



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

Documental didáctico multimedia

Carolina Merchán Price

Editora Académica y compiladora.



# Las formas del teatro para el aula, aportes iniciales para la formación del profesor.

04

06

08

18

40

60



# Autores



**Carolina Merchán Price**

Ph. D. en Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, especialista en Gerencia Social de la Educación de la UPN, profesional en Estudios Literarios de la Universidad Javeriana. Docente e investigadora en Didáctica de las Artes en la Licenciatura en Artes Escénicas y en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la UPN. Sus trabajos están orientados a caracterizar e instrumentar profesionalmente al profesor de artes escénicas para la escuela y otros escenarios educativos, en la construcción de material didáctico para la enseñanza y la apreciación de las artes.



**Samanta Gutiérrez Lol**

Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Durante su formación docente intervino en distintos escenarios educativos con el grupo La Carreta de los Libros con adaptaciones de lecturas dramáticas con sentido crítico y promoviendo la lectura de literatura y teatro. Desde el año 2017 hasta la actualidad, se ha desempeñado como docente de artes escénicas, facilitadora de teatro y clown en diferentes municipios de Colombia, principalmente en el trabajo con niñas, niños, adolescentes y familias.

# Autores



## Ingrid Paola Loaiza Díaz

Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, actriz y co-creadora de la obra de teatro silente Marco, la instantánea fisura de la realidad. Artista formadora en la agrupación Luciérnagas, ha participado en proyectos como Escuela de Formación Aires de Circo, Noches de Luciérnagas, Actuemos por el Ambiente, Educación Ambiental a Través del Teatro, Luciérnagas-Idartes, Parques de Luciérnaga.



## Angélica María Gallo Cruz

Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, interesada en el teatro de objetos y el teatro físico, artista plástica e ilustradora autodidacta. Desde el 2018 trabaja diseñando material didáctico audiovisual para la apreciación de las artes escénicas. Es integrante del colectivo artístico Somos, en el que participa en procesos pedagógicos y de creación. En el 2021 participó en un taller de teatro físico y dramaturgia con la escuela Le Geste. En el 2020 hizo parte del curso Escenografía y máscaras con la Universidad del Rosario. En el 2017 colaboró en el proyecto Habitarte, con la Alcaldía Mayor de Bogotá y el Teatro R101. En el año 2016 tomó el taller Palabras en Escena, dirigido por Yayo Cáceres, en el Festival Internacional de Teatro de Manizales.

# Resumen

**El primer episodio** retoma algunas premisas iniciales para la reconfiguración de los contenidos de formación de profesores de teatro decididamente diferentes a la formación de actores, cuyos principios se basan en la construcción de técnicas de entrenamiento actoral alejados de los principios básicos del sentido de la escuela para niños y jóvenes, de su desarrollo como personas y ciudadanos, del mundo de la escolaridad. El mundo del teatro para el aula incluye las obras emblemáticas de la literatura universal, teatro, novela, poesía y todos aquellos referentes que aporten a los alumnos, los profesores y las comunidades a construir las estructuras de conocimientos para entenderlos, disfrutarlos y transformarlos.

**El segundo episodio** trata sobre la lectura dramática como forma de teatro inicial, en cuanto estrategia para la aproximación del estudiante universitario y profesores al universo amplio de la literatura universal y sus distintos géneros, como plataforma de construcción de competencias de lectura comprensiva e interpretativa, para la elección de obras y contenidos acordes con los posibles proyectos de aula. Es una estrategia para poner en uso herramientas de ajuste de los textos (hacia el teatro y otras formas escénicas), para darles vida desde la voz y los gestos del rostro. Esta forma de teatro y

los procesos que la generan están relacionados directamente con el trabajo de mesa propio de los estudios preliminares sobre una obra de teatro. En la lectura dramática convergen procesos de interpretación semántica y escénica especialmente potentes para los escenarios educativos, pues representa para el profesor el sustrato inicial para la definición de contenidos a enseñar y comprensión de las formas de representación. La potencia radica en poner de manifiesto contenidos de aprendizaje para los alumnos desde sus reacciones ante las muestras. Este capítulo se realizó con la colaboración profesional de Samanta Gutiérrez Lol.

La segunda parte de este episodio continúa con la construcción de grabaciones de audio o podcasts sobre 4 tragedias conocidas: Macbeth, de William Shakespeare; Yerma, de Federico García Lorca; Las Coéforas, de Esquilo, y Los justos, de Albert Camus. El objetivo de estos ejercicios consistió en dar parámetros a los profesores para iniciar una secuencia didáctica orientando al escucha desde datos generales sobre las obras, presentando fragmentos escogidos y su representación con la voz. No se trató de grabar la totalidad de las obras para hacer radioteatro. Las partes que contiene cada podcast son: síntesis de la obra, enunciado orientador, citas textuales, el podcast.

La particularidad de este ejercicio radica en formar a los profesores en la lectura minuciosa para la identificación de contenidos puntuales en cada una de las obras, según la intención de enseñanza. Las lecturas previas afianzan el conocimiento y la comprensión de las fábulas de las obras, los conflictos principales, las vicisitudes de los personajes, y fortalecen los procesos declarados para construir las necesarias síntesis de la trama, según ese enunciado orientador (cuya construcción particular supone una serie de procesos fundamentales de abstracción de temas y desarrollos en función de la intención de enseñanza). En la consecuente producción, el trabajo articula la interpretación vocal y productos de voz con cortinas musicales (la elección de estos fragmentos implica también amplio conocimiento de formas musicales, contextos de producción y, si fuera el caso, procesos de sensibilización).

**El tercer episodio** corresponde a la presentación de los procesos de construcción de una novela gráfica, a partir del cuento Manuscrito hallado en un bolsillo de Julio Cortázar. En este episodio, la autora, Ingrid Paola Loaiza Díaz, construye y formaliza conscientemente las referencias y experiencias estéticas que la llevaron a disfrutar y deconstruir la cercanía con la literatura y las artes visuales desde su infancia a través de la

novela gráfica. Los audiovisuales y el relato dan ejemplos puntuales para iniciar proyectos de aula desde a) el texto de partida, b) las referencias individuales de su elección, c) los referentes estéticos articulados, d) formas aferentes al teatro para el aula. Por último y no menos importante, Paola Poferosa desagrega los procesos específicos y los componentes en la construcción de los audiovisuales actualizando formatos de aula desde posibilidades digitales.

Finalmente, **el cuarto episodio**, “Adaptar obras a títeres y estudiar contextos”, de autoría de Angélica María Gallo Cruz, retoma el proceso exploración contextual y de las obras El hechizo de la mariposa, La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón y la Tragicomedia de don Cristóbal y la señá Rosita, de Federico García Lorca, para presentar sendos desarrollos sobre el teatro para niños, la farsa, la construcción de títeres planos, de títeres de piernas prestadas, de alambrismo. A través de 6 audiovisuales, profe Cucaracha expone información y anécdotas sobre los orígenes populares del teatro que defiende García Lorca, además de mostrar tipos de escenarios para títeres.



# El teatro escolar necesita herramientas para su enseñanza



Las artes escénicas como materia escolar, como área de conocimiento y desarrollo, son un asunto nuevo. Como asunto nuevo, necesita material apropiado para que las clases que las materializan sean productivas para los y las escolares. Para las clases de biología, matemáticas, ciencias sociales e idiomas, hay libros de texto, material didáctico infinito, estudios diversos, audiovisuales, hasta concursos escolares de aprendizaje que impulsan su estudio, interés y conocimiento. En las familias, en las bibliotecas, e incluso en los libros sobre educación, existen multiplicidad de referencias sobre los aportes de estas áreas en el desarrollo de persona y de ciudadano desde la primera infancia. En internet, por supuesto existen multitud de tutoriales, sitios web expertos para apoyar el aprendizaje de los escolares y la enseñanza de los profesores. En la progresión del desarrollo de los escolares unas materias se transforman en otras: las ciencias sociales, por ejemplo, abren camino a la geografía, a la historia, a la filosofía; las matemáticas dan paso a la física, el álgebra, el cálculo. Para avanzar en el mundo del conocimiento, unas áreas son, podríamos decir, la base para la comprensión de otras.

Con respecto a las artes y sus prácticas *como área de conocimiento escolar*, apenas estamos iniciando el trabajo de ajustes de las obras emblemáticas, de los materiales que hagan las veces de “sustrato” para su enseñanza y circulación social. En la educación no basta que unos pocos profesores sepan sobre la existencia y sentido de las artes y sus prácticas, dónde están, cómo se leen, cómo se interpretan, en qué les aporta. No es suficiente. En el mundo de la educación es necesario que cada uno de los niños, niñas y jóvenes que hacen parte de las comunidades tengan acceso a las prácticas artísticas, a sus códigos, a sus contextos; y que en la medida en que avanzan en la escolaridad, así como en los procesos de enculturación, asimilen los códigos para su comprensión y transformación, conozcan de sus formas de presentación y representación y disfruten de sus aportes al desarrollo de persona y de ciudadano.

*El propósito* de los estudios y producción de los materiales que presentamos a continuación es justamente ofrecer ejemplos claros y puntuales sobre procesos fundamentales para la elección de relatos (experienciales y textos desde la literatura y el teatro), su adaptación a formas cercanas al teatro para ser llevadas como parte del material de enseñanza para clases de teatro desde la apreciación y consecuente interpretación (en el aula<sup>1</sup>).

En cada uno de los episodios encontramos *un relato acerca de experiencias estéticas* personales y profesionales de las autoras, cuyo valor en este documental corresponde a mostrar que el gusto y disfrute de las prácticas artísticas inicia en la infancia, en la adolescencia e implica la participación de la familia, de la escuela y del entorno.

El presente trabajo recoge los avances de investigación empírica de proyectos para la apreciación de las artes como parte sustantiva de los procesos de enseñanza de teatro escolar (y otros escenarios educativos). Las preguntas que orientaron los procesos y los productos formalizados como materiales didácticos fueron realizados en el espacio

---

1 Hacemos esta salvedad porque la entrada del teatro como área escolar, no ya solamente como espacio vocacional, implica la asunción de objetivos de aprendizaje de corto y mediano plazo, así como la definición de contenidos, material didáctico al resguardo de espacios protegidos en tiempos de aprendizaje.

Énfasis de Escenarios Educativos,<sup>2</sup> durante varios años y con varias cohortes. El propósito central de los cursos fue instrumentar el acceso de los profesores de artes a obras emblemáticas del teatro y la literatura para articular procesos de *adaptación de las obras para su entrada al aula escolar*. El objetivo de nombrar el origen de este documental y describir sucintamente los resultados es mostrar un ejemplo de trabajo orientado en clases de formación profesional cuyos resultados favorecen la producción de material didáctico porque desde el inicio el proyecto de aula estuvo orientado a este fin.

#### **Algunos antecedentes: Audiovisual 1**

Se hizo necesario construir otra base epistemológica reorientando el sentido de ser de la formación universitaria hacia la educación escolar. Construir herramientas para materializar la premisa de considerar “la situación de representación como situación didáctica”, hallazgo determinante de las investigaciones anteriores (Merchán, 2019).

---

2 Desde el año 2014, este espacio académico orienta investigaciones en aula con los estudiantes inscritos. Cada proyecto inicia en el séptimo semestre y termina en el décimo. Los estudiantes articulan las propuestas, avances y desarrollos a las prácticas pedagógicas en los escenarios educativos diferenciados (aulas formales, no formales, casas de cultura, casas de acogida, espacios de educación especial, etc.) y formalizan los hallazgos colectivos e individuales para presentarlos como parte de su proyecto de grado. Los desarrollos son capitalizados en el área de práctica pedagógica, dado que las propuestas de los proyectos parten de la identificación de solventar la necesidad de contenidos de formación, acordes con la misión formadora del programa de la Licenciatura en Artes Escénicas.

Esta propone que, para enseñar teatro en aulas escolares, es necesario desplegar escenas de teatro construidas especialmente para los procesos de enseñanza, acudiendo a la herencia cultural (obras del teatro y la literatura), como mediadoras de la cultura y las prácticas artísticas, antes que aprender técnicas de actuación. Todo esto en escenas cortas ‘situaciones de representación con sentido completo’ (inicio, nudo y desenlace) (Barba, 2007).

### Situaciones de representación → ejemplos para enseñar

A través de estas escenas cortas y claras en el curso de la enseñanza, los alumnos aprenden

- a. la comprensión del tipo de saber,
- b. su participación en la construcción de conocimientos y
- c. las articulaciones con las otras áreas de conocimiento escolar.

La razón del límite temporal “corto” en la extensión de las escenas corresponde a las limitaciones de los *tiempos de aprendizaje* escolar. La extensión del material para el aula *es solo parte* del medio didáctico. Es parte del objeto de estudio, tanto si se enseña a entenderlo, a apreciarlo, como a representarlo: es el contenedor de los códigos, de las metáforas, de los contenidos que emplazan los aprendizajes. Estos se entretajan unos con otros (los textos, las voces, los relatos, los caracteres de los personajes, los contextos de producción original, entre otros). En la agenda de clase falta definir y conceder los tiempos de tareas para que los alumnos

participen en la actividad de construir conocimiento por sí mismos con las mediaciones del profesor a partir de acercarse, leer, conocer y experimentar los materiales.

Entonces, para estos ejercicios investigativos partimos de la idea de que enseñar teatro escolar incluye construir herramientas (contenidos y procesos) para conocer referencias, entender e interpretar las formas de las prácticas del teatro, de las prácticas artísticas y sus usos. La propuesta amplía la batería de conocimientos enseñables en clase de teatro, más allá de solo participar en montajes de obras de teatro como si *los escolares fueran actores que ya saben* y acuden a su experiencia vivida, de acuerdo con Stanislavski, que ya tienen todas las referencias necesarias para representar, pues no es así. Apenas están construyendo la experiencia *por venir*.

### Un ejemplo con una sinfonía, una forma de la música

El teatro es una construcción cultural y social, como otras prácticas artísticas, la pintura, la música, el cine, y se materializa como todas las prácticas, en formas. En música, por ejemplo, una sinfonía de Joseph Haydn es una forma. La sinfonía 101, *El reloj*, se compone de movimientos y estos a su vez de motivos musicales que se repiten y desarrollan a través de su duración. Una *sinfonía* es una forma de la música, se puede

escuchar, se puede entender e interpretar<sup>3</sup> como escucha. Conocer la forma sinfónica permite disfrutarla, gozar de sus cadencias, la melodía, los juegos metafóricos con el tictac del reloj. Leerla y escucharla más profundamente implica conocer las partituras y sus códigos, leer la melodía mientras suena en el reproductor o interpretar un instrumento para ser parte de la orquesta que la “hace viva” (Montes, 2017). En el aula de clase, en tanto los alumnos la escuchan por segunda o tercera vez, diferencian los movimientos que la componen, un *adagio* primero, un andante después, le sigue un menuetto-allegretto para terminar con un *vivace*. Cada movimiento tiene un ritmo distinto, más lentos unos que otros, más rápidos, más alegres en sus coloridos, *distintas metáforas de significación*. Cada fragmento invita al escucha a imaginar el paso del tiempo, tipos de sucesos recordados porque el profesor invita a relacionar actividades en el tiempo con el juego del tictac.

Antes que tocar un violín para interpretar dicha sinfonía, los alumnos se acercan a ella

---

3 Interpretar una sinfonía, una obra de teatro, una novela significa entenderla, decodificarla para comprenderla y hacerla parte de la experiencia propia de conocimiento. El proceso comprensivo realizado en una clase de artes resulta en una experiencia significativa solo si el profesor organiza las distintas actividades para que así sea (Dewey, 2008). Estos procesos son diferentes a aprender a tocar e interpretar un instrumento, o solamente interpretar un papel en una obra de teatro sin profundizar en los mundos y formas de vida distintas a la propia que es posible aprender leyendo, degustando teatro y literatura (Rosenblatt, 2002; Schechner, 1985). Estos tipos de interpretación corresponden a otro tipo de actividades, también en clases de artes.

a través de las mediaciones del profesor en clase. Aparecerán entonces **las condiciones de lo didáctico**: el profesor trae consigo un equipo de música, la pieza musical para reproducirla, tener acceso en la institución, ojalá a un salón insonorizado especialmente para este tipo de actividades o un salón adaptado para escuchar. Aparecerán **las estrategias de enseñanza**: escucharla brevemente, explicarla, despertar interés con metáforas para disfrutarla, avanzar progresivamente al compararla con otras del mismo autor, de otros autores, o de otras formas musicales.

### Sobre el bagaje del profesor

Enseñar teatro en la escuela compromete una formación de profesores capaces de crear condiciones de lo didáctico orientadas para el aprendizaje: preparar el material con antelación, definir objetivos de aprendizaje, contenidos para entender y acceder a las formas de las artes y las actividades para lograrlos. Preparar el salón, disponer a los alumnos, en cuanto alumnos de teatro escolar; recurrir a estrategias de enseñanza que desde el inicio de los proyectos de aula impliquen *procesos de alfabetización inicial de códigos*, formas y representaciones *elementales, pero fundamentales* y, en progresión, componentes más complejos en la construcción e interpretación del lenguaje simbólico de las disciplinas de las artes. Compromete capacidades del profesor para recurrir a un bagaje amplio de obras de la literatura universal (teatro, cuento, novela, poesía, crónica), la música en sus distintos géneros y formas, las artes visuales, el cine; de prácticas artísticas variopintas que le permitan acudir a ejem-

plos de una y otra disciplina e ir canalizando los aprendizajes de apreciación y sensibilización estética *con* los alumnos, entre otras.

