



© Antología: "El teatro como herramienta didáctica en el proceso enseñanza aprendizaje en primaria y secundaria".

Ministerio de Educación Pública.

Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano.

Autor: Eduardo Villalpando Macías.

Compiladora: Msc. Mayra Badilla Solís.

Edición San José, 2010.

Presentación

El arte va ligado a la vida cotidiana, pero el principal foco de animación artístico cultural debería constituirlo la escuela, que recoge y asimila lo que la sociedad admite como válido, empero, el arte no tiene el papel predominante que debiera en la enseñanza, puesto que no se ha valorado debidamente las enormes posibilidades que ofrece.

Todas las materias tienen una respuesta lógica para el escolar cuando se trata de exponer la necesidad de estudiar tal o cual asignatura, puesto que responden a las necesidades de trabajo que una sociedad reclama. Pero cuando nos referimos a experiencias estéticas o artísticas, las respuestas no son tan claras.

De esta manera, creo que la elaboración de un curso taller de teatro escolar que apoye al profesorado de educación básica en el proceso, tanto de acercar al educando al juego escénico, como lo auxilie en la elaboración de guiones teatrales y su puesta en escena, así como le fomente la conciencia de las bondades de esta labor en la formación integral de sus alumnos, será un aporte de indudable valor al desarrollo del trabajo educativo en el aula.

Deseamos proponer una metodología de trabajo que proporcione los elementos indispensables para la escenificación escolar, y a la vez reafirme y construya la fundamentación teórica de lo que debe ser esta actividad en los planteles educativos.

La Dirección Regional de Puriscal, a través de la Asesoría Pedagógica de Español, pretende ofrecer este curso reafirmando su compromiso de extender los beneficios de la educación en el arte y tratando de colaborar en el desempeño del docente frente al grupo, pretendiendo que este curso sea un aporte en el desarrollo de las competencias profesionales del Magisterio.

Como resultado de realizar las actividades del Curso Taller el colectivo docente construirá un método de trabajo para utilizar la teatralización o juego escénico como apoyo didáctico en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación básica.

Tabla de contenidos.

Portada	1
Créditos	2
Presentación	3
Tabla de contenidos	4
Unidad I:	5
Perspectivas del desarrollo en las Artes: la base teórica	
Unidad II:	10
Arte y sociedad, teatro y escuela.	
Unidad III:	15
La creatividad dramática: un concepto y una práctica de teatro en la escuela.	
Unidad IV:	18
Entrenamiento para el actor escolar.	
Unidad V:	25
La Improvisación como camino.	
El teatro hecho deporte.	27
Unidad VI:	29
Estructuras del texto dramático.	
Unidad VII:	34
La construcción de un guión dramático.	
Bibliografía.	35

Unidad I

Perspectivas del desarrollo en las artes:

La base teórica.

Reflejando con toda probabilidad un prejuicio cultural omnipresente en Occidente, casi todos los especialistas importantes en el área de desarrollo cognitivo humano han coincidido en que significa ser un adulto "bien desarrollado". Dicho en palabras sencillas, el individuo desarrollado es capaz de pensamiento lógico racional como el desarrollado por matemáticos, científicos y demás especialistas de nuestra cultura (Gardner, 1973, 1983a; Langer 1969).

Tanto las áreas escogidas como las categorías ideadas para el estudio del desarrollo intelectual muestran este prejuicio omnipresente. Se considera que el individuo en desarrollo es alguien que gradualmente adquiere esos hábitos de clasificación sistemática, de explicación internamente coherente, de deducción a partir de principios rigurosos, y la oportuna aplicación de sistemas de reglas organizados que son el marchamo de la ciencia occidental –por lo menos tal como se la ha descrito en los libros de texto de ciencia elemental.

Con tal que este retrato del desarrollo se comparta ampliamente, el estudio del desarrollo humano parece altamente sencillo. Las capacidades de un adulto maduro se definen como las de un "ordenador" capaz de solucionar razonablemente problemas al enfrentarse con un mundo de objetos físicos. Así pues, "meramente" se idean labores que aprovechan dichas capacidades, aplican tales medidas a niños de diversas edades o de diferentes grados de sofisticación), y entonces establecen dónde el niño pequeño no las ha podido realizar. Un investigador más sutil puedes aventurarse más allá de las deficiencias registradas y, al modo de Piaget, intentar documentar también las "estrategias" particulares utilizadas por los niños en el curso de su crecimiento (Siegler 1986). Pero en cualquier caso, el foco de la investigación recae en la solución de problemas, y no en el descubrimiento de problemas; en las deficiencias no en las fuerzas; en la comprensión de conceptos, no en la realización cualificada; y sobre aquellas tareas que pueden describirse fácilmente en función de respuestas correctas y erróneas, lugar de recaer en aquellas cuya realización podría igualmente producirse en diversas direcciones.

Si nos detenemos a pensar un momento ello nos indica que la psicología del desarrollo pudo haber seguido un camino bastante diferente, supongamos, por ejemplo, que Piaget se hubiera iniciado como músico, en lugar de hacerlo como biólogo; o bien que sus seguidores hubieran sido formados en las artes visuales, o en ciencias económicas o en política en lugar de serlo a la sombra de la física. Nuestras nociones de que *significa* ser desarrollado, de las tareas que deben

asignarse a los niños, de los modos en que estos descubrimientos se interpretan podrían haber evolucionado de un modo muy diferente (véase Ruqueta, 1972; Sully, 1896). Sería tan erróneo afirmar que el desarrollo debe estudiarse exclusivamente a través de la perspectiva del artista, como lo es sostener que sólo vale la pena tomar en serio la competencia científica final. Sin duda, una ciencia comprensiva del desarrollo humano necesita en cierto modo considerar el espectro completo de las capacidades y talentos mostrados por los seres humanos maduros en diversas culturas.

Durante las últimas décadas un enfoque con una base mucho mayor de la cognición – aquel que tiene en cuenta una gama de competencias humanas – ha empezado a dominar. Este enfoque se basa en los estudios filosóficos, especialmente en aquellos llevados a cabo por especialistas interesados en las capacidades de utilización de símbolos. Cuando empezaron a describirse por primera vez las competencias simbólicas humanas se acostumbraba a prestar atención principalmente a aquellas facultades que empleaban símbolos aislables y fácilmente manipulables. El reino de la lógica se consideraba el ideal de la simbolización, donde los signos podían designar inequívocamente elementos numéricos o lingüísticos y podían manipularse de acuerdo con reglas claramente especificables. El lenguaje también se reconoció como una forma simbólica humana fundamental; siempre que sea posible, el lenguaje debe utilizarse con aquella precisión y falta de ambigüedad que van a asociados con los sistemas simbólicos científicos. Es posible que la poesía tenga su lugar en la vida humana, pero es mejor ignorarla si se busca una comprensión de la competencia cognitiva humana, de la racionalidad y del pensamiento (Ayer, 1936).

Un grupo de filósofos con un marcado interés por las artes, especialmente el filósofo alemán Ernst Cassirer (1953-1957) y los filósofos norteamericanos Suzanne Langer (1942) y Nelson Goldman (1968, 1978) desafiaron frontalmente estas ideas. Cada uno de estos estudiosos de la simbolización que el punto de vista que privilegiaba "la lógica por encima de todo" era restrictivo en exceso. Como especie, los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas, cuyo alcance se extiende más allá de la lógica y el lenguaje en su atuendo científico. Cassirer intentó captar la esencia de los mitos, de los rituales y de otras formas alegóricas de simbolización, y trazar sus conexiones con las formas aparentemente más rigurosas del pensamiento científico. Langer, por su lado, insistió en las diferencias entre las formas discursivas de simbolización, en las que las unidades se podían identificar inequívocamente y manipular de acuerdo con reglas específicas.

También insistió en los símbolos ex posicionales, como los presentes en las artes, en los que el símbolo no permitía ser dividido y tenía que percibirse más bien "como un todo".

Más recientemente, Goldman (1968) presentó un conjunto de criterios sintácticos y semánticos de *notacionalidad*. Sólo los sistemas más rigurosos como los que se hallan implícitos en las matemáticas y en la notación musical utilizada en Occidente, se corresponden con el ideal de un sistema notacional completo. Las demás formas de simbolización, incluyendo las que se valoran en las artes plásticas e interpretativas se apartan de modelos especificables e instructivos de este ideal. Precisamente estos puntos de partida permiten formas de comunicación - como la expresión metafórica - para las que códigos simbólicos mas rígidamente estructurados no son adecuados.

Inicialmente, la investigación de Goldman empezó como un análisis filosófico, derivados linealmente de los primeros esfuerzos de Langer, Cassirer y otros semióticos. Sin embargo al igual que alguno de sus predecesores, Goldman se interesó por las implicaciones psicológicas de las diferentes clases de competencias simbólicas. De hecho, en su estudio clásico *Languages of Art* (1968), Goldman sostuvo que los diferentes sistemas simbólicos podían apelar a diferentes clases de habilidades de utilización de símbolos por parte de los seres humanos, y llegó incluso a sugerir que esos diferentes perfiles de habilidades podían tener consecuencias educativas en las artes y también en otras disciplinas. En los términos con los que lo expresó:

Cuando se considera que las artes y las ciencias implican operaciones - inventar, aplicar, leer, transformar, manipular - con sistemas simbólicos que se adecuan y divergen de un determinado modo específico, quizá podamos emprender una investigación psicológica directa sobre el modo en que las habilidades pertinentes se inhiben o se intensifican unas a otras; y su resultado podría conducir a cambios en la tecnología educativa (Goldman, 1968, pág. 265).

