

Artes

Taller de Teatro



Segundo año

El juego de la ficción II

Serie PROFUNDIZACIÓN · NES



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

JEFE DE GOBIERNO

Horacio Rodríguez Larreta

MINISTRA DE EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

María Soledad Acuña

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Diego Javier Meiriño

DIRECTORA GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

María Constanza Ortiz

GERENTE OPERATIVO DE CURRÍCULUM

Javier Simón

SUBSECRETARIA DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y EQUIDAD EDUCATIVA

Andrea Fernanda Bruzos Bouchet

SUBSECRETARIO DE CARRERA DOCENTE Y FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL

Jorge Javier Tarulla

SUBSECRETARIO DE GESTIÓN ECONÓMICO FINANCIERA

Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS

Sebastián Tomaghelli

SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO E INNOVACIÓN EDUCATIVA (SSPLINED)

DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO (DGPLEDU)

GERENCIA OPERATIVA DE CURRÍCULUM (GOC)

Javier Simón

EQUIPO DE GENERALISTAS DE NIVEL SECUNDARIO: Isabel Malamud (coordinación), Cecilia Bernardi, Bettina Bregman, Ana Campelo, Marta Libedinsky, Carolina Lifschitz, Julieta Santos

ESPECIALISTA: Ariel Gurevich

COORDINACIÓN DE MATERIALES Y CONTENIDOS DIGITALES (DGPLEDU): Mariana Rodríguez

COLABORACIÓN Y GESTIÓN: Manuela Luzzani Ovide

COORDINACIÓN DE SERIES PROFUNDIZACIÓN NES Y

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PRIMARIA: Silvia Saucedo

EQUIPO EDITORIAL EXTERNO

COORDINACIÓN EDITORIAL: Alexis B. Tellechea

DISEÑO GRÁFICO: Estudio Cerúleo

EDICIÓN: Fabiana Blanco, Natalia Ribas

CORRECCIÓN DE ESTILO: Lupe Deveza

IDEA ORIGINAL DE PROYECTO DE EDICIÓN Y DISEÑO (GOC)

EDICIÓN: Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Andrea Finocchiaro, Bárbara Gomila, Marta Lacour, Sebastián Vargas

DISEÑO GRÁFICO: Octavio Bally, Silvana Carretero, Ignacio Cismondi, Alejandra Mosconi, Patricia Peralta

ACTUALIZACIÓN WEB: Leticia Lobato

Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Artes, taller de teatro : el juego de la ficción II . - 1a edición para el profesor. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación, 2018.
Libro digital, PDF - (Profundización NES)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-673-343-4

1. Artes. 2. Teatro. 3. Educación Secundaria. CDD 371.1

ISBN: 978-987-673-343-4

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente.
Se prohíbe la reproducción de este material para reventa u otros fines comerciales.

Las denominaciones empleadas en este material y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implica, de parte del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, juicio alguno sobre la condición jurídica o nivel de desarrollo de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

En este material se evitó el uso explícito del género femenino y masculino en simultáneo y se ha optado por emplear el género masculino, a efectos de facilitar la lectura y evitar las duplicaciones. No obstante, se entiende que todas las menciones en el género masculino representan siempre a varones y mujeres, salvo cuando se especifique lo contrario.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en internet: 15 de agosto de 2018.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación e Innovación / Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa.
Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Currículum, 2018.

Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa / Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Currículum.
Holmberg 2548/96, 2º piso - C1430DOV - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

© Copyright © 2018 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados.
Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.

Presentación

La serie de materiales Profundización de la NES presenta distintas propuestas de enseñanza en las que se ponen en juego tanto los contenidos – conceptos, habilidades, capacidades, prácticas, valores y actitudes – definidos en el *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria* de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Resolución N.º 321/MEGC/2015, como nuevas formas de organizar los espacios, los tiempos y las modalidades de enseñanza.

El tipo de propuestas que se presentan en esta serie se corresponde con las características y las modalidades de trabajo pedagógico señaladas en la Resolución CFE N.º 93/09 para fortalecer la organización y la propuesta educativa de las escuelas de nivel secundario de todo el país. Esta norma – actualmente vigente y retomada a nivel federal por la propuesta “Secundaria 2030”, Resolución CFE N.º 330/17 – plantea la necesidad de instalar “distintos modos de apropiación de los saberes que den lugar a: nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los profesores y del uso de los recursos y los ambientes de aprendizaje”. Se promueven también nuevas formas de agrupamiento de los estudiantes, diversas modalidades de organización institucional y un uso flexible de los espacios y los tiempos que se traduzcan en propuestas de talleres, proyectos, articulación entre materias, debates y organización de actividades en las que participen estudiantes de diferentes años. En el ámbito de la Ciudad, el *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria* incorpora temáticas nuevas y emergentes y abre la puerta para que en la escuela se traten problemáticas actuales de significatividad social y personal para los estudiantes.

Existe acuerdo sobre la magnitud de los cambios que demanda la escuela secundaria para lograr convocar e incluir a todos los estudiantes y promover efectivamente los aprendizajes necesarios para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la participación activa en ámbitos laborales y de formación. Es importante resaltar que, en la coyuntura actual, tanto los marcos normativos como el *Diseño Curricular* jurisdiccional en vigencia habilitan e invitan a motorizar innovaciones imprescindibles.

Si bien ya se ha recorrido un importante camino en este sentido, es necesario profundizar, extender e instalar propuestas que efectivamente hagan de la escuela un lugar convocante para los estudiantes y que, además, ofrezcan reales oportunidades de aprendizaje. Por lo tanto, sigue siendo un desafío:

- El trabajo entre docentes de una o diferentes áreas que promueva la integración de contenidos.
- Planificar y ofrecer experiencias de aprendizaje en formatos diversos.
- Elaborar propuestas que incorporen oportunidades para el aprendizaje y el ejercicio de capacidades.

Los materiales elaborados están destinados a los docentes y presentan sugerencias, criterios y aportes para la planificación y el despliegue de las tareas de enseñanza, desde estos lineamientos. Se incluyen también propuestas de actividades y experiencias de aprendizaje para los estudiantes y orientaciones para su evaluación. Las secuencias han sido diseñadas para admitir un uso flexible y versátil de acuerdo con las diferentes realidades y situaciones institucionales.

La serie reúne dos líneas de materiales: una se basa en una lógica disciplinar y otra presenta distintos niveles de articulación entre disciplinas (ya sean areales o interareales). Se introducen también materiales que aportan a la tarea docente desde un marco didáctico con distintos enfoques de planificación y de evaluación para acompañar las diferentes propuestas.

El lugar otorgado al abordaje de problemas interdisciplinarios y complejos procura contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y de la argumentación desde perspectivas provenientes de distintas disciplinas. Se trata de propuestas alineadas con la formación de actores sociales conscientes de que las conductas individuales y colectivas tienen efectos en un mundo interdependiente.

El énfasis puesto en el aprendizaje de capacidades responde a la necesidad de brindar a los estudiantes experiencias y herramientas que permitan comprender, dar sentido y hacer uso de la gran cantidad de información que, a diferencia de otras épocas, está disponible y fácilmente accesible para todos. Las capacidades son un tipo de contenidos que debe ser objeto de enseñanza sistemática. Para ello, la escuela tiene que ofrecer múltiples y variadas oportunidades para que los estudiantes las desarrollen y consoliden.

Las propuestas para los estudiantes combinan instancias de investigación y de producción, de resolución individual y grupal, que exigen resoluciones divergentes o convergentes, centradas en el uso de distintos recursos. También, convocan a la participación activa de los estudiantes en la apropiación y el uso del conocimiento, integrando la cultura digital. Las secuencias involucran diversos niveles de acompañamiento y autonomía e instancias de reflexión sobre el propio aprendizaje, a fin de habilitar y favorecer distintas modalidades de acceso a los saberes y los conocimientos y una mayor inclusión de los estudiantes.

En este marco, los materiales pueden asumir distintas funciones dentro de una propuesta de enseñanza: explicar, narrar, ilustrar, desarrollar, interrogar, ampliar y sistematizar los contenidos. Pueden ofrecer una primera aproximación a una temática formulando dudas e interrogantes, plantear un esquema conceptual a partir del cual profundizar, proponer

actividades de exploración e indagación, facilitar oportunidades de revisión, contribuir a la integración y a la comprensión, habilitar oportunidades de aplicación en contextos novedosos e invitar a imaginar nuevos escenarios y desafíos. Esto supone que en algunos casos se podrá adoptar la secuencia completa o seleccionar las partes que se consideren más convenientes; también se podrá plantear un trabajo de mayor articulación entre docentes o un trabajo que exija acuerdos entre los mismos. Serán los equipos docentes quienes elaborarán propuestas didácticas en las que el uso de estos materiales cobre sentido.

