



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Historia Moderna, Contemporánea, América,
Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad

TESIS DOCTORAL:

**“Presión, Necesidad y Deseo: tres motivos para
la aparición de la teatralidad en la etapa infantil
y para una didáctica de la escena”**

Presentada por Daniel Lovecchio Castillo
para optar al grado de
doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dra. Mercedes Miguel Borrás
Dr. Luis Martín Arias

Agradecimientos

- A mis padres que me dieron la confianza, el amor y el espacio para el goce de la invención y el arte, allá lejos y hace tiempo.
- A Mercedes Miguel Borrás por su generosidad y entrega en la mirada hacia esta investigación.
- A Luis Martín Arias por sus puntualizaciones enriquecedoras y su participación en este viaje.
- Al Teatro Tyl Tyl y a todos los niños y padres de su escuela de arte por ofrecerme un espacio maravilloso para hacer y pensar, y porque sin ellos no hubiera sido posible este trabajo.
- A la memoria de Ana Pelegrín de quien tuve la suerte de aprender, y a la de los maestros que me enseñaron a amar lo que amaban.
- A Pury, artista lúcida, por compartir desde el amor el arte como motor de vida.
- A Nerea porque tengo la suerte de ser su padre, y admirarla como artista desde niña.
- A Ave María Tejón por su fuerza y alegría en la aventura diaria de Tyl Tyl.
- A Jesús Cardeña, referente viviente para este trabajo.
- A la infancia con quien comparto la gratuidad de la creación y el deleite y disfrute de realizarla por encima de todo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
OBJETIVO DEL ESTUDIO.....	9
MATERIAL Y METODOLOGÍA.....	10
Antecedentes	10
Núcleos de Creación	10
El método, fundamentación	13
Contextualización: Campo científico y estado de la cuestión	14
Fuentes	17
Elaboración	20
ESTRUCTURA.....	21
1. APROXIMACIONES A LA ELABORACIÓN DE UN SISTEMA DE TRABAJO DE CREACIÓN ESCÉNICA PARA LA INFANCIA.....	23
1. 1. LA ESCENA COMO ESPACIO POTENCIAL DE CRECIMIENTO HUMANO E INICIACIÓN AL ARTE ESCÉNICO.....	24
1. 1. 1 <i>El cuerpo sitiado</i>	28
1. 1. 2 <i>Espacio potencial y espacio real</i>	30
1. 2. LA TEATRALIDAD COMO CONDICIÓN HUMANIZADORA.....	33
1. 2. 1 <i>La teatralidad en las tres edades</i>	35
1. 3. LA DIDÁCTICA DE LA ESCENA Y EL PROCESO DE CONSTRUCCION DEL YO.....	40
1. 3. 1 <i>Didáctica elemental de la escena</i>	44

1. 4. LA METODOLOGÍA DALCROZE COMO SISTEMA DE SÍNTESIS Y ORDENAMIENTO DIDÁCTICO.....	47
1. 4. 1. <i>Instrumento de Evaluación:</i> <i>la conciencia mente Cuerpo</i>	49
1. 4. 2. <i>Traslación de elementos a un proceso de trabajo con la infancia</i>	50
1. 4. 3. <i>El cuerpo en el tiempo</i>	55
1. 5. ORDENACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE CREACIÓN POR DESTREZAS Y CAPACIDADES MARCADAS POR LAS EDADES.....	58
1. 5. 1. <i>Criterios para una división por edades</i>	60
1. 5. 2. <i>Primeras edades.</i> <i>Impulso y control muscular</i>	62
1. 5. 3. <i>Segundas Edades.</i> <i>Ficción y realidad, las estrategias de la expresión</i>	63
1. 5. 4. <i>Sacar las imágenes afuera</i>	65
1. 5. 5. <i>La analogía como estrategia de creación</i>	68
1. 5. 6. <i>Cinco subdivisiones</i>	70
1. 5. 7. <i>Terceras edades:</i> <i>La narración escénica</i>	71
1.5. 7. 1. <i>El abandono de la infancia en el proceso artístico</i>	72
1. 5. 8. <i>Elementos de la puesta en escena</i> <i>Cargando piedras</i>	78
1.6. EQUILIBRIO ENTRE CAPACIDADES, DESTREZAS Y SENTIDO TEATRAL.....	78
2. NÚCLEOS DE CREACIÓN: IMITACIÓN Y ACCIÓN CREADORA.....	84
2. 1. LA IMITACIÓN: DEFINICIÓN Y PROPUESTA METODOLÓGICA.....	85

2. 1. 1. <i>Estimular para la acción creativa:</i>	
<i>Núcleo de creación N° 24</i>	88
2. 1. 2. <i>La imitación como principio de creación</i>	93
2. 2. CUERPO Y ESPACIO (DALCROZE).....	93
2. 2. 1. <i>El instrumento para la producción del acontecimiento</i>	
<i>de la escena</i>	97
2. 2. 2. <i>El cuerpo</i>	99
2. 2. 3. <i>Timbre, intensidad y altura</i>	102
2. 2. 4. <i>Un ejercicio posible.</i>	
<i>Núcleo de creación N° 96</i>	103
2. 2. 5. <i>Analogías posibles</i>	105
2. 2. 6 <i>El cuerpo en el tiempo:</i>	
“Ahora el bostezo y el mundo entra por la boca”	
<i>Algunas consideraciones</i>	107
2. 2. 7. <i>La dificultad como metodología</i>	108
2. 2. 7. 1. <i>Núcleo de creación N° 23</i>	
<i>La elasticidad muscular</i>	110
2. 2. 7. 2. <i>Núcleo de creación N° 96.</i>	
<i>Excitación e inhibición del movimiento</i>	115
2. 2. 8. <i>Patrones de movimiento</i>	120
2. 2. 9. <i>El juego, la energía y el movimiento</i>	122
2. 2. 9. 1. <i>La imaginación creadora (el sí mágico)</i>	123
2. 2. 9. 2. <i>El juego como entrenamiento</i>	123
2. 2. 9. 3. <i>Núcleo de creación N° 15</i>	
<i>Cuerpo y espacio en las primeras edades</i>	128
2. 3. EL DELEITE EN EL MANEJO DEL CUERPO COMO OBJETO.....	132
2. 3. 1. <i>Núcleo de creación N° 16.</i>	
<i>Objetos cotidianos y polimorfos</i>	134

2. 3. 2. Núcleo de creación N° 8	
<i>La evolución del objeto</i>	137
2. 4. CANCIÓN Y TRADICIÓN ORAL	
<i>La palabra y la emoción en acción</i>	140
2. 4. 1. Núcleo de creación N° 98	
<i>La canción como objeto</i>	142
3. LA PRESIÓN COMO MOTIVO PARA LA ACCIÓN DRAMÁTICA....	146
3.1. EL CONTEXTO COMO GENERADOR DE ESTRATEGIAS PARA LA ACCION (Dependencia e independencia)	157
3. 2. EL ORIGEN DEL AMBIENTE Y SU EVOLUCIÓN	
<i>(del objeto transicional al espacio preoperacional y de este al mundo)</i>	160
3. 2. 1. <i>Primera: El ambiente provoca la acción del sujeto: Sesá</i>	161
3. 2. 2. <i>Segunda: El ambiente evoluciona como tal con la Presión que ejerce la acción del sujeto sobre él</i>	179
3. 2. 2. 1. <i>Destrezas para el desarrollo de una didáctica de la escena</i>	182
3. 3. PRESIÓN Y CIVILIZACIÓN.....	183
3. 3. 1. <i>Elementos pertinentes</i>	186
3. 3. 2. <i>Tres entornos diferentes para la misma escena</i>	192
3. 4. RECURSOS Y PRESIÓN: LA ACCIÓN CREADORA.....	195
3. 4. 1. <i>Un sistema</i>	197
3. 5. CREACIÓN ILUSIÓN Y DELEITE COMO RESPUESTAS A LA PRESIÓN.....	206
3. 5. 1. <i>Contenidos de trabajo para una didáctica escénica</i>	208
3. 5. 2. <i>La teatralidad y los otros mundos</i>	214

4. LA NECESIDAD COMO PRETEXTO EMOCIONAL Y MOTOR	219
4. 1. Núcleo de creación N° 20	
<i>El deleite del disfraz.....</i>	<i>221</i>
4. 1. 1. Núcleo de creación N° 19	
<i>El sí mágico.....</i>	<i>225</i>
4. 1. 2. Gratuidad y necesidad: el oro del teatro.....	227
4. 1. 2. 1. <i>El juego y las potencialidades olvidadas.....</i>	<i>228</i>
4. 2. NECESIDAD Y ADIESTRAMIENTO PSICOFÍSICO	
<i>Núcleo de creación N° 5.....</i>	<i>232</i>
4. 2. 1. Núcleo de creación N° 14	
<i>La voz narrativa.....</i>	<i>239</i>
4. 2. 2. Núcleo de creación N° 22	
<i>La polivalencia expresiva de los objetos.....</i>	<i>242</i>
4. 2. 3. <i>Contenidos para una didáctica de la escena.....</i>	<i>247</i>
4. 3. LA NECESIDAD DE CREAR OBJETOS.....	248
4. 3. 1. Núcleo de creación N° 26	
<i>Actos gratuitos.....</i>	<i>250</i>
4. 3. 2. <i>Elementos para una didáctica.....</i>	<i>256</i>
4. 3. 3. Núcleo de creación N° 60	
<i>La ilusión como materia.....</i>	<i>257</i>
4. 4. TRES ESCENAS INFANTILES ALREDEDOR DE LA NECESIDAD.....	261
4. 4. 1. <i>Construcción de las escenas.....</i>	<i>262</i>
4. 4. 2. <i>Analogías para la estructura dramática.....</i>	<i>264</i>
4. 4. 3. <i>Escena 1. Primeras edades.</i>	
<i>Núcleo de creación N° 13.....</i>	<i>266</i>
4. 4. 4. <i>Escena 2. Segundas Edades</i>	
<i>Núcleo de creación N° 88.....</i>	<i>275</i>
4. 4. 5. <i>Escena 3. Terceras edades</i>	

<i>Núcleo de creación N° 87</i>	278
5. EL DESEO Y EL YO ESPECTACULAR	287
5. 1. EL DESEO CREADOR.....	288
5. 1. 1. <i>El deleite interior</i>	288
5. 1. 2. <i>El deseo escondido: la partitura implícita</i>	290
5. 2. LA CONCIENCIA DEL IMPULSO	
<i>La anacrusa</i>	297
5. 2. 1. <i>La euritmia (relación con el atletismo afectivo)</i>	316
5. 2. 1. 1 <i>Sistemas de pensamiento en acción.</i>	
<i>Ejercicios</i>	319
5. 3. ELEMENTOS DE COMPOSICIÓN: SECUENCIAS DE ACCIONES, DURACIONES, CONTRASTES Y RITMOS	335
5. 3. 1. <i>Núcleo de creación n° 102</i>	342
5. 3. 2. <i>Mente y Cuerpo: Dalcroze</i>	341
5. 4. ESPACIO RELACIONAL Y ESPACIO RITUAL: DIFERENCIAS Y SIMILITUDES	347
5. 4. 1. <i>A propósito del círculo</i>	352
5. 4. 2. <i>Diferencias y similitudes</i>	353
5. 4. 3. <i>Ser y hacer: el tránsito hacia el espacio ritual</i>	357
5. 4. 4. <i>Sensaciones movimientos y sentimientos</i>	361
5. 4. 4. 1. <i>Núcleo de creación n° 63</i>	
<i>El sí mágico</i>	362
5. 5. LA EFICACIA SIMBÓLICA Y LA BÚSQUEDA DEL DESEO	366
5. 5. 1. <i>Núcleo de creación N° 95</i>	372

5. 6. EL GUIÓN OCULTO: <i>Núcleo de creación n° 94</i>	
<i>Crisálidas</i>	377
5. 6. 1. <i>Lo latente como motivo anacrúsico</i>	383
CONCLUSIONES.....	385
BIBLIOGRAFÍA	390
ANEXOS.....	397
Clip X Diez: Guión técnico.....	398
<i>Crisálidas</i> : Guión Literario.....	404

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como propósito estudiar un método destinado a despertar y desarrollar la *teatralidad* existente en el ser humano desde la etapa infantil.

Elaborado y puesto en práctica a partir de unos presupuestos psicológicos, pedagógicos y artísticos, a este análisis y sistematización se orienta el propósito de este estudio.

El conjunto de procedimientos, prácticas y categorizaciones que lo integran es llevado a cabo a través de procesos de experimentación rigurosos, por parte del Grupo de Arte y Cultura para la Infancia (GACI) especialmente presente en la Escuela de Arte del Teatro Tyl Tyl.

GACI es un equipo de trabajo interdisciplinar integrado por profesionales, pertenecientes a diversas disciplinas: artísticas (música, expresión corporal, teatro, artistas plásticos, escritores, poetas), educativas, psicológicas, psicopedagógicas, educación física y danza, que a lo largo de diecisiete años ha ido consolidándose como grupo de producción y experimentación artística.

Su principal espacio de trabajo ha estado constituido por el Teatro Tyl Tyl que incluye a todas sus áreas: Escuela de Arte, Producción de arte escénico dirigido a la etapa infantil (alrededor de treinta y cuatro producciones a lo largo de diecisiete años enfocadas a diferentes edades), publicaciones divulgativas.¹

Durante todos estos años, Tyl Tyl se ha ido consolidando como un espacio de investigación y creación en las áreas citadas, haciendo en cada una de ellas un exhaustivo tránsito por diversas líneas de experimentación, vinculadas a la expresión humana y centradas en la etapa infantil. Desde esta perspectiva podría decirse que Tyl Tyl, es un laboratorio sobre la expresión y creación artística.

Los párrafos precedentes en los que han sido presentados tanto el equipo de GACI como la principal institución en la que se han aplicado sus principios pedagógico teatrales (Tyl Tyl), obedecen de forma explícita al propósito de situar de manera inmediata el foco de interés: el sistema teórico-pedagógico objeto de estudio de nuestra investigación, que viene constituido por el método, así como por el

¹ Revista ECOS publicación periódica de arte y cultura para la infancia V.A.A.A (2002) CD Audio: *Porque Do Porque Sí, 2002; Apareció, 2004; Sesá, 2006*. Editorial Ecos. Se adjunta este material.

conjunto de principios, procedimientos y prácticas que lo integran, cuya descripción anticipada hemos sintetizado en los párrafos precedentes.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Dada la indudable importancia que para el ser humano, demostrada fehacientemente a lo largo de la historia de la cultura, ha tenido desde siempre el ámbito de la representación, plasmada en rituales y prácticas teatrales de todo tipo, surge la duda de cual es la fuente de esa aspiración a la escena, que vamos a llamar como impulso o tendencia a la “teatralidad”, es decir a presentar de otra manera (re-presenta por tanto) la realidad en un espacio-tiempo acotado culturalmente. Respecto a esta pregunta, en esta investigación establecemos la siguiente Hipótesis: *Existe teatralidad en el ser humano y su aprovechamiento contribuye a la elaboración de una didáctica para la escena a partir de tres motivos: Presión, Necesidad y Deseo.*

El tiempo de la infancia (tiempo de vida más arcaico en el sujeto), es en el que aparecen los contenidos de una didáctica escénica compleja, ya que su desarrollo como persona, acontece en la *teatralidad*. En todo caso conviene aclarar lo que se entiende por teatralidad ya que la imprecisión podría dar paso a la confusión en la nominación.

Se elige este término (*teatralidad*) entendido como la espesura de signos que trascienden al texto de la palabra, espesura diversa y con la fuerza y complejidad suficiente para la construcción de una dramaturgia con características propias (la de la propia vida), construcción asociativa que posee la potencialidad de descubrir y consolidar (desde una mirada atenta), parámetros de trabajo didáctico sobre la escena. Y he aquí la la importancia de la mirada, que de no existir dejaría de producir el acto teatral por excelencia que se construye en la acción del uno y en la mirada del otro.

Por todo ello este trabajo tiene como objetivo fundamental el desarrollo de un método que permita reconocer a la *teatralidad*, como la primera manifestación en la que se sostienen todos los procesos de control y adiestramiento nervioso y muscular que conducen a lo humano.

MATERIAL Y METODOLOGÍA

Antecedentes

El Teatro Tyl Tyl fue creado en 1995 como centro de arte y cultura para la infancia y adolescencia.²

La estructura de este espacio brindó los elementos que permitieron la observación empírica y el análisis para realizar la investigación que se llevó a cabo desde el año 2005 hasta el año 2010. En ella participaron grupos de niños en edades comprendidas entre los tres y los dieciséis años.

Núcleos de creación

Constituyen la metodología que incluye la tríada de motivos: *Presión*, *Necesidad* y *Deseo*, a partir de la cual se desarrolla la hipótesis sostenida en este proyecto en el cual establecemos que la *teatralidad* es una condición determinante durante la etapa infantil y puede ser instrumentalizada para constituirse en un método didáctico para la escena.

Denominamos *núcleos de creación* a aquellas obras, objetos simbólicos (textos, imágenes, músicas, juegos, juguetes, sonidos, timbres, ritmos, etc.) que poseen la suficiente fuerza movilizadora para el sistema nervioso y muscular de quien los percibe, capaz de conducir al sujeto hacia lo desconocido de la creación artística.

Los *núcleos de creación* ejercen la provocación ante la cual el individuo produce una reacción omnidireccional condicionada por sus destrezas y capacidades.

Para llevar a cabo esta investigación hemos elaborado cien *núcleos de creación* que recogen los procesos desencadenados en ellos.

Estos núcleos de creación se encuentran recopilados en el *Sistema rítmico-corporal de creación escénica para la infancia*.

² El Teatro Tyl Tyl es un espacio polivalente: Escuela de Arte, centro de publicaciones específicas para la etapa infantil (como la revista ECOS de arte y cultura para la infancia, creación escénica y exhibición). Sus instalaciones cuentan con un Teatro equipado para la realización de representaciones escénicas (danza, música, teatro, cine), un espacio polivalente para trabajos con grupos, sistemas de producción audiovisual, instrumentos musicales diversos, aula de trabajo plástico y musical, asimismo consta de un espacio para el diseño y la construcción escenográfica y una pequeña biblioteca específica para niños y adultos.

Exponemos brevemente los principios en los que se fundamenta:

Se trata de un volumen que recoge la aplicación práctica del método que aquí se presenta, y constituye un trabajo desarrollado por el GACI dentro de la Escuela de Arte del Teatro Tyl Tyl. En él se exponen disparadores creativos *núcleos de creación*, seguidos de actividades destinadas a la adquisición de los lenguajes artísticos cuya finalidad es poner en juego el método de trabajo que se expone en este estudio.

Las prácticas y procedimientos que integran el método de nuestro trabajo han alcanzado en el presente un grado de sistematización capaz de conferirles un lugar relevante en el panorama de la pedagogía infantil actual.

La pertinencia de su elección como objeto de investigación ha quedado refrendada recientemente por su sistematización y por la puesta a disposición de la comunidad pedagógico teatral. En 2009 apareció materializado a través de su publicación en el volumen *Sistema rítmico-corporal de creación escénica para la infancia, 100 núcleos de creación artística*,³

Estructurado con una breve introducción, seguida por cien núcleos de creación artística en que se aborda la cuestión del aprendizaje del lenguaje escénico a partir de un estímulo, materializado en un objeto metafórico (imagen, música, poema, narración, retahílas, etc.) al que se ha dado en llamar *núcleo de creación*. Cada *núcleo de creación* constituye, al menos, una sesión de trabajo posible que proporciona un encuadre creativo a partir de la obra elegida (canción, fotografía, película, cuento, etc), erigida en provocación hacia la propia condición teatral humana, posibilitando que se abran vías para el desarrollo de la *teatralidad* existente en el sujeto.

El propósito del *Sistema rítmico corporal de creación escénica para la infancia*, es aportar una muestra de la sistematización emprendida por el GACI, en la que se provoca la expresión desde el estímulo que supone la percepción de objetos simbólicos que operan como disparadores y encuadran la tarea de creación escénica.

Los contenidos relativos al aprendizaje del lenguaje de la escena y al control del cuerpo en el espacio, surgen como bifurcaciones de una estructura (la de la obra-*núcleo*) que opera como un disparador creativo.

³ V.V. A. A (2009) *Sistema rítmico-corporal de creación escénica para la infancia, 100 núcleos de creación artística*. Editorial ECOS.

En algunos *núcleos* (como el 1, 2 o 7) se hace una breve evaluación por parte de los coordinadores de la tarea, con objeto de ayudar al análisis de la eficacia metodológica vinculada a la infancia, y abrir las puertas hacia otras fuentes como son las constituidas por Jung, Freud, Piaget, Cyrulnik, Winnicott, Steiner, Bachelard, Fernández Armesto, Pavis, Artaud, Stanislavsky, Dalcroze, Barba, Bachmann y otros.

En otros núcleos (como el 4, 6 o 9) se deja la evaluación abierta a la interpretación de quien la lleve a cabo, siendo su propósito el de posibilitar la adquisición de técnicas expresivas teatrales, desde la experimentación que supone la provocación de una obra terminada, tomada como núcleo estimulante y fuerza motriz que empuja a la acción creadora.

