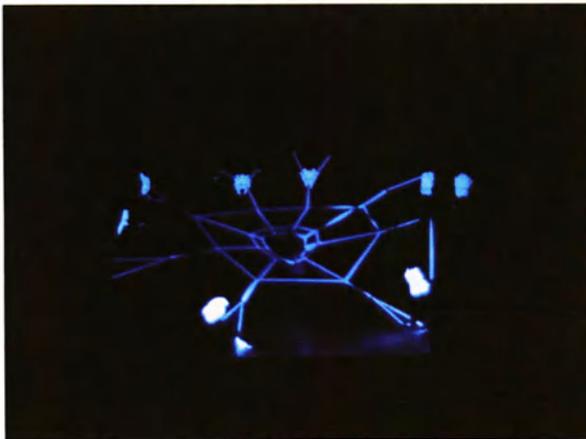
3. En el **público** (la falsa diferenciación): en el transcurso de la escena anterior, dos espectadores, que nadie sabe que son actores, y un profesor han estado **discutiendo en el patio de butacas** porque no paraban



La edad del espejo. El pensamiento en el patio de butacas.

de molestar e interrumpir la función; el profesor –muy enfadado- detiene la representación y expulsa a los alumnos. Los tres tratarán de crear bastante tensión en el público y, cuando van a salir de la sala, la psicóloga les dice a los tres que se congelen y habla sobre la falsa diferenciación (cuando el adolescente quiere ser y comportarse de forma diferente al resto y tener su propia y singular personalidad, pero la forma de hacerlo es infantil, inmadura y, en el fondo, necesitada del apoyo del grupo).

4. **La discoteca** (¿la diversión?): compra de pastillas en la discoteca, se las toman, hay una pelea entre dos bandos y acaba con una inmensa tela de araña en la que quedan atrapados e inmóviles los dos adolescentes que se han tomado las pastillas.



La edad del espejo. La discoteca.

5. **La disciplina I:** muestra una clase con una disciplina militar y la búsqueda de uniformidad de todos los alumnos.
6. **La disciplina II:** muestra el otro extremo, una clase totalmente descontrolada, en la que el profesor carece de autoridad.
7. **El móvil** (la invasión de las nuevas tecnologías): conflicto de un profesor con un alumno al que le ha sonado el móvil en clase y no quiere apagarlo. En mitad de la discusión, ayudados por la luz negra y al



La edad del espejo. La disciplina.

ritmo de la música, el escenario es invadido por pantallas gigantes de móviles con mensajes de los que suelen enviarse los adolescentes.

8. **La inmigrante:** en una clase se produce un enfrentamiento e insultos de un grupo hacia una chica inmigrante, otro grupo la defiende, ésta acaba subida a una silla cantando una canción de su país y en su lengua natal, el grupo que la defiende la acompaña haciendo palmas y los otros acaban callándose.

9. **El vuelo** (soñadores que no pisan la tierra): una chica, de pie y con los ojos cerrados, cuenta su sueño de ser bailarina; cuando comienza a caminar, se ve que es coja de un pie. Ponemos el texto por-



La edad del espejo. El móvil.

que puede servir de referencia para los ejercicios de relajación e imaginación a los que haremos referencia en el apartado de las actividades. Fue el producto de un ejercicio de relajación que cuenta el mismo proceso y recoge sensaciones, emociones e imágenes que aportaron, en la evaluación de dicho ejercicio, los alumnos participantes:

A veces, tumbada en la cama, cierro los ojos y salgo de mí misma.

Puedo contemplarme a mí misma desde fuera...

Desde arriba...

puedo volar...

Sobrevuelo las habitaciones de mi casa sin ser vista...

Contemplo mis cosas...

el rostro de mis padres...

mis hermanos...

Salgo por la ventana y veo mi casa desde la altura, mi calle...

mi barrio...

y subo hasta que Móstoles es ya un punto allí abajo,

y subo,

y subo.

Desde aquí arriba todo es tan pequeño que ya no hay problemas,

no hay problemas,

sólo una brisa suave rozándome la cara,

y el cielo limpio,

azul y limpio, ya no hay problemas,

sólo el juego de dejarse caer en picado y remontar de nuevo el vuelo.

No hay problemas,

sólo sueños,

sueños,

saber que yo puedo,

ahora sé que soy grande,

ahora sé que seré mi sueño,

el baile,

la danza,

elásticos impulsos que hacen que apenas toque el suelo,

flotando,

volando casi,

ahora sé que seré mi sueño,

mis saltos abiertos y elásticos,

volando casi,

yo,

la gran bailarina....

10. **El examen** (¿qué medimos?): en una clase van pasando los alumnos, de uno en uno al centro del escenario, ante un tribunal que, con una cinta métrica, les mide el cerebro, a los que no dan la talla los va poniendo delante del escenario, inmóviles y con la cabeza baja, al final los cubre con una tela negra y se van.

11. **Los padres** (la contradicción): dos adolescentes, uno –que tiene confianza y amistad con sus padres– pide más control, el otro –que tiene control– pide más amistad; después, se intercambian los papeles.

12. **El otro sexo**: presenta el conflicto de varias chicas a las que les gusta el mismo chico en una discoteca.

13. **Se levanta el castigo** a la chica de la escena dos y se baja el telón.

Cuarta fase: Limpieza, ritmo e incorporación de los últimos elementos

Casi solapándose con la fase anterior, comenzamos a hacer ensayos que se centrasen en el trabajo de limpieza en las acciones, los desplazamientos, las transiciones y el ritmo. Y, por último, se fue incorporando el vestuario y la luz. Nuestro planteamiento fue el siguiente:

Vestuario: usaríamos siempre un vestuario de fondo negro que nos permitiese estar disponibles para trabajar con luz negra en cualquier momento. Sobre él se irían añadiendo diferentes prendas para transformar y caracterizar a los personajes, moviéndonos siempre dentro de

un vestuario realista y actual.

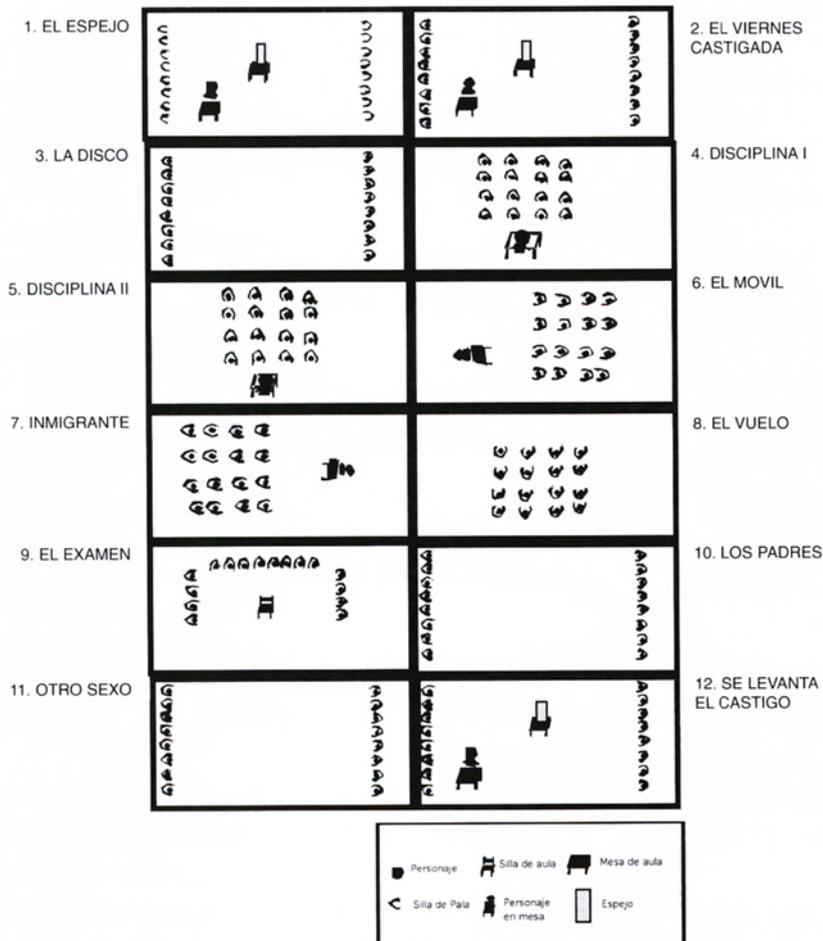
Iluminación: alternaríamos la iluminación de focos con la iluminación de luz negra. En la iluminación, nos moveríamos sobre dos pilares: una luz más general para el trabajo de grupos grandes y la creación de atmósferas, y una luz de zonas, con el propósito de resaltar sucesos, personajes...