Iniciamos el recorrido confiando en que constituirá un aporte para el trabajo cotidiano. Como toda serie en construcción, seguirá incorporando y poniendo a disposición de las escuelas de la Ciudad nuevas propuestas, dando lugar a nuevas experiencias y aprendizajes.



Diego Javier Meiriño
Subsecretario de Planeamiento
e Innovación Educativa

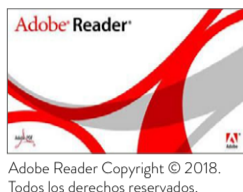


Gabriela Laura Gürtner
Jefa de Gabinete de la Subsecretaría de
Planeamiento e Innovación Educativa

¿Cómo se navegan los textos de esta serie?

Los materiales de Profundización de la NES cuentan con elementos interactivos que permiten la lectura hipertextual y optimizan la navegación.

Para visualizar correctamente la interactividad se sugiere bajar el programa [Adobe Acrobat Reader](#) que constituye el estándar gratuito para ver e imprimir documentos PDF.



Pie de página

Volver a vista anterior — Al clicar regresa a la última página vista.

— Ícono que permite imprimir.

— Folio, con flechas interactivas que llevan a la página anterior y a la página posterior.

Portada

— Flecha interactiva que lleva a la página posterior.

Índice interactivo

Introducción

Plaquetas que indican los apartados principales de la propuesta.

Itinerario de actividades

Actividad 1

Me acuerdo

Emplear un procedimiento para desarrollar escritura, indagando recuerdos e imágenes personales. Expandir esos

Organizador interactivo que presenta la secuencia completa de actividades.

Actividades

Me acuerdo

Actividad 1

Primera parte. Para empezar

El docente propone algunos ejercicios en ronda como dinámica de entrada en calor. Por ejemplo, un estudiante dice su nombre en voz alta con un gesto físico y lo “pasa” al compañero de

Actividad anterior

Actividad siguiente

Actividad anterior

Botón que lleva a la actividad anterior.

Actividad siguiente

Botón que lleva a la actividad siguiente.

Sistema que señala la posición de la actividad en la secuencia.

Íconos y enlaces

1 Símbolo que indica una cita o nota aclaratoria. Al clicar se abre un *pop-up* con el texto:

Ovidescim repti ipita voluptis audi iducit ut qui adis moluptur? Quia poria dusam serspero voloris quas quid moluptur?Luptat. Upti cumAgnimustrum est ut

Los números indican las referencias de notas al final del documento.

El color azul y el subrayado indican un [vínculo](#) a la web o a un documento externo.



— Indica enlace a un texto, una actividad o un anexo.

“Título del texto, de la actividad o del anexo”



— Indica apartados con orientaciones para la evaluación.

Índice interactivo

 **Introducción**

 **Contenidos y objetivos de aprendizaje**

 **Itinerario de actividades**

 **Orientaciones didácticas y actividades**

 **Orientaciones para la evaluación**

 **Bibliografía**

Introducción

Esta secuencia didáctica busca profundizar las dinámicas sugeridas en el material “El juego de la ficción: cinco propuestas para crear escenas en el aula”, realizado para primer año, y ampliar sus desarrollos para el taller de Teatro de segundo año. Esta nueva propuesta mantiene los lineamientos de la anterior (el juego y la improvisación como estrategias para producir escenas), al tiempo que aborda contenidos y objetivos de aprendizaje propios del taller para segundo año: trabajar sobre soportes textuales, investigar las categorías de espacio y personaje dramático, incorporar dinámicas de ensayo como estrategias de trabajo en el proceso de producción.

Cada una de las actividades propone motores y estímulos para producir materiales dramáticos poniendo el foco en alguno de los elementos que intervienen en la práctica escénica: la actuación y la narración, la improvisación, el texto dramático, los personajes, la construcción de una dramaturgia, los ensayos y la reflexión sobre estos materiales en proceso, que culminan en una puesta en escena. Si bien las primeras cinco actividades que se ofrecen pueden ser desarrolladas de forma independiente, en cada una los estudiantes generan y acumulan materiales que se irán integrando progresivamente y serán insumos para una posible actividad final de producción y cierre.

Esta secuencia toma el eje Producción, que promueve la experiencia de hacer teatro en la escuela, e integra de manera transversal el eje Apreciación, cuyo objetivo es que los estudiantes puedan interrogarse acerca del propio trabajo y el de sus compañeros durante el proceso de construirse como espectadores y hacedores críticos. Aprender a mirar y reflexionar sobre sus producciones implica que puedan indagar los procesos personales y grupales inherentes al taller de Teatro como espacio social, colaborativo y artístico de trabajo y aprendizaje, en el encuentro con otros.

Por último, si bien las retroalimentaciones en el taller suponen una puesta en común en la que predomina el discurso verbal (se habla de lo que se hizo), se propone una actividad final que puede ser empleada como soporte evaluativo de la secuencia, alejado de las formas tradicionales de evaluación en el taller. Se trata de una actividad para trabajar con el espacio, que integra la escritura, elementos de puesta en escena y la creación de un mural colectivo.



El juego de la ficción: cinco propuestas para crear escenas en el aula

Contenidos y objetivos de aprendizaje

En esta propuesta se seleccionaron los siguientes contenidos y objetivos de aprendizaje del espacio curricular de *Artes. Taller de Teatro* para segundo año de la NES:

Ejes/Contenidos	Objetivos de aprendizaje	Capacidades
<p>Producción <i>El cuerpo, el movimiento y la voz</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Las variaciones de la energía en las situaciones expresivas. La voz como proyección del gesto. Variaciones de volumen e intensidad. La palabra: sonoridad, significado y expresividad. <p><i>El juego de ficción</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Estructuración de escenas de ficción en las que se incluyan partes narradas y partes actuadas. La improvisación: el trabajo sobre lo inesperado. La improvisación a partir de acuerdos. La estructuración de escenas a partir de situaciones improvisadas. La revisión y el ensayo como estrategias de trabajo en el proceso de producción. <p><i>La estructura dramática: acción, sujetos de la acción, objetivo, conflicto, entorno, texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Variación de los roles y de los personajes: los sujetos de la acción. <p>Apreciación <i>Observación y análisis de las propias producciones y las de los pares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Criterios para apreciar las producciones. Elaboración de propuestas para mejorar las producciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar ideas y sentimientos a través de los gestos, la voz y el movimiento en diferentes situaciones que incluyan los elementos de la estructura dramática. Poner en juego la técnica de la improvisación para la elaboración de creaciones colectivas y para el abordaje de textos. Emplear la práctica del ensayo para revisar y mejorar sus producciones. Expresar opiniones fundadas acerca del propio trabajo y el de sus compañeros a partir de los contenidos abordados en el taller. 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación. Pensamiento crítico, iniciativa y creatividad. Resolución de problemas y conflictos. Interacción social, trabajo colaborativo. Valoración del arte.

Itinerario de actividades

Actividad 1

Me acuerdo

Emplear un procedimiento para desarrollar escritura, indagando recuerdos e imágenes personales. Expandir esos materiales para escribir pequeños relatos e intercambiarlos con los compañeros. Tomar dichos relatos como soportes textuales para producir escenas a través de improvisaciones, en las que intervienen partes narradas y actuadas.

1

Actividad 2

La improvisación y la fiesta

Investigar las posibilidades expresivas del cuerpo, el movimiento y la voz. Emplear objetos y vestuario en una situación ficcional colectiva. Producir improvisaciones en parejas y en pequeños grupos. Crear escenas a partir de situaciones improvisadas.

2

Actividad 3

El texto en acción

Explorar distintas maneras de abordar un texto aprendido de memoria. Probar diferentes expresividades y energías, en parejas, a partir del trabajo sobre formas físicas. Establecer secuencias de acciones y pequeños borradores escénicos que incluyan esos textos en alguna hipótesis dramática.

3

Actividad 4

Los personajes

Explorar el cuerpo de un personaje, trabajando con objetos y vestuario. Indagar posibilidades expresivas de esos personajes en construcción. Crear escenas individuales o en pequeños grupos en las que esos personajes se pongan en acción. Establecer distintas maneras en que estas escenas convocan al espectador.