Durante los quince años de existencia de la Escuela de Arte del Teatro Tyl Tyl, se gestaron formas de trabajo singulares con la infancia, que fueron revelando un modelo eficaz de creación, basado en la acción y la adquisición de destrezas, desde la exploración y el trabajo con la dificultad, donde lo artístico, y concretamente lo teatral, aparece durante el tránsito que supone la práctica, y los contenidos de trabajo son aportados por la *teatralidad* existente en las diferentes etapas del desarrollo humano.

Es imprescindible señalar que el *Sistema rítmico-corporal de creación escénica para la infancia*, encuentra sus argumentos principales en la valoración del entrenamiento rítmico y corporal como ejes didácticos fundamentados en la *euritmia*, que sostiene la necesidad de control de los impulsos y adiestramiento de las destrezas musculares, como herramientas para el desarrollo de la calidad expresiva.

El *Sistema rítmico-corporal de creación escénica para la infancia* sostiene de un modo implícito y explícito que el entrenamiento del cuerpo expresivo es el que da acceso a la expresión de la realidad interna. Por lo tanto ofrece el valor de referente para esta investigación.

Por este motivo se aporta como soporte documental y referencia directa.

El método, fundamentación.

El método que se propone en esta investigación se fundamenta en el reconocimiento de la *teatralidad* como rasgo humanizador, cuya aparición se produce desde el comienzo de la vida. Este rasgo es impulsado por los sistemas nervioso y muscular, proyectados hacia el espacio externo del sujeto a través del cuerpo.

El rasgo humanizador viene dado por la afectividad que acoge y encuadra impulsos y destrezas hacia la relación con la mirada de apego, constituida en primera instancia por la madre, y por la interpretación que esta brinda al actor-bebé, quien alimenta su acción en la interpretación de quien la contempla. El control sobre los primeros impulsos y el entrenamiento de las primeras destrezas, tiene su manifestación en la *Presión*, que se constituye así en eslabón primero de la metodología expuesta en el que se reconoce una urgencia para la concreción, dando cuenta de un contenido importante en toda didáctica escénica: el de la *urgencia*, ya que todo actor necesita sentir la *Presión* como primera fuerza motriz exteriorizadora del impulso eléctrico y modelado por el sistema muscular. Aparece en este eslabón (tomado como motivo), el rol del que desempeña lo teatral en la forma de la acción y el de quien interpreta ese rol como espectador, semiotizando los impulsos para dotarlos de sentido. Es en este momento en el que se manifiesta el proceso humanizador y el de la estructuración del Yo, reconociendo la importancia que tiene el vínculo en *teatralidad* desde el espacio brindado por la madre hasta los espacios de juego, durante la construcción del sujeto.

La *Necesidad* es el motor de la voluntad con el pretexto emocional y el adiestramiento psicofísico para su satisfacción. El verbo motor.

El *Deseo* se esconde y aparece con diversos disfraces a lo largo de todo el proceso de expresión y creación artística dentro del espacio ritual escénico.

La elección del título *Presión, Necesidad y Deseo: tres motivos para la aparición de la teatralidad en la etapa infantil y para una didáctica de la escena*, se desprende de la hipótesis planteada de que existe *teatralidad* en el ser humano, y su aprovechamiento contribuye a la elaboración de una didáctica para la escena a partir de tres motivos: *Presión, Necesidad y Deseo*.

En este estudio partimos del ritual en el espacio que se crea entre madre y bebé, centrando la atención en la acción de este último, que es quien encarnará la función de actor. Posteriormente, con el paso del tiempo y la

socialización, ese espacio se agrandará pasando a ser de juego y ritual. En él, como un objeto entre objetos, se pondrá a prueba el sujeto a sí mismo. Todo este proceso se produce en *teatralidad*, es decir envuelto en una espesura de signos expresivos impulsados por el sistema nervioso y muscular.

El *Sistema rítmico-corporal de Creación escénica para la infancia* es uno de los objetos de referencia, estructurado (como se ha mencionado ya anteriormente), en torno a *núcleos de creación* que tienen por objeto la movilización intencionada de la percepción.

Contextualización: Campo científico y estado de la cuestión.

El contexto en el que se inscribe nuestro trabajo, está sustentado por diversas investigaciones, en épocas y momentos distintos para la historia del arte escénico, pero son Steiner (1992) y su descubrimiento de la *euritmia* como arte, y Bachmann (1998), con su estudio sobre el método de solfeo corporal de Dalcroze, quienes dan un encuadre al método que presenta este estudio. La sistematización sobre los impulsos nerviosos y el control de la sensibilidad, tan presentes en el juego humano, son el eje de trabajo con lo “externo” vinculado a la acción física, sintetizado en el método y también en la *euritmia* y la *rítmica* musical dalcroziana, pues constituyen el eje de este trabajo. A ellos dos, se suman las capacidades que potencia el juego con la prevalencia de lo motor.

Émile-Jacques Dalcroze (compositor y profesor del Conservatorio de Ginebra), con el fin de ayudar a sus alumnos en el estudio del ritmo, desarrolló la codificación corporal vinculada a la duración de los sonidos y al lenguaje musical en general. Este sistema, inicialmente pensado sólo para la educación musical, fue de gran provecho para otras formas de expresión artística, fundamentalmente la danza, pues desarrolla una forma de entrenamiento de los impulsos nerviosos y musculares que sitúan al cuerpo como elemento de escritura simbólica en el espacio; rasgo que contribuye a la contextualización de este estudio (según veremos oportunamente en el epígrafe 4. 3. 2), con la aportación de los ejercicios de disociación y asociación rítmica-corporal, paralelamente a la reflexión sobre el cuerpo y la mente.

Rudolf Steiner aporta con su trayectoria de estudios en Ciencias Naturales, Matemáticas y Filosofía, el compromiso de elaborar una ciencia espiritual de orientación antroposófica. La antroposofía da al hombre del siglo XX una nueva

imagen del mundo y del hombre, aplicando la metodología científica al desarrollo de la Ciencia espiritual.

Resulta interesante el estudio de Steiner sobre la aparición de la palabra desde el movimiento del propio cuerpo. Su reflexión y análisis del movimiento incontrolado de los brazos como generador de un arte nuevo desde la etapa senso-motora, completado con la emisión del sonido de las vocales, le conduce a denominar este sistema de impulsos y movimiento muscular con el nombre de *gesto aeriforme*. Esta auténtica revelación, caracteriza el vínculo que nuestro proyecto tiene con la *euritmia*, inaugurando un vasto campo de trabajo y abriendo una importante perspectiva, para establecer una relación orgánica entre el impulso nervioso y muscular, y la palabra. El concepto de *gesto aeriforme* es pues la gran aportación de Steiner a la contextualización de esta investigación.⁴

Inspiradora de estos movimientos de renovación en su vertiente teatral y literaria, estudiosa de la etapa infantil en su consideración oral y creativa verbal, Ana Pelegrín despliega en *La aventura de oír* (1984) un abanico de referencias populares y folklóricas, a través de la indagación de lo infantil en la tradición oral, y con ello, también refrenda la importancia de la etapa infantil para la construcción del imaginario humano, tradición y juego con la palabra vinculados a los grandes temas de construcción del Yo durante la etapa infantil.

Presión y la *Necesidad*, se manifiestan con persistencia en la palabra colectiva traída por la tradición y el juego popular. El *Deseo* es jugado como *teatralidad* en la palabra.

Los movimientos de renovación pedagógica de los años 70 abrieron puertas y ventanas a la dimensión didáctica y lúdica del teatro, a partir de sistematizaciones planteadas en la literatura, impulsada por el movimiento de renovación pedagógica italiano con Gianni Rodari como cabeza visible.

En *Cuentos para jugar* (2002), aporta una interesante estructura literaria con tres bifurcaciones posibles en el final de cada uno de los cuentos. Esta posibilidad de bifurcar y variar una estructura, abre las puertas a las interpretaciones propias en cada sujeto y con ellas a la introducción de la tríada

⁴ En el panorama español actual, estos antecedentes se insertan con organicidad, durante los años 80, a través de los colectivos de educación artística pertenecientes a los movimientos de renovación pedagógica Rosa Sensat en Cataluña, y Acción Educativa en Madrid, que en sus grupos de trabajo con maestros y especialistas en Educación, experimentan a la luz de estas referencias.

planteada por nuestro método en el cual *Presión, Necesidad y Deseo* son los motivos de la vida en *teatralidad*. La palabra es ya parte del cuerpo que juega y se mueve. El autor es afín a nuestro método con sus propuestas de creación de historias, utilizando la palabra como elemento lúdico. En *Gramática de la fantasía* (2010), trae el juego verbal del binomio fantástico, en el que dos palabras iniciales e inspiradoras actúan como disparadores, y abren un campo de invención con el sinsentido, que adquiere sentido a través de la carga que le da el juego con el imaginario.

Herans y Patiño en *Teatro y escuela* (1982) repasan un momento de inicio en España del Teatro para niños, considerando la dimensión escolar del hecho teatral con su trabajo, en el cual se intenta dinamizar la enseñanza de destrezas teatrales, instrumentadas como herramientas para hacer el Teatro dentro del ámbito escolar. Dentro del capítulo: *La recuperación de la fiesta*, se habla de *La feria mágica*, referido a una propuesta hecha por Luis Matilla en el año 1979 y en la que participaron varias compañías del nuevo Teatro para niños.⁵

Las experiencias planteadas por Augusto Boal en *Teatro del oprimido I* (1982) ofrecen la visión profunda del Teatro, desde una perspectiva social, aunque no centrada en el período de la infancia, donde la especial relación con nuestro método, está dada por el valor que la *Presión* supone para la libertad del espíritu en el sujeto, y su importancia como motivo para la creación dramática. Para Boal, “El personaje no es sujeto absoluto sino que es objeto de fuerzas económicas o sociales a las cuales responde y en virtud de las cuales actúa” (1982: 201).

Necesario es también mencionar el inspirador trabajo de Francisco Mora (2006) en torno a los laberintos del placer y a su búsqueda como motor de vida. Esta mirada arroja luz al papel que la *Presión* juega en el desarrollo de la *teatralidad* del sujeto.

Con la identificación del sujeto como objeto en la mirada de los otros, traza un paralelismo con nuestro método cuando aborda el tema del sujeto como un objeto entre objetos.

⁵ *Inutensilios Varios, Teatro del Ay Ay Ay y La Tartana, Gayo Vallecano y Juan Margallo en la coordinación*. Colectivos emanados de aquellos movimientos, posibilitaron una trayectoria de apertura e implantación de una didáctica del Teatro: *Colectivo la teja, Grupos de trabajo de Acción Educativa (Madrid)*, *Rosa Sensat (Barcelona)*, movimientos de Renovación pedagógica de todo el Estado, que estudiaron y volcaron su experiencia en cuadernos como los de *Acción Educativa* o *Cuadernos de Pedagogía* de Barcelona.

De todas estas propuestas es con el planteamiento de Augusto Boal, cuyo propósito es no enseñar contenidos sino ir a buscarlos donde ya existen, con el que nuestro método encuentra similitud en el enfoque. El autor brasileño plantea la politización del teatro en su perspectiva colectiva afirmando que es necesariamente político.

Durante la etapa infantil, esencialmente motora, cada sujeto construye su identidad seducido por objetos, y siendo a la vez objeto de un contexto que ejerce una *Presión* sobre él.

Esta perspectiva es coincidente con Boal al concebir al sujeto como un objeto socioeconómico.

Fuentes

Nuestra investigación se inserta en un terreno fronterizo entre disciplinas, teatrología, pedagogía, psicología, pero se decanta por la *teatralidad*. Elige tanto la construcción del sujeto humano, como el inabarcable campo de la representación del inconsciente dentro del espacio ritual de la escena.

Este trabajo asimismo requiere categorías y referencias hacia otras disciplinas como la psicología, el psicoanálisis, la teatrología, la sociología, la música, en la certeza de que la espesura de signos que constituyen la *teatralidad*, convocan a diversas perspectivas que ayuden a acometer su estudio y comprensión.

Del teatro extrae la sistematización aportada por Stanislavsky y la concepción del apestado de Artaud.

De la psicología los estudios de Piaget.

Del psicoanálisis la práctica psicoanalítica de Winnicott.

Bachmann, Dalcroze, Steiner, Piaget, Stanislavsky, Artaud y Winnicott se constituyen en fuentes primordiales para este trabajo, ya que de sus metodologías derivan los caminos elegidos y asimilados para la explicación de nuestro método.

Para Piaget, los principios de la lógica comienzan a desarrollarse antes que el lenguaje y se generan a través de las acciones sensoriales y motrices del bebé en interacción con el medio. Piaget estableció una serie de estadios sucesivos en el desarrollo de la inteligencia:

1. Estadio de la inteligencia sensoriomotriz o práctica, de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Esta etapa constituye el período del lactante y dura hasta la edad de un año y medio o dos años; es anterior al desarrollo del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho.
2. Estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto. Esta etapa abarca desde los dos a los siete años. En ella nace el pensamiento preoperatorio: el niño puede representar los movimientos sin ejecutarlos; es la época del juego simbólico y del egocentrismo y, a partir de los cuatro años, del pensamiento intuitivo.
3. Estadio de las operaciones intelectuales concretas, de los sentimientos morales y sociales de cooperación y del inicio de la lógica. Esta etapa abarca de los siete a los once-doce años.
4. Estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia).

El GACI, con su *Sistema rítmico-corporal de creación escénica para la infancia*, constituye el otro gran referente. Su propuesta de una subdivisión de la etapa infantil en tres partes que ha denominado: *Primeras, Segundas y Terceras edades*, da una perspectiva artística teatral que posibilita un aprovechamiento didáctico para la escena en general, más allá del período de la infancia. La construcción del Yo en *teatralidad* (como hemos apuntado) dota de una dinámica enriquecedora al sujeto, que en los espacios posteriores al primero ofrecido por la madre pondrá en juego con el juego, lo adquirido.

Nos centraremos a lo largo de este trabajo sin embargo, en dos de las etapas clasificadas por Piaget (2007): *Preoperacional*, y de las *Operaciones concretas*⁶

La *teatralidad* humana presente en ellas es aprovechada para descubrir una didáctica de la escena, y fuente principal de esta investigación por su

⁶ Etapas con las que el GACI trabaja en la *Escuela de Arte de Tyl Tyl*.

preponderancia motora que la constituye en una aportación al lenguaje integral de la escena.

El teatro durante este período es un acontecimiento físico riquísimo que posteriormente se sumergirá en las murallas de la razón en adultez, hasta desaparecer (a veces para siempre) en las arenas movedizas del inconsciente.

Es propósito de nuestro método, reconocer estas dos etapas para poner en valor la señal artística de la infancia a través de la señal que deja impresa la *teatralidad*. Podría decirse entonces que la infancia en estas etapas es una de las grandes fuentes que alimentan este estudio.

Frecuentemente la construcción del sujeto es mirada, o bien en un sentido únicamente evolutivo, o bien de una forma transitoria y pasajera para cada etapa; como si la llegada a la meta adulta constituyera el valor único y más alto.

Las etapas que se analizan en el trabajo del GACI, están ligadas al desarrollo de las capacidades como potencialidad y cada etapa en *teatralidad* constituye un valor en sí misma.

La necesidad de creación artística proviene (como se ha dicho anteriormente) de la creación del espacio relacional con la madre, germen del espacio de juego posterior y finalmente ritual. Las capacidades motoras en proceso de desarrollo, abren nuevas posibilidades a cada etapa. Es decir que lo que hoy constituye una dificultad también es una oportunidad de exploración a la vez que una futura capacidad.

De esta mirada es de la que se habla cuando se dice *teatralidad*, la capacidad de la mirada abre dimensiones diversas de lo humano ante cada nueva evidencia.

La observación de la práctica psicoanalítica ofrecida por Winnicott (2005)⁷ y las clasificaciones estudiadas por Piaget (2007)⁸, constituyen un referente para la mirada de este trabajo.

⁷ Médico especialista en Psicoanálisis infantil nacido en 1896 y fallecido en 1971. Su experiencia como consultor psiquiátrico en el área del "Esquema de Evacuación Gubernamental" durante y posteriormente a la segunda guerra mundial, le proporcionó un ímpetu nuevo sobre su pensamiento acerca de la importancia del rol de la madre en la constitución psíquica del niño. □Para Winnicott la terapéutica estuvo siempre más próxima de la necesidad de "hacer la interpretación correcta en el momento correcto".

⁸ (Suiza, 1896-Ginebra, 1980) Psicólogo suizo, se licenció y doctoró en biología en la Universidad de su ciudad natal. A partir de 1919 inició su trabajo en instituciones psicológicas de Zurich y París, donde desarrolló su teoría sobre la naturaleza del conocimiento.

Elaboración

El presente trabajo ha seguido un complejo y rico proceso de elaboración en el que los materiales fueron aflorando con el tiempo en su calidad de componentes vivos de una condición humana: la *teatralidad*. Se presenta como un sistema empírico constatado a través de pruebas con niños, resultado del trabajo realizado a lo largo de diecisiete años, en los que la intuición sobre el método y su comprobación fueron siempre de la mano, pero esos otros muchos procesos artísticos tienen un ingrediente fundamental cual es el tiempo, puesto que en esta investigación, el tiempo de la vida y su comprobación en el ámbito de Escuela de Tyl Tyl constituye una seña de identidad.

Estos materiales, que componen el contenido y referentes para esta investigación, surgen de la experimentación didáctica del GACI en la Escuela de Arte durante diecisiete años. Desde 2009 ha sido volcado en su *Sistema rítmico-corporal de creación escénica para la infancia*, así como en los trabajos de creación escénica dirigidos a la infancia en sus diferentes edades y realizados en el seno del Teatro Tyl Tyl con la creación escénica, compuesta y dirigida por quien suscribe esta investigación.

Por tanto, los ingredientes que han servido para la elaboración son trabajos de experimentación dentro de la Escuela de Arte, textos emanados de grupos con edades determinadas, registros videográficos de trabajos realizados en la Escuela, y análisis de espectáculos de Tyl Tyl, dirigidos a primeras y segundas edades, músicas compuestas durante el trabajo creativo y didáctico, y reflexiones al pie de cada sesión de trabajo, recogidas parcialmente en algunos *núcleos de creación* del *Sistema* ofrecido por el GACI.

Por último ha sido de capital importancia la pertenencia al GACI, y a Tyl Tyl porque ha supuesto un auténtico laboratorio de calidad científica para la elaboración del método que se expone, además de una oportunidad creativa de vida.

ESTRUCTURA

Esta investigación se articula en cinco capítulos precedidos por una introducción y clausurados por unas conclusiones:

En el capítulo primero, **Aproximaciones para la elaboración de un Sistema de Trabajo**, se exponen cuestiones respaldadas por diversos *núcleos de creación* fundamentadas en Winnicott (2005) y Piaget (2007), relacionadas con la interpretación psicológica del devenir en la escena infantil, así como en sistemas de trabajo de referencia como el propuesto por Steiner (1992) y posteriormente Bachmann (1998).

La justificación para esta subdivisión por edades durante la etapa infantil, constituye otro de los aspectos importantes.

El capítulo 2 **Núcleos de creación: imitación y acción creadora**, justifica la elección del *núcleo de creación* como objeto de estudio validando aspectos como el de la reflexión sobre el papel de la *imitación* ligada a la *creación* y como parte indisoluble de ésta. Se trata aquí el tema del enriquecimiento de la experiencia creativa, con el objeto de crear patrones cuya combinación propicia y estimula la creación artística.

De **La presión como motivo para la acción Dramática** se habla en el capítulo 3. Primero de los tres motivos de creación escénica que sostiene nuestro método. La dependencia o independencia del contexto en el cual se mueve el sujeto, interpretándolo desde diferentes puntos de vista cuales son el origen del ambiente desde la madre como paisaje, su evolución como tal, la descripción de la *Presión* como motivo, la *Presión* como elemento civilizador, los recursos que crea la acción civilizadora, la creación como respuesta a la presión y esta como primer motor. Siendo importante, la *Presión* es aquel de los tres elementos que condiciona la libertad del sujeto y lo convierte en un objeto al que propulsa o (a la manera que proponen Boal y Winnicott), en un objeto entre objetos.

Si la *Presión* motiva el primer impulso y fuerza motora, en el capítulo 4 titulado **La necesidad como motor y pretexto emocional**, explica cómo la

Necesidad constituye el motor de la voluntad y el pretexto emocional, haciendo que aparezca el adiestramiento psicofísico para su satisfacción.

Se describen tres escenas inspiradas en el libro del GACI, *Sistema rítmico-corporal de creación escénica para la infancia*, que pueden aportar una visión diversa sobre la *Necesidad* como motivo de creación escénica.

El capítulo 5, **El deseo y el yo espectacular** trata de aportar una reflexión que ayude a contemplar la construcción del Yo inscrito en la escena ritual de juego, y cuyo crecimiento depende de la existencia del espacio escénico y la representación del deseo. Es con la descripción del proceso de la película *Crisálidas*, donde se concentra uno de sus aspectos importantes que se ha dado en denominar *guión oculto*, en donde se manifiesta la culminación dinámica de la tríada de motivos con el *Deseo*, propulsor del acontecimiento y a la vez creador de un argumento.