### Audiovisual 2

No tengo estos audiovisuales porque los grabamos en el fondo, propongo quitarlo y poner en cambio el texto original, es el siguiente: Ser profesor de teatro escolar es un privilegio, tanto como formar profesores de teatro para los escenarios educativos diferenciados. El privilegio comporta entender la escuela como espacio para la construcción de la democracia, incluyente, polifónica, libre. La apreciación de las artes y sus prácticas, es una práctica de enseñanza, exigente para la profesión del profesor dada la riqueza infinita de contenidos posibles, conocerlos e incorporarlos es parte de su función como mediador de la cultura (Dewey, 2008; Manguel, 2011; Bruner, 2000; Rickenmann, 2008). La libertad de expresión, el espacio escénico pedagógico como universo liberador define también conceptos de la libertad susceptibles de ser aprendidos; es a través de la herencia cultural, de las obras emblema, de los textos mediadores que transmiten la diversidad de alternativas sociales e individuales que se construye (Rosenblatt, 2002).

### Propósito del documental

Este documental centra su interés en los procesos de construcción de lecturas dramáticas como estrategia para la formación de competencias lectoras y de adaptación de textos por parte de los profesores de teatro. Hace énfasis en los aportes de los ejercicios múltiples de lectura, *de leer y volver a leer* las obras originales y los textos adaptados a uno y más públicos de prueba hasta lograr el material propicio y pertinente según el proyecto de aula escolar. Describe procesos

de formación profesional, procesos de formación estética individuales y colectivos que dan pistas sobre la importancia de acceder a la oferta cultural desde la infancia, de acceder a bibliotecas municipales en autonomía; relata cómo una formadora cada semestre se pierde un poco con sus estudiantes hasta que todos pueden *desenterrar tesoros* y poderlo contar. Presentamos como ejemplos de formas de teatro para el aula: *la lectura dramática, del radio teatro al podcast, la novela gráfica, relatos ilustrados en video, el teatro guiñol y otros tipos de títeres*.

Por tanto, el objetivo de este documental didáctico es socializar procesos de elección, adaptación y publicación de textos narrativos y teatrales para la enseñanza de teatro en la escuela, con lo que se amplían las posibilidades de contenidos y actividades en el aprendizaje del teatro desde los audiovisuales.

### El teatro como campo de conocimiento escolar

El presente documental propone formas materiales y concretas para ampliar el acceso al conocimiento desde las prácticas artísticas. Centra el interés en la ampliación de competencias de lectura y adaptación de textos del profesor de artes escénicas y la consecuente identificación de contenidos para enseñar desde el conocimiento de los relatos, las tramas y los personajes y sus conflictos de distintas formas de las artes; de la identificación y profundización de la diversidad de temas que proponen, de su disfrute. Orienta a los profesores en procesos de ajuste y preparación

de diferentes representaciones específicas, en cuanto es de su competencia preparar el material para las clases, comprenderlo y transformarlo para el aprendizaje de los alumnos.

Durante algunos años nos hicimos preguntas sobre qué se enseña cuando se enseña teatro en los espacios escolares, *qué enseñar desde el teatro, cómo enseñar y para qué*. Dimos muchas vueltas y, sobre todo, palos de ciego, sobre el tema, pero poco o nada lográbamos avanzar. Sabíamos que no avanzábamos porque las posibles respuestas no pasaban de ser retóricas, repetitivas, y erróneas. Revisábamos las actividades una y otra vez (las mismas de los entrenamientos de actores) y, en resumen, enseñar teatro en escenarios educativos llevaba a construir *cultura de grupo* (trabajar juntos, lo que de hecho se aprende ya en otras áreas), aprender a escuchar, atención (seguimiento de instrucciones, parte importante de todas las áreas), *a caminar por el espacio* (actividad muy típica de la formación de actores, y sin mayor sentido en las aulas regulares) y “juegos dramáticos”<sup>4</sup>, cuyo sentido se perdía rápidamente cuando en los cursos de la escuela básica y media se proponen juegos de recreo, pero a gritos, en salones cerrados, atiborrados de alumnos, de pupitres y maletas (en el falso entendido de que a todos los alumnos les gusta jugar y divertirse).

Estábamos haciendo preguntas desde el marco de referencia equivocado y atribuyendo características “mágicas” a las actividades

(Amade Escot, 2009), asumiendo que las actividades artísticas y de entrenamiento de actores son pedagógicas *per se* y que no era necesario ajustar didácticamente contenidos y actividades para el aprendizaje... de los escolares.

Revisando en la distancia, sobre este tema hemos avanzado algo en investigaciones puntuales. El primer error es confundir el valor pedagógico de las actividades para la formación de actores con el valor pedagógico del teatro en el desarrollo de los alumnos de la escuela. Es decir, las actividades de formación de actores son pedagógicas y aun didácticas para la formación de actores en los espacios de formación para ello (Barba y Savarese, 2007; Stanislavski, 1994). Pero, en la escuela básica y media estas mismas actividades carecen de sentido, toda vez que el espacio pedagógico está definido para que los niños y jóvenes puedan conocer las nociones del mundo, avances en los conocimientos, los inventos que han transformado a la humanidad, además de aprender a vivir en comunidad y construir ciudadanía.



**Es decir, el espacio escolar no está centrado en la formación de actores, y aquellas actividades elegidas por los profesores/artistas como posibles son apenas “fragmentos” de la propia formación artística y la clase de teatro (cuando la hay),**

---

4 Sobre las propuestas y sentido del juego dramático como espacio para el desarrollo del niño, la profesora Patricia Huertas Ruiz ha hecho avances investigativos importantes planteando las iniciativas en la educación inicial (de 2 a 5 años de edad).

no tiene como objetivo formar actores, sino contribuir al desarrollo de los alumnos en cuanto personas y ciudadanos a través de conocer el amplio mundo de las prácticas artísticas.



### Sí, el marco de referencia estaba muy equivocado

Uno de los equívocos mayores consistía en la ausencia de la noción de infancia en la escuela en la formación universitaria, el poco o nulo cuestionamiento sobre el sentido de la escuela para los niños y jóvenes en relación con su lugar en la sociedad, y la poca cercanía con alumnos reales y concretos en el medio escolar. Aun cuando la oportunidad permitía prácticas de aula en la escuela, **no teníamos una concepción de la escuela para el desarrollo de persona y de ciudadanía** y solo veíamos alumnos en el aula para la clase de teatro, desconociendo el marco completo de la escolaridad. Una vez logramos incorporar la noción de infancias y escolaridad fue necesario ampliar el rango de contenidos y actividades de instrumentación para el acceso del profesor al aula real con alumnos reales y en contextos variados.



Sí, en las aulas escolares es posible enseñar desde procesos de creación, pero tanto la imaginación como la creatividad son procesos anclados a bases materiales y concretas, y es desde el eje de apreciación de conocimientos sobre la herencia cultural, las estéticas del entorno, de los objetos de las artes cercanos de las actividades que cultivan el gusto estético, que se desarrollan las capacidades de interés por el arte, de disfrute y la sensibilidad.



### Faltaba observar la escuela y entenderla

Entonces, nos pusimos a observar y aprendimos a observar (Merchán y Ramírez, 2015). Observamos el funcionamiento de las clases escolares en las materias típicas: matemáticas, español, ciencias sociales y otras, y observando logramos ver un sinnúmero de

alumnos construyéndose como alumnos de matemáticas, de español o de ciencias sociales. Observamos el quehacer de los profesores y vimos sus gestos profesionales como docentes, los roles de la docencia en los distintos momentos de la clase, del día escolar, entendimos sus funciones en el aula, en el recreo, en la administración escolar (Sensevy y Mercier, 2007). Vimos cientos de alumnos listos a salir al recreo, ávidos de aprender sobre el mundo, aburridos de los gritos de los profesores gritones, haciendo gestos de desagrado ante los regañones de los profesores regañones, o ante las tareas sosas; también los vimos fascinados con los trabajos retadores, encantados cuando los practicantes de teatro comenzaron a llevar lecturas dramáticas, representaciones cortas, trabajos de danza accesibles para ellos en tiempos y lugares.

La siguiente vuelta de tuerca consistió en articular los avances en la formación universitaria con la comprensión de la función mediadora de la escuela: el aula de clase escolar es un espacio de enculturación (Harris, 1990), de construcción de códigos para comprender y desarrollar los lenguajes de la(s) cultura(s), de manera que los alumnos construyan las herramientas necesarias para comunicarse desde y en la cultura; entender y disfrutar de los desarrollos de su tiempo, de aquello que los antecedió, y adquieran las bases para proponer transformaciones futuras.

Acudir a los avances de las otras áreas escolares nos aportó, en primer lugar, pistas para entender el funcionamiento de la escuela y, en segundo lugar, el foco para preguntarnos sobre el sentido de las artes escénicas en la escuela: si las matemáticas escolares, en un desarrollo progresivo,

aportan en las competencias necesarias para desarrollar pensamiento matemático, capacidades de base para realizar estudios superiores en ciencias exactas, ingenierías, profesiones cercanas a la física, la economía, entender los principios estadísticos; si las áreas del lenguaje escolar aportan los rudimentos para entender el orden de los discursos, las herramientas para interactuar con la gramática de las lenguas, así como dan indicios de decodificación semántica en el amplio mundo de la cultura y la comunicación, además de articular los diferentes campos de conocimiento, ¿cómo entrar en estas ecuaciones con las artes y sus prácticas?, ¿cómo articular desde la primera escolaridad la alfabetización para la sensibilidad artística?, ¿cómo enriquecer los procesos educativos desde las prácticas artísticas, usos y funciones, las formas de las artes, sus lenguajes, sus artefactos y producciones?

Sí, la educación artística escolar comienza con dibujar, cantar, representar. Pero no es posible que se entienda únicamente por educación artística la posibilidad de seguir dibujando las vacaciones o representar juegos de roles sin progresión conceptual ninguna en la adquisición de modelos y estructuras, siempre de maneras similares en primero, en quinto de primaria, en séptimo grado. Es necesario articular procesos de apreciación de las obras y prácticas artísticas para complejizar los aprendizajes y así también los procesos de formación de los profesores: de sensibilización ante las formas de representación, de observación de las artes plásticas, los *performances*; de educación musical, de escucha de tantos tipos de musicalidades, de sonoridades. Entender el sentido de los personajes en el contexto de las obras, las metáforas y sus



interpretaciones, sus usos para ampliar las comprensiones del ser humano y sus respuestas ante los conflictos; complejizar los niveles de conversación en las aulas y fuera de ellas hace parte del horizonte de las mediaciones.



**El lugar de las prácticas artísticas en la escuela corresponde a la alfabetización progresiva en la construcción de la sensibilidad a partir de entrar en contacto con ellas y conocer la multiplicidad expresiva del ser humano y sus comunidades. Por tanto, las clases de educación artística comprometen a los profesores de artes (y de cada una de las áreas), a la administración escolar y a los tutores de los alumnos con la consecución de los recursos necesarios para ello. Compromete por supuesto la administración de las ciudades y municipios, en cuanto oferta de espacios y recursos (museos, teatros, exposiciones, patrimonio).**



### **Investigación empírica en el aula con profesores en formación audiovisual 3**

Prepararse como profesor para dar clases incluye aprender a sistematizar las propias prácticas para evaluar el curso de las actividades; saber preguntarse uno mismo y a los colegas sobre las expectativas de aprendizaje de las propuestas, sobre los procesos y tiempos que requiere la preparación del material, sobre su pertinencia y por supuesto, aprender a observar las respuestas de los alumnos ante los detalles de la clase. Estos aprendizajes requieren de instrumentos que guíen las reflexiones y corresponden a los formatos que en la mayoría de los centros educativos hacen parte de los documentos que orientan la docencia cotidiana: proyectos de aula, planeaciones de clase, registros de evaluación. Discutirlos con los colegas en tiempos amplios construye colectividad docente, a la vez que contribuye a mostrar y compartir materiales y estrategias que paulatinamente consolidan el quehacer profesional para la escuela. En este punto en particular quiero llamar la atención, pues es justamente esta discusión permanente sobre las formas de trabajo en el aula, la discusión del material y la recepción de este por parte de los alumnos lo que permite a los profesores conformarse como equipo de trabajo, como colectivo profesional para la progresión del área en las instituciones.



# Desentrañando memorias, creando vivencias:

procesos de construcción  
de lecturas dramáticas

La intención formativa de profundizar en los procesos de elección de textos y adaptación para lecturas dramáticas tuvo desde el inicio la intención de instrumentar al profesor de teatro para la construcción de material que le permitiera iniciar a los alumnos en la apreciación de las artes escénicas. En este capítulo se evidencian los procesos de lectura y adaptación de textos, lo que muestra la complejidad de los procesos, así como el sentido de hacerlo con tiempo suficiente hasta que esté listo como material de clase: probando en voz alta, escribiendo acotaciones, cortando y ampliando. Estas actividades de ensayo y error hacen parte de cualquier proceso de elección y ajuste de las obras a muchas formas de teatro, además de la construcción de las lecturas dramáticas. Lo principal es acceder a las obras de teatro, a la literatura e incluso al cine, fruto todos estos materiales de la herencia cultural. Más adelante vemos que los episodios tres y cuatro partieron de los mismos procesos de lectura y adaptación para producir otras formas elegidas por las profesoras.

El presente capítulo describe algunos procesos puntuales de lectura comprensiva e interpretativa necesaria para los avances en la evolución de los procesos de trabajo para desarrollar las voces, los caracteres dramáticos y construir el material de aula. Hacen parte de este episodio 4 videos demostrativos que explican “en vivo” desde el proceso de elección de los textos, el paso a la lectura plana, hasta la identificación de contenidos como parte fundamental de la enseñanza del teatro: una vez está hecha la adaptación del texto escrito puntualizamos los componentes a tener en cuenta hasta la entrada *con* el texto como material principal para una lectura dramática del profesor en el aula. Paso seguido, podrá hacer la devolución respectiva e incluir paulatinamente a sus alumnos en las actividades de aprendizaje.

## El reto de leer obras

Este acápite parte de una experiencia compartida en los espacios universitarios que simultáneamente evidencia el proceso de la construcción de la lectura dramática. Cuenta *grosso modo* las situaciones que nos llevaron a encontrar nuestro rumbo en la ampliación de referentes desde las artes y la cultura hasta la adaptación de textos y sus usos.

### Objetivo general

Proponer una ruta de trabajo para la construcción de lecturas dramáticas a partir de las experiencias en el aula y su sistematización para hacerlas parte de la formación profesional de profesor, sabiendo que en los procesos de trabajo amplía su bagaje literario y cultural.

Para iniciar este capítulo es necesario contar que entrar a la clase de Escenarios Educativos significó asumir retos nuevos respecto a las formas de aprender en la universidad. Implicó participar en un proceso de investigación real y concreto a partir del cual paulatinamente todos, con la formadora incluida, pudimos avanzar en la identificación de la pertinencia de nuestras actividades, del sentido de leer profundamente cuentos, obras de teatro, cartas, crónicas. Implicó sobre todo dar dos pasos y devolverse uno, leer y escribir y volver a leer... y volver a escribir.

*El primer reto* consistió en asimilar las primeras palabras de la profesora: “Muchachos, vamos a hacer una investigación sobre cómo llevar al aula formas del teatro que le den autonomía de enseñanza al profesor” (aunque no lo dijo así de claro), y continuó

“pero quiero que sepan que yo misma no sé muy bien qué estamos buscando. Hacer investigación didáctica con los estudiantes, supone perdernos todos un rato, hasta que nos vayamos encontrando”. En muchas ocasiones dimos palos de ciego, pero de eso se trataba también. Aprender a encontrar algo que estábamos buscando sin saber a ciencia cierta cómo era.

Hoy puedo decir que en este tiempo preparamos nuestra mentalidad de profesores. Y que este camino nos condujo a saber construir material de teatro desde otras formas de la literatura para enseñar prácticas de apreciación en artes. Los leímos en voz alta una y otra vez individualmente, a los colegas, a los amigos, hasta que logramos **coherencia en la voz emotiva, veracidad en los gestos, coherencia en el texto** y, lo más difícil, **mirar** directamente a nuestro público desde las **personificaciones**. Aprendimos que es el profesor quien **prepara** minuciosamente los textos, **dispone con anterioridad** el material para las mediaciones y **prepara contenidos y procesos** para enseñar a niños y niñas, a jóvenes (también a los adultos) a leer<sup>5</sup> y entender el teatro y la literatura. El profesor se apoya en el cine, en la fotografía y en otras prácticas artísticas que a su vez hacen parte del universo de lo escénico y lo esté-

5 Con leer nos referimos a... “De todas las lecturas, las de papel, las digitales, las orales, las de la música y las de las películas, las de los signos, las de la vida”. Fabiola Etchemaite, en el prólogo de *Buscar indicios, construir sentido*, de Graciela Montes (2017), agregaría: “Las de todos los escenarios” (p. 9).

tico y aportan al gusto y comprensión del teatro y sus formas. Aunque sobre estas otras referencias no hablaremos en esta ocasión.

*El segundo reto* consistió en comprometernos con la escritura de los avances, reflexiones y hallazgos. Ya sabíamos que en un principio el trabajo investigativo requería hacer pruebas y ensayos, equivocarse y volverlo a intentar. Pero no basta con “hacer”: para ver y analizar los avances es necesario aprender a escribir nuestros propios pensamientos sobre las experiencias de trabajo, darles forma para exponerlos en clase y avanzar con los compañeros desde un vocabulario y criterios comunes. Aprender a formalizar en la escritura las intuiciones primeras, las relaciones de sentido entre las adaptaciones de texto y su producción en la voz de los personajes, así como describir las reacciones de los públicos de prueba para volver a los textos dramáticos y ajustarlos fue, en cada una de sus fases, una tarea de concentración, de poner en uso estructuras gramaticales, de retos para esclarecer los cambios de *topos*,<sup>6</sup> es decir, desde qué lugares y qué experticias

6 Siguiendo la teoría de la acción didáctica conjunta, de Sensevy y Mercier, los agentes en el aula, alumnos y profesores se colocan en el lugar del conocimiento o del no conocimiento dependiendo del momento de la clase. Es desde ese lugar que aprenden el *topos* de alumnos, que se transforma en *topos* de sabedor para volver en otro punto al *topos* de no saber. El profesor inicia la clase desde el *topos* de sabedor y se desplaza dejando el espacio para el alumno que aprende. En la formación de profesores, el estudiante construye paulatinamente el *topos* de profesor y aprende a delegar el *topos* del que sabe al alumno que aprende y vuelve a desplazarse.

personales y colectivas vamos construyendo nuestro rol y capacidades de profesor durante los procesos de formación.