El espacio escénico quedó estructurado en dos niveles:



La edad del espejo. El espejo.

ESPACIO ESCÉNICO DE LOS FRAGMENTOS



1. El nivel de la charla de los psicólogos, constituido por dos pantallas de proyectar transparencias, a ambos lados del escenario, y sobre las que los psicólogos irían proyectando los títulos de los temas que iban a abordar y sus respectivos esquemas. Estarían, además, apoyados por un micrófono al pie del escenario desde el cual uno de los psicólogos iría presentando y comentando lo que sucede en escena.
2. El nivel de los adolescentes, situado en el escenario.

EL PUNTO

En el curso 2002-2003 comenzamos con un grupo nuevo y en un nuevo centro, el IES “Miguel de Cervantes” también de Móstoles. El aula de teatro era una actividad extraescolar, estaba constituida por dieciséis actores, de cuya dirección nos encargamos una profesora de interpretación y yo. Contamos, además, con la colaboración del departamento de Plástica y de los alumnos del “Taller de artesanía”.



El Punto. Apertura del telón.

Del trabajo con los actores sobre las herramientas básicas apreciamos las siguientes notas características: la música les estimulaba mucho a crear y a comunicarse a través de ella, les encantaban las coreografías y la danza; cuando trabajamos la luz, les encantó el trabajo con linternas, hicieron, incluso, una composición grupal muy interesante con ellas... Como dato negativo, había entre ellos una excesiva ten-

dencia a hablar sin comunicar, propio de un grupo que comienza.

Reflexionando sobre estos datos se nos ocurrió que para evitar el exceso de verborrea, podíamos **abordar** un trabajo basado en **la dramaturgia a partir de la música**, que sí les estimulaba a acercarse a la acción y a la gestualidad expresiva. Así, decidimos que habría poco o casi ningún texto y que las acciones, conflictos, desenlaces... vendrían marcados por la música y no por la palabra. Esto nos llevó a pensar en montajes audiovisuales que cuentan una historia sólo a partir de la imagen y la música y acudimos a “El punto” de Jordi Planas y Manuel Rosell.

En nuestra primera reunión expusimos a los alumnos este proyecto de partir de la música y les pareció interesante, algunos incluso propusieron hacer un musical, cosa que nos parecía complicada para el primer año de camino. A continuación, nos pusimos a contarles la idea y el **tema** central del montaje audiovisual “El Punto”, sin concretar demasiado y dejando la propuesta muy abierta (no quisimos visionar la grabación, porque se trataba de que ellos imaginasen y creasen algo nuevo a partir de esa idea): en distintas situaciones y ante personajes muy variados aparecerá un enigmático punto; cada uno de estos personajes reaccionará y adoptará una actitud diferente ante dicho punto; el abanico de personajes y situaciones donde aparece el punto puede ser de lo más variado y disparatado; la obra, que comienza con la presentación de este enigmático punto, acabará de la misma forma, con un punto que –después de haber sido adorado, explotado económicamente, usado, destrozado...- seguirá ahí, interrogante e indestructible.

Les insistimos mucho en la importancia del trabajo sobre personajes representativos o prototipos frente a “algo” o “alguien” “extraño” (no sabíamos aún qué podía ser y cada uno trabajaría con la idea que le pareciese más conveniente). Esto quería decir que había

que elaborar muy bien el personaje prototípico, la primera reacción del personaje ante el punto y su posterior acción sobre el mismo.

Primera fase: Las primeras propuestas de trabajo y creación

Para que entendiesen bien el proceso creativo y que, posteriormente, pudiesen crear ellos nuevas situaciones, personajes, etc., les dimos el ejemplo de **tres situaciones y las respectivas músicas para empezar a trabajar:**

1. La primera situación en la que aparece el punto es en una tribu africana:
 - Situación: hay una reunión de toda la tribu alrededor del jefe para resolver un problema.
 - Aparece de repente el punto: sorpresa y reacción de miedo-conflicto ante el punto.
 - Acción sobre el punto: adoración y danza ritual a su alrededor.



El Punto. La tribu africana.

Para comenzar, los dividimos en dos grupos, les dimos picas de madera (de un metro y cuarto aproximadamente) y les suministramos copias de música africana y aparatos reproductores, para que cada grupo –por separado- crease, a partir de dos fragmentos musicales, la coreografía y acciones de la llegada a la reunión con la primera música, y la sorpresa de pánico

y posterior danza ritual de adoración con la segunda. Dejamos una sesión para sus ensayos y en la siguiente haríamos la puesta en común. En la puesta en común elaboramos una síntesis con lo que nos fue pareciendo más válido de cada una de las danzas y formamos ya un solo grupo. Dato muy positivo para nosotros fue el hecho de descubrir que habían coordinado perfectamente la música con la acción.

2. En la segunda situación, llega una bañista y usa el punto para poner su toalla, como sombra... Y les dimos música de salsa.
3. En la tercera, con música de cajas registradoras, llega un rico comerciante con su gran coche, ve el punto y construye unos grandes centros comerciales alrededor de este símbolo.

En estas dos últimas situaciones seguimos el esquema de trabajo. Primero: investigación y creación por separado de los dos grupos diferentes; puesta en común -rescatando lo que nos parecía más valioso e interesante de los dos grupos- y síntesis final. Pero ya les dimos menos pautas para la creación, dejándoles a ellos que llevaran la situación y los personajes por donde mejor les pareciese. No obstante, en el trabajo por separado íbamos pasando por los grupos y dando alguna pequeña indicación, solventando algún atasco, invitándoles a pasárselo bien en la investigación del personaje y la situación... Hay que señalar que este trabajo en equipos separados y sin la presencia del profesor se puede hacer únicamente con grupos que estén motivados e ilusionados con el proyecto, y éstos lo estaban.

El **objetivo** de esta primera fase era doble:

- Por una parte, queríamos que captasen bien la idea de lo que se pretendía (reacción-conflicto de personajes diferentes ante algo extraño y en lo que estos personajes se estaban reflejando) y la forma de llevarlo a cabo (la dramaturgia a partir de la música).

- Por otra, recopilación de material: se les urgió a que fuesen aportando al profesor músicas que les gustasen y les pareciesen representativas de alguna situación o personaje, y a que fuesen pensando otras situaciones nuevas ante el punto (debía aportar cada uno, mientras estábamos trabajando estas primeras situaciones, una música y un personaje prototipo).

Segunda fase: Puesta en común del material recopilado, planteamiento y ejecución de nuevas situaciones

Todos reunidos, **pusimos en común el material aportado**, presentando cada uno su música e idea y tratando de describirla y justificarla. Se fueron comentando una a una, escuchando bien las diferentes melodías... Se plantearon las siguientes situaciones nuevas: un borracho pasa y, sin ser ni siquiera consciente, orina en el punto; una pareja de enamorados para la que el punto era su lugar mágico de encuentro; unos cabezas rapadas que destrozaban el punto; una secta que adoraba al punto y sacrificaba en él a sus víctimas.

La metodología de trabajo acerca de estas situaciones fue **la misma que en la primera fase**: primero por grupos (el profesor, como en las anteriores, iría pasando por ellos como asesor) y, después, puesta en común y síntesis de cada una de las situaciones. La mantuvimos porque, aparte de que había funcionado bastante bien, la puesta en común era muy interesante ya que los grupos abordaban de formas muy diferentes las escenas, lo que enriquecía mucho la síntesis final.

Esta fase fue la más larga ya que tuvimos que repetir varias veces el proceso de recopilación de material, puesta en común y trabajo práctico de las situaciones. En un momento de este proceso tuvimos la tentación de dar una interpretación cerrada del punto, que significase algo concreto, pero veíamos que empobrecía y

recortaba el trabajo. Así, unas veces se imaginaba que el punto era un inmigrante, otras Dios, otras el sentido de la vida...

Las situaciones que creamos en total fueron las siguientes:

1. Aparece el punto con un **signo de interrogación**.
2. Aparece el punto en una **tribu africana** (miedo y adoración ante lo desconocido).
3. Un **borracho** que se orina en el punto (indiferencia).
4. Una **bañista** lo usa para poner la toalla y para que después, con él, unos admiradores le den sombra (comodidad, disfrute).
5. Un **pistolero** echa un duelo con él (enfrentamiento agresivo).
6. Unos **enamorados** se encuentran en él, como si fuese la luna, y es como su refugio, su lecho... (amor).