Las **conclusiones** ponen punto final a este trabajo en el que lo empírico y su reflexión posterior, abren las puertas a la implementación de un método de trabajo sobre la creación escénica, así como hacia una posible didáctica de la escena desvelada por la aparición de la *teatralidad* durante la etapa infantil

**1. APROXIMACIONES A LA ELABORACIÓN DE
UN SISTEMA DE TRABAJO DE CREACIÓN
ESCÉNICA PARA LA INFANCIA.**

1. 1. LA ESCENA COMO ESPACIO POTENCIAL DE CRECIMIENTO HUMANO

En la escena puede suceder algo, y ser escrito con diferentes herramientas de lenguaje: gestual, sonoro, plástico, verbal, audiovisual, etc. Algo puede ocurrir sin consecuencias, espacio interno exteriorizado para el ritual, que en el caso de la infancia está comprometido íntegramente con el crecimiento y sus incidencias, tal y como se mencionó en páginas anteriores. Por este motivo se cree que posee una potencialidad en su ser, está preñado de inminencia. Pero esto solo es posible si al sujeto actante le merece la confianza que le devuelva a la familiaridad brindada por el amor de la madre en la iniciación al mundo.

“La madre coloca el pecho en el momento oportuno y en el lugar en que el bebé está pronto para crear.

Por consiguiente entre lo que se percibe de modo objetivo y se concibe de modo subjetivo, y en la solución de este problema no hay salud para el ser humano que no fue iniciado lo bastante bien por su madre.

La zona intermedia es la que se ofrece al bebé entre la creatividad primaria y la percepción objetiva basada en la prueba de la realidad.”

(Winnicott, 2005: 29)

Esta zona intermedia en la cual se produce la experiencia gratificante e integradora con los otros, es similar al espacio en el que tienen lugar las experiencias teatrales donde *algo* propio es puesto en juego, el sujeto: objeto de otros y del propio contexto. La zona intermedia ya no es la madre pero tampoco es la realidad, o el afuera amenazante, sino que está constituido por el lugar en donde la mirada de apego ofrece la protección que se necesitará para sobrevivir. Mirada que dará la confianza para la acción creadora.

En la ausencia de la madre real, sustituida por el muñeco y luego ensanchada en la zona intermedia, empieza a gestualizarse esa ausencia, que llena el vacío, con una partitura de sonidos y gestos expresión de lo que a lo largo de este proyecto llamaremos *teatralidad*.

No es el cometido de esta investigación, contemplar la salud en términos psicoanalíticos, pero sí que es de suma importancia, para la exposición de este método de trabajo, puntualizar que una buena salud artística consiste en recuperar el espacio primigenio de todo ser humano. Esta recuperación tiene el cometido de tender un puente hacia la transformación en un espacio para rito, en el que pueda ejercerse la acción creadora, primera aparición de la *teatralidad* en el proceso humanizador.

Desde este punto de vista, la mirada al espacio que se presenta ante el sujeto desde el principio de la vida es el que permite explorarlo bajo la luz de la confianza y el amor, pero dicha exploración se produce sólo bajo la mirada de apego. Cyrulnik (2007) neurólogo, psiquiatra, psicoanalista y etólogo, profesor de la Universidad de Var en Francia, defiende el concepto de resiliencia, cuya hipótesis afirma que por negativa que sea la situación del sujeto, la potenciación de lo positivo bajo la mirada de apego facilita su resistencia, y posibilita el enfrentamiento con su situación para superarla. Sus trabajos han permitido desarrollar el concepto psicológico de la resiliencia.

A pesar de esta mirada de apego, no deja de ser una exploración de riesgo la que revela lo aparecido. El mundo se trastoca y reorganiza junto al sentido de la realidad y esta comienza a ser constituida por el tiempo y la experiencia con la acumulación de patrones. Posteriormente con la socialización y el encuentro creciente dentro del contexto social, la dimensión de la escena para el sujeto infantil en este caso, crece y en ella aparece la *Presión* que es abordada desde la confianza. A partir de este suceso el sujeto construirá su propia dramaturgia impulsado por la *presión* como primer eslabón, para cualquier movimiento dictado por su reacción ante los estímulos recibidos.

Según la hipótesis expresada anteriormente por esta propuesta metodológica, la *presión* se constituye en uno de los primeros motores para la acción, como fuerza o coacción que se hace sobre la persona o cosa y que conduce a la construcción de un tejido hecho de signos, en los que interviene la acción creadora.

A la manifestación de la *presión*, se suceden *necesidades* de primer orden (físicas, fisiológicas) y otras, ¿de segundo orden? ¿O una necesidad simplemente es?.

La *necesidad*, según el presente enfoque, es un motor para la articulación de los impulsos que construyen al Yo como personaje, y también parte

asociada a la condición de estar vivo, aunque la clasificación de las necesidades pueda ser infinita y no compartida como tal en muchos casos, se trata de un motor en quien la siente, ya que es algo físico e indiscutible.

“Las posibilidades de realización del teatro pertenecen por entero al dominio de la puesta en escena, considerada como lenguaje en el espacio y en movimiento.”
(Artaud, 2006 : 51).

Cuando Artaud afirma que el teatro *es* un hecho físico, sostiene que al igual que la musicalidad, el teatro *es*, y no está constituido para ser portador de ideas o teorías sino que se debe a sí mismo. Esa cualidad fue descubierta en el proceso de humanización acontecido en la escena primera, brindada por la madre como antagonista y espectadora en su rol de figura de apego.

Más tarde, y con el ser constituido en la ficción, aparece el *deseo*, y por lo tanto el motor de otra realidad, que habría que ver si debemos llamar ficcional, pues podría decirse que el *deseo*, es análogo a los objetivos que toda creación escénica plantea.

“El pensamiento y los deseos se manifiestan por impulsos. Surgen, se interrumpen, vuelven a nacer y otra vez desaparecen. Si queremos representar gráficamente la línea que parte de los impulsores de la vida psíquica, el dibujo aparece quebrado en sus trozos y rasgos. A medida que el actor se familiariza con el papel y comprende más profundamente su propósito esencial, la línea adquiere gradualmente su continuidad. Entonces ya es posible decir que comienza la creación.” (Stanislavsky, 1986: 299).

Para referirse al crecimiento humano desde la perspectiva planteada, deberá retomarse la trilogía de motivos alrededor de la cual se construye este cuerpo metodológico de trabajo artístico, *Presión, Necesidad y Deseo*.

Estos tres elementos secuenciados en este orden, ofrecen la posibilidad de pensar *la aparición de la teatralidad en la etapa infantil y su consideración para una didáctica escénica*, y este Movimiento descubre varias zonas oscuras sobre las cuales es posible arrojar algo de luz, cometido de este proyecto.

En primer lugar, se abren interrogantes sobre la etapa infantil en la actual civilización postindustrial, en la que se han alterado las etapas y concepto de la infancia, descubriendo en su visión, un cambio profundo en algunos de sus aspectos

evolutivos, sistematizados por Piaget hace setenta años, y hoy necesitados de relectura, ya que la estructura familiar ha cambiado en la etapa del post industrialismo, motivo por el que habría que puntualizar, que la escena primera en la que el espacio del mundo es brindado, no es la misma en lo referente a las figuras de apego, aunque los roles necesarios sean los mismos para la humanización, en cuanto a la necesidad de afecto.

La estructura socioeconómica de la etapa agrícola, fue modificada en función de las necesidades de las corporaciones, su demanda de mano de obra con movilidad, supuso una reducción de la familia ampliada (abuelos, tíos, primos) a una versión reducida de dos, tres, o a lo sumo cuatro integrantes.

Este cambio en la escena social, fue alterando el valor del tiempo, que dejó de ser el de la vida para convertirse en el de la producción, siendo una de las consecuencias, el que las figuras de apego se desplazaran de la madre a los cuidadores eventuales.

Si bien la creatividad como materia, ha sufrido modificaciones al cambiar la iconografía de las imágenes a percibir, velocidad, contenido y dinámica, el imaginario primero, crece alrededor de los mismos objetos y el mismo espacio donado por la figura de apego, lo cual quiere decir, que la primera escena humana no ha sufrido cambios sustanciales, aunque la madre postindustrial ya no tenga los mismos tiempos en el estar.

Es posible detectar, que la imagen percibida y luego constituida internamente, tiene una diversidad inmensamente mayor, porque el acceso a las fuentes externas por parte del sujeto, es más numeroso que hace unos años (televisión a la carta, Internet, videojuegos, manipulación de imágenes en photoshop, videos en los teléfonos móviles, etc.). Esta diversidad de fuentes, posibilita variaciones perceptivas individualizadas, y como consecuencia, la variedad en el imaginario, posibilitadora de mayores opciones para la creatividad, como consecuencia de la ausencia de uniformidad.

La inmediatez, es otro de los aspectos a tener en cuenta, pues ya no hay que esperar para poder ver la captura de una imagen, y esta particularidad, dinamiza la asociación creativa ilimitadamente, hasta conseguir lo que se busca, ya sea en su perfección técnica, o realización expresiva.

Referido a la realidad evolutiva podría decirse, que si bien el sujeto infantil tiene un proceso de construcción psicofísica en el que continúan teniendo

máxima importancia los descubrimientos científicos, ofrecidos por el psicoanálisis,⁹ se advierten modificaciones en la maduración sensorial, a partir de la aparición de estímulos sociales particularizados por el postindustrialismo del que hemos hablado anteriormente, y que han modificado las destrezas y capacidades, dando características singulares al niño de la última mitad del siglo veinte y principios del XXI.

1.1.1 *El cuerpo sitiado.*

En la civilización postindustrial se observa el culto al cuerpo adulto y el abandono de la iniciativa para la adquisición de destrezas durante la infancia. Entre estos dos extremos existe una proclamación de la salud reducida al nivel de gesto políticamente correcto. Todo empuja a la inactividad corporal, la fast food alimentaria, la sinopsis de todos los procesos de pensamiento y vida que llevarían más tiempo que el que se pretende dedicar y el acceso a rápidos resultados en cualquier orden. Para tratar el tema de la infancia y la *Presión*, o transformación del sujeto en objeto de la presión socioeconómica, Boal (1982), se debiera orientar la reflexión, hacia el cambio de signo que experimentan las civilizaciones, empujadas a una búsqueda de fórmulas de supervivencia sobre el planeta.

Es justamente el agotamiento de recursos, el que *presiona* en nuevas direcciones, obligando al sujeto, a modificar su rol social, y sus representaciones del mundo, que ahora se producen en torno a aspectos vinculados a anteriores civilizaciones, y a la reinterpretación de los mitos clásicos vigentes que conforman el inconsciente.

En la observación de los grupos con los que trabaja el GACI en Tyl Tyl, puede observarse que la necesidad social pasa por la recuperación de los espacios rituales laicos en los que el consumo no tenga lugar. Se busca romper el sitio al que ha sido sometido el cuerpo por un sistema social aplastante en el que, al decir de Jung, exista algo más que el ganar y gastar. La infancia como exponente de una etapa humana se siente presionada en su impulso de supervivencia, a buscar salidas en las que se recuperen espacios para el alma y no en los que el alma sea colmada de objetos sin sentido.

⁹ Winnicott, 2005.

En la actualidad, ejerce su *Presión* el presente uso tecnológico con todo tipo de maquinitas, aún inclasificable, aunque es preciso matizar este uso, subrayando la existencia de juego como acción humanizadora principal, y característica de la especie, para el desarrollo de posibilidades tanto individuales como colectivas.

Es en este aspecto, el del juego, en el que se percibe un cambio desde hace algunos años con la aparición de la máquina, posibilitadora de una acción virtual sustitutoria del cuerpo en el espacio ante los otros. Cambia el interlocutor ante quien se miden las destrezas, pero la necesidad de medirse ante otro, sigue existiendo, porque el origen del objeto de juego, es la sustitución primera de la madre, y hay que destacar aquí, que con la máquina, desaparece la mirada de apego, y esto es necesario tenerlo en cuenta como un aspecto de vital importancia desde la *teatralidad*, ya que desaparece el espectador espejo.

Por último, el *deseo*, elemento clasificatorio culminante de la trilogía de motivos para este Método, está vinculado a la gratuidad de la representación. Constituye el último de los tres motivos de creación escénica y es concluyente en la estructura de tres partes. Concluye porque es el último y motor final de nuestro Método, y da lugar a que la representación se produzca, pero no constituye el acto real, sino que lo representa durante el acontecimiento escénico, como virtualidad, no como realidad. Por lo tanto el *deseo* en nuestro Método, es la forma que adquiere el ritual durante la representación y no más allá de ella, como un fuego, se extingue con ella, se esfuma en la fugacidad del acto escénico y no puede ser retenido nada más que como vivencia. Ni siquiera es muerte fotográfica porque no ha sido retenido de ninguna manera. Se trata del comienzo en un final. El oficiante (en este caso infantil y adolescente) busca repetir el encuentro con el deseo y por lo tanto con lo desconocido, a través del empleo de códigos en el ritual escénico, pero siempre que este aparece es diferente.

Por lo tanto, se podría afirmar que la eficacia de este ritual, es la de situar al oficiante, en este caso infantil, en el terreno de lo imposible y desconocido.

Pero situarse en lo imposible y desconocido, requiere la utilización del cuerpo en el espacio durante la experiencia ritual confiriendo una vital importancia a las destrezas para la producción del acontecimiento escénico, por lo que nuestro

El método propone una subdivisión para la etapa infantil en tres períodos:

Primeras (3 a 6 años)

Segundas (6 a 9 años)

Terceras edades. (9 a 12 años)

1.1. 2 *Espacio potencial y espacio real*

Es importante para esta investigación, pensar en el porqué de la escena como espacio potencial y no real e inmediato.

La potencialidad, constituye un aplazamiento en el tiempo, posterga el resultado y tal vez lo elimina, al descubrir que no existe resultado, ya que todo es proceso y transformación hacia otra cosa.

En el espacio vacío de la escena, cuentan el tiempo y la experiencia producida por la acción, que por este procedimiento es convertida en realidad. Se puede afirmar que la acción en el tiempo, construye la realidad, y la escena teatral no es una excepción a esta constatación.

Lo potencial está vinculado a la infancia desde el nacimiento, ya que todo es para después, y el infante es potencialmente todo lo que aún no es, tampoco es más que potencial en el presente, así pues nada *es*, ya que en cada instante se opera una transformación, no pudiéndose atrapar lo que transcurre de un modo vertiginoso.

La escena espera que algo suceda, y eso la convierte en un terreno en el que lo imposible puede ocurrir.

Afirmo que la escena es un lugar físico y concreto que exige ser ocupado y que se le permita hablar su lenguaje concreto.

Afirmo que ese lenguaje concreto, destinado a los sentidos e independiente de la palabra debe satisfacer todos los sentidos; que hay una poesía de los sentidos como hay una poesía del lenguaje, y que ese lenguaje físico y concreto no es verdaderamente teatral, sino en cuanto expresa pensamientos que escapan al dominio del lenguaje hablado. (Artaud, 2006: 42)

En la etapa infantil, es cuando ese lenguaje es más concreto que nunca en la existencia humana, ya que tiene su origen en el otro (la madre) que para el *actor-bebé*, no es más que el espejo de sí mismo. La identificación de dos en uno, no es más que la primera muestra de *teatralidad* y juego de espejos.

“Cuando un bebé recién nacido imita el patrón de sacar la lengua siguiendo el modelo de alguna persona frente a él, están trabajando las células espejo, uno de los descubrimientos actuales de la neurociencia.”

(Scientific American Mind. 2006)

En el crecimiento que va desde el pecho al espacio de juego, todos los sentidos intervienen, y ese recorrido, es el que vincula a los humanos como ningún otro, a la *teatralidad*, constructora del texto como guión oculto, tal como se aborda en el epígrafe 6.6.

“Lo que diferencia al humano de los seres no humanos, no es el habla, que puede ser considerada en su forma material como un objeto sonoro perteneciente a todo ser vivo, sino sobre todo su desmesurada actitud para semiotizar.

Todo es susceptible de constituir un signo: una cosa puede transformarse en objeto historizado, un ruido puede organizarse en música o en palabras, un color se dispone en un cuadro, una serie de gestos puede convertirse en danza o representación teatral.” (Cyrułnik, 2004:110)

La palabra, vendrá después entre otras expresiones, y podrá ser también vista como acto, en sus dimensiones diversas más allá de los significados atribuidos a la narratividad, logicidad o psicologismo.

Lacan (2007), aporta la concepción del inconsciente como estructura. Todo cuestionamiento del freudianismo debía pasar, para él, por una interrogación de tipo filosófico.

“Así planteamos que un comportamiento puede volverse imaginario cuando su orientación hacia imágenes, y su propio valor de imagen para otro sujeto, lo vuelven capaz de desplazarse fuera del ciclo que asegura la satisfacción de una necesidad natural” (Lacan, 2007: 24)

En esta cita Lacan presenta el ejemplo en el contexto de la relación del psicoanalista con el analizado, aunque concretamente utiliza el término desplazamiento, apoyándose en la biología, y dando el ejemplo de un pájaro que en medio de un combate con otro pájaro produce un segmento de comportamiento diferente alisándose las plumas.

Inscrita en nuestro Método, esta observación abre la mirada hacia la creatividad que supone la ruptura de una estructura, en la cual aparecen elementos nuevos que le otorgan una nueva textualidad, introduciéndola en el decir de Barthes (2009) el *Placer del Texto*.

“Placer solo posible si además arrancamos al texto de todo contexto mediatizador de toda exigencia de productividad (de eficacia) social determinada.”

(González Requena, 1983:158)

La consideración que aporta Requena es interesante para su consideración dentro del discurso de esta investigación, ya que habla de la gratuidad al no exigirle productividad ni eficacia siendo justamente en este aspecto, en el que se articula un vínculo con la infancia movida por la *presión* e impulsada por la *necesidad*.

La ausencia de eficacia inmediata y la gratuidad del movimiento es uno de los rasgos tal vez más relevantes de la condición teatral humana durante la etapa infantil.

Todos estos atributos están presentes para el contexto de nuestro Proyecto, pero insistimos en que lo más significativo es el instante del acto en el que se produce y su carácter de suceso, como acontecimiento escénico fugaz y poderoso, análogo al color cambiante del fuego o la fragilidad de una pompa de jabón.

“En la medida en que se revelan capaces de aprovechar las posibilidades físicas inmediatas que les ofrece la escena, y sustituir así las formas rígidas del arte por formas intimidantes y vivas, por las que darán nueva realidad en el teatro al sentido de la antigua magia ceremonial; en la medida en que ceden a lo que podríamos llamar la tentación física de la escena.” (Artaud, 2006: 43)

La tentación física de la escena, los gestos y los actos gratuitos, son dotados de sentido porque ocurren dentro de un espacio destinado al rito cual es la escena, en la que verdad y fugacidad constituyen su fuerza. Esta representación o semiotización de la vida desde el comienzo, es *teatralidad* que hace crecer humanizando, y esto solo puede acontecer dentro de la más absoluta organicidad, apoyado en la transformación de un elemento en otro y cediendo a la tentación física.

Biológicamente, el crecimiento es un proceso de transformación celular denominado evolutivo, porque es supuestamente el que nos permite transformarnos en lo que acabará siendo el organismo hasta su punto de decrecimiento o decaimiento.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se podría decir que la aparición de la *teatralidad*, y su orgánico desarrollo en la escena, permite la construcción del Yo, y contrariamente podría afirmarse que la carencia de *teatralidad*, trunca la posibilidad de llegar a ser humano.

La infancia echa a andar bajo la mirada de apego, y ensancha el espacio hasta convertirlo en un lugar para todos los ritos que acompañan al crecimiento. En el espacio preoperacional, de juego posterior y escénico finalmente, ensaya y escribe su propio texto vital movido por la búsqueda de la satisfacción de las necesidades y la consecución del deseo para la obtención del placer, siempre desde el pretexto emocional que da aquella mirada primera de la madre. Todo se hace mientras mira quien ama. Este espacio creado a través del acto por actor y espectador, hace que el crecimiento y la condición humana, puedan ser considerados como de evolución en *teatralidad*. En el principio no es el actor-bebé quien interpreta sino la madre- espectador que pone nombre al gesto precursor de la palabra.

1. 2. LA TEATRALIDAD COMO CONDICIÓN HUMANIZADORA

La representación construye al sujeto desde los primeros momentos de existencia, y así lo afirman Jung (1997), Winnicott (2005), Cyrulnik (2006) y otros.

¿De qué se habla al decir *teatralidad*?

“Es el Teatro menos el texto, es una espesura de signos y de sensaciones que se edifica sobre el escenario a partir del argumento escrito, es una especie de percepción ecuménica de los artificios sensuales, gestos, tonos, distancias, sustancias, luces, que sumerge al texto bajo la plenitud de su lenguaje exterior (Barthes 1964 : 41 y 42).

Del mismo modo, en el sentido artaudiano, la teatralidad se opone a la literatura, al teatro del texto, a los medios escritos, a los diálogos e incluso, a veces a la “dramaticidad” de una fábula construida lógicamente.”