Hubo ocasiones en que se nos dificultó la escritura: nombrar y describir lo que sucedía a nuestro alrededor en la medida en que dábamos voz y emoción a los personajes. **No estábamos preparados** para cuestionar lo que vemos, escuchamos, sentimos o pensamos. La escritura dejaba ver vacíos de sentido entre una frase y otra; la fuerza de las palabras revestidas de los silencios y las voces de los personajes hacían eco en las emociones de los públicos, de las nuestras propias, del estupor que produce **aprender a leer el público a través** de las lecturas.

Los ejercicios evidenciaron, en más de una ocasión, las diferencias de percepción entre nuestras expectativas al leer en voz alta y la recepción de las imágenes por parte de los espectadores. La formalización de los asombros en cada sesión de lectura ante las respuestas del público, tanto en las pruebas individuales como en auditorios numerosos, nos puso de presente el valor de *las situaciones de representación* como medio para la expresión, la potencia de las tareas del profesor de teatro. De nuevo escribir, ajustar, corregir hasta conseguir la autonomía del profesor<sup>7</sup> y la responsabilidad de relatar y reconstruir las percepciones, los aprendizajes para for-

7 Refiere a las capacidades de los profesores para elegir obras, adaptarlas según el proyecto de aula, reproducirlo y entregarlo para el aprendizaje de los alumnos, sin tener que representarlo con cada grupo.

malizar, comunicar y discutir nuestro saber docente en construcción. Estos ejercicios corroboran que, para discutir sobre los relatos, las tramas, los personajes y sus particularidades, el profesor tiene que prepararse. Y esta preparación constituye actualizarse en permanencia sobre los temas relativos a la educación en otra escala diferente a la sola disciplina de su experticia.

Efectivamente, este ejercicio nos entrenó para la reflexión y profesionalización docente: primero, nos habituó a llevar bitácoras de las actividades de forma sistemática y clara, nombrando las fases de los procesos, buscando las palabras mejores y la generación de consciencia<sup>8</sup> para describir las intenciones del trabajo de adaptación y las reacciones de los espectadores. Tantas veces sorprendidos nosotros mismos ante las respuestas de quienes nos escucharon, entramos en el trabajo de compartirlas para reflexionar con posteridad sobre los asombros, encontrar hipótesis de trabajo y avanzar individual y colectivamente.

### La propuesta de trabajo

#### Objetivo específico: Elegir obras de teatro para adaptarlas según el proyecto de aula



Pensar en un texto de la literatura, novela, poesía o cuento que

sea acorde al programa de clase<sup>9</sup> y que sea posible de adaptar para la posterior construcción de una lectura dramática.

### El inicio

Un día, la profesora nos contó que había leído un texto que le parecía una joya y propuso iniciar la lectura de *Memoria por correspondencia* de Emma Reyes. El libro resultó fascinante porque la protagonista lograba contar toda clase de sucesos horribos desde sus recuerdos, cuando tenía entre 3 y 5 años, con tanta gracia y sin resentimiento alguno que a partir de este comenzamos un viaje por la literatura para una formación que aún no termina. Sentimos que cada uno de los recuerdos valía la pena de ser trabajados con la voz, con los gestos, con los silencios e incluso lanzando algunos gritos ansiosos por su riqueza en las imágenes. Y porque retrataba a una mujer que logró salir adelante a pesar de las situaciones más precarias y de abandono durante su infancia. Entonces, surgió la pregunta:

¿Cómo llevar a los distintos tipos de aulas literatura escrita a modo de cartas (literatura epistolar), teniendo en cuenta que el programa de formación es en artes escénicas?

8 Aprendimos que las palabras mejores se encuentran cuando se socializan las propias bitácoras. La socialización pone las decisiones a discusión en los colectivos, amplía el vocabulario, los matices, explica los asombros (Leontiev, 1978).

9 Es común que la entrada de los profesores de teatro a las instituciones escolares sea como parte de alguna otra área, en particular durante las prácticas pedagógicas de los estudiantes en últimos semestres de la formación. En muy contadas instituciones existe, de hecho, el teatro como área escolar (ya será).

Pensamos que la lectura dramática<sup>10</sup> podía ser una posibilidad primaria y fundante para llevar formas de teatro al aula, porque este tipo de “situación de representación” es flexible, no necesita de mayores recursos externos aunque requiere de un proceso de adaptación minucioso en varios niveles que depende en su mayoría del profesor: articula paulatinamente saberes de la dramaturgia, construcción de caracteres y personificación (perspectiva del personaje, voz emotiva, comunicación con el otro), consciencia del tiempo (de la representación, duración de la fase de lectura en cada clase, del espacio de aprendizaje) y consciencia del espacio educativo (qué voy a enseñar, sobre qué quiero llamar la atención, cómo se usará el material, uso de objetos, material de trabajo, interés, grado escolar, conocimientos previos).

Sobre todo, el trabajo de lectura y adaptación representa para el profesor la oportunidad de conocer a profundidad la fábula,

10 En un curso anterior, en la clase de poéticas, cuyos contenidos principales eran sobre el teatro de Shakespeare, intentamos la preparación de material para aulas escolares limitando solamente desde el factor tiempo de representación reducir y orientar las obras. Las dificultades para reconfigurar los trabajos de adaptación fuera de los límites de “construcciones de montajes teatrales complejos” no nos permitieron mayores avances en la construcción del rol del profesor de teatro. Todas y cada una de las adaptaciones incluyeron escenografía, personificación, caracterización, cambios de escena, puntos de giro y la integración de tantos componentes dramáticos que las conclusiones del curso no trajeron ninguna novedad en el paso de actor a profesor.

la trama, los puntos de giro y posibilidades semánticas de interpretación y ampliación del bagaje literario y cultural. Una vez aprende el rigor en los procesos de lectura, escritura, vuelta a leer y ver el público, a sus alumnos, a través de sus voces y los gestos, tiene herramientas para avanzar en otras formas de difusión.

En el video que aparece a continuación tenga en cuenta las siguientes pautas:

1. A qué público va dirigida la lectura.
2. Introducción del texto, quién es el autor, qué capítulos se van a leer, datos importantes.
3. Propone preguntas al público que orientan el sentido de la lectura (sobre qué quiere llamar la atención el profesor en el texto).
4. Realiza la lectura dramática de la carta número 5 de *Memoria por correspondencia*, con gestos faciales y la voz emotiva.



<https://youtu.be/y7nZUQ6P3s>

**Contenidos a movilizar  
desde la trama.**

## Primera lectura: conocimiento del texto

En este apartado vemos a partir del conocimiento de los textos, los diálogos contruidos, de los que surgirán interpretaciones, preguntas y reflexiones con respecto a los sucesos de la trama y de los personajes. Este proceso recoge un primer momento de la construcción de la lectura dramática.



Después de leer varias veces el texto escogido, se analizan los personajes, sus acciones y los cambios de comportamiento: ¿cómo se relaciona cada personaje con los otros?, ¿quién es, quiénes son?, ¿qué personajes son relevantes a lo largo de la trama, por qué? ¿cuáles son los conflictos, cómo los resuelven, sí los resuelven? Estas y otras son las preguntas que se hace el profesor hasta lograr la coherencia en la adaptación del texto escrito y la interpretación dramática.

La consigna para leer el texto fue muy sencilla: gozar de las imágenes narrativas siguiendo atentos al personaje principal, Emma. Una mujer nacida en Bogotá, en condiciones de pobreza extrema, que después de recorrer diferentes países como artista, finalmente, decide radicarse en París. A sus 50 años, describe a través de 23 cartas, su infancia y parte de su adolescencia. El relato inicia cuando vivían ella y su hermana Helena en el barrio San Cristóbal Norte. Recuerda que era una pieza muy pequeña sin ventanas y solo había una puerta que

daba a la calle. En la pieza ni siquiera había un baño, y el único lugar donde podían hacer sus necesidades era una bacinilla, y Emma (a sus cuatro años) era quien la desocupaba todas las mañanas en el muladar, lugar de juegos y encuentros con sus amigos.

Luego relata cómo ella y Helena (su hermana mayor), y la señora María (de parentesco incierto con las niñas), se mudan a Fusagasugá y después a Guateque. En aquella época, la señora María trabajó en la Agencia de Chocolates La Especial. Un día se cansa, empaacan sus pertenencias para mudarse y en el camino de lo que parecía ser una nueva vida son abandonadas en una estación de tren. Después de una serie de eventos, las niñas son recogidas por las monjas, y durante casi quince años Emma y Helena están en el convento donde trabajan y aprenden oficios. De entrada, la lectura de las anécdotas sorprende por la forma ingenua y desprendida de las descripciones, pues, a pesar de la realidad precaria, y de lo temprano de los recuerdos, desde los 3 y 4 años de edad, Emma es capaz de revelar los sucesos más severos sin resentimiento alguno.

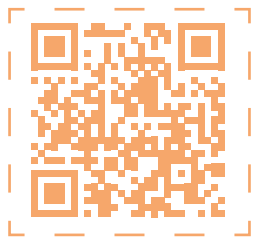
Cuando Emma comparte en sus cartas las palabras que le son fieles a las sensaciones, espacios, colores, gestos y lo sentido profundamente en aquel momento, le da la libertad al lector de incorporarse en su universo. En medio de todo, quien las lee consigue imaginar la crudeza: sentir el repugnante olor que salía de la bacinilla y el desespero por estar encerradas por varios días en una pieza oscura, negra como la noche, sin nada más para comer que una olla de mazamo-



rra y con la bacinilla llena de excrementos hasta el tope; escuchar gritar el nombre de Eduardo esperando alcanzarlo con el alma en la voz; vivir de nuevo las vicisitudes en el incendio de Guateque; revivir los juegos al teatro en la casa de los disfraces; aprender a amar y desprenderse del niño; aprender los oficios del convento; hacerle frente a los mil y un castigos crueles de las monjas; conocer los juegos de persignarse y saber quién era el diablo y lo que era capaz de hacer.

La gracia del relato es que, a pesar de todos esos horrores, Emma logra desprender sus ojos de la compasión, le quita protagonismo a la gravedad de los asuntos para mostrarlos en forma tan desprendida que hace que sea el lector quien construya consideración y se pregunte por lo que está bien y lo que está mal.

Pronto pasamos de leer para disfrutar individualmente la lectura a leer colectivamente para anticipar cómo compartir las imágenes del relato y las peripecias de los personajes. Veamos una lectura plana que recoge el primer trabajo de adaptación y prepara la voz emotiva y dramatizada. Este tipo de lectura es muy útil para identificar los personajes, pausas, signos de puntuación, intenciones, silencios y así tomar mejores decisiones sobre lo realmente importante.



<https://youtu.be/luCdIht34QI>

Lectura plana

### Ejercicios de discusión en clase, “diálogo con el texto”

Una vez realizada una breve síntesis del relato, procedimos a construir las adaptaciones de las cartas, proceso largo y minucioso que requiere leer una y otra vez, escuchar, reorganizar y ajustar. El objetivo de esta dramaturgia tuvo que ver con generar *situaciones de representación* en donde los sucesos narrados “tomaran vida” y a la vez mostrar “formas de representación”. Aprender a dar una clase de teatro con *ejemplos teatrales del maletín del profesor*, tal y como cuando el profesor de álgebra inicia un tema nuevo, llega al tablero y construye fórmulas algebraicas que luego decodifica para que todos aprendamos. Tal cual.

- » Dar inicio al proceso de apreciación de situaciones escénicas con “lecturas dramáticas” en las que los profesores evidencian las formas de representación y exponen vívidamente las peripecias de la vida de los personajes.
- » Que invite a atender, a observar las expresiones de los personajes a través de los gestos y las voces. Instalar la “escena”, la situación de representación y paso seguido analizar las reacciones del público para disfrutar colectivamente de los relatos y sus peripecias. Poner los textos como mediadores del aprendizaje, trabajando sobre los personajes, las acciones, los puntos de giro instalando el mundo ficcional en las aulas de clase. Y, como profesores, aprender a desentrañar los contenidos de los textos como contenidos de aprendizaje.

En la medida en que avanzaba la lectura y las discusiones, crecían los niveles de comprensión semántica. Hubo especial atracción hacia el lenguaje directo de esta obra que, sin malicia ni picardía, construye circunstancias complejas sin exagerarlas y no impone personajes antagónicos. Emma puso todos los esfuerzos en dibujar con las palabras los espacios, los personajes y las situaciones. Esta característica da al lector/escucha la facilidad de sentir, ver, oler y palpar lo que Emma vive en su recuerdo. Leer, escuchar el relato, envuelve al espectador en una atmósfera que juega entre la realidad “presente y los recuerdos ficcionados”. Emma se muestra como la narradora que relata en tiempo presente su infancia, pero por momentos acude a la voz de Emma niña en los diálogos y construye un personaje alterno a la voz principal. Aparecen temas de interés común que se desarrollan a lo largo del libro, **que invitan al profesor a prepararse** para tematizarlos con los alumnos, con el público.



Seleccionar los fragmentos del texto más llamativos para leerlos a una tercera persona permite descubrir los ecos que surgen de los detalles desde las voces, intención en las palabras, construcción de los personajes y dilucida las partes del relato que serán acordes con la escritura de la adaptación.

Los relatos de las cartas dibujan a los personajes así como las relaciones entre ellos. Merece un estudio aparte detallado y sin duda la recolección de citas sin fin para escudriñar cada uno de estos personajes, sus mundos, sus imaginarios, sus formas de

vivenciar la realidad, por ejemplo: el personaje de la señorita María cuestiona en la actualidad temas sobre el cuidado de los niños, las relaciones patriarcales de una clase hegemónica tirana y más profundamente la capacidad de resiliencia de los niños.

Pero hemos de seguir con el estudio que nos permitió a partir de esta propuesta iniciar con los factores necesarios a tener en cuenta al momento de hacer adaptaciones para lectura dramática.

## Identificar el desarrollo emocional de los personajes

Para comprender las acciones de los personajes del relato, ejemplificamos algunas con imágenes precisas que esclarecen la visión del mundo de Emma y afinan la mirada para descubrir la naturaleza de los conflictos y proyectarlos en la voz y los gestos mínimos, el rostro y a veces las manos.

Después de la lectura preliminar, las implicaciones de ser conscientes de estar desarrollando emoción estética entre lo literario-ficcional y lo personal dio paso a desarrollar conocimientos culturales propios (Jauss, 1985, p. 33). Por consiguiente, comparamos los sucesos de las cartas con experiencias personales (o de algún conocido), esperando aclarar las respuestas de aquello que acaecía y complejizaba el carácter de los personajes: sus acciones. En las discusiones sobre el texto en clase, una auditora —que llamaremos *A*— manifestó que le llamaba la

atención la siguiente imagen:

**La señorita María compró gallinas y un marrano chiquitico que fue mi adoración, parece que lo besaba en la boca y me quedaba dormida con él en mis brazos. [...] Las gallinas tomaron la costumbre de meterse entre los hornos del pan (que nosotras no empleábamos) para hacer los nidos y poner los huevos. Cuando yo veía entrar una gallina al horno, me metía con ella [...] y me quedaba quieta por horas esperando que pusiera el huevo para cogerlo y ponérmelo caliente contra las mejillas. Cuando ya estaba frío corría y se lo llevaba a Betzabé. (Reyes, 2014, p. 7).**

La auditora A expresaba que la imagen anterior le hacía recordar las historias que su abuela le contaba sobre su propia niñez en el campo y comparte con Emma imágenes similares de su vida, lo que constituye un vínculo con los recuerdos de las experiencias relatadas y da lugar, entonces, a la emoción estética. Cuando la imagen alude a una experiencia previa del lector, se genera empatía desde el referente común que es *la vida del campo*. La auditora usa el texto como ejemplo y al comprenderlo lo acerca a las experiencias de su abuela (Vygotsky, 2008, p. 23) y, al combinar las imágenes del relato (Emma acurrucada con la gallina dentro del horno) y las historias similares de su abuela, cons-

truye su propio proceso de recepción de la experiencia que se da al vivir, sentir y comprender las situaciones semejantes, lo que le brinda una vivencia creativa que da sentido a la emoción interior (Jauss, 1985, p. 40).

Entonces, para que cobraran fuerza las discusiones y se provocara un efecto emocional con aquello que esperábamos de la obra, se propuso la siguiente tarea, que hoy le proponemos al lector:



Escribir sobre lo que le llama puntualmente la atención de los apartes de cada texto, de sus fragmentos, y explicar por qué fue impactante ese pasaje y qué recuerdo suscita cada imagen. De esta forma, se revisa a través de las escrituras (como parte de los procesos de fortalecimiento de la formación del profesor) los pensamientos, emociones, sensaciones y reflexiones que surgen y construyen relaciones de significación.

### Planear la adaptación, segunda lectura



Realizar un cuadro que evidencie las imágenes más llamativas del texto para relacionarlas con los temas que se pueden abordar en el aula de clase. Cuestionarse sobre cómo prepara el profesor dichas temáticas.

Situación o imagen	Interpretación (¿qué emociones y preguntas suscita la situación?)	¿Qué temas se pueden abordar en el aula? ¿Cómo los prepara un profesor?
--------------------	---	---

El ejercicio de releer las cartas reflexionando sobre ellas permitió que, al socializar los hallazgos, se generara cada vez más entendimiento del texto mismo, a partir de los diferentes puntos de vista que enriquecen las interpretaciones y dan sentido sobre:

1. Las acciones y reacciones a los conflictos dibujan el carácter de los personajes (esto permitirá hacer un proceso de caracterización para la lectura dramática).
2. La progresión de los temas entre una carta y otra (que da herramientas para seleccionar los fragmentos teniendo en cuenta un hilo conductor).
3. La comprensión de que este texto, como cualquier otro, apela a las emociones de los lectores y que **el texto y sus contenidos proponen los temas para desarrollar** (es tarea del profesor identificarlos y prepararse para conver-

sar sobre ellos, para *tematizar*.<sup>11</sup>

4. El hecho de que el análisis y la relectura de las cartas brinda al grupo *los materiales para desenterrar el tesoro* y descubrir nuevas metáforas.