El Punto. Los enamorados.

7. Un **comerciante** hace un gran centro comercial a su alrededor y lo convierte en símbolo de su imperio (explotación económica).
8. Un chico que lo mira y dentro de él fantasea el striptease de una chica (erotismo).
9. Unos **físicos** que no se quedan tranquilos hasta que consiguen medirlo y meter en una fórmula sus dimensiones (actitud científica).



El Punto. El comerciante.



El Punto. La secta.



El Punto. Los científicos.



El Punto. La secta.

10. Una **secta** lo adora y sacrifica en él a sus víctimas (religiosidad destructiva).



El Punto. La secta.

11. Una tribu urbana de **cabezas rapadas** que lo destrazan con sus bates (destrucción de lo desconocido).
12. Los trozos que quedan en el suelo, después de haberlo destrozado los cabezas rapadas, representan los **muertos de una guerra** que van siendo reconocidos y llorados por sus seres queridos (barbarie).
13. Pasa un **basurero** que recoge los trozos (se lleva los desperdicios, lo que nadie quiere...).
14. Aparece, de nuevo, el punto con la **señal de interrogación**.

Una vez tuvimos claros los fragmentos musicales y situaciones, **las fases tercera y cuarta** consistieron en lo mismo que las descritas en “La edad del espejo”⁴. Si bien, en este montaje, dada la variedad de los fragmentos y los cambios de elementos que requerían, la agilidad y fluidez en las transiciones fue difícil de conseguir.



El Punto. La interrogación.

⁴ Cfr. *Tercera fase: acabado y unión de los fragmentos*, pág. 34 y ss. Y también *Cuarta fase: limpieza, ritmo e incorporación de los últimos elementos*, pág. 37 y ss.



RECEPCIÓN DE LOS MONTAJES



Para acabar, queremos hacer referencia, aunque sea someramente, a la recepción de estos dos espectáculos por parte del público adolescente, que era el destinatario que teníamos en mente cuando preparábamos dichos montajes.

Creo que no es exagerado afirmar que, por regla general, el público adolescente es de los públicos más difíciles de captar su atención y de comunicarse con él durante una representación escénica, más aún si no está educado para ver teatro, como es el caso del que asiste a nuestras funciones. Desde el momento en que algo no les interesa desconectan y surgen las distracciones, comienzan a hablar entre ellos, a molestar al compañero de al lado... Por eso, el primer indicador positivo detectado en la recepción de estos dos espectáculos ha sido el silencio y el interés que ha mostrado este alumnado. Incluso, la participación activa con la que los han seguido, aplaudiendo en mitad de la representación cuando algo les emocionaba, etc.

Otro indicador positivo ha sido la actitud al final del espectáculo, aplaudiendo durante un rato y no queriéndose marchar. Normalmente, en cuanto acaba la representación suelen tener prisa por salir a la calle. Aquí, en cambio, se quedaban e incluso nos comentaban sus impresiones. Estas impresiones, bastante positivas en general, es el tercer indicador que tenemos. Las opiniones favorables han venido muchas veces de profesores y alumnos de otros centros, cosa que les otorgan más objetividad e imparcialidad y que nos han animado y confirmado, tanto a los actores como al resto del equipo, a continuar por este camino.

Por último, no queremos dejar de animar a los que transiten por esta senda que ha sido tan positiva y tan rica desde el punto de vista educativo para nosotros. Los que se aventuren, si van receptivos, confiando en sus alumnos, sin prisas y procurándoles herramientas que les estimulen a crear y a comunicarse... se sorprenderán.



EJERCICIOS

Actividades

Dadas las características de este cuaderno didáctico, creemos que las actividades más apropiadas consistirían en una pequeña relación de ejercicios para cada uno de los bloques de la primera etapa (**elenco y sentido de la comunicación, espacio, acción, personaje y conflicto**), que permitiesen al profesor que lo use plantear una creación colectiva. Con respecto a esta selección de ejercicios queremos hacer una serie de puntualizaciones:

- Es sólo un pequeño botón de muestra para aclarar lo que hemos pretendido conseguir en cada uno de los apartados citados anteriormente y de qué herramientas nos hemos servido para ello. Será necesario, por tanto, acudir a la bibliografía que mencionamos en el último capítulo para ampliar el repertorio de ejercicios e, incluso, inventarlos (siempre en respuesta a las características y necesidades del grupo con el que estemos trabajando y a lo que pretendamos conseguir con él). Los ejercicios que hemos seleccionado están verificados y aquilatados desde nuestra práctica docente y en las diferentes creaciones colectivas que hemos emprendido con nuestros alumnos de Secundaria y Bachillerato.
- Lo más importante en el ejercicio de los diferentes elementos de cada uno de los apartados no es sólo que capten y asimilen de forma práctica los objetivos que se persiguen, sino también, y más importante, que se les despierte y estimule su capacidad creativa con dichos elementos.
- Las actividades, salvo algunas de las primeras que reseñamos, no deben realizarse según el orden de los apartados ya que en muchas de ellas se solapan objetivos referentes a varios apartados. Además, es interesante que en cada sesión haya ejercicios que trabajen diferentes ámbitos: creación del elenco y desinhibición, el espacio, la acción, la imaginación...
- Los ejercicios –y especialmente los de aplicación y creación por parte del alumnado– están planteados de una forma abierta y libre. Si se tiene claro que se va a abordar un temática concreta en la creación colectiva, se pueden referir todos a investigar y trabajar desde la perspectiva de esa temática.



BLOQUE INTRODUCTORIO

Ya hemos dicho que los **objetivos** de este bloque van encaminados a:

- conseguir un clima de grupo y de equipo,
- ir eliminando miedos e inhibiciones de forma gradual,
- fomentar desde el juego el gusto por la imaginación creadora,
- partir de un sentido de la verdad en el teatro,
- y eliminar estereotipos y preconceptos que suelen traer (del tipo “ilustrar” con la cara lo que se pretende comunicar, “hacer que hacen” sin ningún objetivo ni credibilidad...).

Creación del elenco

Corro de nombres

Puestos en corro, uno comienza diciendo su nombre; el siguiente dice el nombre del anterior mirándole a los ojos y añade el suyo; el siguiente dice -por orden- el nombre de los anteriores mirándoles a los ojos y añade el suyo; y así sucesivamente. Es bueno e importante para comenzar con un grupo que no se conoce que se miren a los ojos, vayan cada vez más rápido, saquen la voz...

Voleibol con los nombres

Se hacen dos equipos y se divide el espacio en dos, como si fuese un imaginario campo de voleibol. Comienzan a jugar al voleibol, pero en vez de lanzarse una pelota dicen el nombre del contrincante lanzándoselo como si fuese una pelota imaginaria. Es interesante, para que se vayan soltando y entrando en un clima de juego, que den mates imaginarios, reciban por el suelo, jueguen con la voz al decir los nombres de los compañeros y que se miren a los ojos. Se puede hacer a cámara lenta, rápida...

Tirar la pelota con diferentes calidades

Se ponen en corro y con una actitud corporal adecuada, en la que iremos insistiendo en las primeras sesiones: tronco recto, piernas ligeramente abiertas, rodillas un poco flexionadas, brazos paralelos al tronco y en actitud de concentración y de alerta; nada de manos en los bolsillos, masticar chicle, brazos o piernas cruzadas... Con máscara neutra, la cara lo más inexpresiva posible, si se dispone de alguna ilustración o máscara de este tipo es bueno llevarla para que la vean. Se les da una pelota de tenis (se puede hacer, también, con una pica de madera de un metro y cuarto aproximadamente) y se les pide que la lancen a un compañero, diciendo su nombre y mirándole a los ojos. En un primer momento se trata de que lo hagan lo más neutra y limpiamente posible, que tanto el que la tira como el que la recibe realicen los mínimos movimientos y que éstos sean precisos. Después se les pedirá que la lancen con la calidad de la tristeza. Les aclararemos que se continúa con la máscara neutra y que no se trata de ilustrar con la cara la tristeza sino de que la tristeza se respire en el lanzamiento y al decir el nombre del compañero. Y, posteriormente, se van metiendo diferentes calidades: alegría, rabia, dolor, ternura... Este ejercicio es interesante para ir introduciéndoles en la actitud de presencia escénica y en la limpieza del movimiento, para ir eliminando la tendencia a comunicar ilustrando de forma estereotipada y superficial y para ir abordando las calidades emocionales.