(Pavis,1998 :434)

Según Artaud la *teatralidad* se opone a la literatura, al teatro de texto, a los medios escritos, a los diálogos, e incluso a veces a la narratividad, y dramaticidad de una fábula, construida lógicamente según lo recogido por Patrice Pavis; y es esta última perspectiva, la que arroja mayor luz sobre esta reflexión, pues a partir de ella, se podría afirmar que la *teatralidad* construye el Yo desde el pretexto emocional, que a su vez, es el que articula e impulsa al sujeto en los rituales de crecimiento, vinculados a las necesidades más profundas del ser. La *necesidad* es un motor para la construcción de la persona, vista desde el prisma dramático de personaje, el *deseo* que la impulsa, está fortalecido por la confiabilidad que ofrece la mirada de apego y abre el mundo ritual valiéndose de los objetos que en ese mismo instante, comienzan a simbolizar la ausencia de la figura de apego.

“Puede decirse que ningún ser humano puede vivir sin satisfacer la función oso de peluche. En términos algo más científicos, decimos que todo ser humano se procura un “objeto de apego” para constituir su mundo y explorar el universo.”

(Cyrulnik, 2004: 62).

Nótese que Cyrulnik habla de la “función” oso de peluche que es similar a la que utiliza Propp en su análisis para la visualización y clasificación de las funciones de los personajes en los cuentos populares.

A continuación se analizan etapas vinculadas al desarrollo de las capacidades y a lo potencial humano.

Cada sujeto inscribe y teje su propio texto valiéndose de la acción creadora. Con la acción de su cuerpo en el espacio-tiempo, ensaya simbólicamente la realidad que escribirá posteriormente en el plano de lo cotidiano.

Sus capacidades y limitaciones le colocarán ante el vacío del espacio ritual de una manera diferente y desplegando los recursos posibles vinculados a las dificultades.

1. 2. 1. *La teatralidad en las tres edades*

Como fundamento para esta decisión, tendremos en cuenta la clasificación general propuesta por Piaget (2007) , y el concepto y clasificación enunciado por Winnicott (2005):

Objeto transicional,
Espacio preoperacional
Espacio cultural.

Dividiremos la etapa infantil, teniendo como marco de referencia, las tres edades en las que se organiza la Escuela de Arte del Teatro Tyl Tyl:

Primeras edades: entre los tres y los seis años,

Segundas edades: entre los siete y once años

Terceras edades: entre los doce y los dieciséis años.

Si bien estas referencias, ofrecen la solidez y riqueza necesarias para el abordaje de la cuestión, se debe poner en claro que se recurre a ellas, como estrategia para la comprensión referida a la etapa infantil, y precisando, que abarcan un amplio período de tiempo entre los tres y los dieciséis años, sugiriendo además, que tal vez su vigencia engloba toda la existencia humana.

0. El lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente (al principio el objeto). Lo mismo puede decirse acerca del juego. La experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego.

1. En cada individuo, la utilización de dicho espacio la determinan las experiencias vitales que surgen en las primeras etapas de su existencia.
2. Desde el principio el bebé vive experiencias de máxima intensidad en el espacio potencial que existe entre el objeto subjetivo y el objeto percibido de forma objetiva, entre las extensiones del yo y el no-yo. Este espacio se encuentra en el juego recíproco de no existir otra cosa que yo y el existir de objetos y fenómenos fuera del control omnipotente.
3. Todos los bebés tienen en dicho espacio sus propias experiencias favorables y desfavorables. La dependencia es máxima. El espacio potencial, se da solo en relación a un sentimiento de confianza por parte del bebé, es decir de confianza vinculada con la confiabilidad de la figura materna o de los elementos ambientales, siendo la confianza la prueba de la confiabilidad que comienza a ser introyectada.
4. Para estudiar el juego y después la vida cultural del individuo es preciso examinar el destino del espacio potencial que hay entre un bebé cualquiera y la figura materna humana (y por lo tanto falible) que en esencia es adaptativa debido al amor.
(Winnicott, 2005 :135.)

Para poder centrarnos en el método, focalizaremos las próximas reflexiones en el proceso de las *Primeras edades*. Ya en las *Segundas y Terceras*, se desarrollan elementos aparecidos en estas *Primeras edades*, que adquieren relevancia y complejidad, como evidencia del primer momento de la vida artística, siendo tan importantes como la primera aparición. Se tomará como síntesis exponencial, la observación llevada a cabo por el GACI, en el teatro Tyl Tyl, encuadrada en las *Primeras edades*,

Los impulsos nerviosos y el descontrol muscular, poderosos en este momento, desvelan una verdadera gama de recursos, que deben ser aprovechados para una didáctica de la escena, y que confirman el hecho del crecimiento en *teatralidad*.

Es habitual observar, durante las sesiones de trabajo en el Teatro Tyl Tyl, que el escenario ocupado por niños, no es usado en su totalidad, sino a través de algunos objetos, que podrían resultar familiares para cada uno de ellos: telas,

peluches, cocinitas, sombreros, objetos que son ausencia de otra cosa, a la vez que manejables.

Una ausencia primera que Winnicott prescribe como materna, que es puesta en escena por ese objeto transicional sustituto de la figura ausente, a la vez objeto, que se representa a sí mismo, porque no deja de ser una tela, un peluche o unos elementos de cocina.

El dónde ocurre lo que ocurre, se presenta aquí como un interrogante, dado que quien observa ve a un niño/a, en un silencio cargado de significado, operando íntimamente con objetos representativos de sí mismos, y de otra realidad correspondiente a su espacio interior. Este lugar del no-yo, es el espacio de juego preoperacional o espacio ritual (desde un punto de vista teatral), y es el espacio interior proyectado al exterior a través de un tejido de impulsos, gestos, acciones, sonidos, objetos, que dan cuerpo finalmente a la *teatralidad* humana.

“Existe un acuerdo general en considerar que el teatro tuvo como origen una ceremonia religiosa en la cual un grupo humano se reunía para celebrar un rito agrario o de fecundidad e inventaba situaciones en las cuales un dios moría para después resucitar gloriosamente, un prisionero era ejecutado, se organizaba una procesión una orgía o un carnaval. Parece ser que la tragedia griega procede del culto dionisiaco y del ditirambo. Todos estos ritos contienen ya elementos preteatrales: vestuario, elección de objetos simbólicos, simbolización de un espacio sagrado y de un tiempo mítico distinto al de los fieles.”

(Pavis, 1998: 404,405.)

En esta cita, se aprecia la mirada desde el prisma de la producción teatral contemporánea que, seguramente, transmitirá la nostalgia de algo perdido y anclado en los orígenes intensos del teatro y del arte en general, ya que la contemporaneidad, nos sumerge a menudo en el vacío esteticista carente de sentido, y alejado de las pulsiones más ricas de la vida del arte. Pero si relacionamos esta reseña, con la construcción humana durante la infancia, se abrirá una rendija de luz para el futuro del arte a través de los procesos de separación de la madre, la creación de espacios de vida en representación, de la realidad interior. Esta investigación afirma,

que esta mirada aporta una revitalización para la vivencia del arte en general, y debe ser no solo en la didáctica, sino también en la producción creativa.

Durante el período de la infancia, existe un retorno a las fuentes del teatro, dado que el niño se instala en el *acontecimiento* y no en la narratividad. Nunca escucha la mención a la verbalidad, como elemento primordial del acto teatral, porque la vida de la escena infantil, está ligada al rito y a la ceremonia de la humanización, donada por la figura de la madre primero y luego por las figuras de apego.

Hay un guión a descubrir y respetar, que no incluye la memorización mas allá del juego con las palabras de otros, y los otros llegarán a hablar por su boca dentro de este ritual ceremonial.

El despojamiento del actor durante el período de la infancia, está dado por la implicación a vida o muerte que establece entre el yo y el no-yo.

El juego dado en el espacio preoperacional, es el que no es todavía el exterior pero tampoco es el interior, y es esto lo que observamos cuando un niño/a de estas edades, se sumerge en el ritual de acomodar su espacio en un escenario vacío, con absoluta despreocupación de la mirada extraña, pues es en este acto, en donde procede al despojamiento sacrificial, y hace visible lo invisible hasta ese momento, poniéndolo en juego con el otro que aún no aparece, y empezará a hacerlo a través de la figura de apego dentro de su espacio ritual, y a través de la narración que provocará con la palabra más allá de la lógica narrativa.

“El teatro contemporáneo está en decadencia porque ha perdido por un lado el sentimiento de lo serio y por otro el de la risa. Porque ha roto con la gravedad, con la eficacia inmediata y dolorosa: es decir con el peligro. Porque ha roto con el espíritu de anarquía profunda que es raíz de toda poesía.” (Artaud, 2006 : 47)

En los procesos de aprendizaje artístico, lo que comienza en forma de certeza, pasado un tiempo se transforma en enigma, porque son la exploración y el encuentro con la dificultad los que cuentan.

La afirmación artaudiana de la anarquía profunda como raíz de toda poesía, es algo vinculado a la sensación de caos que se tiene ante la creación artística, aún más intensa en el período de la infancia, motivo por el cual se invita a pensar la cuestión en estas últimas líneas en términos de caos y orden universales.

“Pero el teatro verdadero, que se mueve y utiliza instrumentos vivientes, continua agitando sombras en las que siempre ha tropezado la vida. El actor que no repite dos veces el mismo gesto, pero que gesticula, se mueve, y por cierto maltrata las formas, detrás de esas formas y por su destrucción recobra aquello que sobrevive a las formas y las continúa.”

(Artaud, 2006 :14, 15.)

Una observación realizada dentro de la Escuela de Arte del Teatro Tyl Tyl, cual es el temblor que se produce en niños, cada semana, durante las sesiones de trabajo, una mezcla de fascinación y miedo, por lo que es preciso recordar la definición de estos términos, entre los que se mueve la presencia infantil en un espacio de creación artística, asociados a otros a los que nos lleva la propia indagación.¹⁰

Los niños de tres años que acceden al ritual escénico, tienen fascinación y miedo a la vez. Es posible que esta ambivalencia sea provocada por la lejanía de la mirada de apego, y porque aún no han adoptado la mirada sustitutoria de confianza y confiabilidad (tal como se ha mencionado en la anterior cita de Winnicott (2005), siendo esta mirada, la que les permitirá continuar en la exploración.

Cuando se pone el alma en el espacio vacío del escenario, todo está por salir del sí mismo, el vértigo de la inminencia de algo por ocurrir provoca sensaciones de vacío y arrojo al tiempo. No hay descripción posible para esta vivencia, solo la necesidad de volverla a vivir por el deleite que produce.

La combinación de fascinación y miedo, crea un vértigo contagioso que todo maestro/a debe mimar como si de un terreno de cultivo se tratara, ya que él mismo, ofrece la mirada y la confianza con la que se producirá el descubrimiento de la *teatralidad* de los sujetos, que transitan la escena durante el período de la primera infancia.

Si la mirada fuera desapegada, el vacío y el displacer acabarían con el desarrollo en *teatralidad*, y esa condición se acabaría, pero si el proceso es respetuoso

¹⁰ Fascinar: Dominar con la sola fuerza de la mirada. Alucinar, engañar.
Alucinar: Seducir o engañar haciendo que se tome una cosa por otra. Desvariar
Desvariar: Decir despropósitos o locuras.
Locura: Exaltación del alma producida por algún afecto u otro incentivo
Alma: Anima, aliento, lo que se mete en el hueco de algunas cosas para darle mayor solidez
Miedo: Perturbación angustiosa del ánimo por un mal real o imaginario.(*Diccionario Nuevo Espasa*)

con la condición teatral humana (es decir con la *teatralidad*) habrá una posibilidad de poner en juego otra dimensión, anterior a la palabra, que será portadora y exhibidora de sucesos que se encuentran mas allá de los muros de la conciencia. Recobrar aquello que sobrevive a las formas y las continua, tal como señala Artaud y vimos más arriba.

Es por esta condición, por la que la primera infancia muestra unas facultades teatrales luego perdidas, postergadas a favor de otras urgencias razonables, por estar vinculadas solo a la razón, que luego son apropiadas por otras disciplinas humanas.

La condición teatral, aparece en diferentes escenas y es en sí misma fugaz y reveladora, sin necesidad de apelar a ponerse al servicio de otros intereses, que no sean el del cultivo de su propia condición.

La línea de propuesta por esta investigación, propone el análisis de la vida referida al avivamiento del fuego interior, verdadero *Motivo* para la creación artística, y en el que se manifiesta la *teatralidad* como condición y realidad psicofísica.

1. 3. LA DIDÁCTICA ESCÉNICA Y EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL YO

La didáctica, en términos generales, está constituida por una serie de estrategias o planes para conseguir uno o varios fines, y dichas estrategias se componen de contenidos con objetivos diversos.

Es necesario precisar el vínculo entre estos dos enunciados, para potenciar las posibles asociaciones creativas que se puedan derivar de él.

¿Cuál es la didáctica o el conjunto de contenidos a trabajar y mucho más aún: ¿cuál es su fin?

Se hace necesario puntualizar, de cuál escena se habla y desde dónde es mirada esa escena.

“Escena que el público prevé, espera y exige, y que el dramaturgo debe escribir obligatoriamente. Según SARCEY es una “escena que procede necesariamente de los intereses o de las pasiones que animan a los personajes presentados”. (Pavis, 1998 :163)

En el presente estudio, los personajes presentados son niños, que abordan:

- 1° Escena materna
- 2° Transicional
- 3° Preoperacional
- 4° Juego entre otros y con otros.

En este proceso de crecimiento escénico, el ser está verdaderamente sujeto a esta escena y escenario, en el cual comienza a teatralizar primero, y a crecer luego, animado por *presiones*, *necesidades*, y finalmente *deseos*. El propio actor, es el dramaturgo, conjuntamente con el espectador primigenio, la madre, que en ese rol, espera, prevé y exige, la primera teatralización.

“Las investigaciones actuales sobre el sueño nos permiten precisar que la primera “sonrisa” está determinada por una secreción bioeléctrica del cerebro, un neuropéptido.

Parece difícil imaginar a una madre que exclame, maravillada ante su retoño: “acaba de secretar un neuropéptido”. La madre ve una sonrisa. Sin tacto alguno podríamos decir que la madre comete un contrasentido. Pero las consecuencias de este contrasentido inicial son considerables. Porque la emoción y alegría la llevan a manifestar “a su vez” ternura. Se acerca al bebé lo coge en brazos, lo abraza; crea en torno al bebé, un mundo sensorial de calor, olor y proximidad vocal. El resultado es que estimula la célebre hormona del crecimiento del bebé.”

(Cyrulnik, 2004 : 81.)

Es interesante reflexionar sobre esta cuestión, que obedece a un movimiento reflejo involuntario, descargado del sentido que la madre ve en él, y por lo tanto interpretado por ella. Desde la perspectiva de este estudio, se hace necesario reflexionar sobre el hecho de la *interpretación*, ya que la representación de un hecho dramático, necesita siempre de un intérprete que sea interpretado por un espectador, siendo el acto descrito, tal vez el primer acontecimiento teatral.

La devolución de la sonrisa materna, carga de sentido este movimiento, dándole una dimensión de gesto que comienza a ser significativa, sin otro pretexto que el emocional de la propia *teatralidad* tejida entre madre y bebé. La madre espectadora y dramaturga a la vez, propone el primer juego dramático con el que se

irá construyendo el personaje del hijo. A partir de aquí, sí podríamos decir que la espectadora-dramaturga y madre prevé, espera y exige (la devolución de la sonrisa) como inicio del juego teatral que los llevará hacia la trama desconocida aún por escribir.

En la escena infantil se espera, prevé y exige, un crecimiento sano a todos los niveles, y para que esto suceda, el actor bebé, niño, adolescente, y adulto finalmente, necesita crear los escenarios, y construir las escenas satisfactorias para cada etapa marcada por el aprendizaje, las capacidades, y por consiguiente, ligada a una didáctica posible.

En todo proceso de aprendizaje, hay una transmisión consciente de contenidos que son recibidos, si existe una mirada de apego que los sustente.

“Puede decirse que ningún ser humano puede vivir sin satisfacer la función “oso de peluche”. En términos algo más científicos, deciros que todo ser humano se procura un “objeto de apego” para construir su mundo y explorar el universo.” (Cyrulnik, 2004:62)

Se puede afirmar que en toda didáctica, la figura del maestro importa sobre todos los demás elementos, incluidos los contenidos, ya que es ella, quien transmite la seguridad en la familiaridad.

Tal y como se refiere en el caso del neuropéptido, se puede afirmar que la espesura de signos, que tejen los movimientos convertidos en gestos, va dotando de sentido el tránsito desde lo más cercano (la madre) hasta lo más lejano (el mundo circundante como espacio de vida en juego). En dicho tránsito, es en el que podemos descubrir, los elementos para una didáctica de la escena en la etapa infantil, y para ello deberemos pensar en las destrezas y capacidades, pero también y más aún, en las dificultades como herramientas para una didáctica posible, pues es, durante el trabajo con la dificultad, cuando se produce el desarrollo de la capacidad psicofísica.

Volvamos al ejemplo del neuropéptido, que tiene su origen en un impulso cerebral bioeléctrico sin control ni intención. La carga de sentido en la devolución de la madre, lo incluye en el repertorio de signos, le da categoría de gesto, que tiene un objetivo e intenta provocar algo en quien observa, es decir en un espectador, y luego será requerido como una destreza de ese intérprete, el actor-bebé, que la ensayará y pondrá en juego el resto de su existencia.

A partir de aquí, el estudio gestual que irá llegando en cadena como una cascada, producirá la trama de signos que compondrán el Yo, y este Yo, será espectacular desde un primer momento, ya que se cargará de sentido en la acción realizada para ser vista por otro, y no al revés.

Para este estudio, es muy importante dejar claro esta premisa ya que constituye el cimiento y la razón de ser:

“Que el aspecto lógico y discursivo de la palabra desaparezca ante su aspecto físico y afectivo, es decir que las palabras sean oídas como elementos sonoros y no por lo que gramaticalmente quieren expresar, que se las perciba como movimientos y que esos mismos movimientos se asimilen a otros movimientos directos simples, comunes a todas las circunstancias de la vida.”

(Artaud, 2006:136)

Y la acción de la sonrisa en el caso que se menciona, es más importante que el sentimiento realizado, ya que sin esa devolución, no se produciría el encadenamiento que conduce a tejer la trama interminable, que vincula lo humano en un sentido amplio, con la especie, sus arquetipos, y con la construcción del YO bajo la forma de la conciencia.

“Como el niño es físicamente pequeño y sus pensamientos conscientes son escasos y sencillos, no nos damos cuenta de las complicaciones de largo alcance de la mente infantil, basadas en su identidad original con la psique prehistórica. Esa “mente originaria” está tan presente y en funcionamiento en el niño como las etapas evolutivas de la humanidad en su cuerpo embrionario.”

(Jung, 1997: 96)

En el caso de la madre, la sonrisa de embelesamiento es la acción de un sentimiento profundo y genuino, que responde por un lado a la situación que comienza a plantear la relación, y por el otro al arquetipo de la madre buena. La sonrisa es percibida, y con el estilo de las mejores escuelas de arte de la humanidad, registrada como un suceso con sentido, que con el tiempo y en la construcción del YO, se convertirá en *suceso psíquico*, para luego ser devuelta de forma imitativa y en su dimensión de acción.

1. 3. 1 *Didáctica elemental de la escena*

Tanto en el comportamiento de la madre, como en la devolución del bebé, se descubren elementos para una didáctica elemental de la escena:

- a) *Impulso*: corriente bioeléctrica involuntaria y carente de sentido del bebé.
- b) *Acción*: la devolución de la sonrisa de la madre a la *sonrisa- impulso* del bebé.
- c) *Imitación*: repetición y carga de sentido relacional por parte del bebé.

Lo elemental de esta didáctica, no le quita valor potencial metodológico, ya que abre un campo de acción, para la transmisión vinculada a la construcción del YO.

Según Winnicott “Se puede describir la relación de objeto en términos de la experiencia del sujeto.

- 1) El sujeto se relaciona con el objeto
- 2) El objeto está a punto de ser hallado por el sujeto en lugar de ser ubicado por este en el Mundo
- 3) El sujeto destruye al objeto.
- 4) El objeto sobrevive a la destrucción
- 5) El sujeto puede usar el objeto.”

(Winnicott, 2005: 126)

En la síntesis ofrecida por Winnicott, se puede observar, que desde el desarrollo de la teatralidad, toda la secuencia está dominada por el impulso primero y la acción posterior, en la construcción humana, se trata de sucesivas renunciaciones o mutilaciones que introducen al sujeto en la frustración donante de la vivencia, para el trabajo con la dificultad.

Se debería ampliar la afirmación sugerida alrededor de la frustración: la capacidad de ser, donde Winnicott sugiere la importancia de la relación entre sujeto y objeto, y la progresión posterior, refleja luego que para poder ser, debe renunciar a la carga primera del objeto para de esta manera poder incluirlo y reconocerlo como parte de la realidad compartida, siendo en esta fase de la experiencia, en la que el

objeto dejará de ser una proyección, se podrá usar en la acción y quedará separado de la relación.