Estas opiniones nada presuntuosas se convirtieron en el estatuto para el Proyecto Cero de 1967, un esfuerzo innovador, interdisciplinario y colaborativo en la enseñanza de las artes en el que tanto yo mismo como otros investigadores hemos intervenido durante las dos últimas décadas.

Por consiguiente, desde finales de la década de 1960, el Grupo de Desarrollo ha intentado definir el curso del desarrollo de diversas habilidades y capacidades de utilización de símbolos, poniendo un acento especial en aquellas capacidades valoradas en las artes. Para decirlo como en una fórmula, los Investigadores buscaron el modo de cruzar el análisis que Goldman hizo del funcionamiento simbólico humano con los enfoques y métodos desarrollados e

ideados por Piaget y sus colaboradores. Parte del trabajo ha sido longitudinal: se han observado los mismos niños a intervalos regulares durante largos períodos de tiempo a medida que desarrollan gradualmente la competencia en diferentes ámbitos simbólicos (Gardner y Woolf, 1983). Gran parte del trabajo ha sido experimental: adaptando el enfoque de Piaget, los investigadores han ideado medidas de diferentes competencias estéticas y han establecido el modo en que estas competencias se despliegan durante los años de la infancia (Gardner, 198, 1982a; Winner, 1982). La investigación al considerarla juntamente con la de otros muchos investigadores, ha proporcionado un retrato incipiente del desarrollo artístico tal como se produce, por lo menos entre los niños de clase media, en el contexto contemporáneo de los Estados Unidos.

Como un fondo frente al que pasar revista a los estudios particulares del desarrollo artístico, es preciso bosquejar cuál es el enfoque de la competencia artística tal como el grupo del Proyecto Cero y muchos otros investigadores contemporáneos del desarrollo han sostenido. La habilidad artística en coherencia con los análisis presentados por Goldman y sus predecesores, se considera principalmente un ámbito de uso humano de símbolos.

Al adoptar esta concepción no se intenta negar que las artes implican emociones que inducen sentimientos de misterio o mágicos, o que cuentan con una dimensión religiosa o espiritual. De hecho, en este enfoque, se considera que las emociones funcionan de un modo cognitivo - que guían al individuo en la elaboración de determinadas distinciones, en el reconocimiento de afinidades, en la construcción de expectativas y tensiones que luego se solucionan. Sin embargo la habilidad artística humana se enfoca primero y ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas de símbolos.

Los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción artística tienen que aprender a descodificar, a "leer", los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura: los individuos que quieren participar en la creación artística tienen que aprender de qué modo manipular, de qué modo "escribir con" las diversas formas simbólicas presentes en su cultura; y, por último, los individuos que quieren comprometerse plenamente en el ámbito artístico tienen que hacerse también con el dominio de determinados conceptos artísticos fundamentales. Al igual que no se puede suponer que los individuos aprenderán - en ausencia de apoyo - a leer y escribir en sus lenguajes naturales, así también parece razonable suponer que los individuos pueden beneficiarse de la ayuda que puedan recibir cuando aprenden a "leer" y a "escribir" en los diversos lenguajes de las artes.

Cabe preguntar si existen reglas especiales que pertenezcan a los sistemas simbólicos artísticos o a los sistemas de símbolos utilizados artísticamente. De acuerdo con un análisis presentado por Goldman, ningún sistema simbólico es inherentemente artístico o no artístico (véase Gardner, 1983b). Más bien los

sistemas de símbolos se movilizan con finalidades artísticas cuando los individuos explotan esos sistemas de modos determinados y con determinados fines.

En la medida que un sistema de símbolos (como el lenguaje) se utiliza para comunicar un único significado de una manera tan inequívoca como sea posible, con una alta posibilidad de traducción y resumen exactos, no funciona estéticamente. Pero en la medida que ese mismo sistema de símbolos se utiliza de un modo metafórico o expresivo, para transmitir una gama de significados sutiles, para evocar un determinado estado emocional o para llamar la atención hacia uno mismo, parece apropiado afirmar que el “mismo” sistema de símbolos se está usando con finalidades estéticas. El poeta y el periodista pueden describir la misma lanzadera espacial, pero los usos del lenguaje característicos llevan al poeta a explotar los dispositivos y fines estéticos que solo tienen una importancia limitada para la labor asignada al periodista.

Descrito así, el enfoque “desarrollo simbólico” puede parecer relativamente simple y sencillo (pero no falto por tanto de controversia). En la práctica, sin embargo, el modo de aplicar estas ideas al desarrollo de la habilidad artística no es, precisamente, algo evidente. Ello es así porque los modelos de investigación y análisis desarrollados en relación con los sistemas simbólicos matemáticos y lingüísticos no se pueden transportar de un modo automático a las formas estéticas de simbolización y expresión. Más bien, en el caso de cada una de las formas estéticas y procesos de interés, los investigadores han tenido que idear clases apropiadas de tareas, instrumentos, medidas y demás. En una amplia medida, la historia de la investigación en esta área describe una búsqueda de métodos que puedan captar lo que resulta distintivo de la práctica artística.

Hay que ir con cuidado de no identificar elementos a un nivel demasiado reducido - por ejemplo, centrándose en los sonidos puros en lugar de hacerlo en las pautas musicales - que harían que los resultados tuvieran una aplicabilidad cuestionable en las artes. Al mismo tiempo una vez que se han identificado las unidades que son representativas de la actividad artística, hay que ser capaz de llegar al nivel de un análisis que permita el análisis sistemático, la reducción y, allí donde sea adecuado, la cuantificación de los resultados.

Unidad 2.

Arte y sociedad, teatro y escuela.

Todas las materias tienen una respuesta lógica para el escolar cuando se trata de exponer la necesidad de estudiar tal o cual asignatura, puesto que responden a las necesidades de trabajo que una sociedad reclama. Pero cuando nos referimos a experiencias estéticas o artísticas, las respuestas no son tan claras.

Cualquier actividad dentro de la enseñanza, en cuanto a interés o investigación se refiere, es directamente proporcional al valor que le otorgue. El arte va ligado a la vida cotidiana, pero el principal foco de animación artístico cultural debería constituirlo la escuela, que recoge y asimila lo que la sociedad admite como válido, empero el arte no tiene el papel predominante que debiera en la enseñanza, puesto que no se ha valorado debidamente las enormes posibilidades que ofrece nuestra sociedad. Y el arte se ha convertido en una de esas actividades que no tienen demasiada importancia puesto que la sociedad no valora en la forma que debiera la necesidad de este. Entonces, el escolar se enfrenta a un problema evidente. Si su entorno social, es decir, familia, círculo cultural, nivel educativo, no mantiene una clara y abierta disposición a favor del arte, el escolar no estará motivado a aceptar al arte como un valor cultural de primer orden: “Dibujar es una actividad poco importante en las culturas occidentales, pues casi no reditúa beneficios económicos para la persona o la sociedad. Esta es la razón según Edwards, por las que no nos hemos preocupado por abrir clínicas especiales para tratar la “dispictoria” o “disartística”; sin embargo, si lo hemos hecho para resolver problemas perceptuales como la dislalia o la dislexia, ya que no poder leer o escribir reduce nuestras posibilidades de éxito económico.”¹

La escuela debería convertirse pues en el foco cultural y artístico para que revierta en un futuro esta situación en nuestra sociedad. Es lógico pensar que si la necesidad del arte no se consolida desde la base, es decir desde la escuela, nuestra sociedad adulta vivirá la margen del arte, es decir, de espaldas a su alma.

Si no logramos hacer conciencia de que educar a un ser humano alejado del goce y utilización del arte, es formar solo un niño “a medias”, y que no estamos colaborando a desarrollar todas las potencialidades que este niño posee y a la vez coartamos su crecimiento integral, será difícil el pregonar que nuestro interés es el de la formación de seres libres, creativos, autónomos, críticos y reflexivos. Según el Doctor Sperry el hemisferio cerebral izquierdo se comporta de forma lógica, verbal, temporal, analítica y concreta, mientras que el derecho es el

¹ Edwards, Betty. “Drawing on the right side of your brain”
Citado por Sechovich, Galia. “Hacia una pedagogía de la creatividad”
Editorial Trillas, 1ª. Edición, 1998

encargado de las percepciones espaciales, no temporales, sintéticas, no analíticas sino más bien perceptivas.

En estos momentos todos sabemos que el desarrollo de la creatividad es uno de los elementos más importantes en la formación de nuestros alumnos, y el papel que juega el desarrollo de las habilidades del hemisferio derecho en la construcción de un pensamiento creativo, sabemos también que solo el manejo del pensamiento divergente, los hará seres más productivos en todos los sentidos en este mundo en constantes procesos de cambio. Cambio es el paradigma de las sociedades modernas.