Eco

Puestos en corro, uno comienza haciendo un gesto (metiéndole voz, palmadas, salto...) y los demás, al unísono y lo más fielmente posible, tratan de reproducirlo. Rápidamente, el siguiente hace otro (relacionado, como continuación del anterior o no, según lo que pretendamos) y se trata de que cada vez lo repitan lo más rápido, al unísono y fielmente posible. Es importante que no les dé tiempo a pensar el gesto que van a hacer cuando les toque, se trata de que hagan lo primero que les salga. Este ejercicio, al principio, les cuesta porque los adolescentes –fruto de su inseguridad corporal- tienen muy interiorizados los movimientos con los que creen que dan una buena imagen y acusan mucho el miedo al ridículo y a salirse de esos movimientos conocidos. Pero, repitiéndolo durante varias sesiones, les ayuda a no censurarse y a desinhibirse a la hora de moverse.

Todos como ...

Se pone música que les guste (al principio esto les ayuda) y se les pide que se muevan libremente por el espacio al ritmo de la música. El profesor nombra a uno y todos deben imitarlo. Es importante que nombre a todos y que se diviertan. Este ejercicio ayuda a crear un clima de grupo y a que vayan soltándose. Una variante es parar la música e ir diciendo prototipos para que les imiten exagerando y pasándolo bien (actuando todos como un niño enfadado en el parque, como japoneses fotografiando monumentos, como soldados desfilando...), cuando se pone de nuevo la música, siguen moviéndose normalmente por el espacio.



El Punto. El comerciante.

El espejo

Por parejas enfrentadas y mirándose a los ojos, uno dirige y otro es el espejo que reproduce sus movimientos lo más fielmente posible. Después se cambian funciones. Este ejercicio, al principio, les suele costar y por eso es importante que eviten las risas y que se muevan lo más lentamente posible para que el compañero pueda seguirle. Ayuda a que se centren en el ejercicio ponerles música de relajación.

El ciego y el lazarillo

En parejas, uno hace de ciego con los ojos cerrados y se deja guiar por el otro, que hará de lazarillo, pero sin hablar, y lo llevará por la sala. Después se cambia la función. Es un ejercicio que trabaja la confianza y la escucha del otro.

La botella tonta

Por grupos de cinco o seis personas se van haciendo corros bien cerrados con un compañero en el centro que, con los pies juntos y sin moverlos, se dejará caer con el cuerpo relajado hacia los compañeros que le irán empujando de un lado a otro del corro.

El cuento del grupo

De uno en uno van saliendo ante los demás, que hacen de público sentados frente a él, y se van inventando un cuento. Cada uno lo retomará donde lo ha dejado el anterior y procurará seguir el hilo de su narración. Este ejercicio les ayuda a escuchar de forma activa al compañero, a improvisar libremente y a crear un clima de grupo. Una variante es que el profesor vaya diciendo a cada narrador palabras muy diferentes entre sí, que deberá ir introduciendo con sentido en el hilo de la narración.

Mi presentación

En la misma disposición que en el ejercicio anterior, y habiéndolo avisado con antelación, cada uno deberá hacer al grupo su presentación con lo que quiera y como quiera: un texto, un poema, una canción, un baile, una serie de acciones con música, un discurso... Se trata de comunicar algo suyo al grupo: lo que espera, lo que es, lo que en este momento más le preocupa, algo que le gusta mucho..., lo que quiera (es importante dejar la consigna abierta). No se trata de deslumbrar, sino de comunicar algo al grupo. Este ejercicio es muy importante para ir ya recopilando posibles materiales para una creación colectiva (sin hablar todavía de ello), a despertarles el gusto por la comunicación y la creación a partir de ellos mismos, a expresarse en el grupo... Se puede realizar de vez en cuando con variantes: hacer lo mismo entre varios, o sobre un tema en concreto, o dando tres objetos... Aquí, aunque de forma indirecta, se les está introduciendo en el segundo apartado de este bloque, el sentido de la verdad y la comunicación en el teatro.

Relajación e imaginación

Ya desde los primeros encuentros, es muy importante insertar, en mitad o al final de las sesiones, diferentes ejercicios de relajación con el objetivo de llevarles, desde ese estado, a que jueguen y fantaseen libremente con su imaginación. El primer ejercicio lo solemos plantear tumbados todos en el suelo y con una música de relajación. Aquí se puede acudir a la bibliografía que adjuntamos donde hay diferentes tipos de ejercicios de relajación. Nosotros partimos de que están en la playa, tumbados en la arena y disfrutando del sol. Recalcamos mucho en estos primeros ejercicios que no hay que presionarse, sólo estar ahí a gusto, no pasa nada porque se sientan, al principio, un poco tensos o incómodos. Deben escuchar su respiración... Y comenzamos a hacerles un recorrido pausado por todo el cuerpo: cómo sienten el talón derecho apoyado en la arena; cómo les pesan los dedos del pie derecho, del izquierdo, cada uno de los gemelos; cómo los muslos están apoyados en la arena; cómo desde la cintura para abajo el cuerpo les pesa como si se hubiese convertido en arena pesada...

Una vez relajados, viene la parte que nos interesa: el que disfruten de la imaginación y de la fantasía. Se les invita a salir de su cuerpo, a verse a ellos mismos desde fuera y a ver al resto de sus compañeros... También pueden salir por la ventana, sobrevolar el instituto, subir más arriba y ver la ciudad pequeña... Y jugar a caer en picado y remontar de nuevo el vuelo, saborear la brisa, la temperatura, y dirigirse volando a visitar a alguien que les apetezca... Pueden saborear lo que hace esa persona, pero no pueden ser vistos porque son invisibles... De nuevo vuelven al cielo de su ciudad, al instituto, a la sala, ven desde arriba a sus compañeros y entran en sí mismos...

Lo importante de este ejercicio es que desconecten de la vida ordinaria, disfruten de su imaginación y se preparen para hacer los siguientes ellos solos. De forma indirecta estamos trabajando, también, la memoria sensorial (los rayos de sol dándoles en la cara, el roce de la arena, la temperatura del aire en el vuelo, el roce de la brisa en la piel...). Al final, se comentan las dificultades que han tenido, lo que les ha gustado y se les invita a que se ejerciten en clase desde esta imaginación libre y creadora... Les suele resultar muy estimulante.

En los siguientes ejercicios de relajación, sentados, caminando suavemente... serán ellos los que deban, sin presionarse, imaginar sus propias historias, que se podrán comentar en la puesta en común al final del ejercicio.

El sentido de la verdad

En este apartado, se trata de hacer evidente a los alumnos su sentido de la "representación" y de ponerles de manifiesto que traen muchos preconceptos falsos y carentes de capacidad comunicativa. Debemos comenzar nuestro recorrido concienciándoles de que en el teatro se comunica desde la sen-

cillez, la naturalidad y un sentido de la verdad y la credibilidad, por ello se tratará de plantear ejercicios simples que hagan aflorar dichos preconceptos para corregirlos. Como botón de muestra basten los siguientes:

La escucha detrás de la puerta

Se elige a un alumno y se le dice que detrás de la puerta hay una reunión muy importante en la que se están diciendo cosas muy graves acerca de él y que debe enterarse sin ser visto.

Los documentos importantes

Una limpiadora de una gran empresa entra en la sala de reuniones a limpiar, acaba de terminar una reunión importante y secreta, ve que se han dejado encima de la mesa los expedientes de regulación de empleo con los motivos de los futuros despidos, puede que ella y sus amigos estén en ellos. La puerta está abierta y debe leer los expedientes sin ser vista, porque tendrían entonces motivos reales para despedirla.

Lo que se buscará en ejercicios de este tipo es desmontarles que "ilustren" con gestos del cuerpo y con la cara lo que se pretende que hagan, que exageren, que no busquen -desde la sencillez y naturalidad- la acción acorde con el objetivo que se pretende...