Estudiar el proceso de recepción faculta al profesor para aproximarse a los sentimientos de Emma e identificar los vínculos afectivos que tenía con lo que la rodeaba. Emma encontró refugio en el marrano y las gallinas para solventar a través del juego sus necesidades afectivas. Esta construcción mental amplifica el repertorio de las emociones del personaje cuando se desempeña en diversas situaciones (Efland, 2004, p. 22). El hallazgo que detalla las percepciones de los profesores sobre las imágenes establecen relaciones de afinidad entre la realidad y las circunstancias que vive la protagonista.

Lo importante de este proceso de recepción es que el texto sigue siendo una barrera que protege la intimidad del espectador. Pues quien se convierte en objeto de estudio es el personaje, que finalmente cumple la función de cristalizar las emociones en diversos contextos, sin necesidad de expresar públicamente la historia y vivencias personales de cada individuo en el público. Saber qué

11 Para tematizar y desarrollar conversaciones en el aula los y las profesoras se preparan. Para ello, indagan sobre qué saben los escolares, qué tan preparados están, los informan para que ellos también puedan debatir, dan referencias, tiempo, ejemplos. No se trata de hablar de la vida y gustos personales del profesor. Los temas que aparecen serán tratados como parte de los contenidos que producen desarrollo, amplían criterios y despiertan intereses.

dicen los personajes, encontrar los subtextos, reconocer el carácter de cada uno y tener la certeza de lo que nos produce empatía como lectores permite que antes *de la adaptación se tenga un esquema mental* de lo que puede llegar a ser una lectura dramática en función de las emociones que despertará en el público.

### Lectura en voz alta: contacto visual, gestos faciales



Leer el texto a una o varias personas cercanas (no necesariamente en edades similares a la población con la que trabajará en clases). Esa(s) persona(s) se convertirá en su público de prueba. Se recomienda al lector ser consciente de las reacciones, comentarios y preguntas del público para después escribirlas y tomarlas como referencia a la hora de revisar los textos, la lectura en sí misma y los temas de reflexión.

Lo importante es leerle en voz alta a otra persona y así saber qué evoca el texto y qué ajustar en la lectura en voz alta, qué énfasis trabajar, para provocar tales evocaciones. Cada uno de los participantes en los talleres eligió una o varias personas, y vimos que:

- » Para crear un vínculo con el espectador es fundamental establecer contacto visual con el público y disponer de los gestos faciales y corporales para hacer énfasis en lo que sucede en el texto.

- » El público también responde con gestos corporales que indican interés o reacción emocional al escuchar el relato, pues el receptor también hace parte de la lectura. Es parte del horizonte de sentido desde el inicio del proyecto.
- » Si se leen en desorden las cartas (o escenas fragmentadas de una obra o novela) es necesario sintetizar y contextualizar al espectador para explicar la situación en la que se encuentran los personajes.
- » Los cuestionamientos que suscita el público son también importantes para quien lee, ya que enriquecen el análisis de los temas y permiten al profesor prepararse mejor para responder posteriormente las preguntas de sus estudiantes.

### Personajes primarios, primera adaptación



A partir de este momento se dará inicio a la escritura del libreto. Se recomienda tener en cuenta las siguientes pautas:

Definidas las partes más relevantes del texto de acuerdo con el propósito de la lectura y el plan de la clase, se procede a la escritura del libreto. Las obras literarias, y artísticas en general, se conciben en un sinnúmero de lenguajes. La mayoría son susceptibles de ser transformados en ejercicios de “lectura dramática”. En el caso que nos

ocupa, el primer cambio a realizar fue la reescritura en lenguaje dramático, para que se preste a los juegos de voz y caracterización. Por supuesto, se tiene en cuenta que el “lenguaje dramático es la composición de texto, [...] reescrito por la proyección creativa del espectador” (Corvin, citado en Pavis, 1998, p. 275).

A partir de los ejercicios progresivos, tuvimos en cuenta los siguientes puntos para lograr cohesión y veracidad en el texto:

- » La necesidad de darle voz a personajes secundarios y terciarios.
- » Anticiparse a movimientos y acciones de los personajes, respondiendo con la mirada, el cuerpo, a los gestos del otro (para hacer evidentes las acciones en las acotaciones).
- » Pensar en las reacciones de los personajes a nivel emocional para ajustar la voz y los gestos a las caracterizaciones, pero también a los énfasis para interpelar al público.
- » Definir el carácter de los personajes respetando las características del texto y de las interacciones con otros personajes.
- » Tener en cuenta que cuando dos o más lectores representan personajes, reaccionan a las palabras y gestos de los otros.
- » Los espacios relatados son importantes a la hora de dibujar una línea de tiempo (se pueden especificar los espacios en las acotaciones).

- » Puede existir la voz del narrador, quien evidencia los cambios de espacio o los cambios de actitudes de los personajes.
- » Uso de diálogos, acotaciones de espacios, emociones o sentimientos y acciones.
- » Seleccionar los personajes a los que se les da voz propia y los “silenciados”, que serán incorporados en el relato del narrador o, si es el caso, suprimidos sin que afecte la línea de acción dramática.
- » *El factor tiempo es primordial*: cuánto dura la clase, cuánto dura la lectura, cuánto tiempo es necesario para hacer la adaptación, etc.

Nuestro proceso se basó en pasar de un monólogo (carta) a una interacción entre los diferentes personajes. Ya no era solo la voz de Emma contando su vida, sino que era un lenguaje dramatizado, de condiciones más escénicas, en el que intervenían varias voces. A continuación, veremos un ejemplo de la primera adaptación con tonos y gestos. Es un proceso inicial.



<https://youtu.be/uVW1qolOd5g>  
“Carta 1”, lectura, introducción,  
voces y miradas

## Los detalles, el tiempo, acotaciones: segunda adaptación



Después de tener una primera versión del libreto, sabemos que este seguirá modificándose mientras adquiere cohesión interna. Para las lecturas iniciales (y posteriores) recomendamos usar algunas herramientas de la expresión escénica (resonadores, gestos, volumen en la voz, mirada directa a los espectadores (contraria a la mirada del actor en escena a un punto neutro). En un primer momento se puede practicar la lectura frente a un espejo para hacer consciencia del sentido de las elocuciones de los personajes. Acto seguido, es muy importante que el profesor lea el texto a familiares y amigos, acaso a los vecinos, en las tiendas del barrio, pues sus acciones/reacciones enriquecen la preparación del profesor frente a las formas de hacer la lectura en el uso de su voz, énfasis en los apartes, movimientos, diálogos con el público y sobre la posible entrada de objetos. Este ejercicio le dará experiencia para tratar los temas de la obra con sus alumnos.

En la segunda adaptación, cuyo objetivo se funda en pulir los detalles, se recomienda tener en cuenta lo siguiente:

- » Proponer un número *estimado* de lectores para cada ejercicio de lectura dramática. El profesor considerará si

leerá solo, si tiene suficientes herramientas, si lo hará acompañado de alumnos y qué tiempos agendará para que los alumnos preparen los ejercicios.<sup>12</sup> Parte del proceso es estimular la lectura para lograr interpretaciones válidas. La lectura se complejiza cuando hay más de dos personajes para cada lector.

- » Para la interpretación de los personajes se cambia la voz, acudiendo a tonos, resonadores, intención y carácter. Esto transforma los gestos faciales e implica características físicas interesantes.
- » Es posible usar objetos de apoyo para ayudar en su identificación (la dificultad con el uso de objetos para esta función estriba en que se pueden transformar en distractores, por esa razón hay que usarlos solo en momentos estratégicos).
- » La adaptación de cada texto depende de los tiempos disponibles: para el trabajo en clase, para los procesos de prueba, para los trabajos y tareas con los alumnos. Un profesor trabaja gran

12 Agendar dentro de los cronogramas de clase tiempos puntuales para las fases de los ejercicios es vital. La experiencia nos ha permitido constatar que exponer a los alumnos a lecturas iniciales sin haberles dado tiempo de conocer con antelación los libretos predispone a toda la clase. La sensación de burla causada por la exposición no preparada mella la credibilidad y propósitos de los proyectos desde este tipo de prácticas artísticas. Entregar con antelación el material, agendar tiempos de aproximación aporta confianza en el grupo y en el área.

cantidad de materiales para prepararse y tener una biblioteca de recursos didácticos.<sup>13</sup>

- » Hace parte de la tarea de adaptación anticipar la caracterización de los personajes para que tenga sentido la dramaturgia: la perspectiva del personaje, la línea de acción de la trama, las relaciones entre los personajes.
- » En la construcción del texto dramático las acotaciones escénicas dan indicaciones específicas a los intérpretes sobre las entradas de los personajes, sus emociones, sus relaciones e informaciones que esclarecen la comprensión de las escenas (Stanislavski, 1994).

### *Las lecturas de las adaptaciones, escuchar/observar los públicos*

Para el profesor, este tipo de material corresponde a una amplia biblioteca de trabajo, orientada a mostrar y sensibilizar el universo de las expresiones humanas artísticas y culturales. El trabajo con los materiales para el aula implica, sin duda, preparación anterior con más de una lectura en silencio, revisiones gramaticales, ortográficas y contextualización, según emerjan de los textos motivos e indicios relevantes. Un mismo trabajo hablará diferente, según el grupo específico de alum-

---

13 Recordemos aquí que la docencia es (debería ser) un trabajo colectivo: un profesor puede crear una lectura dramática e intercambiarla con las realizadas por sus colegas para disponer así de una biblioteca de recursos más amplia, rica, variada y profesionalmente puesta a prueba y evaluada.

nos y su nivel, y los procesos propios de articulación con las otras áreas. Tema importante que esperamos ampliar pronto.

Las lecturas previas a la interpretación en el aula son de orden preparatorio, y son estas las que definen los tipos de actividades a desarrollar con los grupos. Si en la individualidad el profesor puede resentir el exceso de trabajo que cada una supone, es entonces este el lugar de *llamar a la colectivización* de la profesión del profesor de artes escénicas. El trabajo distribuido enriquece las miradas a la vez que capitaliza los resultados del trabajo. Las acotaciones de los textos amplían de hecho no solo las expectativas de los personajes, sino los enfoques y transformaciones de los objetivos de clase.

Estos ejercicios estimulan el colegaje, tema todavía por construir entre los profesores de artes con las otras disciplinas; asimismo, proponen formas novedosas de iniciación en la literatura y sus géneros, a la vez que aporta pistas para trabajar conjuntamente en las expediciones de salida a disfrutar la oferta cultural de las ciudades.

Ejercicios de prueba provocan acercamientos a las percepciones del público que alimentan nuestras propias referencias. En los ejercicios de este tipo realizados con colegas de otros semestres hubo aportes a las técnicas teatrales y de identificaciones emocionales con el texto, a los trabajos y usos de las miradas, de los silencios, de los gestos novedosos para cada uno de los del grupo de investigación.





**La lectura dramatizada adquiriría sentido en cada una de sus fases con el público: la voz, el tono, los gestos, la profundidad y proyección de la voz, incluso las respuestas entre nosotros mismos (los lectores) se enriquecieron a medida que hacíamos laboratorios. Entonces, el trabajo de lectura emotiva, dramatizada, puso en evidencia que también en esta modalidad cada personaje responde y vivencia en función de las elocuciones y acciones de sus cercanos. Es decir, la acción/reacción de los personajes hace parte del trabajo de dramatización.**



Esto da verosimilitud al relato y los universos de los demás personajes se enriquecen con cada acción propuesta. Pavis (1998) dice que en la caracterización del personaje también influye lo que dicen y hacen los demás, de tal forma que los personajes en sí mismos dibujan su carácter al reaccionar a lo que sucede en el aquí y ahora de la acción dramática (por mínima que sea). Probar la lectura dramática con diferentes públicos reveló en cada ejercicio vacíos diferentes, según

avanzábamos en el trabajo. Pudimos ver que la complejidad de la lectura dramática no recae solo en la voz y en las emociones, sino que, para construir una atmósfera acorde con el sentido de los recuerdos descritos por Emma, por ejemplo, se hizo indispensable la entrada de objetos (de apoyo) que dibujaran espacialmente el relato y aportaran al ejercicio escénico para los espectadores. Poco a poco queda sobre el pupitre del profesor un escenario nuevo que a su vez propone otros aprendizajes.

Los objetos de apoyo, como el canasto de huevos, el general Rebollo (hecho con plastilina color café), la vela, entre otros, fueron objetos sencillos que dieron fuerza al **contexto de la historia** aportando al público herramientas para crear vínculos en la comprensión de la lectura. Una vez termina la escena sobre la muerte del general, la plastilina se transforma en bolitas de juego que son lanzadas directamente al público. Esto causa mucha sorpresa. En los ejercicios realizados en espacios donde el acceso al teatro es casi nulo, los objetos que aparecen paulatinamente en la mesa de trabajo enriquecen y dan al público pistas sensibles sobre el amplio mundo del juego dramático.

Poco a poco, cada uno de los profesores construye “su caja de lectura”, que asegura calidad y trabajo sostenido en la recuperación de objetos. En ocasiones, un lápiz actúa de escoba y fácilmente las piedras con harinas representan el gélido aliento del hielo polar. Lo cierto es que, en el escenario del aula, a veces en recintos más amplios, niños, jóvenes y adultos son testigos del teatro

que entra al salón en la maleta del profesor y rápidamente es apropiada por alumnos, padres, profesores y comunidades.



<https://youtu.be/vhtCiaMtV0M>

**Personajes en las voces,  
gestos, silencios**

### **Preguntas orientadoras, síntesis previas**



Sobre todo, recordemos que estamos proponiendo la construcción de materiales y actividades específicas para preparar clases de teatro escolar. En este sentido, la entrada de las lecturas dramáticas y otras formas del teatro requiere materiales de introducción que dispongan a los escolares para las clases. Proponer preguntas que orienten las temáticas que se abordan desde el texto, para generar después un diálogo con los escolares, orienta la atención y ayuda al profesor a profundizar sobre la trama y el ser de los personajes y sus conflictos. Las preguntas *siempre* se proponen alrededor del texto y las modulaciones (gestos, voces, caracteres) de los personajes.

Es importante escribir una síntesis que indique de manera general e introductoria la adaptación del caso, de qué se trata, quiénes son sus protagonistas y qué sucede en el relato. Por ejemplo, en el cine se presentan una serie de avances, están los *trailers*. En este caso, es una síntesis que abre la puerta al universo del texto dramático: los diálogos, los gestos, las voces, las elocuciones, etc.

Este tipo de ejercicios tienen como propósito principal dar a conocer en los escenarios educativos el teatro y sus formas como lenguajes expresivos. Por tanto, el rol del profesor es fundamentalmente el de mediador. Esta función mediadora se construye conscientemente a partir de:

- a. Reconocer que las obras de teatro por sí mismas no cumplen un papel mágico. Es función del profesor orientar la percepción de la obra, aportar a su decodificación y comprensión, conocerla con antelación para definir las actividades y tareas en el aula.
- b. Construir breves síntesis sobre la fábula de la obra que se va a leer, con los detalles (algún gesto que luego interviene de nuevo en la obra, descripción específica de algún elemento sustantivo de la trama, anticipación del carácter llamativo de aquello sobre lo que se pretende trabajar) que preparen al espectador para el disfrute y comprensión del ejercicio. En el aula en particular, estas síntesis y primeras

entradas de gestos hacen parte de la instalación de códigos que más adelante instrumentan la comprensión.

- c. Como parte del ejercicio, anticipar preguntas orientadoras fomenta la atención a los detalles sobre los que más adelante se tematiza. No es un examen, es una manera de ayudar al auditorio a enfocarse en particularidades de los tonos de voz, gestos extraordinarios, formas de ser traducidos en las caracterizaciones, por ejemplo. El ejercicio aporta herramientas al profesor para instalar la clase, los temas de trabajo posible, la trama y los conflictos presentes, el lugar de los silencios, sobre las formas de percibir e interpretar, etc.
- d. Este trabajo inicial que acompaña el ejercicio mismo de la lectura prepara las posibles tareas y gestos de devolución a los alumnos en las actividades de enseñanza de la clase. Una vez realizada la(s) lectura(s) es posible iniciar diálogos y tareas alrededor de los temas específicos que plantea el texto y sus formas de dramatización.

- Los contenidos para enseñar devienen de la fábula, la trama, los personajes, los conflictos; de la representación en sí misma. Los contenidos se identifican en las transformaciones vocales y corporales.
- La sensibilización a la teatralidad es el resultado de la repetición de escenas y de fragmentos; de la puesta en común de aquello que suscita emociones y de la experiencia vivida en el aula.
- Las fábulas y las tramas circulan infini-

dad de temas para la discusión. Es parte de las tareas del profesor prepararse profesionalmente<sup>14</sup> sobre dichos temas para discutir con los alumnos. ¿Cómo preparar material anexo para abrir las discusiones? Es una de las preguntas que quedan en el aire.

- Las lecturas dramáticas son una forma de entrada del teatro al aula. Da paso a otras que difunden formas de expresión cercanas a prácticas distintas. El profesor las alimenta con nuevas referencias, los alumnos también aportan, acuden a otras obras para explicar dudas, desarrollos temáticos o para hacer propuestas estéticas.