No podemos negar, el papel que el manejo del arte en nuestros programas escolares puede desempeñar en la consecución de estos propósitos. De tal manera, no es posible concebir los programas escolares sin la utilización del arte, tanto en su disfrute, como en su ejecución, ya sea como herramienta didáctica o parte de un contenido.

Otra de las ventajas que ofrece la utilización del arte en las actividades escolares, es su capacidad como vehículo de expresión. Calidad esta última esencial en el desarrollo del ser humano pues "...la expresión de las reacciones del niño responden a la imperiosa necesidad de liberarlo de las impresiones del medio." Y "...los niños a quienes no se les dio las posibilidades de expresarse a través de medios realmente educativos (como la escritura, los textos libres, la creación artística o literaria, la expresión corporal, el deporte, el teatro, la música, la actividad escolar, etc.) llegarán inevitablemente a expresarse de mil otras maneras menos educativas (indisciplina, actitudes de defensa o agresividad, hurto, mentira, actos antisociales, ...)."2

El contar pues con medios y capacidades de expresión, no solo posibilita la utilización de la comunicación como herramienta de interacción social sino el desarrollo pleno del escolar liberándolo de situaciones de presión, ya que "El ser encerrado en sí mismo, que no sabe dar o recibir de los demás, se aniquila; en cambio, un ser abierto, libre de tensiones e inhibiciones y que ha buscado caminos diversos como los espirituales, los artísticos, corporales o verbales, está en constante encuentro con su propia vida y su propia realización."3

La escuela y la actividad teatral:

Al ser el arte teatral el termómetro más fiel del devenir de la sociedad, es recomendable poner al niño, desde temprana edad, en contacto con el fenómeno de la escenificación teatral, ya que esta, puede colaborar a su desarrollo global y armónico.

Creatividad y expresión, son dos de los elementos que hemos manejado que aportaría el arte como actividad permanente en la escuela.

² Hannoun, H. "El niño conquista el medio", Kapelusz, 1977
³ Aymerich, C. y M. , "Expresión y Arte en la Escuela", Teide, Barcelona

Ante lo anterior expuesto, cabría entonces esta pregunta, ¿ Qué aportaría el teatro como actividad escolar?

Las respuestas serían varias; el niño en la etapa formativa que vive, requiere del juego como factor esencial en su desarrollo. De todos es sabido el papel que desempeña el juego en la formación del adulto en el reino animal; "... el juego cumple la función de afinar las capacidades biológicas heredadas por los animales, adecuándolas al ambiente particular en que viven y a la sociedad donde habrán de desenvolverse."4.

Ahora nos parece claro entender, que el niño en los juegos reproduce lo que le es más representativo de su sociedad, convirtiendo al juego, de esta manera, en un ensayo de las relaciones e interacciones que el ser humano encontrará en su etapa adulta. No podría ser el teatro entonces un "laboratorio de prueba" donde el niño jugara a representar en sus más variadas expresiones las situaciones que la vida social le planteará y sobre las cuales ya tendría un bagaje adecuado, un "acervo situacional" que le sirviera de referente introyectado. No me estoy refiriendo de ninguna manera a la elaboración de una serie de recetas de cocina que el infante crearía para utilizar en cada ocasión. Pero sí, a un ensayo de su vida adulta, donde las cuestiones trascendentales de la convivencia humana, como la exposición de ideas, el debate, el saber escuchar y situarse en el lugar de los demás, sea un expediente jugado y recreado desde su infancia a través de lo teatral.

Puesto que el teatro, de una manera somera, puede entenderse como una recreación de la realidad., y el niño al enfrentarse directamente con él, es decir, al jugar a representar, puede entre otras cosas, obtener una diversidad de realidades a través de una experiencia vivida y vivida, debido a la empatía resultante que se produce en él, ya sea en la relación espectador-personaje o como personaje-representante, esto lo preparará para respuestas prácticas y operativas en situaciones tales como:

- Adaptación al cambio.
- Intercambio de roles.
- Ensayo - error como interacción constructiva del conocimiento.

Y aceptando que "El niño se haya en la imposibilidad de colocarse en otro punto de vista que no sea el suyo propio, de captar la relación como tal, con la reciprocidad que implica o de comprender lo hipotético..." y de esta manera "...la actitud educacional...consiste en ayudar al niño en descentrarse, a intentar una concepción del mundo que no esté centrada en su persona."5.

Debido a que el teatro tiene un carácter fundamentalmente gregario, también nos brinda la maravillosa oportunidad de fomentar el trabajo en equipo,

⁴ Álvarez, Fernando, et al. "El Comportamiento Animal", Salvat, 1973
⁵ Hannoun, H. , op.cit.

colaborando a crear distinciones en cuanto a; la delegación del trabajo, la determinación de funciones, la pertenencia, la tarea como fin común, etc.

Por otra parte, si entendemos el arte, y en este caso el teatro, como un hecho estético en el que se conjugan varios lenguajes artísticos, en el que la música, la plástica y el lenguaje literario, juegan un papel fundamental, permitirle trabajar o presenciar una representación teatral, le brindan la posibilidad entre otras cosas de desarrollar:

- Sensibilidad ante el hecho artístico.
- Imaginación.
- Creatividad.

Ya que, "Otra de las cualidades del arte, es que su conocimiento, práctica y estudio, induce en los modos sensitivos de los individuos. En pocas palabras, induce a la creación y potenciación de hábitos sensitivos."⁶.

De igual manera si entendemos el arte, como manifestación suprema del espíritu humano; presenta la opción de enfrentar al niño en forma concreta y tangible con el manejo de valores fundamentales de la convivencia social, pues Bou en la obra citada menciona que, "...lo que sí es cierto es que el arte es necesario, ya que como continente de factores ligados estrechamente al comportamiento humano, puede cambiar notablemente la conducta humana."⁷.

El teatro puede además, fomentar el fortalecimiento de identidad nacional, y regional, al manejar con el niño de una manera directa y concreta, el pensamiento, los hechos y las manifestaciones artísticas e históricas que nos han formado como mexicanos.

Renglón aparte merecería lo que el juego teatral puede aportar como herramienta didáctica, porque desarrollando la metodología adecuada, puede utilizarse para trabajar diferentes contenidos, de una manera ágil y amena, poniendo al alumnado en una situación de nexos directos y dinámicos entre el alumno como sujeto de estudio y su objeto; el contenido educativo.

Podríamos seguir extendiéndonos sobre este tema, sin embargo, creemos que lo anteriormente dicho es suficiente para entender la importancia del desarrollo a través del arte y en particular del teatro. El arte es inherente al ser humano, es una necesidad de la que no puede desprenderse, tan es así, que la necesidad de este, hace a la sociedad consumidora de música, no siempre de la mejor calidad, en la radio, consumidora de "escenificaciones" a través de las telenovelas, un verdadero himno al mal gusto, o el cine, el goce estético se busca al comprar un cuadro para adornar las paredes de la casa, ¿Pero es todo lo anterior lo más recomendable? ¿Es ese el "arte" que deseamos que nuestra sociedad consuma? ¿Será conveniente que nuestros niños, así como se llenan de comida chatarra para

engañar al hambre, se llenen de arte chatarra para llenar esa necesidad vital de goce estético? ¿No es tarea fundamental de la educación, educar para la vida? Es verdad que tratamos de educarlos para que valoren los beneficios de una buena alimentación y el ejercicio, ¿No será tarea fundamental de la educación, formar para valorar el arte como medio de expresión y de goce sensible que nos hace más humanos?

⁶ Bou, Lluís María, "Cómo enseñar el Arte", CEAC, 1989
⁷ idem

Unidad 3.

La creatividad dramática: un concepto y una práctica de teatro en la escuela.

La creatividad dramática es una herramienta de trabajo, utilizada como medio para fomentar y desarrollar posteriormente la libre expresión del niño. Es una canal de extroversión para las necesidades creativas del niño. Se utilizarán para ello recursos teatrales, pero adaptados convenientemente para el uso que de ellos se va a hacer. Es evidente, por tanto, que no se trata de conseguir hacer actores de los niños, sino simplemente poner en sus manos estas herramientas y técnicas de interpretación, relajación, concentración, expresión corporal, etc., con el fin de que puedan, con su concurso, manejar la mayor cantidad de materiales expresivos. Estos materiales una vez asimilados, le darán una más amplia gama de posibilidades de expresión que facilitarán, en suma, los cauces de comunicación con los demás.