4



Actividad 5

Por una dramaturgia escénica

Elegir entre los distintos materiales dramáticos desplegados en la secuencia (personajes, espacios, textos, vestuarios). Tomar esos elementos para producir un primer borrador dramatúrgico en grupos, utilizando la técnica del “cadáver exquisito”. Producir escenas y actuarlas empleando esos soportes textuales, incorporando dinámicas de improvisación y ensayo.

5



Actividad 6

“Me acuerdo” de la secuencia: un soporte para la evaluación



Evaluar el recorrido realizado en la secuencia, empleando la dinámica de la primera actividad, “Me acuerdo”, referida a la experiencia transitada a lo largo de las cinco actividades. Poner en juego los recursos dramáticos adquiridos para que esta “memoria del taller” adquiera formas escénicas. Crear colectivamente un mural para dejar un registro de las producciones de los estudiantes.

6

Orientaciones didácticas y actividades

A continuación, se presentan las actividades sugeridas para los estudiantes, acompañadas de orientaciones para los docentes.

Actividad 1. Me acuerdo

Esta primera actividad se divide en dos clases. En la primera, se propone la lectura de fragmentos del libro *Me acuerdo*, del estadounidense Joe Brainard (1942-1994). Luego, los estudiantes escriben sus propios “Me acuerdo” empleando el procedimiento del autor. Finalmente, comparten los textos con los compañeros y desarrollan un recuerdo. En la clase siguiente, a modo de cierre, toman esos relatos como soportes narrativos y desarrollan improvisaciones en pequeños grupos, en las que intervienen partes narradas y actuadas.

Me acuerdo

Actividad 1

Primera parte. Para empezar

El docente propone algunos ejercicios en ronda como dinámica de entrada en calor. Por ejemplo, un estudiante dice su nombre en voz alta con un gesto físico y lo “pasa” al compañero de su derecha. Este lo recibe, repite el nombre del compañero acompañado del gesto que hizo y suma su nombre con una acción propia, que “pasa” al estudiante que está a su derecha en la ronda. Este tercer estudiante vuelve a decir el nombre y la acción del primer compañero, luego los del segundo, y suma su nombre con un nuevo gesto físico, que “pasa” al compañero de su derecha, y así sucesivamente. Como los nombres y las acciones se acumulan, el juego se complejiza a medida que más integrantes son incorporados. Si alguien se equivoca, la ronda vuelve a empezar en su punto de origen. Estas equivocaciones permiten que, al volver a empezar, los nombres queden fijados a sus movimientos. El ejercicio termina cuando la ronda puede hacer una vuelta completa sin que nadie se equivoque.

Segunda parte. Ronda de “Me acuerdo”

El docente reparte una hoja con fragmentos del libro *Me acuerdo*, de Joe Brainard. Cada estudiante deberá leer uno de los recuerdos en voz alta y pasar la hoja al compañero de la derecha, que leerá el fragmento que sigue en la lista. Cuando terminan, sin desarmar la ronda, intercambian impresiones: qué recuerdos les gustaron más, cuáles menos, qué recuerdos mencionados podrían parecerse a los propios, cuáles no son verosímiles, por qué. Se puede encontrar una selección del libro en el anexo 1, “Fragmentos de *Me acuerdo*, de Joe Brainard”.



Anexo 1.
Fragmentos
de *Me acuerdo*, de
Joe Brainard

Tercera parte. Escritura de “Me acuerdo”

El docente pide a los estudiantes que tomen una hoja y algo para escribir, y que elijan algún lugar cómodo del aula. Tienen que escribir listas de “Me acuerdo” a la manera de Brainard, con el único requisito de que siempre empiecen con las palabras “Me acuerdo...”. Lo harán de forma continuada durante diez minutos.

Es importante que los recuerdos vayan surgiendo en el acto de escribirlos, como si la memoria apareciera en el contacto con el papel. La voz del docente puede sugerir algunos activadores: el primer día de clases, un juguete que me gustaba mucho, un lugar al que me gustaría volver, unas vacaciones, algún familiar lejano, una mascota, el momento en el que perdí algo muy importante, un misterio, alguien que no volví a ver. Una vez que terminan, los estudiantes se ponen de pie y forman parejas. Cada uno lee al otro su lista de “Me acuerdo”, eligiendo qué recuerdos compartir, y el compañero puede hacer preguntas o pedir ampliaciones. Cuando el docente dice “cambio”, cambian de pareja y repiten la misma dinámica, con al menos cinco compañeros distintos.

Cuarta parte. Puesta en común de los “Me acuerdo”

Los estudiantes vuelven a tomar la hoja donde escribieron su lista y se les pide que la amplíen escribiendo al menos cinco recuerdos de sus compañeros. Deberán escribirlos con la fórmula “Me acuerdo...”, es decir, en primera persona, como si fueran propios. Después, vuelven a formar una ronda y leen en voz alta algunos recuerdos que quieran compartir; no hace falta que aclaren si son propios o de un compañero porque ambos responden a la misma formulación: “Me acuerdo...”. Para terminar, reflexionan entre todos qué recuerdos son más sorprendentes, humorísticos, tristes, si algunos se repiten, y sobre cómo les resultó el proceso de escritura.

Quinta parte. “Me acuerdo expandido”

El docente pide a los estudiantes que vuelvan a elegir un lugar del aula donde puedan escribir cómodos. Tienen que seleccionar un “Me acuerdo” de la lista de cada uno y desarrollarlo en al menos un párrafo. La consigna es ampliarlo, abrir ese material para que despliegue un relato. No es necesario que el párrafo tenga continuidad narrativa: la escritura puede ocurrir a través de listas, apuntes, notas. Una vez que terminan, finaliza la clase. Deberán traer la lista de “Me acuerdo” y el “Me acuerdo expandido” para la clase siguiente. Pueden sacarles una foto con el celular o grabar un mensaje de audio. También pueden ampliar la escritura del recuerdo como tarea para la semana.

Sexta parte. “Me acuerdo” en escena

En esta segunda clase, los estudiantes recuperan cada “Me acuerdo expandido”, el texto con el que finalizaron la clase anterior. Se establecen parejas o pequeños grupos de tres o cuatro personas.

En los grupos, cada uno comparte su recuerdo y, al finalizar, los compañeros pueden hacer preguntas. Cuando todos terminan, el docente establece un espacio escénico en el que hay una silla vacía frente a una platea de espectadores. Cada grupo debe pasar a ese espacio y uno de los integrantes se sienta en la silla. Los otros permanecen de pie y se harán cargo de relatar el recuerdo del compañero sentado. Deberán contarlo a partir de lo que se acuerden, en tercera persona y en tiempo presente. El docente debe aclarar que dicho relato puede ser interpretado e intervenido con imágenes propias. Al principio, el compañero sentado no participa; después, puede ir corrigiendo poco a poco, hasta finalmente actuar en la escena, intervenir como personaje. Por ejemplo:

Matías tiene 7 años y está en su casa en General Pico, La Pampa. Es la hora de la siesta, y mientras el padre duerme, Matías graba en uno de los casetes del padre temas de la radio que le gustan. Como un botón de la radio está roto, rebobina el casete con una lapicera azul...

Si es un grupo de tres personas, Matías está sentado y los otros dos compañeros cuentan su relato, en tercera persona y en presente, tiempo verbal a partir del cual la situación vuelve a tener lugar. Es decir, es un relato que está ocurriendo. La voz del docente puede intervenir preguntando dónde está la casa, qué se ve a través de la ventana, qué se escucha a la hora de la siesta, dónde duerme el padre. Los narradores deben hablar en voz baja para no despertarlo, uno de ellos asume el rol del padre que ingresa a la escena, o bien son el “ángel bueno” y el “demonio”, personifican los pensamientos de Matías. Es importante que los estudiantes puedan inventar y proponer imágenes. Los recuerdos expandidos suelen traer historias con cambios y giros, y esto produce nuevas situaciones. Hay que considerar que el final muchas veces no es lo que ocurrió en el relato del compañero, sino lo que la propia escena encuentra como resolución (el padre se levanta y, lejos de enojarse, termina escuchando con el hijo esa música en inglés, que no entiende y él le traduce, por ejemplo).

Para finalizar, una vez que los grupos pasaron y los trabajos fueron puestos en común, el docente indica a los estudiantes que aprendan un pequeño texto de memoria. Es importante que sea algo que les guste, que la elección de ese fragmento tenga algún valor. En lo posible, deben evitar canciones o poemas demasiado rimados: en las canciones resulta difícil escindir las palabras de la música que traen asociada y en los poemas rimados cuesta “romper” la musicalidad de la rima.