**De esta manera, surge la reflexión sobre el sentido de la formación en literatura como parte del campo de saber del profesor de teatro. Este es punto crucial, pues es desde la literatura, el cine y las performan-**

14 Este es un tema delicado y profundamente interesante. Identificar los temas que trae cada una de las obras es parte de los análisis a los que las somete un profesor. La movilización de dichos temas en el aula supone una actualización académica sobre estos temas, de forma que aporten al desarrollo de los alumnos. Se trata de un manejo de la información acorde con el sentido de la escolaridad, más allá de la sola opinión espontánea, de si es de su interés personal o no. Para los alumnos supone un sinfín de oportunidades de construir una amplia sensibilidad social, a la vez que discusiones con pares sobre la construcción de consciencia (Rosenblatt, 2002; Leontiev, 1978).

**cias que se fundamentan las mediaciones de enseñanza de la escuela básica y media. En estas lógicas, el docente es el mediador entre la cultura y los alumnos en la escuela y hace posible que la obra sea el medio que construye el conocimiento (Rickenmann, 2007, p. 13).**



**Síntesis de la obra, enunciado orientador, citas textuales: inicios de radioteatro y podcasts**

Una vez identificados los procesos y factores que inciden en la adaptación de las obras para construir lecturas dramáticas desde esta obra de Emma Reyes —y otras también de cierta extensión<sup>15</sup>, cuentos para niños y jóvenes—, la transformación de la

---

15 Parte de las obras trabajadas con minuciosidad fueron también el *Diario de Anna Frank*, *el Popol Vuh*, *El principito*, entre otros muchos. Los libretos fueron grabados en radioteatro iniciando un trabajo articulado con la emisora de la Universidad Pedagógica Nacional y el programa *Tablas y tableros*. El proyecto de práctica La Carreta de los Libros ha contribuido a formar estudiantes en los procesos de adaptación y lectura, y constituyó un grupo itinerante que participa con regularidad en eventos culturales en los municipios anexos a Bogotá.

representación en radioteatro<sup>16</sup> sucedió con rapidez. Identificar las diferencias entre leer mirando directamente al público y construir atmósferas sonoras a partir de onomatopeyas, material de efectos especiales y modulaciones de voz y dicción particulares para la radio contribuyó en la ampliación de formas de teatro y de expectativas de formación.

Aprendimos que un profesor de teatro prepara constantemente material y que en un curso de 20 estudiantes universitarios prepara en un par de meses 50 posibles textos para hacer mediaciones en las aulas. Aprendimos a identificar la pertinencia de las elecciones según posibles niveles escolares, a escuchar, observar y a orientar los trabajos con los compañeros. Y, sobre todo, aprendimos que preparar muy bien un material aporta a la biblioteca colectiva. Esta biblioteca colectiva cobra especial importancia cuando un *colectivo profesional actúa profesionalmente*. Es decir, el grupo completo de trabajo realiza las búsquedas de los textos a partir de las mismas premisas: los elabora y adapta siguiendo procedimientos similares y organiza las evaluaciones de cada uno de los procesos siguiendo los criterios comunes de trabajo. En cada etapa es fundamental contar

---

16 Aporte importante sobre el tema es el proyecto de grado de Tatiana Sánchez Ruíz, que evidencia los procesos iniciales para enseñar radioteatro, los cuales obligan a dejar de lado el teatro del actor: *Análisis didáctico del proceso de elaboración y realización de una radio revista y una emisión de radioteatro para la emisora escolar del Colegio Jhon F. Kennedy en un dispositivo de práctica pedagógica (2015)*.

con la participación puntual de los comentarios de los colegas:

- » ¿El texto es pertinente para el grado escolar?
- » ¿La adaptación del texto está construida para ser leída en los tiempos estipulados (máximo 15, 20 o 30 min.)?
- » ¿Es gramaticalmente correcto? ¿El sujeto y el predicado son coherentes, las elocuciones son claras, la distribución de personajes es acorde con la fábula y la trama, las acotaciones son pertinentes?
- » ¿Le da lugar al silencio cuando así se requiere?

Lo anterior construye confianza sobre los productos elaborados y amplía el acceso y uso al material disponible. De estos ejercicios conjuntos nace también el *radioteatro para ver*, que muestra en funcionamiento los usos de la voz, de los objetos que apoyan la narración, aportan a la atmósfera sonora y evidencian la lectura con sus elocuciones y acotaciones. Cada uno de estos componentes de una emisión de radioteatro hace parte de los contenidos de aprendizaje y es preparado de antemano. Esperamos avanzar pronto material al respecto.

### *Un año excepcional: pandemia y cuarentena año 2020*

Como parte de la evolución de estas formas teatro y una vez iniciadas las cuarentenas del año 2020, optamos por socializar los

avances del 2019 y cristalizarlos en una propuesta de podcast. La pertinencia del ejercicio y su circulación fue considerada como aporte en la construcción de materiales de fácil acceso desde plataformas digitales, para ser consultado con fines educativos y didácticos.

Veamos:

Ante la obligatoriedad de iniciar clases virtuales, cada encuentro se formalizó por escrito de manera que todos tuvieran acceso a las explicaciones y consignas del día y de la sesión anterior en su mesa y lograra avanzar al mismo tiempo.

### **Aprendizajes y consignas de las clases virtuales**

- » De entrada, significó un primer aprendizaje: escribir la agenda de cada sesión de clase, con las consignas, las tareas de aprendizaje, las entregas.
- » La construcción de un enunciado orientador para el trabajo de aproximación a la obra de teatro. Para este trabajo se decidió que fuera una tragedia clásica. El ejercicio es muy valioso también para otro tipo de obras: una película, una novela, una obra de teatro de otro tipo, etc. La construcción del enunciado parte de la lectura (visualización) de la obra en su completud. El enunciado relaciona dos temas de interés abstraídos de la obra, articulados por un conector (fundamental revisar las posibilidades de conectores que ofrece el idioma español).

Extensión del enunciado: no más de 3 renglones.

- » Los temas de interés se eligen en función de la población de impacto, por supuesto (es un asunto profesional del profesor, no personal). Debe dar cuenta de los temas a lo largo de toda la obra. Este enunciado despierta el interés y la curiosidad de los alumnos en la obra, por la fábula, la trama, los puntos de giro, *la anagnórisis*, etc. Dado que esta última obra es una tragedia, la anagnórisis puede cautivar la curiosidad por saber cómo sucede el evento *de conocimiento de la propia situación* ante los avatares del destino. ¿Quiénes son los personajes?, ¿cómo se expresan?, ¿en torno a qué?, ¿en dónde están?, ¿cómo es ese lugar? Y tantas preguntas que en el desarrollo del acercamiento a una obra de teatro integran ese universo particular de cada situación escénica.
- » Descripción general de la obra y su forma (actos y escenas, reparto, quién es quién, conflictos principales y sucesos). Este tema es muy relevante: la forma como lo narremos (inclusive interpretemos) puede generar mayor interés y curiosidad por el género. Breve contexto de producción relacionado con la fábula y la trama.
- » La escritura facilita llegar a la síntesis (30 renglones, 15 oraciones). Estas limitaciones obligan a centrar la atención en los signos de puntuación y la cohesión del texto.
- » A lo largo de la obra se demostrará la validez de los enunciados con máximo

10 fragmentos textuales de no más de 5 renglones cada uno. Esto ayuda a la elección muy puntual de los fragmentos. Las argumentaciones se articulan con alguna de las afirmaciones de los enunciados.

- » El trabajo completo final tendrá una duración de 30 minutos. Deben incluir elementos propios de la representación (que incluya voz, diálogo).
- » La música es un componente muy importante en el trabajo de producción, de generación de interés para el escucha. Dado que es un trabajo de circulación en clase es fundamental dar las informaciones del caso: título de la obra musical, movimiento, compositor, intérpretes.

Escuchen con atención. Cada una de las obras trae consigo las explicaciones para entenderlas. Hora de escuchar y leer tragedias.



<https://youtu.be/AaQhiot-wJc>

**Agradecimientos por el trabajo de lectura, interpretación, musicalización a Diana Catherine Aguilar Méndez, Sareth Quintana Cruz.**

**Aproximaciones a Macbeth**



<https://youtu.be/AsD88i9ULLE>  
David Stiven Santos Flor y Brayan  
Steven Molina Fonseca:  
Musicalidad y ansiedad por la  
maternidad en Yerma



<https://youtu.be/WuzIrWc963U>  
Geraldine Alejandra Torres Sánchez  
y Faber Rojas Jaramillo:  
Propuesta sonora de la trilogía de  
Esquilo, los coros en las Coéforas.



Jeimy Alejandra Trujillo  
Calderón, Juan Carlos Molina Díaz:  
podcast, *Los justos, reflexiones sobre la  
violencia.*



# Instrucciones

## para hallar un manuscrito en la biblioteca

Procesos de construcción  
de novela gráfica



### Objetivo general

**S**ocializar los procesos de elección de textos literarios como parte de la propia construcción personal, y mostrar didácticamente punto por punto los procesos de adaptación de un cuento en novela gráfica audiovisual como dispositivo didáctico para una clase de apreciación artística que da espacio a la creación.

Durante dos años, con un grupo de estudio en la universidad nos preguntamos cómo dar un curso de apreciación artística como parte de los contenidos de las clases de teatro y artes escénicas en las escuelas. Por esa razón hemos trabajado y discutido las diferentes posibilidades de llevar obras de las artes al aula. La tarea fue explorar textos, obras de teatro, películas, música con distintos materiales artísticos y diferentes formas para primero desentrañar sus tesoros y después mostrarlos en el aula.



**En investigación en aula, la sistematización de los procesos es parte del aprendizaje de la formación. Esta sistematización permite análisis que generan rutas detalladas para que otros tengan orientaciones puntuales para la realización de sus propios procesos de investigación creativa.**



Como parte de las tareas, hicimos muchas pruebas y cometimos muchos errores que nos llevaron al fin a algunos aprendizajes. Uno de los más significativos fue entender las dificultades que teníamos para “entrar en la obra, en el objeto”. Cuando elegíamos una obra de cualquier tipo y queríamos explicarla e invitar a verla y disfrutarla, hablábamos de los temas que la rodean: el autor, contexto histórico, posibles temas que exponen las obras y relaciones con otras obras. Incluso, acudíamos rápidamente a generalizar sobre valores del bien y del mal.<sup>17</sup> Aunque todos estos temas giran alrededor de la obra, y son válidos en los procesos de mediación, nunca hablábamos del objeto en sí mismo, de su relato y formas narrativas, de sus personajes y sus características particulares, de las relaciones entre ellos, de la trama. Vimos que teníamos dificultades enormes para identificar y hablar de las peripecias propias y particulares de los personajes en cada una de las obras, de los conflictos puntuales, cómo se desarrollan, cómo nos capta emo-

---

17 Reconstruyendo estos procesos vimos también cómo, en muchas ocasiones, justamente por falta de herramientas para desarrollar las mediaciones, le atribuimos a las obras artísticas contenidos que están lejos de ejemplificar. Es decir, si la consigna de parte del coordinador de área es “dar el valor del respeto”, hablamos de este valor como si fuera universal, unívoco, sin haber analizado sus acepciones en la obra que hemos elegido para la clase. O, acaso sencillamente le pedimos a los alumnos que nos hablen “del valor del respeto” sin escuchar atentamente las interpretaciones que hacen de este desde la obra... que ellos sí leyeron, pero sin haber dado con antelación las especificidades de dicho valor, para esa clase, en ese contexto.

cionalmente un motivo, un indicio: si despierta memorias, si interpela otras lecturas, otras disciplinas, etc.

Como parte de los procesos de investigación surgió una metodología de clase consistente en buscar, cada uno, una obra (libro, película, obra de teatro, cuento, una pieza musical) de su interés y de su gusto, para explicarle al resto del grupo por qué le gustaba, qué querría que viéramos en ella. Poco a poco entendimos que la apreciación de las artes está directamente relacionada con el gusto y el disfrute de las obras, y que esto es algo que se construye. También debimos elegir la forma de presentarlo en clase. Aprendimos a organizar en tiempos y espacios cómo llevarlas a las aulas y sintetizar formas para crear gustos y relaciones. A continuación, y siguiendo una breve plantilla inicial de trabajo, presento “Las peripecias para hallar y disfrutar del manuscrito hallado en un bolsillo”, con Julio Cortázar.

Antes de mostrarles el proceso para llevar el cuento al aula, les contaré por qué elegí este cuento y cómo llegó a mí, así entenderán qué me cautivó tanto. **Relatar esta historia representa el lugar preciso para explorar y dar paso a un proceso de creación.**

El siguiente acápite tiene como objetivo situar la elección del material artístico que se lleva al aula como parte del proceso de la preparación de las clases y exponer cómo esta escogencia puede ser en sí misma un lugar de creación.



**El relato de las tardes en la Biblioteca El Tunal cada semana, los juegos para elegir libros con su hermana, saber que pueden elegir tipos de lecturas, con dibujos o fotografías, largos y cortos, ponen de manifiesto la construcción estética de Paola. No es solo un relato, es el testimonio de la importancia de tener acceso permanentemente a los espacios de la cultura desde la niñez. Cada semana, ellas saben que van a ir y se disponen en voluntad y actitud para ello. No es fortuito, no es efímero, no es solo a veces. Es cada semana.**



*Dibujo de Paola Poferosa (autorretrato).*

La Biblioteca Pública El Tunal y mi papá pusieron los cimientos para llegar a ser Paola Poferosa. Todos los fines de semana, mi papá nos recogía a mi hermana y a mí para llevarnos al Parque El Tunal, un bonito lugar, en el que queda una hermosa biblioteca. Al llegar nos dejaba en la sala infantil, nos recomendaba con una señora que ya nos conocía y salía a ver el campeonato de fútbol. Antes de irse nos decía: “Ya saben, vengo en cuarenta minutos” (que era el tiempo que duraba el partido). Exactamente cuarenta minutos después llegaba y leía el último libro con nosotras, después de eso nos íbamos a almorzar.

Mi hermana y yo pasábamos por toda la sala infantil recogiendo todos los libros que pensábamos podríamos leer en 40 minutos. Para hacerlo habíamos creado unas reglas que se construyeron en consenso: los libros, en su mayoría debían ser cortos, de menos de 100 páginas, por lo menos tres libros de animales (esa la puse yo), por lo menos uno de terror, un libro cuyo título fuera solo una palabra, un libro que tuviera el título larguísimo, un libro de solo imágenes, un libro que estuviera muy viejo, uno que fuera nuevo y otras más que ya no logro recordar.

Estratégicamente, dejábamos el libro más largo para el final, porque ese era el que leíamos con mi papá antes de irnos. Me llenaba de tantas historias en esa biblioteca que los días que seguían no podía dejar de pensar en ellas. A veces, si había una que me hubiese

encantado especialmente llegaba a la casa a dibujar los personajes y a hacer las voces que creía que tenían. Y así, pasaba una semana esperando que llegara mi papá y nos llevara de nuevo a la biblioteca. ¡Gracias por eso, pa!



**La anécdota inicial es, en sí misma, un proceso de adaptación y creación. Para desarrollarlo fue necesario crear un taller de composición en el que se reconstruyó la historia identificando los personajes principales, las acciones dramáticas y las situaciones de conflicto. Así fue posible consolidar un primer relato sobre el proceso previo de llevar un objeto de arte al aula y el diseño del dispositivo de socialización para presentarlo.**



Hace ya varios años decidí volver a hacer esta rutina, en la misma biblioteca, pero sin mi papá y mi hermana. Ahora podía llevarme únicamente cuatro libros y me tocó crear nuevas reglas: empezaría desde el cuarto piso e iría bajando paulatinamente hasta llegar al primer piso. En las salas tomaría tres libros: uno muy viejo, uno que me

cautivara por el título y uno sobre un autor que por lo menos ya hubiera oído mencionar. El cuarto libro lo cogería del estante que está justo ahí donde se piden los libros para llevárselos a casa, así como cuando uno va al supermercado, va a pagar en la caja y hay un estante con dulces de los que uno siempre se antoja y termina llevándose uno.

Es así como conocí a los grandes autores que me movieron el mundo. El primero fue Bertolt Brecht y la primera obra de teatro que escribí: *Baal*; no recuerdo haber amado y odiado tanto a un personaje al mismo tiempo como a *Baal*. Después vino a mí desde el estante, el señor Molière, con su *Burgués gentilhombre*, fue la primera vez que un libro me hizo reír hasta llorar. Tuve la oportunidad de representar al burgués alguna vez y me lo gocé tanto como cuando lo leí la primera vez.

Después me crucé con la que es hasta hoy mi novela favorita: *Madame Bovary*, de Flaubert; a este lo elegí para que fuera mi libro de noche, porque además siempre clasifico los libros en los que son para leer en el día y los que son para la noche. Intencionalmente me demoré mucho leyéndola, todavía recuerdo varias frases al pie de la letra: “Era uno de esos sentimientos puros que no estorban en el ejercicio de la vida, que se cultivan porque son raros y cuya pérdida afligirá más de lo que su posesión pudiera regocijar” (Flaubert, 1986, p. 103). Cuando la terminé, fue la primera vez que tuve esa sensación de no saber qué hacer con mi vida sin esta historia cada noche. Mi primera tusa literaria.

Un tiempo después, tomé otra vez del estante un libro muy viejo que se titulaba *Shakespeare*. Me emocioné un montón porque era la primera vez que un solo libro cumplía con varias reglas, era muy viejo, lo tomé del estante y ya alguna vez había escuchado ese nombre. Así que pensé: “De los dioses para mí”. El libro hablaba un poco del autor y tenía dos obras, *Enrique IV* (primera parte) y, para mí, la tragedia más grande: *Macbeth*. Entonces me empecé a enamorar de todos estos personajes, porque quién no se muere de amor con un Falstaff, a quien el mismo Shakespeare tuvo que traer de nuevo en dos obras porque el mundo no podía dejarlo ir, o el maldadoso Puck, de *Sueño de una noche de verano*, y ni hablar de la grandiosa Lady Macbeth, y, por favor, ¡qué tal esas brujas! ¡¡¡Qué tal!!! ¡Gracias por tanto, Shakespeare!