¿Qué etapas articulan el camino para ir liberando la expresión en el niño? Podríamos definir las con tres estados sucesivos y que, a la vez, se interrelacionan: a) etapa de *percepción y sensibilización*; b) etapa de *expresión* y c) etapa de *comunicación*. Daremos una rápida y esquemática visión de cada una de estas etapas, y se apuntarán algunos ejercicios para favorecer el objetivo prioritario deseado en cada una de ellas:

- a) *Percepción y sensibilización*.---- Esta etapa se aborda con ejercicios que tiendan a desarrollar las capacidades de observación del niño (de esa observación nacerá la percepción y posterior sensibilización), tanto a nivel individual como colectivo. Trataremos de hacerle fijar la atención descubriéndole - o mejor llevándole a descubrir - cosas y sensaciones en las que no había reparado. Estas "cosas y sensaciones desconocidas" abarcan campos muy amplios. Desde conceptos abstractos como *espacio, energía y ritmo*, hasta cosas muy concretas como movimientos de personas, animales, ruidos determinados,...

El objetivo de esta observación será el facilitarle el camino hacia la libertad expresiva. Y será más libre esta expresión cuanto más cosas conozca y más a fondo las conozca. Así, sus capacidades de elección aumentan. En esta etapa primaria tendemos a ampliar exclusivamente la capacidad de observación del mundo que les rodea (tanto en el plano concreto como en el abstracto e imaginativo). Así vamos planteando juegos que posibilitan un *acopio de materiales nuevos*, que descubrimos cada día.

- b) *Expresión*.— Sería el resultado lógico del desarrollo de la etapa anterior. Con los materiales expresivos descubiertos - hacia los cuales nos hemos sensibilizado - tenemos la posibilidad de expresarnos. Y podemos empezar a intentarlo. Es un nuevo lenguaje que cada día inventamos: Juegos con objetos reales o imaginarios, mímica, juegos fantásticos, representación de objetos, personajes, animales,....Estos materiales no habituales sirven al niño para

liberar su energía expresiva. De esta manera extrovierten todo aquello que no sería posible de forma directa. Para él estas "cosas" adquieren una forma nueva, y por lo tanto apasionante. Así, también, se enriquece su contacto con los demás.

- c) *Comunicación* ---- Todo lo que se expresa en conjunto, en presencia y con la colaboración de los demás; todas aquellas expresiones individuales o colectivas, pero con los demás compañeros presentes (activa o pasivamente), tienen ya algo primitivo e inevitable de comunicación, aunque se incipiente y, sobre todo, sin organizar técnicamente. Es una comunicación espontánea. Por tanto, el objetivo de esta etapa, sería algo así como explicitar y tomar conciencia de la comunicación y de los conceptos y hechos comunicados. Habría que definir y aclarar lo que deseamos comunicar a los demás. Para ello debemos clarificar, limpiar nuestra expresión, para que posibilite la comunicación con los demás. Hay que conseguir que aquello que queremos contar sea entendido por los receptores, y esto de la manera mas completa posible. Ello conlleva la selección, por parte de todos, de los elementos que valen para la comunicación y los que, por el contrario, no sirven a tal fin. Hay que elegir unos materiales y desechar otros con el objeto de conseguir ser entendido. Y es entonces cuando nos encontramos con la necesidad de ir desarrollando la incipiente capacidad crítica del niño, como objetivo secundario, pero no menos importante, de esta etapa de comunicación.

Utilizaremos, con el objeto de comunicarnos, lenguajes y propuestas ricas en posibilidades imaginativas; desde el lenguaje corporal y mímico o, exclusivamente basado en sonidos, hasta el lenguaje hablado o, incluso cantado. Estos lenguajes se convertirán en los vehículos que nos permitirán contar a los demás aquello que nos interesa, nos preocupa o, sencillamente, nos divierte. En la manera de utilizar estos lenguajes van claves más o menos explícitas, que, de forma consciente, recibirán y percibirán los demás, dependiendo de nuestras capacidades de comunicación y, lógicamente, de sus cualidades de percepción. Con estos datos la comunicación está en marcha y el conocimiento mutuo esta en camino de ir enriqueciéndose.

Antes de relacionar concretamente algunos temas posibles de trabajo y sugerencias de ejercicios, conviene hacer algunas reflexiones previas sobre diversos aspectos del trabajo a realizar, y sobre todo, acerca de la *actitud* ante esa actividad por parte del educador, como *apoyo a un equilibrado desarrollo psico-físico*

Tanto los materiales de trabajo que vayan ayudando al niño a recorrer, con más soltura, los caminos que van desde la percepción a la comunicación, como las *nuevas herramientas* para estructurar los nuevos lenguajes, han de ir brotando de manera coherente con las posibilidades y limitaciones de cada niño. Para lo cual, el primer paso es que los conozca - tanto a unos como a otros - y los asimile, para que posteriormente pueda utilizarlos. Hay que inculcar en el niño, en este sentido, que no hay mejores ni peores, y que unas posibilidades expresivas permiten unas cosas e impiden otras. Hay que potenciar simultáneamente el desarrollo psíquico y físico del niño, y tomamos como base para ello el desarrollo de su creatividad por los caminos

anteriormente apuntados. La creatividad desarrollada a todos los niveles. Cualquier juego o ejercicio planteado – aunque en principio parezca puramente físico – tiene algo – o debería de tenerlo – de creativo, de desarrollo de la propia personalidad, y debe posibilitar cierto grado de interpretación por parte del niño. Dicho de otro modo, debe ser abierto y tener diversas posibilidades de *lectura expresiva*, que ayudará a desarrollar los mecanismos creativos de cada niño.

El conocimiento de los propios materiales. Los materiales con los que normalmente se trabaja – atendiendo al ya citado desarrollo psico-físico – son: materiales corporales, materiales motores, imaginativos, espaciales y materiales concretos (como disfraces, gorros, telas, etc.). En cuanto a los materiales estrictamente corporales. Se emplean ejercicios y técnicas de expresión corporal adecuados al desarrollo del niño. Asimismo, para el desarrollo del cuerpo se utilizarán, potenciándolas, las actividades motoras del niño, en mayor medida cuanto más dormida y torpe sea dicha actividad, incidiendo igualmente en el simultáneo desarrollo imaginativo para conseguir trascender el puro y simple movimiento, para hacerlo creativo y sobre todo expresivo.

La dramatización como expresión de la realidad. Se trata con ello de utilizar los datos obtenidos de la observación de nuestra realidad como un nuevo elemento expresivo. Acontecimientos, quehaceres cotidianos, noticias de prensa, poemas, cuentos y, a veces, hasta sueños sirven como materiales para construir pequeñas historias que nos ayudan para ir interpretando la realidad, desarrollando simultáneamente nuestra capacidad crítica y creadora, a partir, obviamente, de la observación.

Unidad 4. Entrenamiento para el Actor Escolar.

El actor y su creación:

Pretendemos que esta serie de ejercicios de entrenamiento actoral que proponemos los realice el maestro con su grupo. Si bien, su realización y disfrute no asegura la capacitación total de un actor, debemos tomar en cuenta que ese no es el propósito de nuestro trabajo, y en cambio, nos ofrece la oportunidad, primero de iniciar el alumno en el juego teatral, de una forma amena y divertida, por otra, su realización y práctica de una manera más o menos cotidiana, permite desarrollar en nuestros alumnos habilidades y actitudes que enriquecerán su formación y desarrollo.

Tal como lo hemos manifestado ya, uno de los objetivos fundamentales de este trabajo, es el de dotar a los maestros frente a grupo de una herramienta didáctica para la utilización del juego escénico en su labor de enseñanza-aprendizaje. Por tal motivo, nos proponemos en este capítulo algunos consejos y actividades para la capacitación actoral de los educandos, no con el fin de crear la idea de formar profesionalmente a los participantes, pero si, primero, y tal como lo decimos líneas arriba ofrecer una serie de actividades que despertarán en el niño el gusto por el juego escénico; segundo, desarrolle habilidades y actitudes que lo enriquezcan como ser humano, y por último, despertar la conciencia de la labor que el actor, uno de los tres ejes fundamentales de la dramatización, juega en la puesta en escena.

No pretendemos de ninguna manera el agotar en este apartado los elementos fundamentales en la formación de un actor, pero si queremos, antes de proceder a la descripción de los ejercicios, hacer un par de consideraciones de tipo conceptual sobre el arte del actor y una serie de recomendaciones para la ejecución con el grupo de dichas actividades.

La naturaleza de la actuación determina que el actor es a la vez sujeto y objeto de su arte, es decir, es instrumento e instrumentista al mismo tiempo. El actor trabaja consigo mismo; su mente, su cuerpo y su sensibilidad, en una palabra toda su organicidad, trabaja en pos de un solo propósito, la creación de un personaje, y aun más, esa organicidad debe estar dispuesta a entrar en acción en un tiempo y lugar determinado. Esto obliga, como es obvio, a que el actor, cuando es un profesional de la escena, deba estar en pleno uso y control, primero de las capacidades que determinan su formación como instrumento, y segundo de las técnicas de representación.

Como se desprende de esto último, el actor es un artista al que la naturaleza de su arte lo obliga a desarrollar ciertas capacidades o habilidades, que van desde lo puramente físico, manejo de la voz y lo que esto conlleva; volumen, dicción,

ritmo, además de flexibilidad y tono corporal, hasta habilidades mentales como la concentración de la atención, creatividad, imaginación, etc.