Los ejercicios en ronda establecen un *nosotros* como grupo de trabajo. Esta disposición circular favorece que todos se vean las caras y los cuerpos. Al principio, suelen ser comunes algunas resistencias: las manos en los bolsillos, los brazos cruzados, las miradas hacia el piso, obstáculos que deberán ir venciendo. Son dinámicas muy simples que favorecen la integración, los equívocos generan humor, desinhibición, al tiempo que se requiere concentración para realizar una tarea en común. El docente puede incluso proponer otro ejercicio de preparación, o tomar alguno del apartado “Caldeamiento” del *Manual de juegos y ejercicios teatrales*, de Jorge Holovatuck y Débora Astrosky.

La lectura de los “Me acuerdo” de Brainard dará lugar a imágenes y recuerdos propios. Es conveniente dedicar tiempo a estas impresiones como preparación para la escritura. El docente insistirá en el carácter sensorial de los recuerdos (imágenes, olores, sonidos, texturas), en la importancia de los detalles, en la particularidad. El recuerdo nunca es conceptual, está hecho de materia para los sentidos (véase [“Recuerdos”](#), de Juan José Saer, donde reflexiona sobre una posible tipología de estas operaciones de la memoria).

El debate a partir de la lectura también debe hacerse en ronda. Leer y expresarse en voz alta compromete el cuerpo y la voz, es una instancia de exposición que debe ser valorizada. Durante la lectura y la discusión, es importante que no se pierda el tono físico de la preparación, en la que decir el nombre con un gesto provoca cierto movimiento coreográfico expansivo. La entrada a la escritura debe ser planteada como una continuación de esta disposición corporal, y no como un corte hacia una instancia “intelectual”. En el ejercicio de escritura automática, los estudiantes eligen un lugar del aula donde sentirse cómodos, sentados en el suelo o recostados. Hay que favorecer este ingreso a otro tiempo, invitarlos a una dinámica donde la escritura motoriza el recuerdo y una imagen parece llamar a otra de manera involuntaria. Las oraciones tienen que empezar siempre con “Me acuerdo...”, como forma de mantener activo el procedimiento. Si la actividad genera entusiasmo, el ritmo de escritura es rápido, la sensación es la de una catarata de imágenes que no se detiene, y no se experimenta aburrimiento ni aparecen exigencias.

Los estudiantes intercambian sus “Me acuerdo” libremente, sin monitoreo del docente, quien desde un principio establece la importancia de escuchar al otro y, en una segunda instancia, poder hacerle preguntas. El cambio de parejas ejercita el entrenamiento para contar a diferentes interlocutores, escuchar y ser escuchado. En estos sucesivos intercambios, cada estudiante habrá detectado cuáles de sus recuerdos generan más interés, humor, sorpresa. Cuando comparten en ronda estos “Me acuerdo”, ya sean propios o del compañero, el docente señalará que no importa conocer de quién es el recuerdo ni que se establezca una recuperación “objetiva” del mismo, sino trabajar sobre la impresión.

Al desarrollar el “Me acuerdo expandido”, los estudiantes abordan la escritura como si esa mancha se fuera ampliando, haciendo crecer ese *accidente* que fue el “Me acuerdo” (véase [“Marguerite Duras entrevista a Francis Bacon”](#), en Digitalpost, donde se desarrollan los conceptos de mancha, accidente e imaginación técnica).

En la segunda clase, durante el desarrollo de las escenas, es importante que el estudiante que está sentado no intervenga en un principio. Primero escucha su relato y, progresivamente, irá corrigiendo, ampliando, actuando. La primera tendencia es a contar usando tiempos verbales pasados; el docente insistirá en mantener activo el presente como forma de actualización del relato en el aquí y ahora, en el presente de la acción. La presencia física de los narradores también los vuelve participantes, y pueden interpretar los personajes a los que se refieren. Por ejemplo, un narrador cuenta que el compañero está sentado en un andén de micros esperando su valija, que está perdida. Es su primer viaje solo al interior del país. El narrador podrá asumir ser otro pasajero, un chofer de la empresa a la que se reclama, un familiar lejano que fue a la terminal a esperar. Esto no debe ser anticipado, sino que deberá surgir de la improvisación. Cuantos más narradores haya, habrá más personajes y posibilidades de distorsión y juego, el recuerdo será actuado entre varios.

Para tener en cuenta

La actividad no busca escenificar un recuerdo ni proponer un ejercicio de memoria emotiva, sino construir artefactos (escenas) empleando esas imágenes sensoriales. El “Me acuerdo expandido” funciona como primer soporte narrativo sobre el cual los estudiantes improvisan, proponiendo nuevas imágenes y desarrollos. Esto los libera de tener que “inventar” una historia, situación que suele aplastar la mayoría de las improvisaciones. Se evaluarán positivamente las derivas dramáticas en las que surja material no asociado a la historia que le dio origen. No importa lo que pasó o no pasó en la vida a la hora de evaluar los trabajos, su correspondencia con el mundo de los hechos, sino aquello que las escenas proponen de forma autónoma. Además, la actividad sirve para instalar la dinámica del taller como laboratorio, basado en el juego y la prueba, donde hay lugar para el equívoco, reapropiado creativamente como accidente. El docente estará atento a los elementos dramáticos que aparecen en los trabajos (personajes, espacios, situaciones, objetos, conflictos), material disponible para seguir trabajando en el taller.

Actividad 2. La improvisación y la fiesta

Esta actividad se estructura en dos partes. La primera propone una improvisación colectiva en la que los estudiantes trabajan en simultáneo, empleando objetos y vestuario, alrededor del espacio ficcional de una fiesta: su preparación, los distintos encuentros, su desarrollo, sus conflictos. En la segunda parte, con los elementos de vestuario, los objetos y las situaciones investigadas anteriormente, producen improvisaciones en pequeños grupos, haciendo énfasis en el trabajo sobre el espacio. La duración de la actividad es de una clase.

La improvisación y la fiesta

Actividad 2

Para comenzar, los estudiantes ingresan al espacio con sus vestuarios y accesorios puestos. Se establecen dos grupos, A y B, de igual cantidad de integrantes. Primero, deben relajar las articulaciones, los brazos, las piernas, el cuello, la mirada, la voz. El docente va indicando algunas acciones: estirar los brazos, dar pequeñas patadas o golpes en el aire (como un karate inventado), hacer movimientos de cadera, desperezarse. El objetivo es soltar tensión y despertar una corporalidad menos cotidiana, que la vida social tiende a inhibir. Estas maneras desembocan en caminatas.

El docente indica que alguien del grupo A se encuentre con alguien del grupo B, y así se establecen parejas de trabajo que van a conservarse durante la actividad. Luego, propone acciones que las parejas desarrollan en forma simultánea:

- A y B se encuentran en la calle, creen reconocerse pero no se conocen, se evitan.
- A y B se encuentran en la calle, creen reconocerse pero no se acuerdan de dónde, no se animan a saludarse.
- A y B se encuentran en la calle, creen reconocerse, finalmente se saludan.

El docente propone que inventen saludos, pequeñas conversaciones: el clima, hace cuánto no se ven, las noticias del día. Indica que los personajes miren la hora, se sequen la transpiración de la frente, estiren una pierna, busquen dinero en los bolsillos, corroboren si se olvidaron las llaves. Pueden agregar acciones y comentarios simples: “¡Qué calor!”, saludar a alguien, “¿Llueve?”.

Luego, los estudiantes caminan y dicen simultáneamente el texto que cada uno trajo aprendido, en voz alta y en forma continua. El docente selecciona a un estudiante, que elige una manera de decir su texto en voz alta: todos se detienen y focalizan en él. Luego, el resto de los estudiantes imitan la manera de decir que propuso el compañero, repitiendo cada uno su texto. Así, se producen varias detenciones durante las caminatas con distintos estudiantes. Luego, el docente sugiere la misma dinámica, pero en lugar de imitar las maneras del otro, el resto tiene que hacer lo opuesto (la interpretación de qué es lo opuesto es libre).

Primera parte. La fiesta

Durante las caminatas, el docente propone consignas alrededor de la preparación para una fiesta como eje ficcional. Los estudiantes se miran al espejo, se dan ánimo; el compañero del grupo A le dice a la pareja del B que están llegando tarde, discuten; están por salir, pero alguien de la pareja tiene algo en la ropa que no se puede abrochar o se le rompió, el compañero intenta ayudarlo, empeora la situación. Finalmente, van a la fiesta, eligen en qué medio de transporte, o caminan, atraviesan una distancia muy corta como si fuera un trayecto muy largo. Para estos desplazamientos, se puede utilizar música que proponga distintos climas y ritmos, también como entrada a la fiesta. El docente debe establecer la presencia de un punto de vista, un lugar del emplazamiento de un espectador virtual, que otorga la sensación de que se actúa para alguien, que el trabajo expresivo está traccionado por esa mirada.