Es necesario matizar el discurso en cuanto al YO, que en este caso está referido a la construcción de la conciencia, pero la capacidad de la conciencia, no es el ser, sino solamente una parte.

“Nuestra base es la conciencia de un YO que es un campo de luz que representa nuestro mundo. Todo lo que está fuera de él es tenebroso y no sabemos hasta que punto posee realidad.”

(Jung, 2005:380)

Este campo de luz crece y se ensancha, alimentado por la experiencia, pero todo lo ausente de este campo, inquieta y constituye un enigma propulsor de búsqueda, encuadrado en la experiencia cultural del sujeto.

En el proceso de técnica referido al arte, el maestro deberá conducir el trabajo sin adoctrinamiento, y con el objetivo de provocar la sorpresa del aprendiz hacia sí mismo, al igual que en el arcaico proceso de acceso a la zona de juego, y en el espacio preoperacional, la madre hizo real el objeto separándose de él, y permitiendo la construcción simbólica con su propia ausencia. El maestro deberá posibilitar la creación de espacios, alrededor de la materia artística en cuestión, para dejar paso a la experiencia creadora.

“Me ocupo de la búsqueda de la persona y de la reformulación del hecho, de que son necesarias algunas condiciones para lograr éxito en esa búsqueda. Se vinculan en general con eso que se denomina creatividad. En el juego, y solo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador.”

(Winnicott, 2005: 80)

Al comienzo de este apartado se mencionaban tres elementos existentes desde el comienzo de la vida para una didáctica de la escena: *Impulso*, *Acción* e *Imitación* y a estos se agrega un cuarto elemento como condición y eje de la vida creativa: *Variación*. Este nuevo elemento, la *Variación* (de la imitación), en el que se va poniendo la propia experiencia como recurso creativo y expresivo, dentro del espacio de juego. Dicho en otras palabras es el *modo propio*, el que aparece con la

singularidad del intérprete, que pone en juego al sujeto con los otros objetos y sujetos.

A tener en cuenta es el descubrimiento de la persona-personaje, en el aprendizaje del sí mismo como motor creador de vida. La persona se construye en el espacio ritual, creado para la existencia y desde la búsqueda y el encuentro, como contenido fundamental para el aprendizaje.

“Esta sucinta explicación debe dejar claro, cuando menos, que el desarrollo del cerebro es el resultado de la interacción entre varios procesos que se producen a distintas escalas de tiempo. Es un estado de gran fluidez en la vida del cerebro, pero también en la vida de la mente: es el tiempo del aprendizaje, de hacer acopio de habilidades y conocimientos, y también en último término, de forjar nuestra propia identidad.”

(Goldberg, 2007: 55)

Se introduce aquí, el concepto de aprendizaje desligado de lo institucional programático, para vincularlo a la experiencia de ponerse en juego como sujeto entre sujetos, y objeto entre objetos, la cita de Goldberg apoya este pensamiento, y enlaza con las citas anteriores desde otra perspectiva: el de la neurociencia.

Se podría decir, que en el proceso de construcción del YO, la didáctica escénica, aparece como un elemento orgánico constituyente, que puede ser contemplado de forma independiente, y tomado en sus partes elementales, como contenidos de trabajo progresivos y facilitadores del aprendizaje de la técnica escénica.

Impulso, Acción, Imitación y Variación, son los elementos que aparecen de un modo orgánico en el sujeto, es decir que están en él y lo constituyen, convirtiéndose en una aportación didáctica concreta, para el aprendizaje de la escena, vinculada a la construcción del YO en la etapa infantil.

1. 4. LA METODOLOGÍA DALCROZE COMO SISTEMA DE SÍNTESIS Y ORDENAMIENTO DIDÁCTICO.

La metodología Dalcroze Bachmann (1998), se inspira en la *euritmia* de Steiner (1992), y contempla la cuestión del movimiento en sus aspectos nervioso y muscular. Nuestro estudio toma como referencia y principio de realidad, la escena como hecho físico, y su construcción en el ritual. El cuerpo inscrito en el acontecimiento, posibilita la organización de la ficción, incluyendo la totalidad de la escena como acontecimiento físico, que la convierte en algo tangible, capaz de ser transmitido a otros, utilizado en futuras aplicaciones, y con la suficiente flexibilidad para hacerla cambiante.

La metodología Dalcroze, presenta una sistematización y ordenamientos didácticos ejemplares, al proponer el entrenamiento progresivo de la destreza muscular y control de los impulsos, con ejercicios de escucha en movimiento, que ponen progresivamente a prueba las capacidades de respuesta física.

La síntesis, se produce porque el sujeto es presionado por el sistema nervioso para organizar los movimientos del cuerpo en el espacio con las reglas que plantea la audición activa, regulada por una codificación de movimientos que toma prestada del lenguaje musical. Cada valor rítmico posee un modo concreto de codificación corporal, y esto constituye una suma creadora de destreza. Este esfuerzo de coordinación y concentración, tiene como consecuencia la ayuda al desarrollo del cuerpo como herramienta expresiva.

Existe una confluencia entre la rítmica musical Dalcroze, Steiner y Stanislavsky (1986), quien dedica sus últimos trabajos a reflexionar sobre las acciones físicas centrándose en el valor de la acción como eje y disparador del tratamiento de las sensaciones, sentimientos y emociones.

Nuestro trabajo confluye con este enfoque desde la contemplación de las etapas evolutivas de la infancia, marcados con la impronta de la metodología Dalcroze, en el aspecto referido a los impulsos y a la acción.

Se trata de una metodología de enseñanza musical, pero la intervención del cuerpo y el espacio – tiempo lo hacen susceptible de ser considerado en otras variables ligadas al hecho escénico de forma ampliada.

Este sistema se ha aplicado en formación artística, terapias, rehabilitaciones, entrenamiento de instrumentistas, directores de orquesta, actores, directores de escena, y es esta versatilidad, la que le confiere la categoría de Método.

Aborda aspectos elementales de la producción artística, por lo que su ejercicio, permite el tránsito por diferentes recursos para la producción, pues trata de la relación con la dificultad en la manipulación de herramientas expresivas, y del cuerpo como objeto manejable en el espacio.

“El lugar de ubicación de la experiencia cultural es el “espacio potencial” que existe entre el individuo y el ambiente (al principio el objeto).

En cada individuo la utilización de dicho espacio la determinan las experiencias vitales que surgen de las primeras etapas de su existencia.”

(Winnicott, 2005: 135)

Este sistema de trabajo permite ver manifiestamente la evolución de un individuo en el espacio con la coordinación motora posterior a la audición y la *comprensión* desde la vivencia en *teatralidad* por parte del sujeto. Pero es interesante poner en claro, cómo se revela la comprensión física. En la audición activa por ejemplo se plantean siempre los ejercicios con un mínimo de explicaciones: el maestro toca en vivo un instrumento musical (percusión, cuerda, piano) el sujeto camina por el espacio lo que oye con la mayor precisión posible. Lo que el maestro toca es una secuencia rítmica fija que agrupa diferentes duraciones y conforma una estructura de compás concreta.

Las diversas duraciones de los valores rítmicos, presionan al individuo a la escucha atenta, y a la necesidad de controlar el impulso nervioso para dar una respuesta desde la precisión muscular, el cuerpo que oye, y es en este punto, en el que aparece la dificultad constituida como aportación didáctica. La aparición de un escollo dentro de una secuencia de movimiento, puede mostrar a través de la reacción del *actor* ante esa dificultad, las capacidades y las destrezas por adquirir, en la simple formulación de: *esto me sale, o no me sale bien*, pudiendo visualizar desde esta apreciación el camino a seguir.

1. 4. 1. *Instrumento de evaluación:*
la conciencia entre mente y cuerpo.

“Pero que se vuelva brevemente a las fuentes respiratorias, plásticas, activas del lenguaje, que se relacionen las palabras con los movimientos físicos que las han originado.”

(Artaud, 2006:136)

Dentro del proceso de trabajo de la creación dramática, muchas veces sucede que un actor (niño o adulto) actúa, pero luego no sabe muy bien por qué o para qué ha hecho las acciones. Es importante que la búsqueda escénica tenga dos momentos:

1. Improvisación ligada a los impulsos y las destrezas.
2. Elección y discriminación de los elementos aparecidos, lo que significa separar lo que interesa de lo que no, y ponerlo al servicio del acontecimiento. La inteligencia a la hora de elegir, discriminar y pensar sobre lo que se ha hecho, debe ser inmediata, para posibilitar la continuación del proceso de creación, pero para que suceda, hace falta armonizar los impulsos y el pensamiento.

La metodología Dalcroze, desde un principio hace conscientes los movimientos, y los procesos son asumidos por los alumnos, porque desde el inicio, son conscientes de su acción de entrenamiento, y este pasar a la conciencia es uno de los hallazgos de este sistema.

La codificación solfeística de los desplazamientos y movimientos en el espacio, hace a veces árido y minucioso el sistema. Es por eso que una clase de Dalcroze suele dividirse en tres partes:

- a) Audición activa y trabajo sobre elementos desconocidos.
- b) Polirritmias y disociaciones
- c) Creación de elementos nuevos a través de la improvisación y la variación de los elementos conocidos.

- a) La audición activa es la que ejecuta el cuerpo estimulado por el sonido.

Cada uno de los elementos, encuentra una manera física de *ser*, en el cuerpo del oyente-intérprete.

Los elementos desconocidos son los timbres, duraciones, silencios y asociaciones que presentan esos sonidos. Todo ello establece una musicalidad traducida e interpretada por cada sujeto en el espacio.

b) La polirritmia entendida como una simultaneidad de ritmos ejecutados y armonizados en el propio cuerpo-orquesta, se localiza en dos zonas básicas de ejecución: zona superior (brazos) y zona inferior (pies).

Es en la zona superior, en la que se ejecuta el tempo binario o ternario, y en la zona inferior donde se ubican las secuencias rítmicas.

Este estado de ejecución del instrumento corporal, exige disociaciones y asociaciones que vinculan al actor (niño o adulto) con un estado casi simultáneo entre la recepción y la ejecución. La comprensión marcada por la vivencia y su inmediata respuesta corporal, se produce casi al unísono de la recepción del estímulo.

c) La experiencia rítmica, introduce al actor en la formación de patrones conocidos, y estos patrones y asociaciones rítmicas se renuevan, y adquieren la categoría de novedad, en las nuevas agrupaciones surgidas de la primera. Se trata pues de estructuras con una dinámica viva, que ofrecen bifurcaciones permanentes, improvisación sobre elementos familiares y variación de estos elementos, que las hacen nuevas. Esta dinámica ofrecida por el sistema, puesta al servicio del arte escénico, abre concretas vías de canalización para la *teatralidad* existente en cada sujeto.

1. 4. 2. *Traslación de elementos a un proceso de trabajo con la infancia.*

En todo proceso de aprendizaje, la armonización de la conceptualización con la experimentación, constituye el Arte de enseñar por excelencia, y también el de aprender. Si se aplica esto a la enseñanza artística, la dificultad más importante que encuentra quien la aborda es la de objetivar, la de verse, para saber en qué punto se encuentra, y qué elementos debe trabajar.

En la creación dramática, el instrumento del actor, es su propio cuerpo y mente, y este proceso se torna doblemente complejo, dado que hay elementos internos que por momentos se vuelven invisibles; pero cuerpo y mente tienen su vida

en el espacio destinado al ritual, que es la extensión de aquel espacio potencial primero.

La zona intermedia de experiencia, no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida) constituye la mayor experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida creativa y a la labor científica creadora. (Winnicott, 2005: 32)

Similar al lugar que ocupa esta zona de encuentro entre la realidad interior y la externa, se constituye el espacio ritual del teatro, que posibilita el encuentro con la percepción, los otros y la representación de los sucesos psíquicos.

El instrumento del actor escribe con el cuerpo su texto en el espacio ritual y en él también es leído por la percepción del otro, en toda lectura la existencia de códigos son imprescindibles. Estos se constituyen durante la realización de los ejercicios constituyéndose en contenidos de trabajo que perfectamente se visibilizan en las descripciones del GACI, con el *Sistema rítmico-corporal de creación escénica para la infancia*, incluidos en sus *núcleos de creación*.

Exponemos una síntesis de trabajo práctico y orientación para la lectura de los ejercicios, desde una perspectiva no solo musical sino también dramática.

Relajación: Trabajo con la confianza proporcionada por el círculo¹¹, en el encuentro con los otros, que tiene por objeto la construcción del ritual.

Control de la energía muscular: Velocidades, contrastes, caracterización de los estereotipos, y los personajes, en el manejo de los impulsos nerviosos, y la destreza para matizarlos, en relación a la intensidad el tiempo y el espacio, que tiene por objeto afinar el instrumento corporal.

Acentuación métrica (regular e irregular) Reconocimiento corporal de la precisión expresiva. Aprender a verse para saber en qué punto del proceso se encuentra el sujeto.

Memorización rítmico – motriz: Capacidad de desarrollar las

¹¹ En cada sesión de trabajo del Teatro Tyl Tyl los niños comienzan sentados en un círculo en el que se comparte lo que cada uno quiera expresar.

facultades de los lóbulos frontales, con la inclusión de trayectorias y visualizaciones espaciales ausentes, acercarse a la previsión de la acción antes de la acción, anticiparse a lo que va a suceder. Verse en el acontecimiento antes de estar en él.

Inhibición del movimiento y reacciones rápidas: Control de los movimientos, de las reacciones ante las sensaciones, y de la gradación de las emociones. Capacidades de aprender a entrar y salir del acontecimiento.

Debemos tener en cuenta que la expresión es control de los impulsos con el fin de dar forma a lo que se desea.

Disociación entre los diferentes miembros del cuerpo:

Disponibilidad ante las *necesidades* y los *deseos*, para establecer una clara diferencia entre la identificación de la *necesidad* como la clase de respuesta a una *presión* y el *deseo* relacionado con ella

Audición interior: Que el sujeto pueda visualizar su interior, como una enorme caja de resonancia, en la cual pueden perderse y encontrarse los estímulos, sintiendo la idea de que hay mucho más de lo que se ve. Este trabajo de imágenes se relaciona con la *audición interior* del sí mismo.

“Intentar oír por adelantado lo que se va a tocar, de forma tan precisa como sea posible es algo que exige entrenamiento. Esta aptitud es necesaria para el rítmico cuando quiere, por ejemplo, traducir con exactitud un movimiento repetitivo creado por uno de sus alumnos.”

(Bachmann, Marie Laure. 1998 : 95)

En la audición interior dalcroziana, se pretende que alguien visualice un movimiento interiormente, para traducirlo a un instrumento y que el resto del grupo lo realice, el sujeto visualiza un movimiento interiormente y luego realiza el gesto de comienzo y el de final, los compañeros/as uno a uno intentarán completar la trayectoria de todo el movimiento.

Improvisación (Libre o a partir de elementos dados), consiste en la utilización de un sistema de códigos (valores rítmicos), que expresan la corporización

del lenguaje musical escrito, y facilitan el establecimiento de una conexión clara con la creación dramática. Los elementos dados en esta última, la espesura de signos que constituye la *teatralidad*, son sensaciones, emociones y acciones, mientras que en la rítmica son valores rítmicos y alturas de sonido y tonalidades.

Equilibrio corporal: El cuerpo del sujeto en movimiento tiene una lectura en donde puede percibirse el equilibrio psicofísico del actor. Todos los elementos que aparecen en su estructura, deben armonizarse, y ser una orquesta ejecutada con precisión para que la realidad interior llegue a transmitirse. El desequilibrio frustraría la expresión de lo deseado.

Respiración: Vinculado a la anacrusa, la respiración es ese momento de la inspiración y luego el de la espiración como elementos de vida de la escena y de la música. Tanto para los instrumentistas, como para los actores y profesionales dedicados al arte de la escena, es vital, relacionar la respiración a la parte débil de la acción.

“Ahora bien, este tempo puede descubrirse por analogía y se encuentra en las seis maneras de mantener y dividir la respiración, como si esta fuese un precioso elemento.”

(Artaud, 2006 : 150)

Concertación (Actividades grupales) El sujeto como objeto de otros sujetos, o como sujeto entre objetos, es el puente entre el juego y la conciencia del mismo, manifestado en las reglas que cada juego establece para tener lugar. Los juegos planteados en cualquier clase con niños, son susceptibles de ser leídos como contenidos de trabajo rítmico – escénicos. Cada juego motor y de concertación colectiva supone un formidable repertorio de entrenamiento expresivo, así como de desarrollo para las destrezas psicomotoras.¹²

Velocidad: Además de la lectura rítmica-musical, los cambios de velocidad harán que las acciones y situaciones vividas, adquieran características

¹² El GACI aprovecha esta línea en todo el trabajo que realiza en el Teatro Tyl Tyl, planteándolo como parte de todo proceso artístico y vinculándolo a lo que se da en llamar espontáneo.

diferentes y puedan ser manipuladas, a la hora de transformarlas en un metafórico más allá de la espontaneidad expresiva.

La manipulación de la velocidad, aplicada a un movimiento o acción, cambia su carácter porque le otorga otras justificaciones y circunstancias.

Polirritmias (Entre los distintos miembros del cuerpo) La visión polirrítmica desde el propio cuerpo, facilita la comprensión de la escena, como si de un cuerpo colectivo se tratara, productor de asociaciones y disociaciones.

La visión polirrítmica de los elementos que concurren en la escena, aporta riqueza a la hora de manipularla en una composición espacio-temporal, donde los cuerpos y objetos (en movimiento o estáticos), producen una pieza en la que la simultaneidad de signos corporales, sonoros, gestuales, plásticos, de forma o color, proporciona la condición de *teatralidad*.

La división de la artes, posibilita la manipulación instrumental de las mismas, pero no se debe olvidar que están unidas en los elementos que espontáneamente maneja un niño a través del juego.

Dalcroze, da cuerpo metodológico a esta realidad, y facilita la integración expresiva, donde posteriormente la manipulación técnica traza las fronteras que no son ni más ni menos que instrumentales, pero la visión infantil del arte se produce globalmente, tal vez porque prescinde del perfeccionamiento instrumental y lo que rescata es la necesidad de expresar y dar forma a un *deseo*.

“Sin un elemento de crueldad en la base de todo espectáculo, no es posible el teatro. En nuestro presente estado de degeneración, solo por la piel puede entrarnos otra vez la metafísica del espíritu.”

(Artaud, 2006: 112)

El esfuerzo de reflexión que se pretende, es el de encontrar instrumentos metodológicos, que sostengan la *teatralidad*, como posibilitadora de la infancia para siempre, concepto este, que aborda la pretensión de legitimación de la expresión artística, y la dotación de técnicas que permitan la profundización desde esta perspectiva.

En las nuevas tecnologías, se pone al alcance la posibilidad de trabajar con materias que se desconocen realmente, y que a través de la virtualidad de programas informáticos expresan al sujeto, pero la manipulación virtual en la que el cuerpo queda separado de la mente escinde e incapacita, porque anula el entrenamiento de impulsos nerviosos y experiencias musculares, que son las que posibilita el espacio ritual.

Dalcroze donó un sistema de pensamiento, de acción, y es útil retomarlo para una didáctica escénica.

Nuestro Método, objeto de esta investigación, centra su referencia en la metodología Dalcroze, con la convicción de sus beneficios.

1. 4. 3. *El cuerpo en el tiempo*

“Ahora el bostezo y el mundo entra por la boca”¹³

Algunas consideraciones

Toda existencia ocurre en el espacio y tiempo. El cuerpo en el tiempo de la escena, se ve a través del movimiento, y la quietud es el silencio corporal. Entre las asociaciones directas, está la de silencio-quietud. Los cuerpos quietos no producen sonidos, porque toda producción sonora se basa en la vibración de un cuerpo y su expansión espacial, pero si el sonido no se expande, deja de existir. En el caso del cuerpo, sucede lo mismo: si no se transita, el espacio no tiene lugar en el tiempo.

Cuerpo, tiempo y espacio, están indisolublemente unidos, y parece que así es, aunque a efectos metodológicos intentemos separarlos para lograr una claridad analítica.

¿Puede construirse el tiempo sin el sentido del cuerpo en el espacio?

Algo ha existido en nosotros, sin saber lo que ha durado y en la existencia dramática, la intensidad de la vivencia, exalta el instante y anula la duración.

Si el proceso de las vivencias tiene un cauce en la creación dramática, el sentido de la intensidad del instante, producirá una huella tan profunda como duradera.

Aquel instante de vértigo y fascinación, que une al hecho creativo, no es más que eso: un instante, pero su intensidad anula la duración, es poderosamente

¹³ (Tyl Tyl, Ahora, CD audio.)

más vivo, y constituye un magma incandescente dentro de cada individuo. Esto importa, en este caso, porque está ligado al principio de la vida y transitoriedad que identifican a la escena, dado que el impulso creativo se vincula a la tríada de motivos constituidos por *Presión-Necesidad-Deseo*.

En la escuela de Tyl Tyl, el GACI ha experimentado que, durante las *Primeras edades*, los niños se acercan abismados al caos de la existencia en la escena vacía, con la única referencia del afecto en la figura de su madre, padre, fuera del espacio ritual. Al principio, tantean la relación con los coordinadores y sufren la separación, pero si superan este momento, establecen un vínculo de familiaridad con los responsables del grupo.