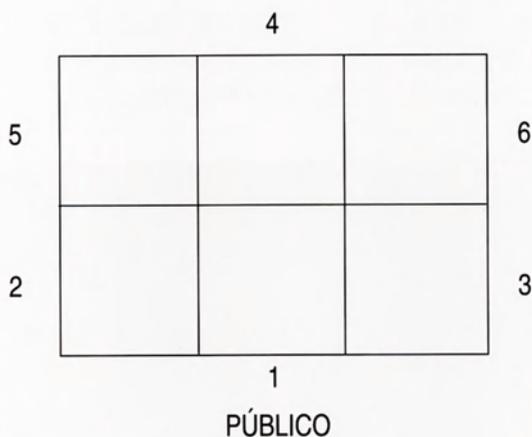
Se puede hacer lo mismo con el espacio. Plantearles, para el día siguiente, que representen un conflicto familiar en el salón de su casa, procurando poner todos los objetos que crean que son necesarios. Suelen poner muchos elementos decorativos, que en realidad no dicen ni aportan nada al conflicto que se está dando. Y, aquí, recordarles que, en teatro, lo menos cuenta más y que sólo deben estar los elementos imprescindibles, que comunican claramente lo que está pasando, el resto es ruido que no hace más que entorpecer el proceso comunicativo y quitarle intensidad.



EL ESPACIO

Antes de comenzar a trabajar en la consecución de los objetivos que nos hemos propuesto en el capítulo de "Herramientas básicas", solemos hacer a los alumnos, para que se vayan situando, una brevísima introducción acerca de las zonas de fuerza del escenario a la italiana. Al principio les resulta más fácil situarse en esta disposición del espacio por ser la más frecuente y

la que les resulta más conocida; posteriormente se pueden plantear otros tipos de disposición del espacio escénico: circular, con el público a dos bandas, etc. Así, dividimos el escenario en seis zonas, de las que la central delantera será la más importante (1), después la delantera izquierda (2), la delantera derecha (3) y así sucesivamente tal y como ilustramos en el cuadro siguiente:



Para conseguir que los alumnos no sólo adquieran unas destrezas relacionadas con este elemento esencial al hecho teatral, sino, y más importante, que se les capacite para crear con él, nos ha sido muy útil comparar el escenario con la pintura de **un cuadro**. Se lo explicamos con los siguientes pasos:

1. Un cuadro está compuesto de **puntos y líneas** que pueden estar compensados o descompensados entre sí, que pueden marcar direcciones y que pueden estar situados en un nivel bajo, medio o alto de

la composición. Esos puntos serán nuestros cuerpos y los objetos que haya en el espacio, y las líneas serán varios cuerpos dispuestos en una misma dirección o un cuerpo moviéndose por el espacio en una dirección determinada. El nivel alto está situado de la cabeza hacia arriba, el medio a la altura del tronco y el bajo de la cintura hasta el suelo. Estarán compensados cuando estén en equilibrio entre ellos en el espacio y descompensados cuando se desequilibren. Dicho esto pasamos a ejercitarlos con actividades sencillas donde se asimilen estos elementos.

Compensar - Descompensar

Se pone música y se les pide que se muevan libremente por el espacio, trabajando la presencia escénica: máscara neutra, cabeza levantada como si les tirasen hacia arriba con un hilo situado en su centro, brazos paralelos al tronco y sin vaivenes, movimiento partiendo de "hara", del bajo vientre. A continuación se les indica que vayan compensando y descompensando el espacio según las indicaciones del profesor. Es interesante que busquen diferentes formas de descompensar, por ejemplo, dejando en un rincón a una persona sola y a los demás agrupados en un sitio, descompensando por pequeños grupos.... Después, se pueden colocar sillas de forma aleatoria por el espacio y jugar a compensar-descompensar teniendo en cuenta no sólo a los compañeros, sino también las sillas. Al final, concluiremos con una evaluación viendo cómo, tanto compensaciones como descompensaciones, nos están contando y sugiriendo diferentes cosas (aislamiento, armonía, persecución, aglomeración, disgregación...). En adelante, siempre que hagamos ejercicios por el espacio, recurriremos a este concepto para que lo asimilen bien en la práctica.



La edad del espejo. El vuelo.

Niveles

Al igual que en el anterior ejercicio, y manteniendo las sillas, se van moviendo por el espacio; el profesor les va indicando el nivel por el que deben moverse: alto (saltando, levantando los brazos, subiéndose a las sillas...), medio (moverse, bailar a la altura del tronco...) o bajo (arrastrándose, en cuclillas, de rodillas, rodando por el suelo...). Posteriormente, se pueden dividir en tres grupos, marcarle a cada grupo una zona e ir asignándole el nivel en el que deben moverse.

Hasta aquí hemos trabajado con el equilibrio-desequilibrio y los niveles de puntos en el espacio; ahora vamos a trabajar con las líneas, a hacernos conscientes de que con nuestros movimientos y posiciones marcamos también líneas: un actor en el centro

de la zona 2, una silla en el centro de la zona 1 y otro actor en el centro de la zona 3, forman una línea horizontal; un actor en el centro de la zona 4, otro en el centro del escenario y otro en el centro de la zona 3, forman una diagonal; y, así, podemos plantear en

el escenario líneas horizontales, verticales, diagonales, paralelas, que confluyan en un punto... Es importante hacerles conscientes de que cada tipo de línea nos está contando cosas diferentes y resaltar la importancia que tienen las diagonales en el escenario. Pero, fundamentalmente, las líneas nos hablan de movimiento, de desplazamientos y formas de desplazamientos por el espacio. Un actor que está en la zona 6 y avanza hacia la zona 2, ha marcado una diagonal con su movimiento, y esto está contando cosas. Así que vamos a detenernos en los diferentes elementos que componen el movimiento. Cualquier desplazamiento, siguiendo diferentes fórmulas emotivas, tiene:

- Una dirección: norte, sur...(avanzar, retroceder: dependiendo de la emoción que mueva el desplazamiento); recta (normalmente movida por una única emoción); curva...
- Una velocidad: rápida, lenta, paradas (que expresan silencio, indecisión...), varias velocidades combinadas a lo largo de un trayecto (expresando diferentes calidades emotivas)...
- Una intensidad: fuerte, suave...

El juego y la combinación de estos elementos en los desplazamientos pueden expresar infinidad de acciones y reacciones emotivas.

Desplazamientos

Comienzan a moverse por el espacio tratando de ir experimentando, con las indicaciones del profesor, distintos tipos de desplazamientos: rectilíneos, curvos, rápidos, lentos, suaves, fuertes; combinaciones diferentes de estos elementos, que elijan una trayectoria e incorporen y combinen en ella varios tipos de desplazamientos... Al mismo tiempo hay que insistirles mucho en la limpieza de los movimientos, nada de gestualidad titubeante o difusa, que los gestos tengan un comienzo, un desarrollo y un final, claros y definidos. En un segundo momento, se les pueden ir dando diferentes fórmulas emotivas para que busquen el desplazamiento más acorde con cada una de ellas. Dependiendo del grupo, las emociones se pueden ir formulando directamente o a través de imágenes, cosa muy importante a tener en cuenta al trabajar las emociones con nuestros alumnos es no ir directamente a buscar la emoción, sino darle una imagen que les ayude a llevarla a cabo de forma indirecta, por ejemplo:

- van a coger algo que les hace mucha ilusión,
- se acaban de despedir de alguien querido y se marchan retrocediendo y mirando a esa persona,
- es urgente entrar en un lugar a recoger algo importante, pero están indecisos sobre si deben entrar o no,
- escuchan, de repente, un estruendo impresionante detrás de ellos,
- alguien frente a ellos avanza con un cuchillo, para darles un beso...

Y, por último, en esos desplazamientos hay ritmos:

- pasar de velocidad rápida a cámara lenta o viceversa –en escalada–,
- en dos grupos diferentes, en contraste, unos van rápido y otros a cámara lenta, o bien mientras unos están estáticos, otros se mueven a una misma velocidad...

Al final se les puede pedir, por grupos, que inventen una pequeña historia, de un minuto aproximadamente, en la que incorporen varios tipos de desplazamientos y ritmos tratando de expresar en ellos diferentes emociones. Después, se comentará entre todos cada historia. Nosotros seguimos atentos al material que van creando y aportando los alumnos con vistas a poderlo utilizar posteriormente.

2. Pero un cuadro, además de estar compuesto de puntos y líneas, tiene **luz y color**:

- La **luz**. Con nuestros alumnos no podemos meterlos en las complejidades de la iluminación escénica, pero sí podemos y debemos hacerles conscientes de que cada historia, cada escena tiene una luz diferente y que la luz es esencial para comunicar, crear atmósferas, espacios... Y podemos emprender un ejercicio, con los medios caseros de que dispongamos, para abordar dicha tarea.



El Punto. La fantasía del striptease.