Por eso mismo, el desarrollo de esas habilidades, aunque no pretendemos crear profesionales de la actuación en nuestros salones de clase, nos parece que son suficiente motivo de trabajo, para ofrecer este pequeño listado descriptivo de ejercicios que no solo le sirven al actor, sino que realizados cotidianamente ayudan en la realización integral de cualquier ser humano. Este es un listado de actividades muy somero, al final de este capítulo, el lector podrá encontrar una bibliografía básica donde se puede encontrar más material de trabajo, amén del que la creatividad tanto de alumnos como profesores desarrolle.

Solo me resta realizar algunas recomendaciones para la realización de estos ejercicios.

- a) No olvidar, que antes que nada, estos ejercicios son un juego y no deben crear tensiones innecesarias
- b) Que aun siendo un juego, y aunque algunos puedan parecer una competencia entre los ejecutantes, no es tal, lo importante es el proceso, y el trabajo psicomotriz y mental que el alumno desarrolle durante su ejecución.
- c) No olvidar el carácter de ejercicio de los mismos, es decir, para un correcto aprovechamiento se su realización deben efectuarse una y otra vez
- d) No es magia, muchas veces los resultados no se pueden medir objetivamente
- e) Debemos resaltar además, la labor que estas acciones fomentan en el desarrollo del área afectiva del alumno. Así como su carácter integrador para el trabajo en equipo.

Ejercicios para el pequeño actor.

1.-Control corporal:

Ubicación tempo espacial:

- 1.1 Estatuas: Los participantes caminan indiscriminadamente por el espacio, realizando movimientos a voluntad, lo mas libres posible, a una señal del maestro, deben congelar la acción y mantener esa posición por un tiempo más o menos razonable a juicio del maestro, durante ese lapso, el maestro debe guiar por medio de la voz la atención del alumno sobre su cuerpo, ayudándolo a revisar mentalmente y sin moverse, cada una de las partes del mismo.
- 1.2 Esculpiendo al compañero: Se trabaja por parejas, cada uno a su vez es "escultor" del otro, manejando con sus manos las articulaciones del compañero, hasta llevarlo a adoptar la imagen que se pretende. Durante este proceso el maestro guía la atención del "esculpido" hacia las partes del cuerpo que están trabajando y hacia la imagen mental que considere que se realiza con su propio cuerpo.

- 1.3 Cuadros plásticos: Una variante del anterior; el grupo de "escultores" trabaja en conjunto para crear un gran cuadro plástico, un conjunto escultórico.
- 1.4 Toque - reacción: Trabajando una vez más por parejas, uno de los cuales mueve el cuerpo de su compañero con solo el toque de uno de sus dedos. El que lleva la acción, toca indistintamente con un dedo las articulaciones del compañero, que simula recibir una descarga eléctrica o ser jalado por un hilo imaginario de la articulación señalada.
- 1.5 Toque - reacción con sonido: Una versión del anterior, solo que el que reacciona corporalmente debe de hacerlo también con un sonido vocal diferente para cada articulación. No hay límites para los sonidos, los niños pueden gritar como y cuanto quieran.
- 1.6 Caminata en círculos: Los participantes caminando en círculos, adoptan un ritmo normal al que el maestro nombrara con cualquier nombre de color, animal, o cosa, se crearan dos ritmos de caminata en orden creciente, a los cuales se bautizaran también de acuerdo al convenio creado, de igual manera se crearan otros dos ritmos de caminata más lentos en orden decreciente. Una vez nombrados los 5 ritmos de caminata, el maestro nombrara cada uno de ellos para su identificación activa y posteriormente los nombrara ad libitum para que el grupo los adopte con solo nombrarlos.
- 1.7 Caminata a cámara lenta: Se trata de lograr una caminata lo mas lento posible, a "cámara lenta", es decir, no se trata de suspender la acción de caminar para alentar el paso, sino de realizar dicha acción de una manera fluida pero lo más lento posible con el control total de movimientos. Se pueden organizar "carreras" donde el ganador es siempre el que llega al último.
- 1.8 Caminata siguiendo el ritmo: El grupo en círculos camina siguiendo el ritmo marcado por el profesor con una pandereta o a palmadas.
- 1.9 Caminata con imágenes mentales: El grupo camina mientras el profesor cuenta una historia que involucra a los alumnos, pidiendo que imaginen que caminan por diferentes lugares, donde la textura del piso cambia, que caminan por lodo, por arena suelta, con el agua a los tobillos, sobre grava suelta, sobre superficie rocosa, etc. El grupo debe adecuar su manera de caminar a la imagen mental que se crea.
- 1.10 Dedos imán: Dos compañeros, uno frente a otro, se unen solo por las yemas de los dedos: Uno es el que guía, moviéndose a placer por todo el espacio, el otro debe acoplar los movimientos de su cuerpo al del compañero como si se tratara de un baile.

2. Concentración de la atención.

(Atención Visual)

- 2.1 Detecta el cambio: Dos filas de alumnos, uno enfrente de otro, se observan por un momento, a una indicación se vuelven de espaldas y cada cual modifica levemente un aspecto de su imagen externa, a otra indicación vuelven de frente, y cada cual debe identificar la modificación que realizó el compañero frente a él.
- 2.2 Mano imán: Trabajo por parejas; uno pone a escasos centímetros del rostro del otro, la palma de la mano. La cual comienza a mover a voluntad y con libertad total, el otro no debe permitir que la palma del compañero se aleje. Para esto se mueve tras de ella, realizando todos los movimientos de cuello y cuerpo y cuantas contorsiones sean necesarias para evitar despegar su rostro de la mano.
- 2.3 Espejos: Dos compañeros, uno enfrente del otro, quien realiza la función de “espejo” reproduciendo los movimientos que el de enfrente realiza, tratando de ser lo más exacto posible. Después de un tiempo se procede al cambio.
- 2.4 Gusano espejo: Una fila de alumnos, es una reproducción del viejo juego “lo que hace la mano hace la tras” en que el alumno que va al frente se mueve a voluntad, y el que le sigue tiene que reproducir el movimiento exactamente, y así sucesivamente, después de un tiempo, el que va a “la mano” se va a “la tras” y el que le sigue toma el papel de guía.
- 2.5 Memoria Visual: Los alumnos en círculo, se les pedirá que dialoguen por un momento entre todos, prestando atención a todos los detalles de la imagen exterior de sus compañeros, después de un tiempo cerraran los ojos y el alumno seleccionado por el profesor, deberá de describir detalles del arreglo exterior del compañero que se le solicite, como tipo de ropa, color, si tiene algún accesorio especial, etc.
- 2.6 Memoria Visual 2: Una variante del anterior; ahora el alumno con los ojos cerrados menciona el orden en que los compañeros están ordenados en el círculo, comenzando por su derecha.

3. Concentración de la Atención.

(Atención Auditiva)

- 3.1 Reproducir un ritmo: Los alumnos en círculo, se le pide a uno que efectúe cualquier ritmo con los pies, después de oírlo, todos deben tratar de reproducirlo de la misma manera. Dos variaciones que se pueden

introducir es la de crear y reproducir ritmos con las palmas de las manos y con el sonido de la voz.

- 3.2 Todos los alumnos caminando en perfecto silencio, deben prestar atención al sonido que producen los pasos de los compañeros, se deja un tiempo prudencial, y se pide a uno de ellos que cierre los ojos, los demás se detienen, y a una indicación silente del profesor, comienzan a caminar uno a uno alrededor de él, quien deberá identificar a quien pertenecen los pasos.

4. Concentración de la atención.

(Atención Táctil)

- 3.3 Identificar la voz: Variación más sencilla del ejercicio anterior, en la que se pide que identifique al emisor de la voz. La persona que hable, no deberá emitir palabra alguna, solo sonidos.
- 4.1 Reconocer las manos: Con los ojos abiertos, todos los compañeros reconocen con el tacto de las manos, las manos de sus demás compañeros, a una indicación, uno de los niños cierra los ojos, y los compañeros, en silencio y en fila pasaran para que por medio del toque de las manos, el compañero de los ojos cerrados identifique a cada uno de ellos.
- 4.2 Reconocer las caras: Mismo caso del anterior, solo que ahora lo que se reconocerán, serán las caras.
- 4.3 Reconocer objetos: Cada uno de los alumnos, con los ojos cerrados y sin utilizar las manos, tocara con cualquier parte de su cuerpo varios objetos de distinta índole, obligándose a reconocerlos.
- 4.4 Encontrar objetos: En un espacio amplio, se distribuyen varios objetos, los cuales, cada uno tiene su dueño entre los integrantes del grupo. Estos, con los ojos cerrados y sin utilizar las manos deberán encontrar el objeto que les pertenece.

5. Concentración de la atención.

(concentración total)

Los siguientes diez ejercicios se realizan todos con los ojos cerrados y requieren desplazamientos, por lo que se recomienda un espacio amplio, y sin obstáculos que puedan representar un peligro para la integridad de los alumnos.