A medida que los hábitos consolidan esa familiaridad, ganan confianza y deciden quedarse a vivir su propia *teatralidad* dentro del espacio ritual, y lo hacen con el presentimiento de que, hay otra realidad posible en aquel espacio vacío dominante, donde se intuye un territorio a dominar con la expresión de su propia *teatralidad*.

Cuando empieza este proceso, los niños, miden la semana por el tiempo que falta para volver al espacio ritual. El día que vuelven, se presenta como un faro, un territorio que les pertenece, y que tiene que ver con la vivencia y no con la actividad, motivo por el cual, los padres expresan que no cuentan nada, ya que el espacio empieza a contener vivencias que no tienen sentido verbal, pero sí muchos otros sentidos que no pueden contarse fácilmente, porque no hay una serie de contenidos que relatar, sino la intimidad de una vivencia que apenas puede nombrarse.

Cuando llega el día de la clase, se pone en funcionamiento la tríada de motivos descrita, que sirve de argumento a esta investigación, y desde un primer momento, niños y maestros, inician el ritual de la escena sentándose en círculo y empieza a suceder que:

- a) Traen objetos que revelan intimidades
- b) Relatan conflictos que suceden en otros espacios: Clases, patio, etc.
- c) Transmiten acontecimientos y emociones: reyes, cumpleaños, accidentes, nacimientos y muertes.
- d) Manifiestan la intimidad en todas sus extensiones.

Todo esto, constituye la tríada de motivos *Presión, Necesidad y Deseo* y punto de partida para la conquista del tiempo y espacio de la escena, en el que se realiza la construcción del tiempo interno de cada uno y cada una, con el cual se abordará el trabajo de creación dramática posterior, es decir con su propia *teatralidad*.

Desde ese tiempo interno, puede empezar a jugarse con el externo.

La manipulación de ese tiempo externo, hace que el carácter de la escena se modifique tantas veces como variaciones rítmicas se sea capaz de introducir en él, y cuando se percibe ese tiempo comienzan a realizarse propuestas que llevan a la creación de lo que hasta ese momento no existía: un ritmo, una canción, una escena evocada.

La mirada de Piaget sobre el proceso de maduración en el niño, o lo que es lo mismo, la evolución de su pensamiento que supone una aprehensión gradual de la realidad que le rodea, muestra cómo, a partir de tanteos y ajustes sucesivos, el sujeto construye alrededor del sí mismo, la noción de la realidad objetiva:

“Resulta por tanto indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual que pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real, sino por el contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones: tal es el juego, que transforma lo real, por asimilación más o menos pura, a las necesidades de yo”

(Piaget, 2007: 65)

La ficción de una obra imaginada es la realidad de la escena. No es, hasta que se transforma en realidad, y por otro lado es, la realidad de una construcción de la realidad, ya que tampoco es para siempre, porque su carácter transitorio y efímero, le da la categoría de proceso sujeto a la mutación, por lo tanto transitorio.

La intensidad y potencialidad del instante es la vida de la escena, puesto que el símbolo escénico se construye en la transitoriedad temporal y espacial, no queda para siempre y adquiere entidad cuando es suceso pasajero. Esta característica, le da la dimensión de otra realidad, y durante la etapa

infantil, esto es lo que construye al sujeto como la telaraña tejida por la araña: su realidad es también su interior exteriorizado, pero ya no es solo su interior.

En la etapa infantil, el tejido y la trama de lo que es posible, se necesita y desea, nos constituye desde un comienzo, para luego ser otra cosa, pero en el momento en el que nace como tejido y trama, es invasivo como una infección, y se atreve a jugar consigo mismo.

“El teatro esencial se asemeja a la peste, no porque sea también contagioso sino porque, como ella es la revelación, la manifestación, la exteriorización de un fondo de crueldad latente, y por él se localizan en un individuo o en un pueblo todas las posibilidades perversas del espíritu.”

(Artaud, 2006: 34)

1. 5. ORDENACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE CREACIÓN POR DESTREZAS Y CAPACIDADES MARCADAS POR LAS EDADES

58

Este trabajo considerará las clasificaciones de la etapa infantil demostradamente eficaces ya expuestas por Winnicott (2005) o Piaget (2007).

La etapa infantil, está delimitada entre el nacimiento y los 11 años para Piaget, y se divide en los cinco períodos:

El primer período, desde el mes de vida hasta los 24 meses

El segundo, a partir de los 24 meses hasta los 4 años.

El tercer período, entre los 4 y los 7 años

El cuarto, entre los 7 y los 11 años

El quinto, de los 11 a los 14 años.

Este enfoque, se debe a la necesidad de vincular el desarrollo de las capacidades evolutivas, tomando la evolución humana desde la *teatralidad*.

Partiendo de los cinco períodos establecidos por Piaget, realizamos una adaptación a tres períodos como hemos apuntado anteriormente, establecidos como primeras, segundas y terceras edades, siguiendo el orden establecido por la Escuela de Arte de Tyl Tyl.

Cada una de las edades presenta características y destrezas bien definidas y por ello posibilitadoras de diferentes dramaturgias.

A su vez, todas y cada una debido a su desarrollo evolutivo, presenta escenas obligadas.

“La escena obligada es la que el público prevé, espera y exige, y que el dramaturgo debe escribir “obligatoriamente”.

Según Sarcey, “es una escena que surge de los intereses o de las pasiones de los personajes presentados”. (Pavis, 1998 :163)

Es evidente que la escena que el público prevé espera y exige en este caso, es la relativa a la edad de intérprete:

La escena correspondiente, a cada uno de los cinco períodos establecidos por Piaget en relación a las capacidades, marcadas por las edades, y que surge de los intereses, las pasiones, y en este caso de estudio, de las capacidades de que disponen cada una de las edades descritas. Los personajes presentados son los que habitan esta etapa: la infantil.

“Cinco circunstancias hacen que una escena sea obligada:

Es necesaria por la lógica inherente al tema

Es requerida por las exigencias manifiestas del efecto específicamente dramático

El propio autor parece conducirnos a ella ineludiblemente

Se impone para justificar una modificación del personaje o una alteración en su voluntad.

Se hace obligada debido a la historia o a la leyenda.”

(Pavis, 1998 :163,164.)

La *escena obligada*, comprende los cinco períodos de la infancia y cada uno de ellos contempla las cinco circunstancias de las que habla Pavis cada edad tiene su capacidad y los temas son los posibles de tratar en cada una de ellas.

En cuanto al *efecto específicamente dramático*, está marcado por el pretexto emocional; si se considera *autor* al propio sujeto, es este el que nos conduce a la escena obligada tal y como lo plantea Pavis, luego, toda articulación de crecimiento impone una *modificación del personaje*, y en cuanto a la última circunstancia, se hace

obligada por la *leyenda-construcción*, condicionante del inconsciente, que el sujeto realiza a medida que crece.

Encontramos por lo tanto, que abordar la etapa infantil en relación a la *teatralidad*, queda delimitado por el período de vida que ocupa y marca también, sus leyes de construcción estética y dramática.

1.5. 1 *Criterios para una división por edades.*

“La verdad que es una con el ser universal, debe ser esencialmente humana, si no, aquello que los individuos conciben como verdad no puede llamarse verdad, al menos en el caso de la verdad denominada científica y a la que solo puede accederse, mediante un proceso de lógica, es decir por medio de su órgano reflexivo que es exclusivamente humano.... La naturaleza de la verdad que estamos discutiendo es una apariencia, es decir lo que aparece como verdad a la mente humana y que por lo tanto se llama *maya* o ilusión.”

(Prygogine, 2004 : 43)

Toda estructura, está compuesta por una serie de elementos que la conforman, en una seriación de orden, determinado por la conciencia.

Desde esta perspectiva, se contempla la organización por edades y el modo de sistematizar una verdad, llamando de este modo a las formas diversas que adquieren los criterios subjetivos, y esta asociación entre conciencia y verdad, es algo a lo que se deberán unir las diversas propuestas ofrecidas por esta investigación, relativizando los criterios que se proponen y a la vez teniéndolos en cuenta como una opción de verdad no absoluta, pero como único sistema de edificar una verdad sobre la cual trabajar, siendo desde esta relativización, desde donde se propone, la contemplación de la *teatralidad* en la etapa infantil presente en el transcurso de las primeras, segundas y terceras edades.

La verdad propuesta desde este encuadre, y presente en la Escuela de Tyl Tyl con el trabajo del GACI, tiene dos pilares básicos en los que apoyarse:

a) las sistematizaciones de Piaget (2007) y Winnicott (2005) que contribuyen a esta clasificación.

b) la contextualización teatral, ofrecida por Pavis en su análisis de la Escena obligada.

De esta manera en esta investigación proponemos la edad 0-3 ; 3-6 años para las *Primeras edades*, 6 a 9 años para las *Segundas edades* y 9-12 12-14 para las *Terceras edades* (si bien esta última, se flexibiliza en la composición de los grupos objeto de este estudio en el Teatro Tyl Tyl, dado que el deleite que se produce en la Escuela, hace que continúen la mayoría algún año más)

La elección, no es aleatoria, sino que se apoya en las propuestas de los autores antes citados, y en la breve descripción evolutiva que se hace en cada uno de ellos, pero teniendo en cuenta que es una verdad elegida y no la única posible en este caso.

A pesar de centrarse en la conciencia sistematizadora, este trabajo no intentamos la comprensión intelectual únicamente, sino el esclarecimiento de los motivos que comprende el avivamiento del fuego interior, verdadero acto revelador para la creación artística.

“El desarrollo mental del niño aparece en total como una sucesión de tres grandes construcciones, cada una de las cuales prolonga la precedente, reconstruyéndola, ante todo en un nuevo plano para superarla luego cada vez más.”

(Piaget / Inhelder, 2007: 151)

La elección de la subdivisión en tres edades está vinculada a esta propuesta de los autores en la cual se habla de sucesión de *tres grandes construcciones*, que al ser nominadas como tales, quedan constituidas en estructura y marcan una línea clara aunque es necesario mencionar, que cada una de estas construcciones constituye parte y todo (no solo tránsito hacia otro momento).

La consideración de cada parte como un todo, es la que se pretende transmitir; a sabiendas de que esta *verdad* constituye una ínfima isla que es también parte constitutiva de un mar desconocido.

La necesidad de parcelar y clasificar.

Es la de hacer relativa cada parte para intentar la comprensión sobre el tema que ocupa estas páginas, las cinco circunstancias de la escena obligada en la cita de Pavis, ofrece una clasificatoria aplicable a la visión de la teatralidad infantil en la

cual niños son *actores-autores*, que conducen al espectador a la escena obligada condicionada por su marco temporal fundamentalmente, siendo esta característica de inevitabilidad la que marca a fuego la *teatralidad* humana.

La escritura se produce con la acción, provocada desde la tríada *Presión, Necesidad, Deseo*.

En las tres edades de la etapa infantil, se puede observar que hay una precipitación hacia lo inevitable de la acción, dándole un carácter de inevitabilidad trágica y aluvional.

1. 5. 2. *Primeras edades.*

Impulso y control muscular

0-3; 3-6 años.

La amplitud del espectro elegido, está marcada por la clasificación realizada por Piaget e Inhelder¹⁴ según la cual: cada construcción sobrepasa a la precedente *reconstruyéndola ante todo en un nuevo plano para sobrepasarla cada vez más*.

Según esta apreciación, se podría definir el tiempo que abarca estas primeras edades subdividiéndolo en dos grandes períodos:

1. Etapa Senso-motora (0 a 24 meses)
2. Etapa Preoperacional (de 2 a 6 años)

Se reitera, que la elección de estas subdivisiones no es estricta y esquemática, sino que se reconstruye y solapa (ya que se habla de sujetos) en diferentes parámetros, en los que el tiempo de vida comprende a muchos otros elementos

¹⁴ Barbel Inhelder discípula de Piaget es co-escritora junto a éste de *Psicología del niño*. Ed. Morata. Madrid. 2007

<p><u>Etapa Sensorio motora</u></p> <p><i>La conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>Estadio de los mecanismos reflejos congénitos.</i> b. <i>Estadio de las reacciones circulares primarias</i> c. <i>Estadio de las reacciones circulares secundarias</i> d. <i>Estadio de la coordinación de los esquemas de conducta previos.</i> e. <i>Estadio de los nuevos descubrimientos por experimentación.</i> f. <i>Estadio de las nuevas representaciones mentales.</i>
--	---

En esta clasificación, se habla de reacciones del sistema nervioso que van desde los *reflejos congénitos*, hasta la interiorización en *representaciones mentales*.

“El organismo no es nunca pasivo, sino que está presente en las actividades espontáneas y globales, cuya forma es rítmica.

(Winnicott, 2005: 18.)

Esta afirmación, será retomada en su momento para hablar de la metodología Dalcroze a la que dedicaremos el espacio necesario en el apartado 6.3.2 *Mente y Cuerpo: Dalcroze*, ya que constituye el referente de nuestro Método.

1. 5. 3 *Segundas Edades.*

Ficción y realidad las estrategias de la expresión.

6 a 9 años.

Este período abarca dos etapas que solapan desarrollos distintos con destrezas diferentes:

Etapa preoperacional

Etapa de las operaciones concretas

<p><u>Etapa Preoperacional</u></p> <p><i>Es la etapa del pensamiento y la del lenguaje que gradúa su capacidad de pensar simbólicamente. Imita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado.</i></p>	<p>a. <i>Estadio preconceptual.</i></p> <p>b. <i>Estadio intuitivo.</i></p>
---	---

<p><u>Etapa de las Operaciones Concretas</u></p> <p><i>Los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad.</i></p>	
--	--

Debe decirse, que estas dos etapas (según sus autores) se producen entre los 4 y los 11 años, por lo que es preciso recordar que la elección de la clasificación, está relacionada con nuestra necesidad para este estudio: hacer una lectura del desarrollo y adquisición de capacidades desde la consideración de la *teatralidad* humana.

Paralelamente a estas subdivisiones, se produce la formación semiótica que tarda varios años en desarrollarse, y para la que es de vital importancia la *teatralidad*.

La representación, sucede en un espacio apartado y reservado para ello. Un espacio distinto de la realidad y que es caracterizado como de acontecimiento de la ficción, aquello que no sucede en la realidad; de ahí que el término ficción, adquiera un sentido marcado por el segundo estadio (según Piaget) en la formación semiótica.

“Toda asimilación senso-motora (comprendida la perceptiva) consiste en conferir significaciones.(...) significado y significante son siempre perceptivos indiferenciados en su significado, lo que excluye hablar a ese nivel de función semiótica.

Un significante indiferenciado, no es aún ni un signo ni un símbolo sino un “indicio”, comprendidas las “señales” que intervienen en el condicionamiento, como el sonido de la campana que anuncia el alimento.”

(Piaget/Inhelder, 2007: 60.)

Los autores, marcan una diferenciación entre los indicios y la aparición de la función semiótica, dándole un largo período para su desarrollo en la etapa infantil y abarcando desde los dos años y medio aproximadamente hasta los siete años.

1. 5. 4 *Sacar las imágenes afuera*

Este es el proceso constante de trabajo en el que se encuentra inmerso todo artista, y los niños, transitan este proceso en las *Segundas edades* con la *Presión* de obtener resultados en cuanto al lenguaje de la escena, que atañe a la claridad devenida de la destreza en el manejo de los recursos.

¿Pero qué es obtener un resultado en donde debe existir la creación de algo nuevo?

¿Hay una única manera de representar a Hansel y Gretel?

¿Hay una única forma de asustarse ante el abandono de los padres?

Tratemos de responder a esta cuestión.

Cada ser humano, ante la *Presión* interna, o del entorno que lo convierte en objeto, experimenta unas *Necesidades* distintas que lo hacen único, por lo tanto su producción expresiva será también única.

Los resultados tienen que ver con *verse representar a sí mismo*, y en esta situación aparece el sentido del ridículo. Tomar conciencia.

En la búsqueda expresiva, el pensamiento debe equilibrarse con la acción creativa.

La ausencia de planes, no permite que la creación aparezca, pero el exceso, bloquea toda posibilidad creativa.

Estimular para suscitar la acción creadora

Ante el sistema perceptivo se encuentra toda la información que se es capaz de asimilar y un sujeto humano, *se da cuenta* de lo que está en condiciones de *darse cuenta*.

Todo pasa ante los sentidos, pero solo algunas cosas son percibidas, por lo que la construcción de la realidad, es parcial y limitada en todo momento. Sin embargo, cuando se observan las respuestas a la realidad, por parte de un sujeto, se descubren nuevas formas reveladoras de mundos posibles.

El mismo cuento, contado a públicos diferentes, es una narración distinta si se aborda en diferentes edades.

Sobre el cuento de Hansel y Gretel, contado en círculo a niños y niñas, transcribimos a continuación, variantes en la acción creativa, que se vinculan a la *evocación verbal* y están presentes en la formación semiótica.

La siguiente transcripción fue recogida por el GACI en la escuela de Tyl Tyl y está referida al cuento de Hansel y Gretel:

Sesión de trabajo en la escuela de expresión artística del teatro Tyl Tyl. (19-11-2009)

3 y 4 años:

Después de contar el cuento, emplearon mucho tiempo en pintarse el rostro y disfrazarse. A continuación, uno de los coordinadores partió con los que deseaban hacer de hijos, y la preocupación de todos, era la de dejar el rastro que les permitiera encontrar el camino de vuelta. En el episodio de la bruja (que representaba una de las coordinadoras) se ensañaron en la acción de matarla dando por terminada allí la versión.

8 y 9 años:

El relato de Jairía introdujo el *como si fuera yo* (cada uno de ellos), por lo que en primer lugar, justificaron el abandono por la pobreza de los padres (como en el cuento original), y luego hallaron la manera de que Jairía, se enterara por la televisión de que finalmente sus padres la estaban buscando porque habían ganado mucho dinero.

En ambos casos, se producen variaciones que construyen otra dramaturgia. Otra mentira que es *verdad*.

Verdades

En la expresión artística es *verdad* todo aquello que atraviesa al ser, lo que lo conmueve y revela que está vivo, porque siente, imagina y piensa y como consecuencia, todo aquello que lo impulsa a la acción de crear, en equilibrio con las inhibiciones que lo sujetan, le permiten dar forma a lo imaginado.

La desestructuración y estructuración, juegan un importante papel en todo el proceso de creación de una verdad artística, de ahí que la búsqueda orientada a romper formas muertas y poco estimulantes, enriquezca a los sujetos implicados en ella.

Reconstruir la imagen construida para sustituirla por una nueva, o colocarla en un lugar de alternativa a aquella nueva representación, presenta una diferencia y una bifurcación respecto de la estructura anterior, puede ser similar, pero será diferente, y en cada nueva representación se producirán bifurcaciones nuevas, por lo que su verdad será la de parecer diferente.

A modo de ilustración y refrendando estas afirmaciones, el GACI en la Escuela de Tyl Tyl, abordó el tema de las bifurcaciones en una estructura dada, utilizando la leyenda de Dédalo e Icaro como vehículo, para expresar diferentes aspectos relacionados con la *Presión, Necesidad y Deseo* de cada uno de los sujetos.

A continuación transcribimos la progresión para este ejercicio y lo vinculamos a la escena obligada de la cual habla Pavis

Las cosas a las que están obligados y que no pueden hacer: este enunciado está referido a la *Escena Obligada* descrita por Pavis y mencionada anteriormente como la escena que el público prevé y exige.

Con este enunciado se aprieta el disparador para el proceso de trabajo alrededor del mito, teniendo en cuenta la *Presión-Necesidad-Deseo* relacionadas con el relato, y una subdivisión posible desde la perspectiva del acontecimiento por edad sobre la ficción:

- 1° Dédalo está encerrado en su propio laberinto
- 2° Quiere salir del laberinto y para ello fabrica las alas y se escapa
- 3° Se quema en el sol.

La propuesta se hace en forma de problema, a resolver por grupos bajo el supuesto: *como si yo fuera Icaro.*

Las primeras respuestas verbales a este problema fueron desde: *yo me escapaba por un agujerito*, hasta la búsqueda intensa de las soluciones y las respuestas para esta situación.

Álvaro de siete años exclamó: *¡yo ya lo sé!, subíamos al filo de la pared y desde allí veíamos lo suficiente para escapar.*

Álvaro crea una nueva *verdad*, sustituyendo el vuelo de Dédalo e Icaro, por el subirse al filo del muro desde el cual poder ver. Y su verdad, parece diferente, por eso lo es para él. En realidad, no se arriesga a volar porque tendría miedo, y adapta el riesgo a sus posibilidades de asumirlo.

Pero se debe señalar que la *verdad*, empieza a aparecer como la bifurcación provocada en una seriación, el de las bifurcaciones, será tratado más adelante.

1. 5. 5. *La analogía como estrategia de creación.*

En el ejemplo del muro de Dédalo e Ícaro, se plantea la analogía como tratamiento para una resolución dramática (la del muro) distinta pero semejante.

En el proceso de trabajo con la Expresión Artística, todo es *semejante* y gratuito porque no es la cosa en sí. *Nada es* lo que representa sino su significante, por lo que es *análogo*: simbolización de otra cosa ausente.