Creación con la luz

Deberán, por pequeños grupos o individualmente, crear un espacio o una atmósfera contando con cualquier elemento de iluminación que puedan traer:

- una cerilla o varias que se encienden en diferentes zonas del espacio. Hay que volverles a recordar la importancia de la colocación en escena dependiendo de lo que quieran contar,
- una vela o muchas distribuidas,
- un flexo,
- una linterna,
- luces de navidad,
- la luz de la sala,
- todo oscuro y una sola rendija de la persiana abierta...

Cuando muestren su ejercicio y lo que han querido contar con él, se invitará a los demás a comentarlo y a que imaginen una situación a partir de él.

- El **color**. Se trata de hacerles conscientes de la importancia que adquieren los colores (en los objetos de la escenografía, en el vestuario, en los mismos focos, etc.) y su combinación en relación a lo que queremos contar; de cómo los colores dan calidades emotivas; de que hay colores fríos, cálidos...; de cómo sirven para caracterizar personajes...

Creación con el color

Aquí, simplemente, se tratará de que por grupos hagan una caracterización de varios personajes, teniendo en cuenta el color de sus respectivos vestuarios y la combinación de los colores de los diferentes personajes o de un espacio escénico. Puede ser muy interesante que traigan diferentes telas y hacer composiciones, juegos y movimientos con ellas...

3. Pero nuestro cuadro también tiene **sonido**, es un espacio sonoro. Así, a través del sonido se crean espacios, atmósferas, se marca el ritmo y la intensidad de la acción, se dan calidades emocionales... El sonido puede ser creado por el propio actor (con

las manos, pies, boca, con onomatopeyas, canciones, volumen, tono y timbre de las palabras...), por un instrumento musical convencional o con otro objeto; puede ser sonido grabado...

Creación con el espacio sonoro

Se dividen en grupos y se les encomiendan tareas diferentes. A un primer grupo, la creación de tres espacios o atmósferas diferentes, una creada con el cuerpo de los propios alumnos, otra con objetos y otra grabada –sonidos o música–. Otro grupo deberá preparar la creación de una historia apoyándose sólo en el espacio sonoro. Se les reiterará, de vez en cuando, que no se trata de deslumbrar ni de hacer maravillas, sino de pasárselo bien imaginando y creando con los diferentes elementos que vamos abordando y que traten siempre de partir de ellos mismos, de lo que les “sale” de forma espontánea y de lo más sencillo. Cuando se muestren los trabajos y se comenten, se les puede ir preguntando qué colores tendría cada atmósfera o espacio, qué luz le pondrían...

4. Y, por último, la **magia** del teatro: la posibilidad de creación de espacios y ambientes con cualquier cosa y el **poder de metamorfosis** de todo elemento en el teatro. Ya lo hemos abordado con la luz, el sonido... Ahora nos resta reseñar, brevemente, la creación de espacios a través de la gestualidad y de los objetos. Partiendo de la consigna de que en el teatro lo menos cuenta más, tratamos de ver cómo con la simple gestualidad podemos construir casi todo:
- a través de cómo miramos o sacamos la mano para ver si llueve, construimos una ventana;
 - con la simple forma de mirar el espacio ya estamos indicando si es inmenso o pequeño,
 - tres personas sentadas en sus respectivas sillas, realizando la acción de teclear y mirando hacia el frente a una pantalla inexistente, nos están mostrando una oficina con el solo elemento imprescindible de la silla... Y lo mismo pasa con los objetos: una bufanda roja puede convertirse de pronto

- en una serpiente,
- en la sangre brotando de alguien que muere,
- en un turbante,
- en unas esposas,
- en un muro que separa dos habitaciones,
- en un tesoro...

Y esas transformaciones nos llevan a diferentes lugares.



El Punto. La bañista.

Metamorfosis

Se colocan cuatro sillas de tijera en el escenario y, libremente, según se les vaya ocurriendo, van pasando de uno en uno y construyendo diferentes espacios con ellas. No se puede hablar, se construye un espacio y se mima la acción referente a dicho espacio.

Otra variante de este ejercicio es que cada uno traiga para la siguiente sesión un objeto que se transforme en cinco cosas diferentes. El dueño del objeto realiza su ejercicio, deja el objeto en escena y se deja un tiempo para que los otros alumnos hagan nuevas transformaciones del objeto. Y, así, van pasando todos, de uno en uno, por escena.

Es muy importante el trabajo detenido con el espacio, elemento esencial al hecho teatral. Si lo abordamos desde la perspectiva de incitarles y motivarles a crear, tenemos gran parte del camino hecho hacia una creación colectiva. Dependiendo del grupo y del tiempo de que dispongamos, podemos plantear por grupos un trabajo de sínte-

sis final en el que recojan a través de una coreografía, danza o composición escénica, y con los elementos que quieran: música, luz, texto..., todo lo aprendido en los sucesivos apartados: niveles, compensación, desplazamientos, metamorfosis...

3

LA ACCIÓN Y EL CONFLICTO

Abordaremos conjuntamente estos dos elementos esenciales al hecho teatral, ya que se dan generalmente unidos de forma indisoluble y se reclaman mutuamente. El conflicto –que es el motor del hecho teatral y el que hace avanzar la acción dramática– es una inestabilidad, un choque de intereses o una dificultad en una situación estable, que ha sido provocado, como ya hemos aclarado, por la acción dramática y que requiere, para solventarse, de nuevo de la acción dramática.

Por eso queremos abordarlos dentro del mismo apartado.

Comenzaremos por el conflicto. Ya hemos enumerado sus elementos y dimensiones en el capítulo “Herramientas básicas”, de los que se debe hacer una introducción brevísima a los alumnos. Una vez explicado que consiste en un choque de intereses y puesto algún ejemplo concreto, pasamos sin miedo a la acción.



La edad del espejo. El móvil.

Creación de conflictos

Se les divide por grupos de tres, cuatro o cinco personas y se les da un tiempo prudencial, de media a una sesión según el grupo, para que preparen una situación conflictiva, mejor si es cercana (una discusión con un profesor, con los padres, entre los padres, entre un grupo de amigos...). No se trata de que inventen los diálogos, sino de que tengan claro el esquema básico de lo que sucede y salgan a improvisarlo con los elementos que tengan a mano o los que traigan para la siguiente sesión. Es asombroso cómo captan con rapidez este elemento clave que es el conflicto y traen conflictos sin ninguna dificultad.

Se debe dar mucha importancia al pase de cada grupo e ir evaluando y viendo entre todos si está bien definido el choque y el interés u objetivo que mueve a cada una de las partes enfrentadas, si se percibe la situación de estabilidad y la inestabilidad que crea el enfrentamiento, si se ha concretado bien el conflicto o queda muy difuso... Una vez evaluado, es conveniente que realicen un nuevo pase integrando las propuestas de mejora que se hayan aportado durante la evaluación. Estos mismos conflictos nos van a servir como ejemplos para aclarar la acción dramática y, lo más importante, nos están abriendo puertas hacia la creación colectiva, ya que nos ofrecerán, aunque en bruto, material interesante para rescatar posteriormente.

Una vez bien planteado, grosso modo, el conflicto, lo perfilaremos mejor cuando abordemos la acción dramática. En este componente haremos como en los anteriores: una breve introducción teórica para diferenciar la acción dramática de la simple actividad y para aclarar los elementos que componen dicha acción, a saber, el objetivo: qué quiero, para qué...; la acción: qué hago para conseguirlo, precedida de una indecisión y la posterior decisión, y la calidad con la que realizo dicha acción: cómo la hago, rápidamente, con rabia, seduciendo, adulando, con tristeza, empujando, atrayendo...

Trabajar los elementos que componen la acción dramática

Para esto se puede acudir a la representación o al análisis del ejercicio anterior acerca de los conflictos y ver si están bien definidos y son claros, si las acciones responden adecuadamente a los objetivos que se pretenden conseguir y las calidades de dichas ejecuciones son las correctas, si la reacción de los otros personajes es la apropiada... O se puede plantear otra ronda de improvisaciones con las mismas características que en el ejercicio del conflicto, ahora teniendo de forma más presente dichos elementos básicos de la acción dramática.

72 Cuando estén claros dichos elementos es muy importante que trabajemos por separado algunos componentes que rodean a la acción dramática y que son de vital importancia para conseguir una expresividad verdaderamente comunicativa y con sentido de la verdad, para que nuestra interpretación no se quede en la superficialidad.



La edad del espejo. El vuelo.