- 5.1 Caminata a ojos cerrados: Como su nombre lo indica, es una caminata libre de todo el grupo con los ojos cerrados, se les

- recomienda a los alumnos comenzar a caminar con calma, evitar correr, y echar un poco la cabeza hacia atrás para evitar accidentes.
- 5.2 Línea recta: Se traza una línea recta y el alumno debe tratar de caminar sobre ella sin abrir los ojos. Se inicia cuantas veces sea necesario.
- 5.3 El lazarillo: Un compañero situado adelante y a la izquierda de otro, es tomado por el hombro por el compañero que esta atrás, quien permanecerá con los ojos cerrados y se dejara guiar por todo el espacio tratando de estar atento a los cambios de iluminación, sonidos, cambios en la textura del piso, etc.
- 5.4 El lazarillo 2: Versión más complicada del anterior, en que el "invidente" es guiado solo por leves toques de dedos. Se recomienda el siguiente código:
- 1) toque en la frente (avance).
 - 2) toque en la coronilla (alto).
 - 3) toque en la nuca (retroceda).
 - 4) toque en el hombro izq. (vuelta a la izquierda).
 - 5) toque en el hombro der. (vuelta a la derecha).
- 5.5 El lazarillo 3: Otra versión, solo que esta vez la guía se realiza por el sonido que emite el compañero.
- 5.6 La caza: Dos compañeros con los ojos cerrados, cada uno al extremo del espacio, uno de ellos tiene como objetivo llegar al extremo opuesto, el otro tratara de impedirselo y lo "cazara" con solo el toque de su cuerpo. Ambos deben ser lo más sigilosos posible para tanto evadir como encontrar al otro.
- 5.7 La caza 2: Variante del anterior, solo que se colocan sillas en el camino, que previamente serán visualizadas por los "contendientes". Si alguno de ellos choca tres veces con uno de los obstáculos, automáticamente queda descalificado.
- 5.8 La caza 3: Otra variante, ahora colocamos un cerco de sillas o de butacas, lo más grande posible, y cuando ambos contendientes al centro de ese ruedo cierran los ojos, se abre una salida quitando una de las butacas de manera silenciosa a fin de que ninguno de los dos sepa dónde estará la salida. Uno de ellos la busca y el otro debe "cazarlo", se da un tiempo prudencial, si después de ese tiempo el cazador no ha tocado a la "víctima" o este encontró la salida, se le da por ganador.

- 5.9 Carrera de obstáculos: Se coloca dos largas filas de sillas a intervalos regulares, se deja a los dos contendientes visualizar el espacio, luego de un tiempo, se les pide que cierren los ojos o se les vendan y comienzan la carrera, que se realizará caminando, los contendientes deberán recorrer esa fila de obstáculos en un movimiento en zig-zag, entrando y saliendo de la fila, gana el que llegue al final con el menor número de tropiezos y no se haya salido de la fila.
- 5.10 Carrera de obstáculos 2: Variante del ejercicio anterior, solo que los obstáculos están a intervalos irregulares, y la carrera es a llegar a una meta justo enfrente de ese amasijo de sillas, con el menor número de tropiezos.

No nos cansaremos de repetir que el objetivo de estos ejercicios está en su realización y no en el que lo haga bien o mal, por lo que recomendamos un clima de compañerismo y juego relajado. Además, no estaría nada mal, que en la medida de lo posible y en los ejercicios en los que el oído no es muy necesario, se trabajara con una agradable música de fondo.

Unidad 5.

La Improvisación como camino.

La improvisación es la habilidad de contar historias que se crean y desarrollan en el instante mismo de actuarlas. Esta forma de teatro se presenta actualmente no como un adiestramiento de formación para los actores, sino como un producto terminado en el que los intérpretes y el público van desvelando la trama de la historia que cobra vida en el escenario.

La improvisación teatral, también conocida simplemente como "Impro", es una depurada técnica para hacer de ella un espectáculo en sí mismo. El improvisador en escena es a un tiempo: Actor, director, escenógrafo y dramaturgo de su propia historia.

La improvisación enriquece la constante formación del actor o cualquier persona que la practique gracias a que desarrolla a extremo su capacidad de adaptación, de escucha, de aceptación, incentiva su imaginación y sus habilidades narrativas, le pone en total alerta, disposición al trabajo en equipo y hace de los "errores" sus aliados para seguir creando. La improvisación hace al actor disfrutar el teatro y volver a jugarlo.

Una palabra puede resumir la Técnica Impro, esa palabra es "Aceptación". La aceptación permite que puedan nacer historias que no existen hasta que se cuentan (actuándolas, escribiéndolas, recitándolas...) y que una vez contadas son irrepetibles. El descubrir de la técnica produce estupor y asombro en quienes se inician, llevándolos inmediatamente a un disfrute poco frecuente en los talleres de teatro.

Los objetivos de la improvisación teatral son:

Aceptación de propuestas propias y del otro.

Ampliar la capacidad creativa y destrabar la imaginación frecuentemente inhibidas por prejuicios y negaciones.

Trabajar con la escucha propia y del otro, poniendo énfasis a la atención constante que implica una técnica teatral y deportiva.

Jugar: Encarar desde lo lúdico de la actuación la resolución de imprevistos. La improvisación teatral puede desarrollar a través de un trabajo constante habilidades y destrezas tales como:

- o Concentración.
- o Aceptación.
- o Generosidad.
- o Atención.

- o Escucha.
- o No juzgarme ni juzgar a los otros.
- o Mirada periférica.
- o Confianza.
- o Capacidad resolutive y de decisión inmediata.
- o Trabajar con el error.
- o Gozo por el juego.
- o Además de: Arrojo, Imaginación, Creación de estructuras narrativas, entre otras.

Improvisación: El teatro hecho deporte.

“La improvisación es la habilidad de contar historias que se crean y desarrollan en el instante mismo de actuarlas. Esta forma de teatro se presenta actualmente no como un adiestramiento de formación para los actores, sino como un producto terminado en el que los intérpretes y el público van desvelando la trama de la historia que cobra vida en el escenario”. Alejandra Garrido

En inglés, *play* (jugar) también significa obra de teatro, y nada es más cercano a la interpretación que el juego. De hecho, todos los programas y libros que se han escrito acerca de pedagogía teatral están orientados a enseñar a los aspirantes a intérpretes a volver a jugar, con todo el placer y la seriedad que ello implica. Si observamos, los juegos de los niños sintetizan todo lo que esperamos de la interpretación. Ellos entran en cualquier ficción y la viven de manera real, imaginando todo lo que sea necesario para cumplir con la fábula; crean unas reglas, que vendrían a ser algo así como un imaginario común, que deben ser respetadas a rajatabla por todos los participantes, bajo amenaza de expulsión.

Pero también es cierto que, a pesar de entrar en la fantasía, siempre hay una parte de razón que les permite recordar que es un juego y que no pueden hacerle daño a su compañero ni pasarse de la hora que corresponde. Eso mismo se solicita al actor, que se entregue al juego confiando en sus compañeros sin perder la noción de que se está jugando. Eso es lo que se nos hace tan difícil a la hora de interpretar. Un extraño temor de que sea tan fácil que no pueda ser así. Queremos complicarnos las cosas cuando se trata simplemente de hacerlas, como nos intenta hacer comprender David Mamet en su libro *Verdadero y Falso*.

La dinámica que mejor define este estado de juego es la improvisación, que durante el proceso de formación practicamos casi a diario y que, con todos los beneficios que conlleva, dejamos de lado extrañamente a la hora de enfrentarnos al medio profesional. Cualquier persona que ha tomado un taller o asistido a una escuela de interpretación sabe que en las improvisaciones se consiguen momentos de ingenio extraordinarios.

Improvisación.

Continuamente improvisamos, la vida está llena de momentos inesperados en los que reaccionamos de las maneras más diversas e insospechadas, pero indefectiblemente honestas. Nuestro cuerpo reacciona antes de que nuestro cerebro pueda ordenarle nada. Llevar esa frescura al escenario es la labor del actor, y aquí entra en juego nuestra capacidad de sorprendernos. El teatro necesita de esta capacidad.

Ese es justamente uno de los mayores desafíos y problemas con los que se enfrenta un actor: la entrega a una situación conocida como si fuera desconocida. Muchos teóricos han intentado dar herramientas a los actores (la técnica) para conseguir estos estados; desde la memoria sensorial de Stanislavski hasta el

heroísmo de Mamet, pasando por el despojo de Grotowski y la crueldad artaudiana. Lo cierto es que todas las técnicas apuntan hacia una dirección: la consecución de la verdad. La improvisación es utilizada por todos estos métodos como una manera de aproximación hacia esta verdad. Numerosos grupos ocupan la improvisación para penetrar en sentimientos más profundos, o bien para romper barreras del lenguaje cotidiano y adentrarse en las honduras del alma humana en búsqueda de lenguajes alternativos.

La improvisación es la base de toda pedagogía teatral, y podemos encontrar sus múltiples manifestaciones en textos dedicados a la enseñanza teatral como los de Georges Laferrière, Tomas Motos y el mismo Koldovika del que hablamos más adelante. Improvisar es un ejercicio de entrega y requiere de la persona que lo realiza un estado de apertura total que incita la creatividad. Este entrenamiento resulta enriquecedor y muy atractivo de ver, debido al constante riesgo en que están los intérpretes. Tanto es así que desde hace unas décadas se ha decidido que la improvisación sea un espectáculo por sí solo.