También se pueden ofrecer diversos estímulos durante la fiesta: hace frío, hay mucha gente, me cruzo con alguien que no quiero ver, me doy coraje para entrar, no me animo, me encuentro con personas que no veo hace diez años, saludo, la estoy pasando mal, disimulo, estoy en la fiesta, pierdo a mi pareja, la busco. El grupo A pasa y el B lo mira, lo silba o lo aplaude, hace reverencias hacia el otro grupo o hacia el punto de vista. Luego, el docente alterna momentos en los que propone que bailen con distintas músicas y la pelea, en la cual el grupo A lucha contra el B. En ambos casos, deben probar formas de bailar y de pelear inventadas (rodar, arrastrar, perseguir a alguien). El docente puede sugerir detenciones: al pedido de “Stop”, todos congelan como estatuas, y desde esa postura cada uno dice su texto. Se proponen estos dos momentos de forma alternada: “el baile” y “la pelea”. Los tiempos entre esas dos instancias se van haciendo cada vez menores, solapándose, lo que produce humor y activa el ritmo del juego.

Segunda parte. La improvisación y las escenas

Los estudiantes forman grupos de entre tres y cinco integrantes. Tienen que pasar al espacio, disponerlo de alguna manera con los elementos que haya en el aula (bancos, apoyos, escalones, sillas) y, con el vestuario que traen, improvisar. Esta improvisación no parte de acuerdos previos, sino de armar un espacio dramático y estar presente en él. Pueden acordar, si así lo deciden, qué personajes están desde el inicio y cuáles ingresan después.

Para cada improvisación grupal se destinan entre cinco y siete minutos. Luego, en ronda, intercambian junto con el docente las impresiones sobre los trabajos. Finalmente, este indica que la siguiente clase van a volver a trabajar con el texto aprendido de memoria y que los que quieran pueden cambiarlo teniendo en cuenta distintas posibilidades (un fragmento de un cuento, de una novela, una receta de cocina, un poema, un texto extraído de una revista de actualidad, un discurso político).

La entrada en calor y la primera parte de la actividad tienen como finalidad activar la actuación en relación con un punto de vista como lugar de la mirada. El foco debe estar puesto sobre esta hipótesis que organiza el juego expresivo; se busca trabajar cómo todo en escena cuenta: los gestos, los movimientos, la voz, incluso si le doy la espalda al punto de vista.

El trabajo de a uno, en parejas y con el grupo de compañeros entrena estos distintos niveles. Las agrupaciones y las situaciones son momentáneas, fugaces, no deberían instalarse. Se deben favorecer la desinhibición y el juego, a esto apunta la tarea de extremar el gesto del otro, teñirse de esa expresión. El cansancio físico es requerido en “el baile” y “la pelea”, que hacen bajar las barreras de los estudiantes, sus resistencias.

En las escenas improvisadas, el énfasis estará puesto en la importancia del vestuario y el espacio escénico para establecer asociaciones. Los estudiantes deberán utilizar los elementos que entrenaron en la primera parte para la improvisación, como una caja de herramientas a la que pueden recurrir. Durante la improvisación en pequeños grupos, el punto de vista, que en la primera instancia era una hipótesis de expectación, estará ocupado por el resto de los compañeros que efectivamente miran. Es importante que no se apuren para empezar ni precipiten las situaciones, que se vayan desarrollando paso a paso, y que no intenten “explicarlas” (cancelarlas) estableciendo relaciones mecánicas de causalidad entre los elementos.

Para tener en cuenta

Durante la puesta en común, se sugiere compartir con los estudiantes los siguientes puntos para el momento de trabajar sobre improvisaciones. El objetivo es establecer criterios y estrategias para registrar lo sucedido y volver a intentarlo en un futuro, sin que nadie se sienta frustrado.

- No aplastar la improvisación llenándola de contenido narrativo.
- No apurarse antes de empezar.
- Trabajar con lo que sucede, no con las ideas previas o lo que cada uno creía.
- No importa si no se arma una escena “lógica” o “coherente”, la prueba no tiene que desembocar en un material terminado.
- ¿Qué podría mejorar en mis estrategias de improvisación? ¿Estoy ubicado en un lugar de mucha actividad? ¿Me cuesta registrar a mis compañeros o lo que proponen? ¿Mi actitud es más bien pasiva y tiendo a esperar que otro conduzca? ¿Utilizo demasiado la palabra o, por el contrario, tendría que proponer más textos?

Actividad 3. El texto en acción

Esta actividad se desarrolla en tres instancias. En primer lugar, los estudiantes traen un pequeño texto memorizado, no necesariamente teatral (un cuento o fragmento narrativo, un discurso político, una receta de cocina, el manual de un artefacto, un poema) y exploran distintas intenciones y maneras de decir (al otro, al mundo, a sí mismos). En un segundo momento, trabajan en parejas y cada compañero propone al otro formas físicas desde las cuales afectar el decir del texto. Por último, cada estudiante establece una secuencia de acciones a partir de esa exploración y propone pequeños monólogos o piezas breves de su texto que contengan hipótesis dramáticas (personaje, espacios, circunstancias). La duración de esta actividad es de una o dos clases, dependiendo de la cantidad de estudiantes.

El texto en acción

Actividad 3

Primera parte. El texto en el espacio

Los estudiantes caminan por el espacio, relajan los brazos, las piernas, las articulaciones. En esas caminatas, empiezan a decir el texto, prueban distintas sonoridades, volúmenes, alturas. Lo repiten varias veces hasta que el texto se extraña, se empieza a vaciar de su sentido específico. Esto les va a permitir hacer pruebas con esta materia maleable.

Luego, el docente solicita a los estudiantes que digan el texto a distintos interlocutores: a otro, a sí mismo, al mundo. Son libres de formular las acciones que necesiten. Después, cada uno busca una pareja y deberá decir el mismo texto a través de tres acciones distintas: 1) informar; 2) agradecer; 3) pedir disculpas. Las parejas no son fijas sino rotativas, se busca que los estudiantes exploren con diferentes compañeros.

Segunda parte. Esculturas en parejas

Los estudiantes forman nuevos dúos. Cada pareja establece una relación de escultor/esculpido, de manipulador/marioneta. Es decir, un compañero afloja el cuerpo desde un lugar neutro y el otro va proponiéndole formas físicas: movimiento en los brazos, las piernas, las articulaciones, modos de andar, formas abiertas y cerradas que proponen distintas energías y ritmos. El compañero esculpido o títere tiene que seguir diciendo el texto y dejar que su decir se afecte por las formas físicas que propone el escultor/manipulador.

El docente pide que estén atentos a si aparecen algunas imágenes, sensaciones, emociones. También a que el trabajo no se vuelva mecánico, que el compañero no pueda anticipar las formas físicas que se le proponen. Desde afuera, tendría que verse un solo cuerpo

formado por dos personas, como una especie de danza plástica, sin rigidez ni movimientos bruscos. Cuando el compañero que dice el texto haya pasado por varios cambios tonales y de energías, las parejas invierten roles y el trabajo vuelve a comenzar. Finalmente, el docente destina un tiempo para que cada pareja intercambie impresiones, zonas de dificultades y hallazgos. Es decir, los estudiantes reciben retroalimentación de sus pares.

Tercera parte. Pequeños monólogos

Cada estudiante elige tres momentos (formas físicas) de esa exploración, como si fueran fotos de un recorrido. A continuación, deberá establecer una secuencia con esos momentos, proponer una partitura de acciones en la que diga el texto pasando por esas tres instancias. El compañero puede estar presente en escena, bien como escultor/manipulador, como otro a quien se dirige el texto o como ayudante, eso lo define cada dúo.

A diferencia de la segunda parte, aquí las parejas muestran estas pequeñas piezas o solos frente a todo el grupo. Cada trabajo establecerá (aún sin proponérselo) distintas maneras de interpelar al público, por ejemplo, dirigirles los textos a los espectadores, convocarlos o no en una situación de ficción (como jurado de un tribunal, audiencia de un set televisivo, de una clase, como un confidente o alguien que espía). Al finalizar las presentaciones, se realiza una puesta en común en la que todos discuten qué sentidos y asociaciones irradiaron esas presentaciones: una hipótesis de personaje, de espacio, de conflicto, de situación dramática. También si pueden identificar escenas posibles para ser profundizadas en el taller y por qué insistirían con esos materiales, qué atractivos encuentran.