Todos los procesos de simbolización humana, comprenden la sustitución del objeto originario por otro que lo significa, y esta cadena de significaciones, inicia un proceso mágico por la trasmutación, donde ya nada *es* sino que es parecido a, o *representa a*, otra cosa.

En el lenguaje dramático, la *analogía* es la base de las asociaciones sobre la que se asienta la creación de mundos y seres inexistentes, a los que el intérprete presta parte del sí mismo, focalizando intencionadamente aquello que quiere mostrar.

El que interpreta, encierra toda la potencialidad del universo en cada una de sus partes, y cada parte, contiene la información del todo.

Reconocer el nacimiento de un objeto simbólico
Expresión y Creación Artística

Es imprescindible tener en cuenta el concepto de sistema solidario entre sus partes (creador de estructura) para reconocer el nacimiento del objeto simbólico referido a nuestro contexto en la escuela de arte del Teatro Tyl Tyl.

En los procesos evolutivos, se produce una secuenciación parecida a la imagen que se presenta en la multiplicación celular, donde un núcleo genera otro en progresión geométrica, y a su vez está contenido en otro continente.

Esta multiplicación de formas (estructura), permite combatir la idea de caos, en un universo infinito sin forma alguna, que volvería insoportable la existencia humana: de ahí la construcción consciente.

Todo esto está presente en la *Creación Artística*, y mucho más aún en la *Expresión*, pero en este punto, es preciso hacer una distinción entre *Expresión Artística* y *Creación Artística*.

En la primera, el objetivo es sacar afuera, y el actante podría ser un objeto expresivo más, entre objetos.

En la segunda, se trata de seleccionar lo que se muestra con el objetivo de elaborar, dar forma, y construir un objeto, que sintetiza un proceso expresivo anterior, en el cual se han desechado elementos por no ser válidos para la construcción simbólica.

En la *Expresión*, todo es válido porque muestra y legitima al sujeto que expresa.

En la construcción de un metafórico, las partes que lo constituyen, deben guardar su propio equilibrio y armonía para simbolizar lo que se pretende que simbolice, por lo tanto se debe elegir y desechar, y en la elección, comienza un proceso de criterio y formación estética.

La experiencia planteada por el GACI en Tyl Tyl, ilustra la diferencia que queremos expresar.

El violonchelo en clase (9 años)

El relato habla en términos de acción y de la experiencia sobre su propio campo.

Lo observan, lo tocan y en un momento dado alguien dice que se parece a un señor gordo. Siguen jugando con la imagen y riendo con los pareceres.

Sonó una cuerda (la más grave): alguien dice entonces que era carpintero ya que estaba hecho todo de madera.

El coordinador entonces, cogió el arco y ejecutó un sonido medianamente largo.

Se produjo un silencio. Volvió a sonar. Esta vez dos sonidos cortos (corcheas) equivalentes a dos negras.

¡Un serrucho!, Gritó una niña. El profesor se hizo eco de esto y comenzó a tocar un pulso de negras, igual al que había originado la imagen del serrucho.

En ese momento nació la canción del serrucho:

Un se rru cho

Un se rru cho

Un se rru cho

Un se rró.”¹⁵

Este ejemplo muestra brevemente, un proceso que transcurrió entre la exploración expresiva de un objeto (el violonchelo) y la creación de un objeto simbólico (la canción)

En el Camino, quedan otras opciones expresivas que se desechan, porque en ese momento no interesan, o no expresan al sujeto, lo cual no quiere decir que no sean válidas.

1. 5. 6 *Cinco subdivisiones*

Referido a las segundas edades, para este desarrollo se marcan cinco subdivisiones según al modelo de trabajo inspirado en las clasificaciones de Piaget:

1) *Imitación diferida* (se inicia en ausencia del modelo)

2) *Juego simbólico* o juego de ficción (la representación es neta):

la niña que se duerme con todos los gestos de tal representación; y el significante diferenciado es de nuevo un gesto imitador pero acompañado de objetos que se han hecho simbólicos. El gato: que se ha visto en ese momento por la ventana, o la concha: guardada en la caja, que se va a dormir.

3) *El dibujo* (intermediario entre el juego y la imagen mental)

4) *Imagen mental* (imitación interiorizada).

5) *Evocación verbal* (de acontecimientos no actuales)

Conviene subrayar, que los diferentes estadios marcados por Piaget e Inhelder en la formación semiótica, son los que propone Stanislavsky (1986) en el

¹⁵ Sesión de trabajo en la Escuela de Tyl Tyl.

Trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso de creación de las vivencias de Stanislavsky (1986)

Esta coincidencia entre la metodología de la interpretación para el actor, y el desarrollo cognitivo, es la que se presenta como *teatralidad*, existente en el sujeto, desde la etapa infantil, y poseedora de los contenidos para una didáctica de la escena.

Podría decirse, que en la *Segunda edad*, se constituye en fundamental articulación de la teatralidad humana, con la irrupción de la formación semiótica, y concretamente en la subdivisión que plantean los autores citados con su clasificación, al mencionar el juego simbólico o juego de ficción.

La organicidad en la aparición de los contenidos, que este momento evolutivo aporta a las técnicas de interpretación actoral, arroja luz sobre todo el proceso de aprendizaje en la creación escénica, vinculado esta al desarrollo evolutivo.

En estas *Segundas edades*, la acción de representar, se aleja de la realidad, pero es neta, por cercanía y el significante diferenciado y acompañado de objetos, que se han hecho simbólicos. (Piaget/Inhelder, 2007 : 61.)

Con esta aparición de la representación, se produce el acotamiento del espacio, y es significativo en la Escuela de Tyl Tyl, que el hábito inicial de reunirse en círculo, sea también hábito iniciático, algo queda afuera para que algo suceda adentro. Lo que sucede dentro es la palabra en acción y por tanto acontecimiento escénico; la división entre lo que sucede dentro y fuera de él y lo que se hace para provocar que suceda: por *Presión*, por *Necesidad* y por *Deseo*.

1.5. 7. *Terceras edades.*

La narración escénica

Se ha querido subtitular *la narración escénica a estas terceras edades* porque en ella se reúnen dos momentos evolutivos que establecen el encuadre en el que se produce la producción artística, y estos han sido denominados:

- Etapa de las operaciones concretas (7 a 11 años)
- Etapa de las operaciones formales (11 años en adelante)

A continuación transcribimos un cuadro resumido que ayudará a contextualizarla:

Etapa de las Operaciones Concretas

Los procesos de razonamiento se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad.

Etapa de las Operaciones Formales

En esta etapa el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrolla sentimientos idealistas y se logra la formación continua de la personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales.

“En el comienzo está el nivel senso-motor de acción directa sobre lo real, y luego viene el nivel de las operaciones, desde los siete u ocho años, que afectan igualmente a las transformaciones de lo real, pero por acciones interiorizadas y agrupadas en sistemas coherentes y reversibles (reunir y disociar, etc.); y entre ambos hay de dos a seis años, un nivel que no es de simple transición, porque si se halla seguramente en progreso sobre la acción inmediata, que la función semiótica permite interiorizar, está señalado ciertamente también por obstáculos serios y nuevos, dado que hacen falta cinco o seis años para pasar de la acción a la operación.”

(Piaget/Inhelder, 2007 : 97)

Es importante subrayar, que los procesos no constituyen tiempos de espera o de transición sino tiempos de vida con todas sus consecuencias, aunque a veces el trazado de objetivos una vez arribados a la edad adulta, oculte esta perspectiva y parezca que lo vivido es para después.

1. 5. 7. 1. *El abandono de la infancia en el proceso artístico.*

Hay que decir que la adolescencia, como período vital, comporta necesariamente una etapa de crisis. Una crisis que abarca toda la esfera psíquica y física del sujeto, y que es necesaria en la medida, que es imprescindible para el desarrollo saludable de la vida adulta.

Después de varios años en contacto con la práctica de hábitos creativos, el sujeto que asiste a la Escuela de Tyl Tyl, empieza a sentir una nueva *necesidad* empujado por la *presión* del desarrollo psicofísico, y esto, suele ocurrir a partir de los once años. Estas nuevas *necesidades* dentro del tema que trata este estudio, es la de realizar un discurso escénico, en donde se empiece a sentir la encarnación de otro, y donde el acontecimiento, sea una puesta en escena en la que la estructura, tenga consistencia suficiente como para que quienes participan en ella, sean reconocidos como intérpretes.

Toda la gramática de la puesta en escena, se hace *Necesaria* para ellos y ellas, interesándose por el lenguaje de la luz, las atmósferas de sonido, la plástica al servicio de la escena, etc.

Pero la riqueza de este momento y diferencia con un proceso vivido por adultos, es el paralelismo entre el propio crecimiento psicofísico y el de maduración en el proceso de simbolización, es decir el surgimiento de la técnica desde lo orgánico, eje central de nuestra investigación, tal como se ha argumentado en el punto 0.1.

En la Escuela de Tyl Tyl, hemos podido observar que hasta este momento y como corresponde, también ha habido crisis de crecimiento y *necesidades* satisfechas, de modo que el cambio es el más relevante de todos. Se ausenta la familia en la salida de las clases, y en la charla informal con el equipo de la Escuela, chicos y chicas parecen de pronto estar más solos que nunca, y deseosos de encontrar a iguales.

El tema de la improvisación es también diferente y la exigencia ante el trabajo con las dificultades crece y se convierte en algo *serio*, que parece estar incluido en el juego de *ser* adulto.

El juego infantil en este punto, no ha desaparecido, pero ya es otro, pues tiene otras características, que lo hacen menos evidente y mimetizado con el intercambio social del adulto.

Desde esta perspectiva se descubre que lo que los adolescentes quieren representar, son situaciones intensas en todos los sentidos, en donde se presenten como seres combativos y desgraciados ante el mundo que los rodea.

Esta configuración del personaje, los empuja a la invención de situaciones para esos seres, que no siempre son agradables de ver para los familiares.

A continuación se transcribe una experiencia de la escuela Tyl Tyl que incluye una creación dramática, susceptible de ser leída desde esta perspectiva.

Experiencia: Las cargas

Objetivo: Crear una dramaturgia y ponerla en escena

Creación:

Diez chicos y chicas entre trece y dieciocho años. Han elegido unos personajes marginales cuya relación ofrecía una complicada configuración de situaciones.

Finalmente se construye una dramaturgia en la cual unos son hermanos y otros amigos. Nadie está fuera de la edad que tiene. Se buscó que la condición para la creación de los personajes fuera la real en donde cada uno tiene la edad que tiene.

En una familia había cinco hermanos y hermanas. Los padres ausentes por motivos que ignorábamos, nunca estaban en casa.

Las dificultades de los hermanos a la hora de resolver situaciones eran grandes, y la mayoría de la veces pasaban apuros ante las cosas más cotidianas como las de comer, limpiar y tener algo de dinero para alguna necesidad imprevista.

Esta situación límite generaba modos de ser apetecidos por el grupo de tal manera que en las improvisaciones la energía y el grado de verdad e intensidad dramática estaba garantizada.

Al final y después de una agria discusión, dos de los hermanos (los mayores) se iban de la casa haciendo una despedida tremendamente cruel ante los demás hermanos, y dejándolos en la orfandad por segunda vez.

En la articulación de la puesta en escena coincidimos con ellos en que los protagonistas eran portadores de un gran peso que acarreaban en sus espaldas y que este peso había que evidenciarlo de alguna manera.

Rescatamos entonces la idea del círculo, un círculo que hicimos con piedras de un tamaño mediano y que cada uno trajo para sí mismo.

En cuanto al espacio nos dimos cuenta que la dificultad de estos personajes era que no sentían pertenencia alguna a ningún espacio sino que estaban atrapados en él, por lo que construimos paneles de cartón revestidos de periódico con los

cuales se construían paredes móviles que se modificaban durante el transcurso de la acción. Unos sostenían las paredes por detrás y los otros realizaban las escenas. En ningún momento estaba todo el grupo en escena.

Luego descubrimos que esas piedras que usábamos para construir un círculo de piedra eran la carga que llevaban en la espalda y que tenían que ver con el sentimiento de los personajes, entonces sugerimos que las llevaran en mochilas sobre la espalda y entraran desde fuera de la sala a construir el ritual escénico. Así se hizo con una música de ritmo marcado y lúgubre.

La imagen de este grupo entrando por la puerta durante la representación, era ciertamente impactante.

La representación se realizó para el público y fue apabullante por el impacto de muchos, al ver a sus hijos e hijas en esa situación y esa imagen de familias desmembradas, que sin duda no era la realidad de ninguno de los que estaban sobre el escenario.

Se produjo un silencio después del aplauso, y como es habitual realizar un coloquio después de cada muestra, uno de los padres levantó la mano y preguntó:

-¿Por qué tenéis que representar estas situaciones tan tristes?

Una de las chicas le respondió con otra pregunta: ¿a qué te refieres con que son tristes?

Padre: Que podría hablarse de situaciones más alegres, sin tanto sufrimiento.

Otra chica: A nosotros nos gusta que las situaciones sean fuertes, esto nos importa que sea así.¹⁶

Y en este tono más o menos es como los *actores-creadores* defendieron su obra.

En esta descripción que se acaba de hacer sobre la experiencia de las cargas, se puede observar que todo el proceso de la tríada eje de nuestro método, *Presión-Necesidad-Deseo*, está presente, pero hay un paso más en esa elaboración: la

¹⁶ Escuela de Arte del Teatro Tyl Tyl 2009

construcción de una dramaturgia a partir de una organización y una gramática de la escena.

Se ha pasado de la *Expresión*, a la construcción de un objeto simbólico, o a la *Comunicación* de aquello que está atravesado por la *Necesidad* y el *Deseo*.

1. 5. 8. *Elementos de la puesta en escena.*

Cargando piedras.

Toda narración escénica, se apoya en elementos que la articulan ante el público a quien va dirigida, así pues en el ejemplo del núcleo de creación n ° 89 del *Sistema rítmico-corporal de creación escénica*, surgen elementos que luego se organizan y *constituyen* como puesta en escena.

Pero ¿de dónde surgen estos elementos?

En este caso aparecen, y se desarrollan desde la *Necesidad* planteada por los *actores-autores*.

La observación de las sesiones de trabajo del GACI en la escuela Tyl Tyl lleva a la conclusión, de que es imprescindible que la escucha y mirada de quien coordina, sea lo más afinada posible para estar atento/a, y poder rescatar los elementos como significantes del *núcleo de creación*. En todas las sesiones de la escuela, aquello que se trata es importante, por lo que la confianza ofrecida por el equipo de trabajo hace posible el tránsito por la experiencia de un modo vivo. En el caso que se trae a continuación, el núcleo es el de la condición y situación de esos *adolescentes-autores-actores*, que tienen que saltar al vacío con una carga enorme en las espaldas. Corporeizar aquello que constituye el elemento de *Presión*, es la cuestión fundamental que trata nuestro método. Una vez instalados en este motor lo demás deviene del acontecimiento.

Se trata de que esa carga se haga visible, pues en eso consiste la representación, hacer visible lo oculto, y este mecanismo en la creación escénica adquiere visibilidad fugaz y condición de acontecimiento.

¿Y si fueran piedras?. Desde esta pregunta, se llega a la síntesis que permite avanzar en la ficcionalidad desde el acontecimiento, portador de todo su sentido orgánico.

La puesta en escena, constituye la narración en el acontecimiento, tiene un epicentro que es la *Necesidad* como materia y motor de creación.

Ahora que se tienen las piedras, ¿qué se hace con ellas?. Hacerlas jugar en la manipulación de los actores y actrices. El equipo del GACI fue buscando las respuestas en nuevas propuestas hechas al grupo con las piedras, consecuencia de lo cual trajeron mochilas, las cargaron en ellas, las sacaron de las mochilas, anduvieron con ellas. De pronto, apareció la imagen del círculo. Se hizo y deshizo un círculo con ellas, organizaron un modo colectivo de andar con las mochilas cargadas, buscaron una música.

Lo mismo ocurrió con la construcción del espacio: un espacio que no se sostuviera y que fuera frágil y móvil, porque eran ellos los que estaban viviendo esta situación, pero es en el espacio en donde se veía.

Así se llegó a la representación ante público familiar y amigos.

En la creación artística los estrenos o las muestras o las exposiciones no son más que los momentos en los que se articula la búsqueda, y se produce una bifurcación respecto del proceso de ensayos. Son significativos, porque en ellos se sintetiza un período de crecimiento.

En estas *Terceras edades*, trabajos como el que se acaba de mencionar son importantes, porque en ellos se produce la dualidad mencionada anteriormente: articulación del crecimiento psicofísico, y maduración en el proceso de simbolización.

Finalmente, se puede pensar brevemente sobre el impacto que produce en estas *Terceras edades*, la aparición de elementos de violencia simbólica como el maltrato de unos personajes a otros, o argumentos duros en su temática y difíciles de encajar para los adultos que no acaban de reconocer a los adolescentes como tales.

En nuestra cultura, se piden siempre finales felices y complacientes, pero niños, viven la infancia con esta dualidad cultural, en la que los finales políticamente correctos son felices, y lo que se vive en la esfera psicofísica está poblado por ogros, bujas, calderos hirviendo, dientes que escuecen el trasero, miedos nocturnos, elementos que constituyen el peaje que hay que pagar para crecer.

En la adolescencia, estos sentimientos que han sido apaciguados por la presencia y amor de los padres durante la infancia, se ven desbordados por la cotidianidad de tal manera, que la batalla se presenta ya, sin cuartel.

Esta situación, produce un cúmulo de sensaciones que no siempre pueden tener un final feliz, y de esta manera se articula en discursos como el que

acabamos de reseñar, y se refiere a la experiencia: *las Cargas* y al acontecimiento escénico *Cargando piedras*¹⁷. A ese padre le gustaría, que su hija (que se encontraba entre las actrices), no inventara esas cosas, no sufriera y creciera con el menor conflicto posible.

En el caso de esta representación, esto no fue así, pero para su consuelo podríamos decir que representar personajes con vivencias fuertes es el mayor regalo que puede hacersele a un actor o actriz, y la respuesta de la chica al ese padre es otro elemento que refuerza nuestro método ya que ese momento evolutivo plantea un auténtico contenido de trabajo para el *actor-actriz*. Es común acabar una improvisación durísima en las clases de interpretación en la Escuela de Tyl Tyl, y que en el momento de la evaluación quien ha llorado y casi *muerto* simbólicamente en escena, ría ante sus compañeros y coordinador, al recordar los detalles de la acción.

Por tanto el deleite interior escénico se produce con las vivencias que nos conmueven y vale la pena vivir. Aquel padre no diferenciaba que vivir la cosa dentro del espacio destinado al ritual escénico tenía carácter gratuito, es decir: no traía consecuencias, era la representación de unas familias. pero no eran unas familias.

Del tema de la Gratuidad hablaremos en el apartado 4.1.2.

El teatro es una verdad que es mentira y una mentira que es verdad, una mentira empírica u objetiva pero una verdad interior y subjetiva; por lo cual el teatro hace posible vivir las crudas verdades de lo real en un entorno de realidad controlada, experimental pero que no elude la experiencia

La cara de felicidad de los que representaron *Cargando piedras*, evidenciaba que habían descargado sus piedras, y la representación también había cumplido una función más allá de la escena ritual.

1. 6 EQUILIBRIO ENTRE CAPACIDADES, DESTREZAS Y SENTIDO TEATRAL.

Se puede afirmar, que cada uno de los períodos mencionados en el apartado anterior poseen en sí mismos, la potencialidad teatral suficiente para ser tratados independientemente unos de otros, por lo que cada etapa, podría ser

¹⁷ *Cargando Piedras*: montaje realizado por el grupo de *Terceras edades* de la Escuela de Expresión Artística del Teatro Tyl Tyl del que se adjunta Vídeo.

considerada en su *teatralidad*, como algo acabado y con suficiente entidad para ser investigado.

En otros términos: ninguna etapa infantil para el encuadre de esta investigación es mera transición a la otra, y cada una de ellas posee su propia riqueza artística, pero su condición de transición, le otorga una fortaleza: la *inestabilidad*; y esta condición vincula la *teatralidad* al tránsito, porque el acontecimiento no es definitivo, solo es tránsito.

La referencia al equilibrio, es la que da a las proporciones una envergadura similar, haciendo que ninguna pese más que la otra, en el caso nuestro, se habla de las capacidades, destrezas y sentido teatral, para lo que es preciso especificar el significado de cada uno de estos puntos.

a) *Capacidades*: todo aquello que puede hacerse, lo que se es *capaz* de hacer en cada uno de los períodos de la vida, y más concretamente durante el período de la infancia que es el tratado por este proyecto.

Lo que se es *capaz* de hacer, está vinculado a las destrezas, y de lo que aún no se es *capaz*, está referido a las dificultades con las que se tropieza, al no contar con las destrezas necesarias.

“La psicología del niño estudia el crecimiento mental o, lo que viene a ser lo mismo, el desarrollo de las conductas (es decir de los comportamientos, comprendida la conciencia), hasta esa fase de transición constituida por la adolescencia, que marca la inserción del individuo en la sociedad adulta. El crecimiento mental, es indisoluble del crecimiento físico, especialmente en la maduración de los sistemas nerviosos y endocrinos, que prosigue hasta alrededor de los 16 años (...), la psicología del niño ha de considerarse como el estudio de un sector particular de una embriogénesis general, que se prosigue después del nacimiento, y que engloba todo el crecimiento orgánico y mental, hasta llegar a ese grado de equilibrio que constituye el nivel adulto.”