Después de Shakespeare fue difícil cautivar me de esa manera, así que, bajando en los pisos de la biblioteca, en el primero, encontré al gran Jorge Luis Borges con sus *Ruinas circulares*. Este encuentro fue impactante, pero de una forma diferente, porque fue una de esas veces en las que uno dice “no puedo creer que alguien piense esto que yo me he dicho tantas veces”. Con la diferencia que él lo expresa mejor y con las palabras adecuadas. Con él entendí eso de lo que tanto hablaban los profesores de sentarse hablar con el autor.

Decidí seguir descubriendo esta sección de la biblioteca, “*Literatura latinoamericana*”, y después de haber hecho una parada en la B y sentarme a conocer a Borges, un día pasando por la C, saqué un libro pequeñito, color naranja que decía *Octaedro* de Julio Cortázar. Lo abrí y leí el primer cuento: “Liliana llorando”, un cuento sobre la muerte, muy rápidamente sin ser consciente había llegado al tercer cuento del libro y ahí me quedé con “Manuscrito hallado en un bolsillo”, lo leí muy rápido porque ya iban a cerrar la biblioteca, apenas lo terminé, con el aliento suspendido pensé: “¡Otra vez los dioses me miran a los ojos!”.

Fue tan impactante para mí este cuento: de alguna manera **este personaje buscaba el amor de la misma manera que yo elegía los libros**. Pasaron más de siete años desde nuestro primer encuentro y se lo conté a mis amigos, a mi hermana, hasta a mi gata. Lo llevé como referente a la audición para entrar a la universidad y con el paso de los años seguí recordando toda la historia, el color de la pasta del libro, y hasta el tamaño de sus letras, pero olvidé el nombre del título, y ya no tenía la certeza de que el autor fuera Cortázar.

Solo necesitaba una excusa para volver a él y fue casi ocho años después que este proyecto nos permitió volver a encontrarnos.



<https://youtu.be/kmrWVAL4rOE>



*Camino entre libros de Paola Poferosa. En el video Poferosa Paola narra con dibujos, fotografías a la antigua y una canción nostálgica el significado de las visitas a la biblioteca.*

## Taller de composición: historias con arte

Este taller da cuenta del proceso de adaptación de las anécdotas sobre la propia construcción literaria en la Biblioteca El Tunal en un relato que se construye utilizando elementos y premisas teatrales como personaje, acción dramática, situaciones escénicas para construir la narrativa de esta historia presentada en formato de video corto.



**El corto tiene un espacio en la clase y pone en evidencia que la escogencia del material artístico que se presenta hace parte de todo el proceso de la preparación. El objetivo es también llamar la atención sobre la construcción del corto, las escenas sobre los personajes de los libros y sus relatos.**



La particular forma en la que el cuento había llegado a mí, “este personaje buscaba el amor de la misma manera que yo elegía los libros”, fue importante ya que estaba conectada con la historia.

### *Primer paso: Storyboard*

Partiendo de que ya tenía redactado el texto que explicaba cómo llegue al cuento, ahora debía dividirlo en **escenas que se determinaron teniendo en cuenta la acción dramática de cada una y las diferentes situaciones que la componen**. Como ya había decidido que el formato del video fuera tipo cine mudo donde las escenas van acompañadas **por interludios de texto**, resolví, primero, estructurar todos los interludios de texto y de esa manera supe de cuántas escenas iba a estar compuesto el video.

Serían 42 interludios de texto más 42 imágenes que los acompañan. Después de saber cuáles y cuántas escenas tendría el video, debía decidir cuál sería **la representación gráfica** de esos interludios de texto, qué **sonido** las acompañaría y por último cuál sería la **duración** de cada una.



*Las decisiones como estética, representación gráfica, sonido y duración de cada escena son parte fundamental en la narrativa del relato ya que tienen que ver con su coherencia e impacto.*

Nombre de la imagen: Hermanas en la biblioteca

Fuente: Paola Loaiza.

Para esta delimitación realicé un cuadro que me permitió tener el panorama del storyboard:



Texto	Imagen	Sonido	Observación
La Biblioteca Pública El Tunal y mi papá pusieron los cimientos para llegar a ser Paola Poferosa.	Fondo cuadro de texto	Luoane en chantant	Duración 20 segundos
<b>Escenas</b>	Personajes 1 y 2 Fondo biblioteca 1 frente	Luoane en chantant	Duración 15 segundos
Todos los fines de semana mi papá nos recogía a mi hermana y a mí para llevarnos al Parque El Tunal, un bonito lugar, en el que queda una hermosa biblioteca.	Fondo cuadro de texto <b>Representación gráfica del texto</b>	Luoane en chantant	Duración 20 segundos <b>Detalles para el montaje</b>
	Personajes 1, 2 y 3 Fondo biblioteca 2 entrada	Luoane en chantant	Duración 15 segundos (empieza la secuencia, se le van incluyendo los libros)

Nombre del cuadro: Storyboard “Hallando el manuscrito”

Fuente: Paola Loaiza.

### Segundo paso: Diseño y realización de personajes

A continuación, realicé el boceto de todos los personajes que hacen parte de la historia. Los dibujé en todos los ángulos en que los iba usar, con los elementos que acompañarían las diferentes escenas, teniendo en cuenta las características físicas de cada uno y la paleta de color elegida para este proyecto.

Paola Poferosa niña	Hermana
	



**Para diseñar un personaje deben tenerse en cuenta elementos como las características físicas, paleta de color, gestos, ángulos.**



Variaciones		
		
	<th>Papá</th>	Papá
		

Nombre de la ilustración: Personajes en color


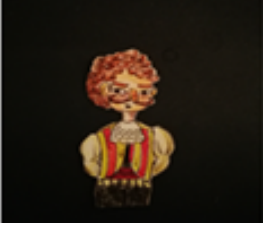
Fuente: Paola Loaiza.





Realicé mi propia versión de los personajes de obras literarias que menciono en el relato y sus autores.








Lady Macbeth	Burgués
	



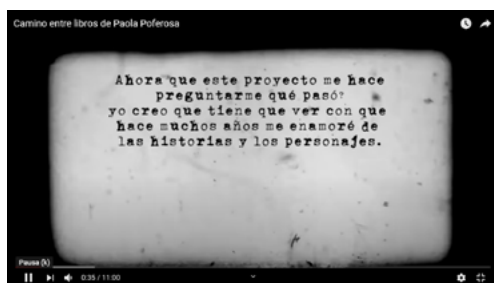
Todos los personajes fueron realizados en acuarela, lápiz de color, sobre papel acuarela.



Madame Bovary	Puck
	
Falstaff	Borges
	
Cortázar	
	

### Tercer paso: Componer la escena y construir el video

Ya con los personajes hechos, resolví tomar unas fotos para los escenarios. Me dirigí a la biblioteca y fotografié los lugares y los ángulos en los que se desarrollarían las escenas, monté cada una de las escenas y las fotografié en orden. De esta manera, y apoyada en el storyboard que hice anteriormente, empecé a conectar todas las escenas en una línea de tiempo en video. A cada escena la acompañaba una viñeta de texto que fui colocando en el orden establecido, con la duración definida para cada una y con el elemento sonoro del caso.



Nombre de la imagen: Fragmento video “Hallando el manuscrito”

Fuente: Paola Loaiza.

Para una mayor claridad respecto al proceso, realicé el paso a paso de manera muy detallada en formato audiovisual. Después de haber encontrado el cuento, que ya vieron cómo se hizo, y de adaptarlo a un dispositivo para que también fuera parte de la clase, me dispuse a diseñar la segunda fase de la sesión.



**Es importante resaltar que la primera parte de este episodio está conectada con el acápite que van a ver a continuación, de tal manera que el primer relato y su construcción dio pie para la construcción de esta segunda parte de novela gráfica. Todas las herramientas que obtuve anteriormente fueron fundamentales para la consolidación de esta segunda parte del episodio.**





<https://youtu.be/pI84G3rRspS>



*Taller de composición  
hallando el manuscrito  
de Paola Poferosa*

## Taller de composición: novela gráfica

Este acápite tiene como objetivo exponer detalladamente la realización del material didáctico que consiste en el proceso de adaptación de un cuento corto en una novela gráfica audiovisual como dispositivo didáctico en una clase de apreciación artística.

Ya tenía el cuento, ahora debía resolver cómo llevarlo al aula, sabiendo que debía considerar varios factores: no es un cuento infantil, la narrativa del mismo es compleja, y preferiblemente la forma que diseñara para llevarlo tendría componentes de las artes escénicas.

Para llevarlo por primera vez al aula resolví que lo narraría yo misma, pero sentía que debía reforzar la narración con un componente visual, así que busqué una técnica plástica que fuera llamativa visualmente para ilustrar los capítulos. Sin embargo, no quería que por ilustrarlo el cuento tomara un tono infantil, así que revisando varias técnicas opté por utilizar la estética del cómic que me ha llamado mucho la atención y con la que ya había trabajado. Teniendo ya el

cuento dividido en capítulos, escogí cuatro o cinco elementos importantes de cada capítulo y los uní, de modo que juntos formaran la representación gráfica de cada capítulo. Para colocar las imágenes utilicé como base cartón paja de colores y puse recortes de periódico y revista, que terminé y complementé con dibujos que yo misma hice en papel. Estos dibujos los sobrepuse en los recortes con cada uno de los capítulos que había seleccionado.

Todo el proceso de construcción del material dio pie para edificar el contenido que movilizaría aquella clase: la narración del cuento, que se convierte en un monólogo sobre un juego mental. El resultado de la primera prueba de este formato en el aula fue positivo, sin embargo, podría hacerle mejoras. Como el formato (cómic) había funcionado en clase, decidí conservarlo, pero esta vez asumir el reto de convertirlo en una novela gráfica en video, con ambiente sonoro y narración en off, ¡uff, qué tarea!

El tiempo me fue mostrando que me tomaría mucho más esfuerzo y horas de lo que había pensado, aquí les muestro cual fue

el proceso para realizarlo:

### *Primer paso: Storyboard*

Debí hacer una adaptación más, así que lo primero que hice fue revisar el cuento para definir las situaciones determinantes que se convertirían en los capítulos de la novela gráfica (replanteé los que había escogido anteriormente). Ya teniendo las escenas, debí seleccionar qué partes del texto se quedarían y cuáles no eran tan relevantes, teniendo en cuenta delimitar las situaciones que harían parte de cada viñeta.

Para poder delimitar aún más los capítulos tomé como guía algunos de los elementos que utilizamos en la creación o producción de una obra de teatro, es decir que lo que hice en seguida fue establecer los sucesos principales de cada capítulo, los personajes que intervenían en cada uno y los ambientes en que se desarrollaban:

<b>Capítulo I</b> <b>Suceso:</b> Presentación personaje y juego. <b>Personajes:</b> El jugador, personas en el metro. <b>Ambiente:</b> Metro de París.	<b>Capítulo IV</b> <b>Suceso:</b> Enamoramiento. <b>Personajes:</b> El jugador, Marie-Claude. <b>Ambiente:</b> Un café en París.
<b>Capítulo II</b> <b>Suceso:</b> Encuentro con Marie-Claude. <b>Personajes:</b> El jugador, Marie-Claude. <b>Ambiente:</b> Metro de París.	<b>Capítulo V</b> <b>Suceso:</b> Revelación. <b>Personajes:</b> El jugador, Marie-Claude. <b>Ambiente:</b> Frente al cementerio.
<b>Capítulo III</b> <b>Suceso:</b> Romper las reglas. <b>Personajes:</b> El jugador, Marie-Claude, personas en el metro. <b>Ambiente:</b> Metro en París.	<b>Capítulo VI</b> <b>Suceso:</b> Segunda ronda/ incertidumbre. <b>Personajes:</b> El jugador, Marie-Claude. <b>Ambiente:</b> Metro en París.



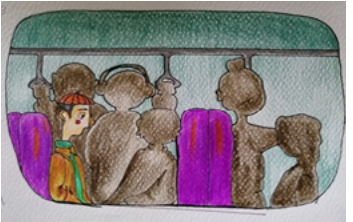
Nombre del cuadro: Storyboard “Novela gráfica”




Fuente: Paola Loaiza.

Esta delimitación permitió tener mayor claridad de qué podría poner en cada viñeta y qué no era necesario, cuidando siempre que no se per-

diera la narrativa del relato. Además de delimitar los capítulos por sucesos, personajes y ambiente, determiné las partes del texto que utilizaría para saber cuántas viñetas hacer en total.

Primero hice una prueba, grabé la narración de todo el cuento y supe que de utilizar el texto completo el audiovisual duraría más de 30 minutos. La idea era que el producto final durara máximo 15 minutos porque lo presentaría en una clase (es fundamental no ‘gastar’ todo el tiempo de una clase para mostrar el material). Por esto resolví adaptar el texto, preservando la línea de sucesos ya construida y utilizando solo aquellas partes que aportaran al sentido del cuento; es así como surgieron 51 cuadros de texto, es decir, también 51 viñetas:

Imagen	Texto
<p>1</p> 	<p>“Manuscrito hallado en un bolsillo”</p>
<p>2</p> 	<p>Para otros esto podría haber sido la ruleta o el hipódromo, pero no era dinero lo que buscaba. En algún momento había empezado a sentir, decidir que un vidrio de ventanilla en el metro podría traerme la respuesta, el encuentro con la felicidad.</p>
<p>3</p> 	<p>Esa esperanza de una convergencia que tal vez me fuera dada desde el reflejo de un vidrio de ventanilla</p>

<p>4</p> 	<p>Rebasar la ruptura que la gente no parece advertir</p>
<p>5</p> 	<p>Nadie puede saber si yo bajaré primero o ese hombre flaco con un rollo de papeles, si estos niños bajar</p>
<p>6</p> 	<p>Mientras allá en el ángulo hay una muchacha que se instala para durar, para quedarse todavía y esa muchacha es imprevisible, Ana es imprevisible.</p>

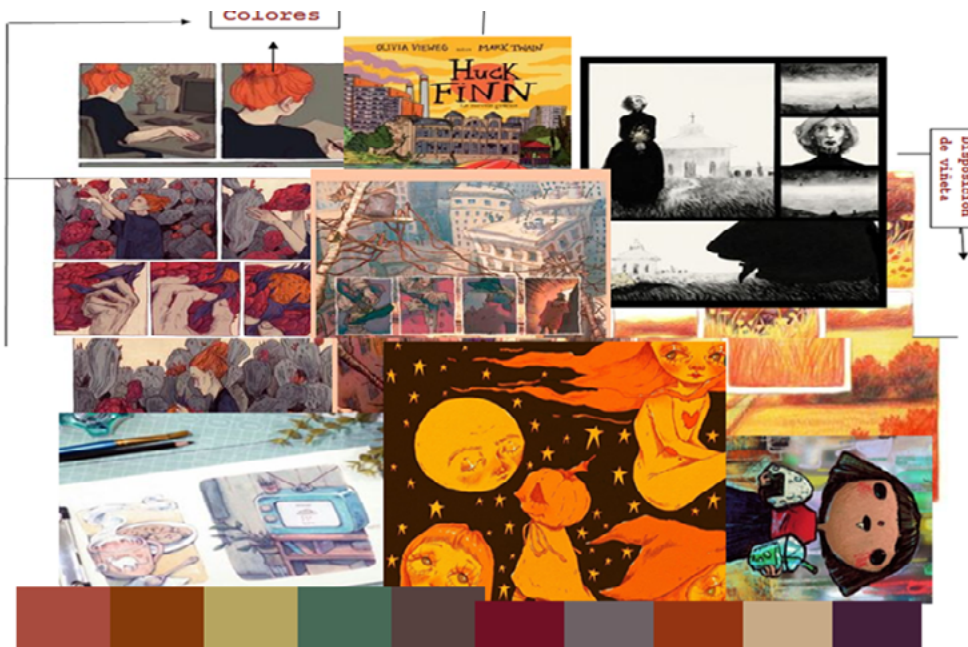
Nombre de la ilustración: Viñetas a color y texto

Fuente: Paola Loaiza.

En este orden de ideas, supe que iban a ser 51 viñetas, tenía una idea clara de lo que iba en cada una, ahora necesitaba definir una estética para empezar a dibujarlas, para lo cual realicé el siguiente paso.

### Segundo paso: Moodboard

El *moodboard* es un tablero de inspiración que me ayudó a establecer cómo quería que se viera el proyecto. Me permitió determinar, un carácter, una estética (lugares, paleta de color, planos). Aquí escogí algunos estilos visuales que me atraían para poder extraer elementos que me sirvieron para realizar la composición.

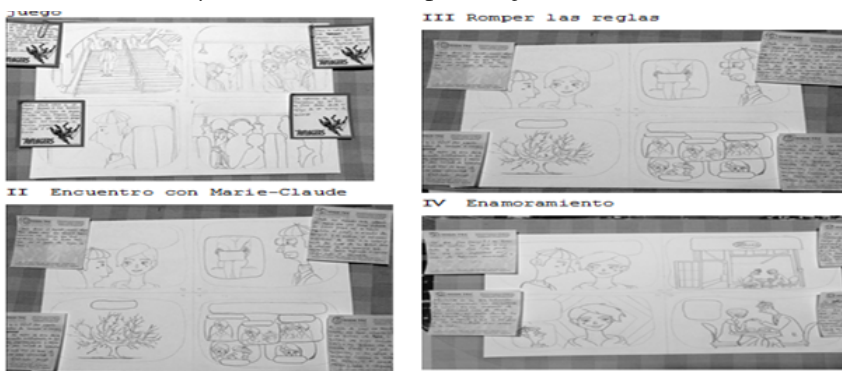


Nombre de la imagen: Moodboard

Fuente: Paola Loaiza.

### Tercer paso: Styleframe

Ya teniendo definido el contenido de las viñetas, el número de viñetas, el texto que le correspondía a cada una y el carácter o estética que deseaba utilizar, empecé a realizar los bocetos en lápiz de cada viñeta, pensando en plasmar atmósferas y emociones de los personajes.