← Actividad anterior

Actividad siguiente →

Toda esta actividad es un primer acercamiento al trabajo con textos en el taller. La primera tarea es desarmarlos, decirlos de mil maneras, moldearlos: convertir el texto en superficie disponible sobre la cual el cuerpo en escena va a construir otros sentidos. El hecho de sumar distintas interlocuciones (al otro, a mí mismo, al mundo) apunta a imprimir diferentes direccionalidades y energías, al igual que incluir el mismo texto en diversas acciones (agradecer, pedir disculpas, informar). El énfasis deberá estar puesto en la acción (expresada en el verbo), y no en el contenido discursivo. Probablemente, aparezcan formas físicas convencionales (pedir perdón de rodillas, explicar utilizando las manos, palmear el hombro para agradecer). El docente estimulará estas formas en las que el texto se cargue para expresar otra cosa.

Durante las esculturas, los estudiantes tienen que estar atentos al registro del cuerpo del otro, a escucharlo, a ver qué pueden proponerle gradualmente. Son formas de modelar esos textos con el cuerpo, es decir, tienen como objetivo afectar las formas corporales para afectar esos decires, no son meras intenciones mediadas por el intelecto.

Es importante que no sea el texto el que motive las acciones, sino que las acciones motoricen el texto. Por eso, en la tercera parte, los estudiantes trabajan sobre una partitura fija de acciones. Al ser tres momentos, proponen un inicio, un desarrollo y un desenlace: el texto habrá encontrado una progresión y multiplicado sus sentidos. Tanto el texto como las formas físicas son soportes que, si bien son maleables, operan como restricción. En el caso de modificar alguno de ellos, la prueba se hace laxa y pierde tensión.

En la puesta en común, el docente pregunta a los estudiantes si algunas imágenes internas organizaron el juego expresivo. En el debate, se señalará cómo al actuar desde ciertas imágenes concretas, los textos multiplican sus sentidos, se abren y se proyectan, y de ese modo llegan con cierta densidad al espectador, aun cuando desconozca cuáles son esas imágenes interiores.

Para tener en cuenta

El foco en esta actividad estará puesto en un trabajo por acumulación de capas. Se hace hincapié en el cuerpo del actor y su capacidad poética para investir de distintos sentidos un mismo texto. Es importante que, en la secuencia de acciones, el texto elegido haya sido puesto en escena en una hipótesis dramática que no establezca una relación mecánica ni deducible con el material de origen. Por ejemplo, cualquier texto podrá ser dicho por un naufrago en una playa, un profesor en una clase magistral, un político en un debate televisivo, un modelo en una sesión fotográfica.

También se debe recuperar en la evaluación el trabajo sobre lo pequeño, los movimientos y los gestos mínimos (un pie que se mueve, una mano que se estira), la conciencia de que todo en escena cuenta, que se empezó a entrenar en la actividad 2, “La improvisación y la fiesta”, en relación con el punto de vista. La evaluación sirve como instancia para revisar las creencias previas de los estudiantes en relación al trabajo actoral con textos y la experiencia después de atravesar este entrenamiento.



Actividad 2.
La improvisación
y la fiesta

La actividad funciona como soporte para reflexionar sobre el proceso creativo, como dinámica de prueba y error en la que se eligen elementos para profundizar, asociar o descartar. Por ejemplo, alguien que dice un texto con una partitura de acciones y después lo enuncia sentado habrá acumulado esas imágenes que ahora comunica desde la quietud. Se recomienda, en relación con este proceso de acumulación, selección y edición —Picasso definió sus cuadros como “una suma de destrucciones”—, ver fragmentos del documental [“Best-of: Le mystère Picasso de Clouzot”](#), en Olivier-Pascal Studio Cigale, dirigido por Henri-George Clouzot. Las imágenes de la película funcionan como una transposición visual del proceso de creación de obras, en este caso pictóricas.

Actividad 4. Los personajes

Esta actividad se desarrolla en dos partes. En la primera, los estudiantes eligen un vestuario y se acercan a un personaje posible, indagando sus posibilidades físicas, sonoras, de producción de discurso. En la segunda, proponen pequeños monólogos a partir de estos personajes, de modo de hacer crecer sus hipótesis de acción. En ellas, también deben elegir de qué forma involucrar a la platea de espectadores. La duración de la actividad es de una o dos clases, dependiendo de la cantidad de estudiantes.

Los personajes

Actividad 4

Primera parte. En pequeños grupos

Al iniciar la clase, los estudiantes están con sus vestuarios —pueden recuperar los de la actividad 2 o bien proponer otros—. Es importante que se trate de un vestuario completo (puede incluir maquillaje), en el cual cada elemento cuenta (calzado, pantalón, accesorios). Hay que evitar que sea la ropa cotidiana apenas intervenida por un objeto o accesorio.

Luego, forman grupos de cinco o seis personas. Cada estudiante tiene que desarrollar su personaje a través de tres acciones claras y distintas, mientras el resto del grupo participa como espectador y toma notas a partir de lo que ve (pensamientos de ese personaje, quién es, sus circunstancias, textos que podría decir, etc.). Cada uno desarrolla su personaje durante tres a cinco minutos; se toma ese tiempo de exploración e investigación (cómo camina, sus características físicas, sonoras, de movimiento). Puede emplear palabras, pero

no debe primar una resolución discursiva. Al finalizar, el compañero que estaba actuando en cada grupo se sienta, pasa otro y se vuelve a repetir la misma dinámica hasta que todos hayan explorado su personaje en acción.

Segunda parte. Una hipótesis de personaje

Cada estudiante recibe de sus compañeros de grupo las anotaciones que tomaron mientras actuaba. El docente destina un tiempo para que todos lean esos materiales. Luego, pasan de a uno al espacio y deberán desarrollar esta exploración en acción, frente a la mirada del resto de los compañeros, utilizando los apuntes que recibieron como soportes textuales. Podrán leerlos, decirlos, aprender un fragmento de memoria.

Se sugiere que, durante esta actividad, la voz del docente guíe al estudiante, lo aliente a recuperar elementos trabajados en las actividades anteriores (una acción física, un “Me acuerdo”, el texto aprendido), desde esta nueva hipótesis de personaje. Cuando el estudiante termina, los compañeros conversan sobre lo que observaron, moderados por el docente. El estudiante que actuó puede comentar sobre qué imágenes estaba trabajando o cuáles surgían a medida que improvisaba. Es importante que el personaje no sea enunciado, sino que se ponga a actuar, que se construya a partir de estas distintas acciones, a través de gestos mínimos, a veces estructurados por un elemento de vestuario (zapatos de taco alto, una remera de *rugby*, una túnica de mago).

← Actividad anterior

Actividad siguiente →

Este enfoque para construir personajes se opone a un abordaje psicologista, que atendería a la infancia del personaje, su biografía, su sistema de relaciones (familias, amigos) y su pasado como una explicación de su presente. Desde esa perspectiva, el personaje es considerado una persona, y no una construcción. Esta actividad, por el contrario, aborda los personajes como criaturas que se van construyendo en acción. El personaje es un enigma, si se quiere, que no existe por fuera de la escena o la ficción que lo contiene. Es una construcción que parte del cuerpo del actor como primer soporte expresivo.

Cuando los estudiantes pasan, es importante que haya tiempo para esta exploración en acción, donde el personaje va revelando distintas capas y posibilidades. El énfasis no está puesto en la palabra, se debe privilegiar el cuerpo, el gesto, la voz. En este salto, en el que se juega a ser otro, el vestuario y los accesorios (carteras, mochilas, anteojos, gorros,

pilotos, pañuelos) generan motores para actuar. En la puesta en común, el docente ayudará a señalar el compromiso con la elección de un vestuario. No se trata de “vestir” al personaje o de resolverlo trayendo un solo elemento (un sombrero o un vestido), sino de armar ese cuerpo, su fisicalidad, sus movimientos. Los vestuarios portan universos, proponen épocas, circunstancias, pueden tener elementos de contradicción (un camión y arriba un tapado de piel, en un personaje que irrumpe de madrugada en la casa de otra persona para contarle algo que soñó; alguien que se presenta a una fiesta de gala pero con botas de lluvia).