Las calidades

Es muy importante hacer conscientes a los alumnos de las distintas calidades emocionales con las que puede realizarse una acción y entrenarlos en ellas. El ejercicio que proponemos es bastante simple, pero, cuando lo asimilan de forma práctica, hace que crezcan los registros y la eficacia comunicativa de nuestros alumnos. Mientras tres o cuatro salen al espacio que hayamos definido como escenario, los demás se sientan entre el público. Se les señala que realicen cada uno una acción diferente: barrer, pintar, limpiar el polvo con un trapo... Se les encarga a cada uno una calidad emocional: tristeza, dulzura, rabia, desprecio... Se les va pidiendo que vayan aumentando o disminuyendo de forma progresiva dicha calidad... Que la acompañen de una canción, un estribillo cualquiera o una frase que se les ocurra y que tenga que ver con esa calidad emocional... El ejercicio consiste en ir llevando al máximo dichas calidades... Se les dice que integren también la respira-

ción, puesto que cada emoción tiene una respiración propia... Tal y como ya hemos apuntado anteriormente, las emociones no se pueden trabajar directamente y hay alumnos que se bloquean y estancan si les decimos que hagan aflorar, por ejemplo, la rabia; por eso es aconsejable en este ejercicio, además de insistir en la respiración y la actitud corporal, darles imágenes que les ayuden: rabia como si tuvieras en el estómago un dolor que ya no pudieses aguantar más, rabia como si quisieses destrozar todo y te tienes que aguantar con la sola acción que estás realizando, rabia como un gran gorila agresivo al que le han capturado su cría, rabia como... Este ejercicio, realizado varias veces por todos y dándoles un abanico amplio de calidades emocionales, les hace afrontar la acción dramática desde una perspectiva nueva e interesante para ellos.

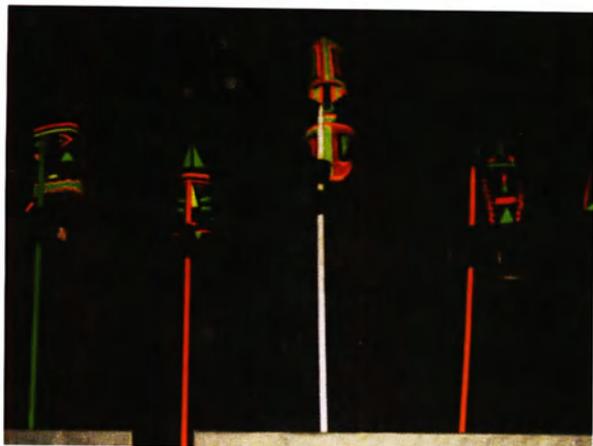
Indecisiones, sorpresas y desplazamientos de calidades emocionales hacia objetos

En la misma disposición que en el ejercicio anterior, salen tres alumnos: a uno se le da un paquete de cigarrillos y un mechero, a otro una botella con agua como si fuese ron y a otro un taco de folios en blanco y un bolígrafo: según este ejemplo, se pueden plantear infinidad de ejercicios de este tipo. Lo primero que les proponemos es que trabajen la **indecisión**, que no es más que un conflicto interior, que normalmente precede a cualquier conflicto con el otro, y que no lleguen nunca a concluir la acción:

- el del paquete de tabaco quiere dejar de fumar porque el médico le ha dicho que le perjudica seriamente, además, sus padres se lo tienen totalmente prohibido, pero ahora no están en casa,
- el de la botella de ron está en las mismas circunstancias,
- el de los folios quiere escribir una carta de despedida para marcharse de casa, porque ha recibido malos tratos de su pareja, que ahora no está en casa, pero tiene mucho miedo a la soledad y ningún sitio a donde ir.

Se ponen manos a la obra y se les pide que trabajen la indecisión con los objetos, levantándose si quieren y caminando como crean que deben trabajar esa indecisión. Se les va metiendo cada vez más urgencia porque se acerca la hora en la que la otra persona puede llegar. En un momento dado se les dice que parece que se oye la puerta –y aquí estamos trabajando ya la **sorpresa**–, se espera unos segundos y se les dice que ha sido una falsa alarma, no ha entrado nadie. Continúan y, metiéndoles cada vez más prisa se les pide **que desplacen** su indecisión, su rabia o su malestar a los objetos, la silla, ellos mismos... Cada vez tienen más prisa y desplazan más su malestar, parece oírse de nuevo la puerta, se les deja unos segundos y de nuevo es falsa alarma, siguen con su conflicto... Cuando estén en un nivel de alteración alto, se interrumpe el ejercicio. Mientras ellos trabajan en escena y el profesor les va dando indicaciones, les dice en voz baja a los otros alumnos que están de espectadores que se fijen en los movimientos de manos y ojos, cuando están trabajando la indecisión; en las atmósferas que se crean, cuando todos están realizando actos desplazados hacia los objetos; y en el contraste de esta atmósfera con la de sorpresa, cuando creen que entra alguien.

Al acabar el ejercicio se comenta, se incorporan al ejercicio otros elementos como la respiración, y pasa otro grupo al escenario. Para trabajarlos de forma individual, se pueden distribuir pequeños guiones con acciones para llevarlos a escena. Por ejemplo: alguien lleva ya dos horas esperando en un parque a una persona para algo muy importante; no sabe si marcharse ya o no; de pronto se sorprende porque cree haber olvidado la cartera, importante para dicho encuentro; comienza a lloviznar; mira en la dirección que debiera venir esta persona; parece que le ha visto, pero es una falsa alarma; decide irse; al poco de caminar encuentra algo horrible y grita.



El Punto. La tribu africana.



El Punto. Los científicos.

Las acciones rituales

Con el fin de condensar bien las acciones más relevantes y claves dentro de una trama, y evitar que se hagan de forma superficial, hemos trabajado este tipo acciones, centrándonos casi siempre en ritos de paso: la acción condensa el paso de un personaje desde una situación hacia otra totalmente diferente. Una acción que condensa una despedida de un sitio, de una persona con la que rompe, de una situación..., y el camino hacia una novedad: otra pareja, la soledad, el encuentro, otro lugar físico... Normalmente pedimos que a esa acción la acompañe un objeto simbólico (en una obra este objeto tendría que estar presente en varios momentos). Aclarado esto, les pedimos que traigan para el próximo día una escena pequeña que contenga una acción ritual. No hace falta diálogo si no es estrictamente necesario, la acción con el objeto debe contar todo. Pueden incorporar a los compañeros que necesiten para su puesta en escena. En este ejercicio surgen, también, muchas ideas interesantes y rescatables posteriormente.

En un tercer momento de este apartado, abordaremos la palabra, la palabra entendida como acción: **“haciendo cosas con palabras”**. Uno de los objetivos más importantes que perseguimos aquí es que los alumnos asimilen que la palabra no es ni más ni menos que la fase final de una acción: queremos convencer, gustar, molestar, agredir... al otro y, dentro de ese contexto relacional, usamos la palabra para realizar esa acción

que pretendemos. Por eso, lo más importante antes de hablar, es el tipo de relación que tenemos y lo que queremos conseguir, lo que queremos hacer. La palabra viene al final, como la fase terminal de una relación y de un objetivo. Cualquier obra dramática, siguiendo a Jaume Melendres, es un manual de instrucciones para ejecutar. Por eso, los ejercicios de esta parte deberán estar encaminados en dos direcciones:

Trabajando las palabras

1. Trabajar las relaciones que pueden darse entre los personajes sólo desde lo no verbal. Y aquí es muy importante trabajar con ejemplos del reino animal. La seducción teniendo como referencia al gato, la astucia a la serpiente, el nerviosismo a los pájaros o a las ardillas, el orgullo a los pavos reales... Se trata de acercarse lo más posible al elemento no verbal que es el más importante en cualquier relación.

2. Y, en un segundo momento, coger una misma frase y realizar diferentes acciones con ella: insultar, seducir, acariciar, mostrar indiferencia, despreciar, informar... Todas estas acciones tan diferentes se pueden realizar, saliendo a escena en grupos de dos, con la frase "ya está bien, me estás molestando".

Y, por último, dentro de este hacer cosas con palabras, habría que trabajar con los alumnos al menos los siguientes elementos relacionados con la voz y el uso de la palabra:

- En primer lugar, respirar bien, sabiendo localizar y controlar mínimamente la respiración abdominal y a no hacerse daño al hablar.
- Sacar la voz, cosa que les cuesta mucho a estas edades. Para eso, bastará con simples ejercicios como "tus palabras son como pelotas que lanzas al extremo más lejano de la sala y que tienen que rebotar fuerte".
- Trabajar los resonadores y su importancia.
- Trabajar las palabras portadoras de sentido en una frase, aquéllas que llevan el mayor peso de nuestras intenciones.
- La importancia de los silencios y la importancia de poner la pausa en uno u otro sitio dentro de una misma frase, para significar diferentes cosas.