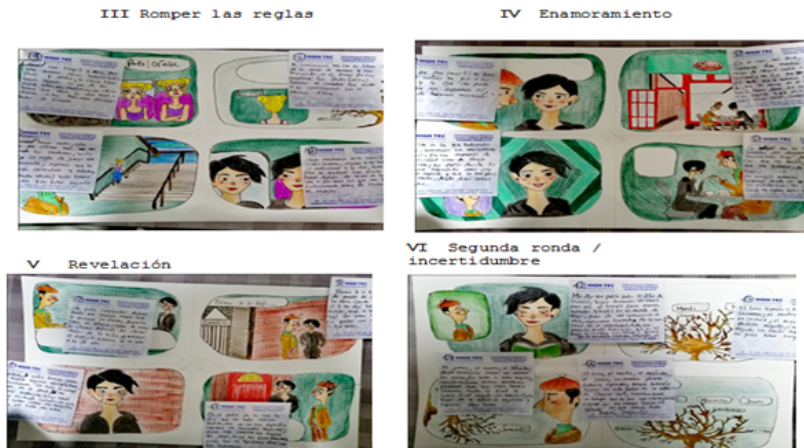


Nombre de la ilustración: Styleframe análogo

Fuente: Paola Loaiza.


A continuación, pinté los bocetos, los subí escaneados al programa de edición (Photoshop), que previamente tuve que aprender a manejar, y allí sí realicé detalles de color y textura para poder trabajar con ellas en digital.

Nombre de la ilustración: Styleframe color








Fuente: Paola Loaiza.

Después de tener todas las viñetas pintadas, busqué algunas canciones instrumentales, que me permitieran reforzar la atmósfera de cada escena. Además, agregué algunos sonidos insidiales (voces, pasos, sonidos del metro, cafetería), luego los añadí en el storyboard para saber en qué escena iban unos y otros.

Imagen	Sonido	Texto
<p>1</p> 	<p>Perso- nas en el metro</p>	<p>“Manuscrito hallado en un bolsillo”</p>



2		<p>Pers- nas en el metro</p>	<p>Para otros esto podría haber sido la ruleta o el hipódromo, pero no era dinero lo que buscaba. En algún momento había empezado a sentir, decidir que un vidrio de ventanilla en el metro podría traerme la respuesta, el encuentro con la felicidad.</p>
3		<p>Pers- nas en el metro</p>	<p>Esa esperanza de una convergencia que tal vez me fuera dada desde el reflejo de un vidrio de ventanilla</p>
4		<p>Pers- nas en el metro</p>	<p>Rebasar la ruptura que la gente no parece advertir, aunque vaya a saber lo que piensa esa gente agobiada que sube y baja de los vagones del metro.</p>
5		<p>Pers- nas en el metro</p>	<p>Nadie puede saber si yo bajaré primero o ese hombre flaco con un rollo de papeles, si estos niños bajarán porque recogen sus cuadernos, se acercan jugando y riendo a la puerta.</p>
6		<p>Pers- nas en el metro- Hallazgo</p>	<p>Mientras allá en el ángulo hay una muchacha que se instala para durar, para quedarse todavía y esa muchacha es imprevisible, Ana es imprevisible.</p>

Nombre del cuadro: Storyboard final

Fuente: Paola Loaiza.

Para, finalmente, proceder a realizar el montaje del video de la novela gráfica.



<https://youtu.be/pI84G3rRsps>

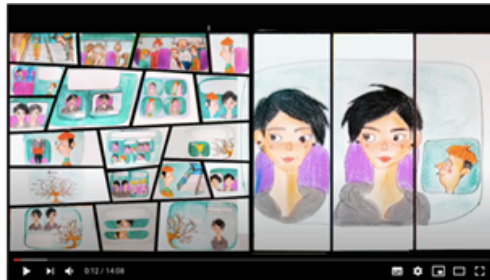


*Para mayor claridad sobre el proceso de construcción de la novela gráfica detallado, también lo encuentran en audiovisual: Proceso composición novela gráfica*

Y el video de la novela gráfica terminada lo encuentran a continuación:



*Novela gráfica*



[https://youtu.be/wrNcVaBw\\_al](https://youtu.be/wrNcVaBw_al)

Durante todo el episodio se hace una descripción detallada de las experiencias vitales con los libros desde que era una niña. La reelaboración de estas experiencias hace hoy parte de mi bagaje para disfrutar, crear y enseñar a disfrutar y crear desde las artes. Los relatos propios y mis relaciones con Cortázar sirven de fuente, de guía, de incentivo para la realización de uno y muchos ejemplos de material didáctico. Cada parte de este episodio está pensado como ejemplo para que cada lector, profesor, estudiante pueda elaborar su propio material a partir de sus propias lecturas y experiencias.





# El maleficio de la mariposa y otros hechizos de Federico García Lorca

### Adaptar obras para títeres y estudiar el contexto de producción

**E**n este episodio presentamos los procesos de selección y de realización audiovisual de las obras *El hechizo de la mariposa*, *La niña que riega la albahaca* y *el príncipe preguntón*, *Tragicomedia de don Cristóbal* y *la señá Rosita*, escritas para títeres por Federico García Lorca. Así mismo, aludimos a las raíces populares presentes en las obras del autor y algunos tipos de títeres y teatro de objetos para su recreación y disfrute.

#### Objetivo general

Presentar obras de teatro escritas para títeres y mostrar los procesos de producción de los personajes, los escenarios y teatrinos para conocer las obras de Federico García Lorca.

Hoy presento a la comunidad el trabajo realizado en las clases de apreciación del teatro en la que **aprendimos que leer es volver a leer**, presentar aportes y escuchar interpretaciones que enriquecieron el propio trabajo mientras yo misma opinaba sobre los otros. Cada proyecto traía consigo relaciones con otras obras, otras imágenes, otras músicas. Fue parte de las tareas desentrañar pistas y referencias, buscarlas y conocerlas.

Estudiaremos la primera producción teatral de García Lorca pensada para teatro de títeres o guiñol. Apreciaremos algunas de sus obras, hablaremos del contexto, de algunos referentes artísticos y elementos importantes de la tradición popular española para estudiar la obra del autor y la cultura del teatro de títeres.

Este episodio está estructurado en dos partes. En la primera parte se encuentra una clase sobre la obra teatral *El maleficio de la mariposa*, el proceso de adaptación de la misma y la selección de contenidos para diseñar el material que hace parte de los videos. También profundiza sobre algunos elementos necesarios para expandir el marco de referencias y poder apreciar la obra, como por ejemplo su relación con las raíces populares y algunos referentes artísticos.

La segunda parte contiene cuatro clases. Para la primera, se hizo una selección de los hechos históricos más relevantes que hablan acerca del posible origen del teatro de títeres, mostramos una aproximación a técnicas de títeres y se aprecian algunas fotografías de obras y personajes destacados que reposan en el Museo de Cádiz. En la segunda clase, se profundiza acerca de la farsa y la comedia. En las clases número tres y cinco, se estudian 3 obras teatrales de García Lorca (Heras, 2007) en las que señalamos relaciones puntuales entre los elementos estudiados a lo largo del episodio. Las 3 obras son: La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón, *Tragicomedia de don Cristóbal y la señá Rosita* y, por último, *La zapatera prodigiosa*.

### *La profe Cucaracha y el maleficio de la mariposa*

El proceso para llegar a ser la profe Cucaracha fue largo y lleno de volteretas. Comenzaba por empezar y entre vuelta y vuelta llegaba de nuevo al inicio y no veía cambios en mí, ni siquiera avances en el vestuario.

Hasta que de repente logré ver algunas diferencias: más preguntas y nuevos caminos por recorrer... dispuesta a perderme de nuevo y dejarme sorprender en el Aleph.<sup>18</sup>



*Autorretrato Profe Insecto*

*Técnica: Dibujo a color.*

*Fuente: Angélica María Gallo Cruz.*

Me conmoví con cada detalle que descubrí el deleite por la magia de la percepción desde tantos referentes visitados en función de enseñar a apreciar las obras de teatro, los

---

<sup>18</sup> “El lugar donde están, sin confundirse, todos los lugares del orbe, vistos desde todos los ángulos” (Borges, año, p. 00).

títeres, el teatro de objetos y su plasticidad, jugar a mudar de voz y de cuerpo, compartir con mis compañeros y la profesora las obras que nos apasionan y aprender múltiples universos de referencias artísticas para enseñar.



La lectura de obras literarias tanto para adultos como para niños permite hilar y relacionar las experiencias de otros con las propias y enseñar sobre la apreciación de obras artísticas. Entre más rico y variado es el panorama de lecturas, obras y formatos más posibilidades de disfrute, más relaciones de sentido se entretrejen con los sueños, los recuerdos y la propia vida.

Ser profe Cucaracha significa resbalar como Atreyu<sup>19</sup> por las escamas de Fújur, el gran dragón blanco, y atravesar diversos obstáculos para salvar a Fantasía. Abrigarse entre las páginas de montañas de libros. Convertirse en una experta en cuestiones de patafísica como Alfred Jarry. Experimentar, crear, llorar y reír en el taller. Dormir poco, pero soñar mucho. Implica viajar con caballeros y princesas, héroes y brujas, hadas y silfos, escondidos en la mochila: un pesado equipaje que será su escudo y su piel. Ser la profe quiere decir, ser ladrona de voces, de ademanes y de relatos. Una Moira tejedora<sup>20</sup> de destinos, preparada para ser sorprendida

por serendipias. ¡Ya es hora! Se abre la gran puerta de colores metalizados anunciando la estrepitosa llegada de un montón de alumnos revoloteando por el salón. Profé Cucaracha se prepara para el encuentro, se viste la voz y el gesto de poesía. Los niños y niñas la miran con sus gigantes y luminosos ojos, atentos al gran misterio que hoy les trae. Todos saben que cuando se abre su mochila ya nada vuelve a ser igual.

Siguiendo una sucesión de consignas, elegí una obra de mi entero gusto, una a la que llegué después de muchas lecturas. Así también elegí la forma de exponerla, definiendo los contenidos de enseñanza, probando, probando, escuchando a los otros, dándole forma a mi propia intuición. ¿Sobre qué componentes quería llamar la atención de la obra elegida? Sobre los personajes y el contexto del autor. Creé entonces formas de representación para el aula, un libreto y material que hace parte del programa audiovisual de este proyecto. Elegí *El maleficio de la mariposa*, de Federico García Lorca como obra central porque es una historia de amor inverosímil llena de símbolos, que en un principio parece cómica y tierna a la vez, un poco extraña por ser protagonizada por insectos, pero con desenlace fatídico, que la define como una obra trágica. Muy interesante.

La obra despertó mi duende, cuando supe acerca de un cucaracho que un día encontró un libro de versos abandonado en la pradera y se enamoró de la musa a la que le escribía el poeta, me preocupé hondamente por él:

19 Protagonista de la novela *La historia interminable*, de Michael Ende (año).

20 Las Moiras (también conocidas como Parcas) son la personificación del destino de cada quien, de la suerte que le corresponde en este mundo (Grimal, 1986).

**Hubo un insecto que quiso ir más allá del amor. Se prendó de una visión de algo que estaba muy lejos de su vida... Quizá leyó con mucha dificultad algún libro de versos que dejó abandonado sobre el musgo un poeta de los pocos que van al campo, y se envenenó con aquello de “yo te amo mujer imposible”. Por eso, yo os suplico a todos que no dejéis nunca libros de versos sobre las praderas, porque podéis causar mucha desolación entre los insectos. La poesía que pregunta por qué se corren las estrellas es muy dañina para las almas sin abrir... Inútil es decirlo que el enamorado bichito se murió. (García Lorca, 1999, p. 00).**

Al leer una obra teatral, una obra literaria, nos transportamos a mundos ficcionales. Leyendo *El maleficio de la mariposa* pensaba en los recuerdos que me dejara La metamorfosis, de Franz Kafka, en la que el personaje, un día, se levanta convertido en un gran insecto. También recordé los personajes de la película *Querida, encogí a los niños* de Joe Johnston, que de repente transforma a los niños en pequeños seres como insectos en el jardín. Estas obras me conectaban con mi duende, con los sueños de infancia, con los juegos imaginarios y soluciones fantásticas creadas por mi mente o fabricadas en mis sueños, que me permitían convertirme en una *Alicia en el país de las maravillas*, donde la realidad se disuelve y me hago tan dimi-

nuta como un insecto para aventurarme entre matorrales... escuchando las historias contadas por los ronquidos de marranitos: rrrrrrrr, silbidos de grillos: sssffiii y ronroneos de cigarras que en su cortejo cantan tan fuerte hasta estallar.

Por la misma razón, encuentro tan fascinante el mundo de los títeres, porque también puedo jugar, como lo hacía en mi infancia, a disolver la realidad para transformarla en lugares llenos de magia, donde es posible recrear paisajes extraídos de los sueños y la imaginación. Con ellos puedo explorar diversos materiales y posibilidades plásticas, es el mundo de las artes.

### **Teatro de títeres para el aula, dos adaptaciones de obras de Federico García Lorca**



Las obras son vivenciadoras de conocimientos

#### **Primera parte: El maleficio de la mariposa y las raíces populares**

Amigos cucaracheros, es un grato placer darles la bienvenida para que sean partícipes de una ínfima parte, pero no por ello insignificante, del amplio y misterioso mundo de Federico García Lorca. Permítanse el deleite de apreciar la primera obra teatral de este poeta y descubrir los misterios ocultos en ella. Espero que el mosquito de amor por Lorca envenene su sangre.





*Susurros de la pradera*

*Técnica: Fotografía.*

*Fuente: Angélica María Gallo Cruz.*

En esta primera parte encuentran dos clases en video sobre la obra *El maleficio de la mariposa*; una de las obras menos conocidas, pero quizá la más relevante, porque en ella se identifican elementos importantes, como la composición en verso, la poesía, la relación del tema y la fábula con el cante jondo y características de la postura estética y política de García Lorca, antinaturalista, determinante en su camino como artista y dramaturgo.

***Clase 1: Sobre las raíces populares de las obras de Federico García Lorca, el cante jondo y otros detalles***

**Objetivo específico:** Exponer la relación entre elementos de la tradición popular andaluza como el cante jondo y la poesía con la obra *El maleficio de la mariposa* por medio de referencias históricas y artísticas.

En esta clase mostramos cómo fue el proceso de adaptación de la obra y explicamos las relaciones con las raíces populares de Andalucía. Este ejercicio es necesario para entrar en el corazón del autor, conocer un poco sobre su estética y hacer una lectura del contexto para ampliar la comprensión y apreciación artística de la obra. Los elementos que García Lorca rescata de la tradición popular y apropia en su obra son el cante jondo, la poesía y el teatro de guiñol o teatro de títeres. En esta primera parte se centrará la atención en el cante jondo y su relación con la obra.

***Bienvenidos a la tierra andaluza, un mundo de poesía***

*La necesidad de la expresión dramática, la búsqueda de la esencia eterna y universal del teatro, incitan en Lorca un interés por la tradición poética viva, la de siempre, la de raíces populares, la de más alcance, por fin, la de los grandes poetas del Siglo de Oro.*  
(ASZYK, 1986, p. 139).

García Lorca hizo parte de una generación de dramaturgos que rechazó el teatro burgués dominante durante el siglo xx, caracterizado por una “estética realista y naturalista” porque lo consideraba artificial y sin conexión con la vida cotidiana. Criticaba este teatro porque se había distanciado del

pueblo, planteando un teatro comercial sin conexión con las raíces populares, llevando a escena temas con poca profundidad, distantes y carentes de vida (Aszyk, 1986). Por el contrario, García Lorca empieza a construir su estética en la búsqueda de **un teatro vivo** que estuviera **relacionado con el pueblo** español y sus raíces. En ese camino identifica que para devolverle la esencia viva al teatro era necesario escudriñar en el espíritu del pueblo andaluz, en sus raíces populares, en aquella poesía relacionada con el cante jondo y el teatro de guiñol pariente del teatro de títeres.

En Andalucía existía la tradición de reunirse entre amigos y familia a recitar e improvisar poesías y cantos populares, costumbre que apasionaba profundamente a Federico y fue fundamental en la construcción de su identidad como dramaturgo. Retomó poesías y cantos de estos encuentros para escribir poemas, entre ellos “El cante jondo” (1921), y obras teatrales escritas para guiñol, ya nombradas, además de *La zapatera prodigiosa* y *El maleficio de la mariposa* entre otras (1919). Esta última fue su primera obra teatral y nace precisamente de un corto poema que recitó en una de estas reuniones titulado la “Ínfima comedia”.

La historia que hoy conocerán, cuenta el poeta, se la compartió un viejo silfo escapado de un libro de Shakespeare,<sup>21</sup> que andaba por el bosque sosteniendo su cuerpo añejo por unas muletas. Hoy García Lorca

21 Puck, de Sueño de una noche de verano, de William Shakespeare (2020).

quiere compartir con nosotros esta historia que le fue contada por aquel ser mágico. Es un privilegio sumergirse y naufragar en esta pieza artística que, durante algún tiempo, estuvo oculta tras la sombra, destinada a desaparecer en el baúl de las obras inéditas. Es gracias a la infatigable búsqueda de hombres apasionados como Ian Gibson, que hoy nos es posible acceder a este mágico mundo.



[https://youtu.be/dR87EIX\\_8TU](https://youtu.be/dR87EIX_8TU)

*Sobre las raíces populares de las obras de García Lorca, el cante jondo y otros detalles*



Las raíces populares en las obras de García Lorca nos incitan a trabajar con los alumnos las relaciones con sus (“nuestras”, pues el profesor también las tiene) propias culturas. Descubrir que hay elementos en nuestra cultura y tradiciones que “aparecen” en las obras trabajadas, que hacen eco, que contrastan con la vida actual, con otras historias. Se valora así tanto la obra que se descubre como

aquello que tal vez se subestimaba (las costumbres en casa, las historias de los viejos, las canciones que se cantan en familia...).