Unidad 6. Estructuras del texto dramático

El texto teatral presenta unas características muy especiales en cuanto no necesariamente es un texto con validez por sí mismo, como ocurre con la poesía y la novela. Está pensado y escrito como **texto para la representación**, independientemente de que sea o no representado. **El autor desaparece** por completo, cediendo la voz a sus **personajes**, que deberán ser interpretados por actores, con vestuario, escenografía, "atrezzo", iluminación, música, efectos,..., (siguiendo las indicaciones que el **dramaturgo** ideó). No siempre se consideran estos aspectos en el comentario dramático, que suele reducirse a un comentario literario, del texto, sin atender a los otros factores que, sin ser estrictamente literarios, están de forma implícita (a veces más que explícita) en el texto. Para el comentario del texto dramático habrán de seguirse los siguientes puntos:

A.- Estructura externa:

Acotaciones.
Convenciones teatrales.

B.- Estructura interna:

Espacio - tiempo.
Anécdota.
Trama.
Diálogo.
Conflicto.
Personajes.
Tono.

C.- Lenguaje literario.

En lo subsecuente haremos una breve exposición de las características y elementos que constituyen cada estructura.

A.- Estructura externa:

Consiste en separar los elementos textuales (las palabras que se dicen en escena) de los no textuales (reciben el nombre de acotaciones escénicas). Las acotaciones escénicas suelen presentarse (*en cursiva entre paréntesis*). No siempre es así. *Luces de bohemia* presenta las acotaciones en párrafos independientes, en cursiva; si bien las acotaciones de esta obra son las más singulares de todas. La descripción de la escenografía suele hacerse al comienzo de cada obra, cuadro, acto o escena, dependiendo de si va cambiando o se mantiene fija. No suele presentar una tipografía especial, aunque muchas ediciones de obras dramáticas la ponen en cursiva. Como el texto aparece antes del comienzo del diálogo, su reconocimiento no presenta problema alguno.

Acotaciones:

Su finalidad es servir de guía para la escenificación de la obra. Deberían, por ello, tener un **carácter objetivo**, señalando los elementos imprescindibles para el desarrollo de la escena. A veces, la preocupación de los dramaturgos les lleva a convertirse casi en escenógrafos. La precisión y minuciosidad de algunos (Buero Vallejo, Mihura) contrasta con la parquedad de otros (Lorca, Benavente). Ya desde aquí podría observarse la diferente consideración que los elementos escénicos tienen para unos y otros. Aun así, esta objetividad se cumple en muchas acotaciones de sus respectivas obras.

Pero también es muy cierto que se supera esa finalidad y carácter en muchas de ellas. Se convierten en **acotaciones literarias**, donde no sólo están presentes esos apuntes escenográficos, sino que además se añaden otros propios de cualquier texto literario. Frecuentemente, en estos casos, se olvidan unos en favor de otros y viceversa. Habría que establecer el **valor escénico** de estas acotaciones atendiendo a la posibilidad o imposibilidad de representación. Y, a continuación, señalar sus **valores literarios**, para lo cual habría que aplicar las características del lenguaje literario, especialmente las referentes a la descripción narrativa. Este planteamiento se puede aplicar a **Luces de bohemia**. Sus acotaciones no sólo tienen un valor escénico (frecuentemente olvidado) sino un valor literario indiscutible; recorren un doble camino: por un lado, son manifestación de la mejor prosa descriptiva modernista; por otro, abren nueva vía de expresión al esperpento. Ello implicaría, tal vez, la posibilidad de recorrer ese doble camino desde un punto de vista escénico.

Entre ambos extremos, hay acotaciones escénicas que manifiestan la subjetividad, o cuando menos, un cierto punto de vista del dramaturgo. Algunas acotaciones de **Tres sombreros de copa** se dejan contagiar del carácter humorístico, absurdo, infantil, de la obra. **El sueño de la razón** presenta acotaciones que incorporan arcaísmos léxicos o gramaticales que serían propios del diálogo.

Convenciones teatrales:

El lenguaje dramático tiene establecidas unas convenciones entre la representación y el espectador. La más utilizada de todos es el **aparte**, que no es frecuente en las obras seleccionadas. Un personaje pronuncia unas palabras que oye el espectador y, evidentemente, los actores que están en ese momento en escena, pero no los personajes que representan. El espectador conoce así más elementos que los personajes. En el teatro del Siglo de Oro se convirtió en recurso muy utilizado. El aparte suele reflejarse poniendo entre paréntesis las palabras del personaje y conlleva una determinada actuación, en connivencia siempre con el público.

Sin llegar a esos límites, más cercano a una verosimilitud dramática, alguna frase de la Poncia, en **La casa de Bernarda Alba** podría tener este valor. Un caso

curioso es *El sueño de la razón*. Ante Goya, los actores "dicen" una serie de frases (palabras que se dirían en escena y aparecen reflejadas en texto) que no llegan a emitir, sólo se limitan a hacer el movimiento de los labios, acompañado de gesticulaciones semejantes al lenguaje de los sordos. Es una manifestación más de la distancia que hay del texto dramático a la representación. Con ello, el dramaturgo pretende que contemplemos la escena desde "el punto de oído" del personaje principal: Goya, cuya sordera en los últimos años de su vida, era casi total.

B.- Estructura interna:

Más que de una estructura interna, se trata de analizar aquellos elementos relevantes formalmente en un texto dramático. Se exponen a continuación:

Coordenadas espacio-temporales:

Desde que en el siglo XVI, los preceptistas italianos fijaran las tres unidades dramáticas, el espacio y el tiempo se han convertido en caballo de batalla en todas las épocas, bien por su sometimiento, bien por la ruptura total con las mismas.

La **unidad de lugar** exige un **solo espacio dramático**. Normalmente se ha respetado, porque implica, en la representación, una sola escenografía. En ocasiones, se recurre a dos o tres espacios dramáticos distintos, en función de los actos en que se divide la obra. *Luces de bohemia*, al estar dividida en escenas, es la obra que más espacios diferentes presenta, cada uno con un valor diferente, como se señalaba más arriba. Al tratarse de un comentario de un fragmento, no una obra entera, difícilmente aparecerán estas problemas en el texto.

Ahora bien la importancia del espacio dramático radica en los valores significativos que se pueden asociar al mismo. Algunos de ellos pueden proceder de la descripción inicial de los mismos en las **acotaciones iniciales**. No habría que insistir en ello si no apareciera en el fragmento. Pero también se puede ir modificando a través de la visión que de ese espacio tienen los distintos personajes, reflejado en los **diálogos**.

Un mismo espacio dramático puede tener, en una misma escena, significados muy diferentes para dos personajes. En *La casa de Bernarda Alba*, el espacio dramático va acentuando, a medida que avanza la obra, la opresión en las diferentes hijas de Bernarda y no todas la sienten de la misma forma. El mismo título señala ya la importancia que tiene ese espacio cerrado dentro de la concepción de la obra. *El sueño de la razón* modifica constantemente el espacio escénico, aun siendo la misma escenografía, mediante la proyección de diferentes cuadros de Goya. Consecuentemente, los valores significativos cambian también. *Tres sombreros de copa* presenta un único espacio, con unas determinadas características iniciales. La irrupción de Paula en la habitación de Dionisio cambia radicalmente el valor del espacio escénico.

La unidad de tiempo:

Establece la duración del tiempo interno de la obra en **24 horas**. (El tiempo externo de la obra siempre viene a ser el mismo, pues una representación no suele durar más allá de las dos o tres horas). Desde Lope de Vega, es la regla menos aceptada. Generalmente, se han utilizado los entreactos, o los cambios de escena, para hacer pasar el tiempo conveniente al desarrollo del conflicto.

El tiempo dramático viene establecido, a veces, en las **acotaciones iniciales** de cada obra o escena. También es frecuente que venga dado por el **diálogo** de los personajes. Además, hay que considerar que el tiempo tiene que ver también con un **tiempo psicológico**, en cuanto afecta a los personajes. En las obras dramáticas, los cambios de actitud, las reacciones ante determinados hechos o palabras, son rapidísimos. Eso jamás sucedería en la vida corriente. En este sentido, se podría hablar de una concentración temporal. En *Tres sombreros de copa* Dionisio cambia su personalidad, profesión, nombre, todo, en apenas un minuto: el tiempo de ver contemplada a Paula a través de un espejo.

Anécdota:

Dentro de la terminología teatral se entiende por anécdota el **suceso contado**, la cadena de hechos que cuentan una situación. La Anécdota es la historia en sí.