Para profundizar

Sugerimos ver la entrevista a Marilú Marini, [“Charla ODA - Marilú Marini - La caja de herramientas de una actriz”](#), Fundación SAGAI, donde reflexiona sobre su proceso en la construcción de personajes y la importancia que le da al cuerpo. Esta tradición, en el teatro argentino, es reafirmada por Ricardo Bartís en el trabajo en su estudio, el Sportivo Teatral (véase la entrevista a Ricardo Bartís, [“Obra en Construcción: Ricardo Bartís 2/2 - Audiovideoteca de Escritores”](#), en Audiovideoteca).

Actividad 5. Por una dramaturgia escénica

Esta actividad, planteada como ejercicio de integración y cierre, se estructura en dos momentos. En primera instancia, se propone un trabajo de escritura en pequeños grupos, empleando la técnica surrealista del “cadáver exquisito”. Con esta dinámica, los grupos producen una primera versión de un texto dramático que reúne distintos elementos trabajados en la secuencia (imágenes, situaciones, espacios, personajes). Este primer material textual se prueba, se ajusta y se ensaya hasta crear una escena definitiva. La duración de esta actividad es de al menos tres clases.

Por una dramaturgia escénica

Actividad 5

Los estudiantes se dividen en grupos de tres a cinco personas. Cada grupo tiene que elegir un espacio dramático de los que hayan explorado en las actividades anteriores, y cada integrante selecciona un personaje de los que viene investigando en el taller. Además, pueden elegir un objeto o elemento de vestuario por grupo, que debe estar presente en la escena (esa elección será arbitraria y el desafío es incluirlo). A continuación,

cada grupo toma una hoja y, entre todos, escriben un primer párrafo que sitúe a los personajes en ese espacio, como inicio de una escena, con una descripción mínima del lugar y los personajes. Deben redactarlo en presente, sin anticipar lo que va a venir.

Como segundo momento, los grupos escriben un cadáver exquisito. Cada integrante asume el personaje que eligió, escribe el nombre y, seguidamente, el texto/parlamento que le corresponda, es decir, lo pone a hablar por escrito. Esto debe hacerse en ronda y de a uno por vez. Luego, tapa lo que escribió (menos el último renglón) y lo pasa al compañero de la derecha. De esta manera, el compañero solo puede leer la última línea y tiene que proponer un texto para su personaje desde ahí. Así se va pasando la hoja y, después de diez o quince minutos, el docente pide que terminen (o se espera que cada grupo encuentre un cierre). Al final, cuando la hoja se despliega, quedará un texto dramático formado por una didascalia inicial —una descripción de imágenes y acciones— y los discursos de los personajes (ver en el anexo 2, “Ejemplo de la dinámica del ‘cadáver exquisito’”).

Luego, se siguen estos pasos:

- Trabajo de mesa: cada grupo lee su texto en voz alta. Alguien asume la lectura del primer párrafo y, luego, cada estudiante lee su personaje. El resto de los compañeros y el grupo debaten sentidos posibles de la escena, junto con el docente que oficia de moderador. Discuten qué desarrollos propone, qué sugiere, si cambiarían algo o se les ocurre algo más.
- Improvisaciones: cada grupo pasa al espacio y prueba una improvisación de cinco minutos a partir de la escena que escribieron. Cada estudiante asume el personaje que escribió. Se pueden utilizar algunos textos que recuerden, pero no es fundamental.

El docente indica que, para la clase siguiente, cada grupo puede editar el texto. Deberán aprenderlo y mostrarán sus producciones. Pueden incluir los elementos de vestuario y escenografía que necesiten. Se utilizará esta clase como dinámica de ensayo, donde el material se pueda probar y trabajar, y los compañeros y el docente aporten impresiones. El docente puede destinar una o dos clases para este proceso. Cuando cada escena se haya probado y ensayado, se dedica una clase para que cada grupo muestre estos trabajos sin interrupciones, con los textos, las acciones, el vestuario y los elementos de escenografía que consideren finales.



Anexo 2.
Ejemplo de la
dinámica del
“cadáver exquisito”

El objetivo de esta actividad es integrar los distintos elementos trabajados en la secuencia. Si bien las escenas incorporan un soporte textual creado por cada grupo, el docente estará atento a pedir imágenes, propuestas y hallazgos que hayan aparecido en otras actividades, a fin de profundizarlos. Así, las escenas, en sus instancias de ensayo, estarán abiertas a incorporar estos elementos (por ejemplo, el docente solicita que uno de los personajes diga los pequeños monólogos que venían probando en la actividad 3, o que reaparezcan acciones de los personajes trabajados en la actividad 4, etc.).

Sobre la partitura que crean los estudiantes, el docente trabajará poniendo el foco en la recuperación de los materiales desarrollados en las actividades anteriores. Es importante establecer este punto de llegada, como instancia que reúne y organiza dichos materiales en dispersión, y que finalmente encuentran cauce. El trabajo se vuelve un lugar donde experimentar este proceso creativo en capas, que se inició en la actividad 1 y culmina con la producción de una escena.

Para profundizar

Para una descripción del origen de la técnica del “Cadáver Exquisito” se pueden consultar: [“Cadáver Exquisito: El juego de los surrealistas para crear de forma colectiva”](#), en Creators, y [“Cadavre exquis \(Cadáver exquisito\)”](#), de Salvador Dalí, André Breton, Gala (Elena Ivanovna Diakonova) y Valentine Hugo, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, c. 1932.

Orientaciones para la evaluación

Cada una de las cinco actividades desarrolladas propone reflexiones para realizar con los estudiantes. La forma más frecuente de este proceso de retroalimentación es la puesta en común al terminar las producciones, en la que intervienen los compañeros y el docente: se habla de lo que pasó, se evalúan las dificultades y los hallazgos, se proponen nuevos desarrollos para las producciones futuras. La actividad que se desarrolla a continuación, sin embargo, propone la evaluación como actividad específica de cierre, que abarque una clase completa y que incluya otros soportes además del discurso verbal.



Actividad 6

“Me acuerdo” de la secuencia: un soporte para la evaluación

En esta secuencia se ha optado por organizar las “Orientaciones para la evaluación” como una actividad más, de modo que tenga esa entidad. Esta actividad de evaluación involucra un hacer del cuerpo y se estructura en cuatro momentos que se describen a continuación.

**Primera parte. Lista de “Me acuerdo” de la secuencia**

El docente pide a los estudiantes que tomen una hoja y algo para escribir, que elijan un rincón del aula donde estar cómodos y que desarrollen listas tal como hicieron en la actividad 1, “Me acuerdo”. En lugar de partir de recuerdos personales, el material para convocar y redactar el recuerdo debe referirse a la experiencia transitada durante esta secuencia, a lo largo de las cinco actividades.



Actividad 1.
Me acuerdo

Segunda parte. Lectura en ronda de los “Me acuerdo”

Los estudiantes y el docente forman una ronda. Cada uno lee en voz alta un “Me acuerdo” de la lista que escribieron. Un estudiante empieza, luego lee el compañero de la derecha, y así continúa la ronda. Es importante que esta circulación no se interrumpa ni habilite comentarios, para favorecer la concentración y la dinámica. La ronda sigue hasta que se hayan producido tres o cuatro vueltas completas de lecturas.

Tercera parte. “Me acuerdo” en escena

Se continúa con la dinámica de ronda, pero el docente pide que, en lugar de leer, el estudiante pase al centro y actúe el recuerdo. Las propuestas tienen que ser ágiles, de modo que no se pueda pensar o anticipar ese accionar: cantar una canción, componer una estatua, decir un texto, realizar un gesto mínimo. Las situaciones no deben instalarse, tienen que ser un fragmento escénico en el que los estudiantes puedan reconocer algo de lo acontecido a lo largo de las clases, para construir ese banco común de imágenes del taller. En general, suelen aparecer reapropiaciones de lo hecho por otro compañero, los momentos emblemáticos de las producciones. El docente puede disponer vestuario y objetos al costado para ser utilizados. El estudiante puede elegir pasar con otro compañero o alguien se puede sumar espontáneamente a la improvisación de ese recuerdo escénico.

Cuarta parte. El mural colectivo

Una vez que terminan estas actuaciones, el docente reparte afiches, cartulinas, fibras de colores, hilo sisal, cola vinílica. Los estudiantes tienen que armar un mural colectivo con frases e ilustraciones de estos “Me acuerdo”. Pueden pegar sus apuntes de clase, sus borradores,

sus materiales de trabajo. Cada uno tiene que hacer al menos un aporte a la construcción de esta pieza visual. Una vez que terminen, se puede elegir un lugar del aula o de la escuela donde este mural quede colgado.

Para cerrar la actividad, los estudiantes y el docente intercambian acerca de los “Me acuerdo” leídos, tanto en sus versiones escénicas en la ronda como en el mural, como una forma de recuperar las producciones de la secuencia. También es una manera de fortalecer al grupo, dado que se establece una memoria en común, una historia propia y compartida.