### Clase 2: Adaptación libre de la obra *El maleficio de la mariposa*

**Objetivo:** Presentar la adaptación de la obra *El maleficio de la mariposa*, por medio de una videoclase y explicar la metodología de producción y de interpretación a las que acude la profesora de teatro. En esta parte encontramos la puesta en escena de la adaptación de la obra hecha por la profe Cucaracha.

Iniciando, el espectador podrá leer de forma breve aspectos claves que la profe tuvo en cuenta a la hora de adaptar la obra como, por ejemplo, el tema y el lenguaje al que se acudió para representar la obra. El video inicia con una historia ficcional de cómo profe Cucaracha queda atrapada en la fábula y la trama y a partir de allí inicia el viaje de conocimiento: primero, se aprecia la construcción de la escenografía; segundo, introducción a la obra y presentación del autor; tercero, se presentan los personajes; cuarto, lectura dramática acompañada de objetos.



<https://youtu.be/-fngbduAOT0>

*El maleficio de la mariposa,  
adaptación libre*

### Proceso de adaptación de la obra

*Bienvenidos valientes argonautas,  
acompañenme en esta aventura.*



Aventura aeronáutica [fotografía]

Fuente: Angélica María Gallo Cruz

### 1. Elegir una obra que disfrutemos mucho

El programa de clase inicia con esta obra porque fue el referente inicial al que acudió profe Cucaracha. En un principio la eligió porque le provocaba enorme curiosidad.

Luego de varias lecturas debió descifrar y nombrar aquello que le gustaba y porqué le gustaba. Parece una tarea sencilla, pero en el proceso descubrió que es una de las fases más complicadas y más importantes al preparar una clase, porque en ese proceso de descifrar los propios gustos encontró pistas que le ayudaron a descubrir aquello que quería enseñar y cómo quería hacerlo. Estos temas están estrechamente vinculados con la forma en que se pueden disfrutar las obras.

Federico García Lorca  
Fuente: Angélica María Gallo Cruz.



*Para iniciar el viaje les comparto una parte del prólogo:*

*Hubo un insecto que quiso ir más allá del amor. Se prendó de una visión de algo que estaba muy lejos de su vida...*

*Quizá leyó con mucha dificultad algún libro de versos que dejó abandonado sobre el musgo un poeta de los pocos que van al campo, y se envenenó con aquello de "yo te amo mujer imposible" ... Por eso, yo os suplico a todos que no dejéis nunca libros de versos sobre las praderas, porque podéis causar mucha desolación entre los insectos. (García Lorca, 1999, p. 00)..*

## 2. Adaptar la obra para un aula de clase

En el proceso de lectura y adaptación, profe Cucaracha identifica que lo que quiere resaltar es la fábula, los personajes y el carácter surrealista de la obra. Es en ese camino que adaptó la obra. Primero, escribió para ella brevemente cuál era la fábula que quería rescatar y de ahí nació el tema sobre el que quiere llamar la atención: **La aspiración de Curianito el Nene por ser un poeta.** El siguiente paso fue sintetizar la obra, para crear un libreto más corto (sin perder el sentido de la fábula) pensando en el escenario y el público al que va dirigida la obra. No podría hacer una representación teatral con varios actores, pues en el caso presente, la profesora entra sola al aula (sin un grupo de teatro), tiene dos horas para dar la clase y es ella quien debe crear el universo poético y movilizar los contenidos que quiere enseñar, así que crea un libreto para lectura dramática.

La reescritura de la obra se elabora en función de la temática central que quiere trabajar. En ese mismo orden eligió los personajes más importantes y los diálogos. Algunos diálogos dichos por personajes que se eliminaron fueron integrados en parte del relato.



La mariposa  
Fuente:  
Angélica  
María Gallo  
Cruz.

*Que el ruiñeñor medite mi leyenda.  
Que la gota de lluvia se asombre  
Al resbalar sobre mis alas muertas.  
Hilé mi corazón sobre mi carne Para  
rezar en las tinieblas, Y la Muerte me  
dio dos alas blancas, Pero cegó la fuente  
de mi seda. (García Lorca, 1999, p. 00).*

### 3. Pensar en cómo llevar la obra al aula

Una vez listo el libreto, llega la hora de pensar la forma de presentarla a los alumnos. En este momento fue importante recordar los elementos que llamaron la atención en la obra, en este caso: la estética, los personajes y la forma de representación.

**Personajes y estética:** La obra corresponde a una estética surrealista, pues los personajes se distancian del realismo, son insectos con características humanas. Se toma la decisión de construir los insectos de la obra para hacer una representación cercana al lenguaje del teatro de títeres, que en este caso es el teatro de objetos. Consiste en la construcción

de escenografías muy cercanas a formatos de las artes plásticas donde los objetos son manipulados para contar una historia.



La pradera [fotografía]

Fuente: Angélica María Gallo Cruz.

Para hablar del autor de la obra, profe Cucaracha toma la decisión de convertirlo en personaje y hacerlo parte de la obra. Para ello crea un guion y se vale de un sombrero, un bigote de cartón y acento español para representarlo.



Viendo a través del poeta [fotografía]

Fuente: Angélica María Gallo Cruz.

Otro personaje sobre el que le pareció fundamental llamar la atención, pero solo aparece en el prólogo de la obra, es Puck. Para representarlo acudió a una marioneta de piernas prestadas que le permitió crear la ilusión de que el personaje era un ser mágico que podía suspenderse, volar y caminar por los aires.

Títeres planos	Marioneta de piernas prestadas	
<p>Mariposa sin corazón para El maleficio de la mariposa.                      Angelica María                      Gallo Cruz                      Dibujo a lápiz y color</p> 	<p>Esta marioneta se usó para Puck, personaje originario de Sueño de una noche de verano, de W. Shakespeare. Dibujo lápiz y colores. Angelica María Gallo.</p> 	<p>Los diseñadores de estas marionetas Taller Hermanos Castro. El diseño nace de una caricatura que uno de los integrantes hace de sus abuelos y posteriormente recrea la marioneta en látex en la técnica de cera perdida. “Es un recurso de animación. Casi siempre son manipulaciones usadas en mesa. El recurso de caminar con los dedos lo tomamos como referencia de Hugo e Ignes, que es una pareja muy talentosa de titiriteros” (Entrevista con los hermanos Castro, 15 de mayo de 2020).</p>

**Escenografía:** La obra relata que la historia se desarrolla en una pradera debajo de un alto ciprés. Para construir el lugar se crearon figuras planas hechas en cartón con árboles, césped y casas pintadas en acuarela. Se distribuyeron sobre la mesa en distintas distancias para dar la sensación de profundidad. Se tomó como referencia el diorama, se trata de escenografías similares a maquetas, son composiciones de figuras planas en papel o cartón.



Mundo de papel [diorama]  
 Fuente: Angélica María Gallo Cruz.

## Segunda parte: Obras de títeres de Federico García Lorca

Hemos llegado a la segunda parte del episodio que trata acerca del teatro de títeres y presenta algunas obras de García Lorca escritas para teatro de guiñol. A modo de contexto se hará una breve síntesis de cada obra. Nos vamos a centrar en señalar algunos elementos de las raíces populares de España presentes en ellas, como relatos populares, algunas canciones y personajes importantes que a lo largo de la historia se convirtieron en arquetipos y tienen una estrecha relación con la comedia del arte.

### Clase 1: El teatro de guiñol, orígenes

**Objetivo específico:** Identificar los hechos importantes que hacen parte del origen del teatro de títeres y su relación con los cantos litúrgicos y la comedia del arte.

Determinar el origen del teatro de títeres es una empresa difícil pues con el tiempo se han mezclado las formas y las teorías. El presente video es resultado de una investigación sobre algunas de esas teorías. Aquí se procuró tomar los aspectos más relevantes de la historia para guiar al espectador a través de la misma por medio de pinturas tomadas del Museo del Prado de Madrid y algunas anécdotas. Se presenta por medio de fotografías y audio a los personajes más representativos que se han convertido en arquetipos y, finalmente, presentaremos algunas de las técnicas de títeres conocidas por medio de audio y fotografías de personajes y obras emblemá-

ticas que encontramos en el museo del títere de Cádiz en España, uno de los museos más importantes de este lenguaje teatral.



<https://youtu.be/caLW5oFKP50>

*Elementos sobre el teatro de guiñol*

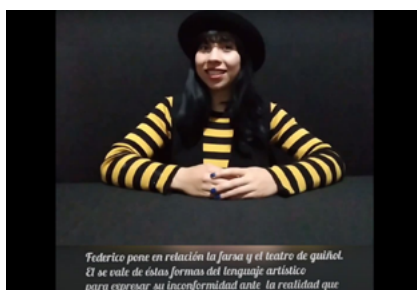
### Clase 2: Sobre la farsa y el teatro de títeres de Federico García Lorca

**Objetivo específico:** Definir el origen y características de la farsa, la comedia y su relación con el teatro de guiñol y sus personajes.

En esta videoclase mostramos la definición y origen de la farsa y la comedia, ejercicio necesario para entender las transformaciones sociales durante la guerra civil española, su influencia en el teatro de guiñol y en la construcción de sus personajes. Es importante definir estos géneros dramáticos y entenderlos en contexto para abordar más profundamente la producción dramá-

tica de García Lorca y el teatro de títeres. En especial, nos detendremos en tres obras que hacen parte de su primera producción teatral.

Indagando en la obra de García Lorca, encontré que **el poeta escribió sus primeras obras teatrales pensadas para teatro de guiñol y las puso en relación con la farsa**, género de la comedia, **que busca desenmascarar al ser humano y hacer una crítica sobre su manera de comportarse**. No le interesa representar una imagen ideal de la realidad o de la sociedad, por el contrario, quiere dismantelar lo aparente y ponerlo en evidencia exagerando aspectos del comportamiento humano que manifiesta en la exageración de los rasgos físicos y de la personalidad.



<https://youtu.be/wbfbaK66auM>

*La farsa como género teatral*

### *Adaptación de obras para teatro de guiñol*

De la primera producción teatral de Federico García Lorca merecen capítulo especial *La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón* y *Tragicomedia de don Cristóbal y la señá Rosita*. La primera es obra escrita para teatro de guiñol tomado de un cuento tradicional andaluz, adaptado y escenificado en un retablillo que el poeta construyó con el músico Manuel de Falla en la sala de su casa.

En estos dos ejemplos de representación de García Lorca podemos identificar muchos contenidos de enseñanza que hacen parte de las obras y que muestran la pertinencia de apreciarlas a través de escucharlas y de leerlas. Estos temas son los arquetipos, la farsa, la comedia, el relato popular, el cante jondo y la poesía.

Estas dos primeras obras ponen en evidencia (y en escena) muchos conocimientos diferentes, a través de los tipos de situaciones y modos de comportamiento de los personajes, pero también de las canciones que devienen de la tradición popular. Se evidencian así costumbres, maneras de vivir y de relacionarse socialmente (los arquetipos, por ejemplo) que permiten a los alumnos procesos de identificación, de contraste o, inclusive, de rechazo. A través de la escucha, la lectura y la discusión en clase, los alumnos no solamente conocen e identifican elementos culturales próximos (o lejanos), sino que de esta manera amplían, cuestionan o apropian su



propio universo de referentes para construir y situar la identidad propia y la de su entorno.

**Clase 3: Adaptación de la obra *La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón***

**Objetivo específico:** Definir la relación entre el relato popular y la fábula de la obra *La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón*.



El Negro [fotografía]

Fuente: Angélica María Gallo Cruz.

En esta videoclase presentamos una adaptación por medio de video elaborada por profe Cucaracha en la que se presenta la obra para la cual se construyeron marionetas articuladas y pequeñas locaciones hechas de pinturas y cartón. En esta obra se quiere establecer la relación con algunos elementos de la tradición popular española, en especial, se quiere llamar la atención en “el relato popular” y en el personaje “el Negro”.



<https://youtu.be/itcSFbKdMng>

*Representación dramática en títeres *La niña que riega la albaca y el principe preguntón**

También apreciaremos un canto popular... si quieres saber un poco más, acompáñanos.

**Clase 4: Adaptación de la obra *Tragicomedia de don Cristóbal y la señá Rosita***

**Objetivo específico:** Definir qué es un personaje arquetípico y su importancia en el teatro de guiñol.

En esta clase queremos llamar la atención en qué es un arquetipo, y para ayudar a la comprensión del concepto daremos ejemplos de diferentes personajes, sus características, su conexión con la tradición popular, la relación con otros personajes de la literatura

y también se presentarán fotografías de títeres representativos del Museo de Cádiz que corresponden a la representación de dichos personajes. También apreciaremos algunas canciones tradicionales y haremos una breve síntesis de la historia que irá acompañada de fotografías de un pequeño retablillo y marionetas construidas por la profe para su representación.



<https://youtu.be/mUEVgWL0U3Y>

*Representación dramática en títeres  
Tragicomedia de don Cristóbal y la señá  
Rosita*

## Herramientas para el profesor o breve glosario

Para la representación de las obras de este documental, en especial para hacer los títeres y las figuras, me valí de referencias del mundo de los títeres que he conocido. Es un microuniverso con múltiples posibilidades

plásticas que permite jugar, crear y recrear historias de diversas maneras. Para empezar, hablaremos acerca de algunas técnicas de títeres heredadas del teatro de guiñol y que se transformaron y resultaron en diversas formas de muñecos.

### La casa de los insectos

*Materiales:* Cartulina y tinta.

*Fuente:* Angélica María Gallo Cruz.



### Profe araña

*Materiales:* Alambre, semillas y porcelana fría.

*Fuente:* Angélica María Gallo Cruz.



### Insectos

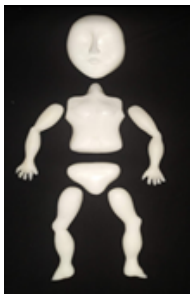
La técnica para la construcción de los insectos se llama alambriero. Es una manualidad artesanal en la que se emplea alambre y unas pinzas similares a los alicates para doblarlo y dar la forma a los insectos. Para el cuerpo se emplearon semillas.

Los títeres de guiñol: Muñecos hechos de tela que se animaban introduciendo la mano por la parte de debajo de su cuerpo, que era similar a un guante, y con los dedos el animador daba vida a los brazos y la cabeza del personaje. Con el tiempo esta técnica se ha enriquecido dando origen a títeres de “guante, manopla, varilla, ejes, silueta, marote, títere de hilo o marioneta” (Lobo, 2020, p. 00). Son usados en pequeños teatrinos o retabrillos, en los que el titiritero está escondido en la parte de atrás y anima a los personajes, ya sea introduciendo sus manos o manipulándolos desde arriba, dependiendo de la técnica y el tipo de títere.

Marionetas: Muñecos de cuerpo completo: “tienen cabeza, tronco, brazos y piernas”. Hay dos clases, aquellos que llevan atados a sus extremidades hilos, animados por un titiritero que deja colgar al muñeco y toma los hilos desde arriba, y otras que no tienen hilos, el titiritero manipula directamente el cuerpo y las extremidades (Cuter, Kuperman, Bongiovanni y Zuazo, 2011).

**Proceso en fotografías de la elaboración de las marionetas, por Profe Cucaracha**

Técnica de las marionetas sin hilos. Son muñecos articulados construidos en porcelana fría, una masa moldeable similar a la plastilina, pero cuando se seca se endurece.



Luego de que ya tengamos las partes de la marioneta cortaremos dos alambres de dos centímetros para unir la cabeza al tronco y la cadera. Cuatro alambres de 1,5 centímetros para unir las extremidades. Una vez hayas ensamblado tu marioneta, piensa en su cabello, el color de su piel y sus ojos, corre por pinceles y pintura, y termina. No olvides los ropajes de tu personaje.

Fotografía de ensamblaje de marioneta  
 Angélica María Gallo Cruz.

Nombre del cuadro: Marionetas  
 Fuente: Angelica Gallo Cruz.

### *Proceso de construcción del retablillo*

Para la representación de las escenas se construyeron retablillos en los que se encuentran paisajes inspirados en dioramas en los cuales se aprecian insectos construidos en alambre y semillas, pinturas y caricaturas. También vemos dos técnicas de títeres diferentes: para la escena de “Don Cristóbal de cachiporra” se construyeron títeres planos elaborados en papel y para las escenas de las demás obras se construyeron escenas con la técnica de marionetas, y en algunas se fusionaron ambas técnicas.

#### **¿Y, qué es un retablillo?**

Es un teatro construido a pequeña escala donde se representan las obras de títeres. Para las escenas de este capítulo se construyó el escenario de la siguiente manera, presta mucha atención y aprende a crear tu propia escena de títeres.

#### **¿Cómo construir uno?**

Para construir nuestro retablillo se recicló una caja con tapa y se desdobló en su totalidad. Posteriormente, siguiendo los mismos pliegues de la caja, se dobló la parte inferior, pero al revés para que el hueco quedara hacia abajo y sirviera como proscenio. Finalmente, se pegaron las pestañas de la tapa de la caja para fabricar el escenario y se utilizó como tapiz del teatrillo hojas con imágenes con estampado de madera.



**Proceso de construcción del retablillo. Desdoblado cajas para buscar el retablillo**

Fuente: Angelica María Gallo Cruz.

## Balcón

Para la construcción del balcón que aparece en las escenas La niña que riega la albaca y el príncipe preguntón y Tragedia de don Cristóbal y la señá Rosita, primero se recicló una caja, en este caso fue la caja de un celular. No fue necesario trazar los pliegues para doblar, solo se estudió la caja, se desdobló siguiendo sus propios pliegues y se armó de otra manera. Luego, con lápiz se trazaron las ventanas, se cortaron con un bisturí y, por último, se pintó de blanco y se decoró



## Boceto para balcón

Figura en cartón

Fuente: Angélica María Gallo Cruz.



## Balcón Andaluz

### Estructura en cartón

Fuente: Angélica María Gallo Cruz.