Trama:

Como su mismo nombre lo indica, la trama es el **tejido de los hechos**, la manera de encadenarlos para **narrar la anécdota**, muchas de las veces se confunde con esta, pero la trama es el acomodo de los sucesos, muchas veces alterando los tiempos reales de su aparición dentro de la narración lineal de la historia, "*forma particularísima de cada obra a la que está intrínsecamente ligado un tono...*"¹

Diálogo:

Es el único medio que presenta el texto teatral. La intervención de cada personaje viene antecedida de su nombre, pero no aparecería en la representación. Todas las posibilidades expresivas y figuras literarias se reducen a él. Mediante el diálogo se debe analizar el **conflicto dramático** y el carácter y actitud de los personajes

Conflicto:

Es elemento de análisis fundamental en todo fragmento dramático. El conflicto hace referencia a las **fuerzas contrapuestas** que hacen avanzar el desarrollo argumental del drama. Sin conflicto no hay teatro. Aparecerán dos

¹ Rivera, Virgilio Ariel. "La Composición Dramática" UNAM Colección Gaceta, 1989

posturas contrarias, que habrá que descubrir. Pueden manifestarse explícitamente (están casi siempre presentes en cualquier escena de *La casa de Bernarda Alba*) o hallarse implícitas en otras situaciones, anteriores o posteriores, de la obra. En *Tres sombreros de copa* aparecen siempre enfrentados un mundo convencional, aburrido, pero seguro, frente a un mundo alegre, divertido, pero lleno de miseria.

Personajes:

La caracterización de los personajes viene dada por el **lenguaje** que utilizan. Ya quedaban expuestos en el comentario narrativo. A ello hay que sumar, si aparecieran en el texto (en las acotaciones o en los datos que aporte el diálogo), las referencias a su **características físicas, psíquicas, vestuario**, etc. Valle-Inclán apenas define las características físicas o psíquicas; es más, apenas hay referencias al personaje mismo, sino que estos quedan definidos por su vestuario, reducidos esperpénticamente a dos o tres prendas de su vestimenta. Lorca enfrenta el vestido verde de Adela, o las flores con que aparece M^a Josefa, al negro que todas se ven obligadas a llevar por imposición de Bernarda.

Un análisis más propio para la escena corresponde a la esquematización de los personajes en dos grandes grupos: Complejos y Simples, atendiendo esta complejidad o simpleza, a si en su desarrollo dramático, los personajes presentan vicios y virtudes, en este caso serían complejos, o si sencillamente solo presentan una de esas dos características, los que los presenta como personajes simples.

Tono:

Se define como la **atmósfera emotiva** que desde lo textual presente la obra dramática, dándole al lector-espectador una ambientación en lo emotivo a través de los **ritmos**, las **texturas**, los **espacios**, y las relaciones afectivas que se establecen de los personajes entre si y con su entorno.

C.- Lenguaje literario.

De nuevo el lenguaje literario. Y de nuevo el único elemento novedoso es la **intertextualidad**. La obra más representativa es *Luces de bohemia*, en donde todos los elementos intertextuales remiten a una deformación propia del esperpento, desde la parodia de *Hamlet* a la propia de las Sonatas, con la presencia del Marqués de Bradomín. Igualmente, Lorca repite motivos y temas de su poesía en *La casa de Bernarda Alba*. O Mihura, que incorpora, no como elementos textuales, pero sí teatrales, canciones y motivos cinematográficos (El relicario, los "gansters" de Chicago).

La parodia a la que se someten los textos incorporados en *Luces de bohemia* tiene también un valor **humorístico**, que es una de las características del esperpento. *Tres sombreros de copa* es la obra en que el humor está más presente: radica aquí en lo absurdo de la vida y de los actos cotidianos, al aplicar

una lógica casi matemática, dejando fuera el sentido común. Es un humor muy ingenuo, casi infantil, que se verá reflejado en la forma de hablar de los personajes.

Unidad 7. La Construcción de un guión dramático.

Cero en Geometría.

De Federic Brown
(El Libro de la Imaginación)

Henry miró el reloj. Dos de la madrugada. Cerró el libro con desesperación. Seguramente que mañana sería reprobado. Entre más quería hundirse en la geometría, menos la entendía. Dos fracasos ya, y sin duda iba a perder un año. Sólo un milagro podía salvarlo. Se levantó ¿Un milagro? ¿Y porqué no? Siempre se había interesado en la magia. Tenía libros. Había encontrado instrucciones sencillísimas para llamar a los demonios y someterlos a su voluntad. Nunca había hecho la prueba. Era el momento: ahora o nunca.

Sacó del estante el mejor libro sobre magia negra. Era fácil. Algunas fórmulas. Ponerse al abrigo en un pentágono. El demonio llega. No puede nada contra uno, y se obtiene lo que se quiera. Probemos.

Movió los muebles hacia la pared, dejando el suelo limpio. Después dibujó sobre el piso, con un gis, el pentágono protector. Y después pronunció las palabras cabalísticas. El demonio era horrible de verdad, pero Henry hizo acopio de valor y se dispuso a dictar su voluntad.

-Siempre he tenido cero en geometría –empezó.

-A quién se lo dices... –contestó el demonio con burla.

Y saltó las líneas del hexágono para devorar a Henry, que el muy idiota había dibujado en lugar de un pentágono.

Bibliografía

- Álvarez, Fernando. et al. *"El comportamiento animal"* Ed. Salvat, 1973 Madrid.
- Aymerich, C y M. *"Expresión y arte en la escuela"*. Teide, Barcelona.
- Bou, Lluís María. *"Como enseñar el arte"*. CEAC, 1989 Barcelona.
- Hannoun, Herbert. *"El niño conquista el medio"*. Kapelusz, 1977 México.
- Sefchovich, Galia. *"Hacia una pedagogía de la creatividad"* Trillas, 1ª Edición, 1998 México.
- Gardner, Howard. *"Educación artística y desarrollo humano"* Paidós Educador, 1ª Edición 1994 México
- Bono, Edward de. *"El uso del pensamiento lateral"* Editorial Época, 1983 México
- Vygotsky, Lev S. *"Pensamiento y lenguaje"* Ediciones Quinto Sol, 1ª Edición 1988 México
- Eines, Jorge. *"La dramatización escolar"* Editorial Fundamentos, 1986 Madrid
- Herans, Carlos y Patiño, Enrique. *"Teatro y escuela"* Distribuciones Fontamara S.A. 1ª Edición 2002 México
- Silberman, Larry. et al. *"Como hacer teatro sin ser descubierto"* Libros del Rincón, SEP 1ª Edición 1994 México
- Aguilar Mendoza, Nora. et al *"Libro para el maestro, educación artística primaria"* SEP 3ª Edición 2002 México
- Villalpando, Eduardo. *"El Juego Escénico, Manual de Teatro Escolar"*, Tesis para obtener la Licenciatura en Pedagogía , ESNJ 2002 Guadalajara
- Beverido Duhalt, Francisco. *"Taller de actuación"* Escenología, 1997 México
- Boal, Augusto. *"Teatro del oprimido 2, ejercicios para actores y no actores"* Nueva Imagen 2ª Edición, 1982 México
- Preciado, Juan Felipe. *"La actuación Dramática Creativa"* Tomo I, Editorial Noriega Limusa, 1ª edición, 1990 México
- Wagner, Fernando. *"Teoría y Técnica Teatral"* Editores Mexicanos Unidos, 1ª edición, 1986 México

- Villalpando, Eduardo. *"El Juego Escénico, Manual de Teatro Escolar"*, Tesis para obtener la Licenciatura en Pedagogía , ESNJ 2002 Guadalajara
- Serrano, Raúl. *"Tesis sobre Stanilavski en la educación del actor"* Escenología, 1996 México
- Jimenez, Sergio. Ceballos, Edgar. et al. *"Teoría y praxis del teatro en México"* Escenología, 1982 México
- Johnstone, Keith. *"IMPRO, improvisación y teatro"* Ed. Cuatro Vientos, 1990 Santiago de Chile
- Villalpando, Eduardo. *"Apuntes para un taller de entrenamiento actoral"* Sin editar, 1996 México
- Alatorre, Claudia Cecilia. *"Análisis del Drama"* Escenología, 1986 México
- Rivera, Virgilio Ariel. *"La composición Dramática"* Escenología, 1989 México
- Knowles, John Kenneth. *"Luisa Josefina Hernández: teoría y práctica del drama"* UNAM, 1980 México
- Bentley, Eric. *"La vida del Drama"* Paidós Studio, 1990 Barcelona.
- Villalpando, Eduardo. *"El Juego Escénico, Manual de Teatro Escolar"*, Tesis para obtener la Licenciatura en Pedagogía , ESNJ 2002 Guadalajara.
- Jiménez, Sergio. Ceballos, E. Comp. *"Técnicas y Teorías de la Dirección Escénica"* Volumen I y II, Escenología Gaceta, 1985 México.
- Brook, Peter. *"La Puerta Abierta"*. Ediciones El Milagro, 1998 México
- Barkworth, Peter. *"El libro completo de la Actuación"* Ed. Diana, 1997 México
- Barba, Eugenio. *"La canoa de Papel, tratado de antropología teatral"* Escenología, 1992 México
- Barba, Eugenio. Savarese, Nicola. *"Antropología Teatral"* Escenología, 1988
- Villalpando, Eduardo. *"El Juego Escénico, Manual de Teatro Escolar"*, Tesis para obtener la Licenciatura en Pedagogía , 2002 Guadalajara