El mural como elemento visual sirve de registro y testimonio de estas experiencias del taller que son efímeras, como las artes del presente. En esta estructura, que termina como empezó, el cierre es también un nuevo inicio, idea que remite a la figura del bucle: la secuencia termina retomando la propuesta inicial, pero los participantes ya no son los mismos. La actividad reúne sus recorridos. Tanto en el arte como en la vida, los finales de los procesos son también puntos de partida para nuevos comienzos.

 [Actividad anterior](#)

Anexo 1

Fragmentos de *Me acuerdo*, de Joe Brainard

- Me acuerdo de pasar la mano por debajo de las mesas de los bares y notar todos los chicles.
- Me acuerdo de decir “gracias” en ocasiones que no lo requieren.
- Me acuerdo de un día muy caluroso de verano en el que se me ocurrió poner cubitos de hielo en el acuario y se me murieron todos los peces.
- Me acuerdo de una niña alemana muy guapa que, simplemente, no olía bien.
- Me acuerdo de las lavanderías por la noche, con todas las luces encendidas y nadie dentro.
- Me acuerdo de comer túneles y ciudades construidos con sandía.
- Me acuerdo de querer dormir en el patio de atrás y de que se riesen de mí diciendo que no iba a aguantar la noche entera y de, al final, dormir fuera y no aguantar la noche entera.
- Me acuerdo de lo bien que puede saber un vaso de agua después de un tazón de helado.
- Me acuerdo de muchos primeros días de colegio. Y de ese sentimiento de vacío.
- Me acuerdo de muchos septiembrés.
- Me acuerdo de la gente muy mayor cuando yo era muy joven. Sus casas olían raro.
- Me acuerdo de un pintauñas rojo oscuro casi negro.
- Me acuerdo de hacer helado casero. Me acuerdo de que me gustaba más el helado comprado.
- Me acuerdo de ponerme bronceador y de que justo entonces el sol se vaya.
- Me acuerdo de las fuentes que empiezan por un chorro pequeño y cuando pones la cara sale un chorro gigante que se mete en toda la nariz.

- Me acuerdo de la sopa de pollo con fideos cuando estás enfermo.
- Me acuerdo de ponerme mi mejor ropa para ir a comprar ropa nueva.
- Me acuerdo de los cumpleaños.
- Me acuerdo de que tuve un romance fugaz con la campeona nacional de danza folclórica y yo no bailaba.
- Me acuerdo del día que le pregunté a mi madre en dónde fui concebido y de su cara al responder que en un establo.
- Me acuerdo de que mi madre destapaba caños y arreglaba tuberías y pegaba cables sin ayuda de un hombre.
- Me acuerdo de que el dinero se ganaba sufriendo, según mi madre.
- Me acuerdo de los días lluviosos a través de la ventana.
- Me acuerdo de una placa colgada en la pared encima del televisor que decía “Dios bendiga nuestra casa hipotecada”.
- Me acuerdo de los sonidos de las retransmisiones de béisbol que llegaban desde el garaje los sábados por la tarde.
- Me acuerdo de un niño muy pobre que tenía que ponerse las blusas de su hermana para ir al colegio.
- Me acuerdo de lo excitante que es ver fugazmente un cuerpo desnudo en una ventana, aunque en realidad no hayas visto nada.
- Me acuerdo de reordenar las cajas de caramelos para que no pareciera que faltaban tantos.

Anexo 2

Ejemplo de la dinámica del “Cadáver Exquisito”

Es una noche de verano en una antigua discoteca de Villa Gesell. Tres amigos de la infancia se reencuentran. Arturo, el dueño de un taller mecánico, Furman, un profesor de filosofía de camisa a cuadros y anteojos, y Luis, un expsicólogo, ahora jubilado, que vive en la costa. Los tres esperan a su banda preferida de rock.

- ARTURO:** Qué lugar tan oscuro y distinto.
- FURMAN:** Sirve para que no se vea mi camisa arrugada. Aunque me parece que soy el único con camisa acá.
- LUIS:** No te preocupes que yo también estoy a tono con vos, aunque no veo a muchos con camisa.
- ARTURO:** Yo me olvidé los anteojos en casa y también los cigarrillos.
- FURMAN:** Yo ya no fumo. La bronquitis me hizo repensar y lo dejé. Lo único que no dejo es la cerveza, pero acá solo hay Quilmes.
- LUIS:** Yo por ahora paso, muchachos, solo escucho la banda y me voy.
- ARTURO:** Sí, creo que también me voy, tengo muchos exámenes y mis gatos ya deben tener hambre.
- FURMAN:** Yo dejé a las chicas al cuidado de una amiga, pero me parece que ya es hora de ir volviendo. Che, ¿cuándo empezarán las bandas?
- LUIS:** No te preocupes, ahora cuando se llene, esto es una caldera.
- ARTURO:** Hablando de la caldera, la otra vez en la mudanza encontré unas diapositivas de mi viaje de verano a Ecuador.
- FURMAN:** ¿Qué tal es? Nunca fui para ese lado, me parece que ahora sirve pensar en la playa, para sacarse el frío.
- LUIS:** Yo tengo mucho trabajo, no tengo tiempo para vacaciones.
- ARTURO:** Creo que ya me aburrí, voy a comprar cigarrillos.

Luego de que los estudiantes leen en voz alta, se pueden hacer preguntas para explorar la historia: ¿cómo se llama la discoteca? ¿Llegaron temprano y por eso esperan? ¿De dónde se conocían? ¿Fueron compañeros de escuela y solían veranear allí? ¿Cómo se reencontraron? De este trabajo y del aporte de los compañeros, llegan a una sinopsis, un resumen de la historia que escriben en un párrafo:

Una noche de verano se reencuentran tres amigos para recordar viejos tiempos. Eligen como lugar de encuentro Kilómetro Cero, donde vieron a sus bandas favoritas en aquellos veranos que compartieron en Villa Gesell. El paso del tiempo se ve reflejado en sus vestimentas y sus actitudes, en sus referencias a lo frío del lugar y la impuntualidad de la banda. Eran tolerantes en su juventud, pero ahora se torna aburrido. La noche no resultó como esperaban y, en vez de ver a la banda, surge otro plan propuesto por Arturo para intentar salvar la noche.

De la improvisación en el espacio, surgen las siguientes propuestas, que amplían la escena:

Esperaron hasta las 4 de la mañana y la banda nunca apareció, pero ellos no se frustraron. Arturo ofrece ir a su departamento a ver las diapositivas de su último viaje a Ecuador y, cuando lo están haciendo, se filtra una foto de un campamento de la primaria. Terminan los tres en la playa viendo el amanecer en Villa Gesell.

La escena, en los sucesivos ensayos, va revelando estos espacios (la discoteca, el departamento, la playa), y los otros espacios aludidos (la escuela, el viaje a Ecuador, el campamento). El presente del reencuentro se contrapone con el pasado, se establece un contraste entre lo que había y lo que hay, como si la discoteca fuera una especie de limbo donde el tiempo no pasa: está cerrada y están ellos tres solos.

Bibliografía

- Brook, Peter. [*La puerta abierta. Pensamientos sobre la actuación y el teatro*](#). México, El Milagro, 2012.
- Cervera Borrás, Juan. [*Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*](#). Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002.
- Chéjov, Mijaíl. *Sobre la técnica de la actuación*. Madrid, Alba Editorial, 1999.
- Daulte, Javier. [“Juego y Compromiso. El procedimiento”](#). Agosto de 2001.
- Duras, Marguerite. [“Entrevista a Francis Bacon”](#). En *Zona Erógena*, núm. 12, 1992. Ed. orig. en *La Quinzaine Littéraire*, París, 1971.
- García-Huidobro, Verónica. [*Manual de Pedagogía Teatral*](#). Santiago de Chile, Los Andes, 1996.
- Holovatuck, Jorge y Astrosky, Débora. *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro, col. El País Teatral, 2005.
- Kartun, Mauricio. [“Apuntes sobre dramaturgia creativa”](#), en *Escritos. 1975-2005*. Buenos Aires, Colihue, 1995.
- Moreira, Cristina. [*Las múltiples caras del actor*](#). Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro, 2008.
- Nachmanovitch, Stephen. *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

Notas

- 1 Véase Chéjov, Mijaíl. *Sobre la técnica de la actuación*. Madrid, Alba Editorial, 1999, pp. 77-97.



Vamos Buenos Aires