EL PERSONAJE

Como siempre, iniciamos la presentación de este capítulo con una breve introducción, indicándoles que el personaje como tal no existe, que se da a conocer en lo que hace y dice en escena; pasamos a practicar con ejercicios que apuntan en dos direcciones: una en la caracterización física de los personajes, otra en la expresividad de los mismos.

1. La gestualidad como caracterización física del personaje se puede abordar desde diversas ópticas:



El Punto. El pistolero.

La caracterización física

Desde los centros de movimiento, todos caminando por el espacio van probando qué tipo de personaje sería:

- si su movimiento partiese de la punta de la nariz,
- si partiese del abdomen,
- si llevase su tronco recto hacia delante,
- si le pesasen muchísimo las suelas de los zapatos,
- si caminase atento a una mariposa que vuela dentro de su cerebro...

Desde el mundo animal. Buscamos los movimientos característicos de diferentes animales y qué tipo de personaje daría alguien que se mueve como una ardilla, como un pavo real, como una serpiente...

Desde los cuatro elementos. Moviéndonos por el espacio, trabajamos el comportamiento de cada uno de los cuatro elementos (tierra, aire, fuego y agua) y el tipo o los tipos de personaje. Comenzamos tratando de imitar (con la respiración, los brazos y el cuerpo entero) el comportamiento del fuego, de las llamas... cómo se avivan, se desvanecen, la rapidez de sus movimientos...

- Después la tierra, cómo se mueve un personaje que es tierra muy endurecida y seca, casi roca...
- El agua, cómo es la ondulación del agua llevada al cuerpo...
- Y lo mismo con el aire.

Hay muchas variantes de este ejercicio y se pueden incluso caracterizar las diferentes texturas que tienen todos los objetos que nos rodean. Lo importante aquí es encontrar la forma que les resulte más fácil a cada uno para caracterizar mínimamente, desde la gestualidad, a un personaje.

Desde los objetos y el vestuario. Aunque no tiene que ver directamente con la gestualidad, es indispensable hacer algún ejercicio que les haga conscientes de la importancia del vestuario y los objetos que usa un personaje para su caracterización. Un ejercicio muy simple consiste en que cada alumno traiga de casa tres elementos (objetos o ropa) y que nos cuente con cada uno un tipo de personaje diferente (cómo unas determinadas gafas, un tipo de falda, un peinado... nos dan personajes distintos y singulares).

2. La gestualidad como **expresividad** del personaje en diferentes situaciones se puede abordar desde los siguientes ejercicios.

Trabajar desde lo externo es la mejor forma de acercarse a las emociones en el mundo de la interpretación y, mucho más, con alumnos adolescentes.



El Punto. Los científicos.

La expresividad

Las acciones básicas. Se les explica brevemente a los alumnos que hay una serie de acciones básicas en las que se pueden encuadrar casi todos los tipos de relación y de interacción de las personas en las más variadas situaciones:

- abrir-cerrar: cuando somos extrovertidos, estamos receptivos, nos gusta una cosa o, por el contrario, cuando estamos cortados, huyendo de una situación, teniendo miedo a involucrarnos, estamos cerrados...;
- atraer-empujar: cuando queremos algo, a alguien, nos gusta una situación o, por el contrario, despreciamos, queremos apartar algo o a alguien de nosotros...;
- levantar-hundir: cuando queremos dar ánimo, levantar una situación... o queremos aplastar algo o a alguien que no nos gusta...;
- agrandar-empequeñecer: trabajamos lo grande cuando tenemos confianza y nos sentimos animados a luchar, cuando nuestro personaje tiene una gran autoestima, es importante y lo sabe..., o es tímido, está deprimido, miedoso...

Una vez explicadas estas acciones básicas (puede haber más –rasgar–pegar–...–) y cómo reflejan cualquier tipo de interacción, pasamos a realizarlas con todo el cuerpo y con la voz, en grupos de dos. Uno frente a otro se empujan o se atraen, etc. Es importante que investiguen, implicando lo más posible al cuerpo y a la voz.

En un segundo momento, incorporamos algunas frases y tratamos de utilizar todo el cuerpo. Por ejemplo, una situación en la que una mujer lleva esperando toda la noche al marido que por milésima vez llega de madrugada. La mujer ya no aguanta más esa situación, pero esta vez el marido ha sufrido realmente un percance y es verdad que no ha podido llegar antes. La mujer trabajará el empujar, mientras dice: “Vete de casa ahora mismo”, el marido trabajará el abrir, mientras responde: “Lo siento no he podido llegar antes”. Una vez trabajadas estas acciones básicas con todo el cuerpo y la voz, se suprime la corporalidad y sólo se habla, pero tratando de mantener la actitud de empujar o abrir que se ha conseguido con todo el cuerpo. Van saliendo por parejas y haciendo diferentes acciones básicas con un breve diálogo.

Reacciones emotivas desde las distintas zonas del cuerpo. Ya hemos hablado antes de la calidad emotiva de las acciones, ahora vamos a trabajar las reacciones emotivas desde la respiración y las distintas zonas corporales, y aunque no siempre funciona matemáticamente, sí nos permite trabajar lo emocional partiendo de lo externo.

A continuación, damos un pequeño esquema de emociones y la zona corporal que se acerca a su expresión para que los alumnos las vayan investigando y experimentando mientras se mueven por el espacio, es importante insistirles que busquen en cada una el tipo de respiración que las acompaña:

- rabia, ira: nervios y músculos;
- celos, envidia: convulsión ventral, miradas y acciones oblicuas;
- amor
 - a) espiritual: respiración;
 - b) heroico: pecho;
 - c) carnal: todo el cuerpo;
 - d) familiar: brazos;
 - e) mafioso: manos;
- odio: negación de uno mismo con el cuerpo al otro, búsqueda de la sombra del otro;
- desprecio: dar o mostrar la espalda;
- orgullo: movimiento del mentón a la nariz;
- sorpresa: ojos y boca;
- deseo: manos;
- alegría: piernas;
- tristeza: columna vertebral;
- miedo: desinflamiento, esfínteres, piernas;
- coraje: mandíbula desafiante...

Trabajar desde lo externo es la mejor forma de acercarse a las emociones en el mundo de la interpretación y, mucho más, con alumnos adolescentes.



BIBLIOGRAFÍA



1. Pragmática y comunicación

WATZLAWICK, P., BEAVIN BAVELAS, J. y JACKSON, D. D.: *Teoría de la comunicación humana*. Herder, Barcelona, 1981.

2. Creación colectiva

BUENAVENTURA, E.: "La creación colectiva". Primer acto, Madrid, 185 (1980).

SANCHÍS SINISTERRA, J.: "Práctica teatral con adolescentes". Pipirijaina, Madrid, 6 (enero-febrero de 1978), pp. 41-44.

3. Prácticas teatrales

ALONSO DEL REAL, G., FERRERAS ESTRADA, J.: *Aula de teatro*. Akal, Madrid, 1996.

BERCEBAL, DE PRADO, LAFERRIÈRE Y MOTOS: *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy. Ñaque*, Ciudad Real, 2000.

MCCALLION, M.: *El libro de la Voz. Urano*, Barcelona, 1998.

MOTOS, T. y TEJEDO, F.: *Prácticas de Dramatización*. La Avispa, Madrid, 1999.

4. Teoría y técnica teatrales

BROOK, P.: *El espacio vacío*. Península, Barcelona, 1969.

BROOK, P.: *La puerta abierta*. Alba, Barcelona, 1994.

CHEJOV, M.: *Sobre la técnica de la actuación*. Alba, Barcelona, 1999.

HORMIGÓN, J. A.: *Trabajo dramático y puesta en escena*. ADE, Madrid, Vol I-II, 2000.

LECOQ, J.: *El cuerpo poético*. Alba, Barcelona, 2003.

MELENDRES, J.: *La dirección de los actores*. ADE, Madrid, 2000.

PAVIS, P.: *Diccionario del teatro*. Paidós, Barcelona, 1990.

CID, L. y NIETO, R.: *Técnica y Representación Teatrales*. Acento, Madrid, 1998.



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Ordenación Académica