(Piaget/Inhelder, 2007 :11 y 12.)

Se ha querido traer estas afirmaciones de Piaget, correspondientes a la introducción de *Psicología del niño*, como encuadre biológico del desarrollo, aunque no centrado en la biología exclusivamente, ya que es reconocido por autores como Winnicott (2005), Cyrulnik (2006) y el propio Piaget, que el ambiente tiene una importancia vital para el desarrollo, no limitándose éste, a aspectos únicamente

biológicos, siendo en esta cuestión donde se hace evidente la importancia de la *teatralidad* condición humanizadora, es decir, de la importancia de lo relacional, con el otro y los objetos de apego, durante la adquisición de las destrezas para el desarrollo de las capacidades.

El encuadre temporal y la maduración, son referentes para esta investigación, pues contextualiza y pone coto a lo que podría ser matizado hasta el infinito, considerando que la etapa infantil en su adquisición de destrezas solapa unos procesos con otros.

La maduración de los sistemas nervioso y endocrino, que facilitan la adquisición de capacidades como posibilidades que la *teatralidad* muestra y potencia sin tomar a cada etapa como transicional, sino como un estadio definitivo que introduce a la poética del instante como principio.

Conviene subrayar la sucesión de equilibrios a los que remite hasta llegar al nivel adulto, rotos cada vez por los sucesivos solapamientos como el de la formación semiótica, y las bifurcaciones que se suceden en relación a los diversos factores dependientes, no solo de la maduración biológica, sino del ejercicio de las experiencias adquiridas y de la vida social.

Corrientes innatistas¹⁸, hablarán en un sentido y tendencias creyentes en la prevalencia de lo socialmente adquirido, darán preeminencia a las relaciones sociales como eje madurativo. Hablarán desde diferentes perspectivas, nosotros nos abriremos a los aspectos que posibiliten una mirada amplia.

Cualquier proceso creativo, combina la dinámica de lo que se es y no es capaz de hacer, hasta el infinito, puesto que se trata de un proceso equilibrado entre destrezas y dificultades, secuenciadas en el tiempo para definir la capacidad.

La relación dialéctica entre destreza y dificultad, clarifica la dinámica de los procesos de creación humana, y en todo proceso de crecimiento existe una práctica repetitiva sobre las destrezas, la cual produce ampliación de esas destrezas por una parte, y aparición de nuevas dificultades. Este movimiento se produce en el mecanismo cerebral que se da entre novedad y rutina.

“El hemisferio derecho es el de la novedad, el hemisferio aventurero, el explorador de lo desconocido, de lo ignoto. El hemisferio izquierdo es el repositorio del

¹⁸ Aquellas corrientes que menciona Cyrulnik y que sugieren que lo congénito prevalece sobre lo social adquirido

conocimiento sintetizado, de instrumentos estables de reconocimiento de patrones que permiten al organismo afrontar de manera eficaz y efectiva las situaciones familiares mediante una rutina mental". (Goldberg, 2007 : 220).

Según esta cita, el desarrollo de las capacidades cerebrales tiene esta dinámica, pero es necesario recalcar que así como las nuevas tendencias en este aspecto, subrayan este descubrimiento relativamente reciente, la dicotomía cerebro-cuerpo que encuadraba estas reflexiones hasta ahora, ha dejado paso a familiarizarse con la idea, de que la mente pertenece al cerebro y por tanto al cuerpo.

Según la cita anterior, lo conocido es lo experimental y transitado sin intervención de la razón, devenido del espacio preoperacional planteado por Winnicott (2005) en la primera etapa infantil y de la primera inteligencia senso-motora desarrollada ampliamente por Piaget/Inhelder (2007) ya citados anteriormente en varias ocasiones.

Por lo dicho, el equilibrio entre lo conocido y lo desconocido, establece la dinámica de crecimiento, y en ella, la adquisición de patrones de experiencia es lo que define el ámbito de las capacidades; la exploración en la que impera la novedad, define el ámbito de las dificultades, aunque aparejada a éstas, e íntimamente vinculada a la *teatralidad*, se manifieste el deleite como eje y motor de toda búsqueda, en la que como consecuencia de la acción, la dificultad queda superada, convertida en destreza y por lo tanto, en nuevo patrón de conocimiento .

b) *Sentido teatral*: En el apartado referido a las *tres edades*, se habla de la escena obligada (que nunca es más evidente que en el período de la infancia) como lo que se espera de un sujeto, según lo que puede o no puede hacer, y que está ligado a sus capacidades (destrezas y dificultades).

Así, durante la etapa infantil, no se espera lo mismo de un sujeto de un año, que de uno de ocho, puesto que lo que marca el desarrollo evolutivo, es significativamente distinto en uno y otro caso. La acción de esperar algo de esta escena, le otorga una actitud expectante a quien espera, convirtiéndolo en espectador y dándole un carácter marcadamente teatral, de relación *actor-espectador*.

Atención a esta cuestión del sentido teatral, como piedra angular de lo que se quiere enfocar como *teatralidad*.

La semiología es la ciencia de los signos. La semiología teatral es un método de análisis del texto o la representación, atento a su organización formal, a la dinámica y a la instauración del proceso de significación por medio de los profesionales del teatro y del público.

Según Foucault (1966. Pág. 44) la semiología no se preocupa por detectar la significación, es decir la relación de la obra con el mundo (cuestión que corresponde a la hermenéutica) sino por el modo de producción de sentido a lo largo del proceso teatral, que va desde la lectura del texto dramático por parte del director de escena, hasta el trabajo interpretativo del espectador.(Pavis, 1998 : 410)

La producción de signos, se inicia desde la *rítmica* del sistema nervioso y no es pasiva (según hemos visto anteriormente), pues provoca respuestas desde el nacimiento, dentro del movimiento continuo de la vida.

En la etapa infantil, la semiología está referida al análisis del acontecimiento, como primera forma de escritura teatral y dramática, con la espesura de signos que se tejen en el movimiento de los impulsos, y que devienen en gestos y acción, con una escritura acontecida en el ritual y la escena, y es a esto a lo que se refiere la cita cuando dice: *a la dinámica y a la instauración del proceso de significación por medio de los profesionales del teatro y del público.*

82

Pero resulta que en este período tratado, los profesionales del teatro y su público abarcan desde la mirada materna o de apego de la primera etapa, hasta la etapa adolescente, en la que el *autor-adolescente* busca la mirada que lo sostenga en la soledad por la que transita.

La producción a la que hace alusión la cita de Pavis, es la que nos interesa tomar como referente en la identificación del término *sentido teatral*, por lo que esta investigación, se referirá al sentido dentro de la semiotización, a la que es sometido el conjunto interviniente en el hecho teatral: autor-actor-espectador.

Aún con esta afirmación, es necesario matizar la cuestión del dramaturgo al que se refiere la escena, y que en nuestro estudio es el sujeto infantil de edad determinada, que *escribe* su drama a golpe de acción, marcado por las posibilidades que le ofrecen sus destrezas, y por los escollos constituidos por sus dificultades.

Pero este drama es único en cada sujeto y le pertenece en toda la extensión de su escritura, pues su carga de *teatralidad* le confiere la verdad orgánica contenida en su acción, que a su vez le da un sentido.

Se puede afirmar que el equilibrio entre capacidades y sentido teatral, se da en un primer momento de una manera orgánica en el espacio preoperacional, y posteriormente en los espacios de juego ritual devenidos de aquel. La mirada del que espera algo de cada escena, completa y carga de sentido teatral la misma escena.

2. NÚCLEOS DE CREACIÓN: IMITACIÓN Y ACCION CREADORA

2.1. LA IMITACIÓN: DEFINICIÓN Y PROPUESTA METODOLÓGICA

“La competencia y su forma suprema, la sabiduría, dependen de la disponibilidad de patrones que contengan información tanto descriptiva como perceptiva. Estos patrones nos permiten reconocer problemas difíciles y en apariencia únicos como variantes de problemas encontrados con anterioridad, de problemas ya resueltos.”
(Goldberg, 2007 : 210)

Se trae esta cita, como indicador hacia el valor que en este estudio se les dará a los núcleos de creación y a la provocación de la experiencia como sistema. La denominación de *núcleo* es tomada en este caso, como contagio evocador de la *peste* descrita por Artaud para la creación artística, más allá del aprendizaje de los lenguajes codificados, los *núcleos de creación* son convocados con el objeto de provocar la, *Presión*, primer motivo de los tres que esgrime el método que aquí se expone. Y los núcleos de creación, planteados como método de trabajo por el GACI, son referencia y una fuerza motriz creadora para esta proyecto.

Los niños de la escuela de Tyl Tyl, no suelen prestar atención a lo que no desean saber o comprender, y solo se sienten atraídos, por lo que los provoca en calidad de objeto. Es el objeto quien ejerce la seducción sobre el sujeto infantil.

En muchas reuniones familiares donde se encuentran niños pequeños, se suele comentar la existencia o no, de los reyes magos, y los pequeños de la casa, desoyen lo que no quieren saber, es decir, aquello que solo será oído, cuando esté en disposición de ser aceptado. Suelen encontrar placer, en ver un espectáculo teatral o una película cientos de veces, con interés renovado, se sabe que tras este hecho, existen los motivos que están siendo esgrimidos a lo largo de esta investigación como cuerpo y espíritu de nuestro método: *Presión-Necesidad-Deseo*, tríada y fuerza motriz.

La construcción de la imagen interna, se produce como una consecuencia perceptiva, y la apreciación de la novedad, en todos los órdenes sensoriales, renueva la atención y posibilita movimientos internos, externos, procesos

de aprendizaje, y crecimiento dentro de la vida en el arte. La condición teatral humana, o *teatralidad*, da la forma de vida en el Arte.

En el ejemplo de Hansel y Gretel que vimos en el capítulo anterior pudimos ver, cómo aquello que conmueve, se constituye en motor de creación.

La expresión artística, es una continua batalla con la dificultad de ser fiel a las imágenes, que se han construido previamente dentro de la mente. Piaget (2007) habla de la imagen mental como aquello que está interiorizado, de lo que no es posible encontrar huella en el nivel senso-motor.

En las creaciones que comprenden al cuerpo en el espacio, suele suceder que la construcción de las imágenes en la mente, son siempre más estimulantes que su realización, producida en el acontecimiento posterior de la representación.

Llevar hacia afuera las intuiciones interiores, es pues el mecanismo más complejo y singular en el proceso artístico, pues el constante movimiento en el que se encuentra inmerso todo ser humano en general, y durante la etapa infantil en particular, da una excesiva fugacidad a lo que aparece desde el interior y es volcado en el espacio ritual de la escena, en forma de expresión artística.

En la Escuela Tyl Tyl, se acercan a esta descripción y transitan este proceso en las *Segundas edades* (6-9 años), con la *Presión* de obtener resultados, puesto que en este momento, es frecuente apreciar la urgencia de cambiar un modo de representar, que hasta ese momento no presentaba exigencia formal, hacia otras formas, en las que el acontecimiento escénico, pueda gozar de cierta autonomía. Siendo pues esta *Presión*, la que impulsa a la búsqueda, con la *Necesidad* de hallar resultados en la forma, y de esta manera hacer creíble la elaboración escénica.

¿Pero qué queremos decir con obtener un resultado en donde debe existir la creación de algo nuevo?

¿Hay una única manera de representar a Hansel y Gretel?

¿Hay una única forma de sentir angustia ante el abandono de los padres?

El relato de Jairía¹⁹ dice que no, pues su miedo es transformado en arrojo e incontinencia, es su respuesta a estas preguntas, pues cada ser humano

¹⁹ Integrante del grupo de estas edades. Esta niña un día del verano apareció en un semáforo limpiando parabrisas. Una funcionaria que pasaba casualmente por allí en su coche, se detuvo a observarla durante un buen rato y, comprobando que estaba sola organizó su acogida en un centro de menores.

experimenta unas necesidades distintas, que lo hacen único ante la presión tanto interna como del entorno.

Por tanto, su producción expresiva será también única.

La conjugación de la *Presión*, que viene ya sea disparada por los cambios producidos durante el desarrollo evolutivo, o por la hostilidad del mundo, es una cuestión, pero el desafío de ser capaz de hacer algo, es una forma de *Presión* que surge desde el interior, traza un recorrido hacia el exterior del sujeto, haciendo de este movimiento algo constante a lo largo de toda la vida.

Los resultados de los que se habla más arriba, aluden también al *verse representar a sí mismo*. Póngase por ejemplo, las rabietas infantiles en torno a los dos o tres años en las que, una vez que acaba el llanto, continua una falsa actuación del mismo, ya vacía de contenido, y donde el niño o niña se escucha y ve a sí mismo. En el espacio ritual de la escena, esta situación, la de verse a sí mismo, revela el sentido del ridículo, y también el goce del Yo en escena.

La imitación, convoca a modelos ausentes, que se constituyen en una fuerza motora para estar en escena, y bajo su amparo, puede jugarse a ser otro, ya que opera como una máscara detrás de la cual es posible ocultarse.

La planes de un actor sobre el escenario deben dejar paso a la vida de la escena en la que *Presión, Necesidad y Deseo*, muevan y den vida al acontecimiento escénico en *teatralidad*, facilitando tanto la fluidez como la vida del texto.

Durante las *Segundas edades*, en la imitación implícita donde se asumen máscaras superpuestas, es donde se pone en escena como un espectáculo, el Yo, juego en el que se ensaya la posibilidad de ser. Una frase muy frecuente en estas edades, dentro de la Escuela de Tyl Tyl, es la de: *hoy yo quiero ser... o: he pensado que podría ser que...*, y desde este *Deseo*, suele comenzar el acontecimiento cuyo enunciado siempre es escueto, porque desde esta perspectiva metodológica, es importante povocar, en todas las etapas de la infancia, un cauce a la producción del ritual, es decir lo que venimos llamando *acontecimiento*, por encima de la ficción enunciada por el argumento.

En la búsqueda expresiva, el pensamiento debe equilibrarse con la acción creativa y esto constituye una aportación intuitiva de las tres edades que se están contemplando en este trabajo. Por este motivo, la apreciación del *núcleo de creación*, como fuerza centrífuga puesta en marcha por los sistemas nervioso y

muscular, es el eje de la propuesta desarrollada en el *Sistema rítmico-corporal* creado por e GACI y que es tratado en este trabajo.

2.1. 1 Estimular para la acción creativa.

Núcleo de creación N° 24

Ante el sistema perceptivo se encuentra toda la información que se es capaz de percibir y toda la información que no se es capaz de asimilar.

Un sujeto *se da cuenta* de lo que está en condiciones de *darse cuenta*, pues entre todo que sucede ante los sentidos, solo una parte es percibida y hecha conciente, por lo que la construcción de la realidad externa es parcial y limitada en todas las etapas de la vida.

Sin embargo, cuando se observan las respuestas que un sujeto da a la realidad, comprueba que estas, manifiestan nuevas formas, reveladoras de otros mundos posibles: el mismo cuento contado a oyentes diferentes, es un cuento diferente. La misma narración es distinta si se aborda en diferentes edades, y esta es la cuestión que proponemos abordar a través de este núcleo de creación n° 24 elaborado por el GACI en la Escuela Tyl Tyl:

Núcleo N° 24: Los caligramas

Objetivos: Jugar con la palabra escrita como objeto de juego plástico y dramático.

Contenido: el caligrama



Actividad:

Movimiento:

- Si sopla el viento: ¿cómo se mueve una hoja en el espacio?
 - Si fuéramos hojas: ¿cómo nos moveríamos en el viento?
 - La coordinadora hace sonar el viento y las hojas se mueven con mayor o menor intensidad según sopla.
 - Niños ya no vuelan sino que lo hacen sus voces, según sopla el viento.
 - En un globo inflado escriben los nombres de todo el grupo.
- Todos en círculo comienzan a soplar, para mantenerlo en el aire según sopla el viento del instrumento de la coordinadora.

Dramática:

- Se les enseña el árbol del caligrama.
- Se les sugiere que describan lo que más les llama la atención.
- Con lo que más les ha interesado del caligrama, la coordinadora pregunta: ¿qué cosas pueden ocurrir alrededor de un árbol?
- A las respuestas se les sumarán las palabras elegidas para acabar de construir la situación.

e) la representan.

Plástica:

La coordinadora ha cortado muchas letras y palabras al azar que están desordenadas sobre una cartulina.

a) les propone que cada uno elija una y así las vayan pegando sobre una cartulina, hasta construir un árbol con todas ellas, similar al que han observado antes.

Evaluación:

¿qué nuevas ideas han surgido en relación a la propuesta?

¿si es importante el impulso que han generado, es interesante que se describa y desarrolle en una próxima sesión.

6-9 años

-¿Qué nuevas ideas han surgido en relación a la propuesta?

Cuando vieron el árbol dijeron varias cosas:

- Es un árbol de letras que se las llevó el viento.
- Son las palabras del viento.
- El árbol de letras sin hojas porque se las llevó el viento.
- Es un árbol de miradas.

- **Si es importante el impulso que han generado es interesante que se rescriba y desarrolle en una próxima sesión.**

- **Por encima de todo, es un árbol mágico que concede deseos de distintas maneras.**

- Surgieron ideas interesantes como: es un árbol mágico que crece de una semilla que regala un ser mágico. (hada).
- Las palabras que coges se realizan en ti. Por ejemplo: alas azules te comes las

palabras se te queda la lengua azul, pero te crecen unas alas de color azul.

- Si te comes la palabra estrellas brillas como una estrella.
- También pasa, que si quieres una muñeca coges una hoja y se transforma en muñeca.
- Cuidado, porque si te comes una hoja que ponga malo te puedes transformar en malo.
- En una ocasión, un pirata egoísta quiso cortar el árbol y un ave del paraíso que tenía su nido en él, se lo impidió con su hija: la cobra venenosa.
- Los animales que viven en el árbol son ardillas, murciélagos, aves del paraíso, cobras.

5-6 años

- **¿qué nuevas ideas han surgido en relación a la propuesta?**

Que al ser un árbol de palabras, les ayudaba a solucionar sus conflictos con los mensajes que se los llevaba el viento.

También era un árbol que escribía mensajes.

- **si es importante el impulso que han generado, es interesante que se describa y desarrolle en una próxima sesión.**

Han dicho que eran vías de tren, que luego se convertían en árboles.

Que era un árbol de palabras borradas.

Buscaban en las palabras sus nombres.

Les gustó mucho el juego de las hojas, del viento, y lo que más llamó la atención fue que transmitiese los mensajes, bien escribiéndolos, o bien con ayuda del viento.

La relación de esta propuesta con la idea de juego, es la que marca y tiende un puente con las dos edades a quienes se ha dirigido la actividad.

La idea de *núcleo de creación* y estímulo, que propone el Sistema de GACI, trata la aceptación del metafórico como fuerza motriz, fuente de energía creativa, bifurcación de una estructura, e iniciación de un proceso nuevo, abierto desde un resultado artístico acabado, constituido por el *núcleo de creación*. Si se acepta como real, un árbol de palabras, se conviene en que lo es, se acepta como una realidad.

Si se dice que es un árbol de letras que se las llevó el viento, se acepta que esta realidad ya no puede ser cambiada, pero sí que es posible producir una bifurcación a partir de dicha estructura.

La cualidad mágica del objeto, es un elemento que aparece como contagio, característica esta, vinculada a la observación hecha por Artaud cuando traza un paralelo, entre su idea del Teatro como algo contagioso, análogo a la *peste*. El elemento no contagioso por tanto, no es visto por la Escuela de Tyl Tyl como un *núcleo de creación*, ya que tiene característica y cualidad de *núcleo de creación*, todo aquello que es capaz de provocar el acontecimiento.

En el relato, aparecen las menciones a los animales, y este es un tema que se reitera, a lo largo de toda la etapa, durante las *Primeras* y parte de las *Segundas edades*, donde el deleite se encuentra en la imitación de animales. Obsérvese que si estos animales son los cuidadores del árbol, como es el caso del relato en el *núcleo de creación n° 24*, esta acción de cuidar, les confiere un rol familiar de atención y afecto, vinculado a la figuras de apego cercanas a los padres y madres.

La acotación de la coordinadora sobre el deleite que les causa la escritura de los mensajes con el viento, es seguramente el acontecimiento creado con la acción del viento, durante un juego de movimiento.

2. 1. 2. *La imitación como principio de creación*

Es posible decir, a la luz del *núcleo de creación n° 24*, que la imitación inmediata, diferida o buscada, es una consecuencia del contagio, una base para la creación artística, y la interiorización de otros objetos simbólicos, que mutan su característica de obra terminada, por la de provocadores de un contagio creativo.

Cada objeto artístico se ofrece ante la percepción, acto al que ésta, le abre una vía de acceso a la mismidad conformadora del Yo en cada sujeto (en palabras de Freud, 1930).

Esta penetración del objeto metafórico a través de la percepción, en el sí mismo, produce nuevas ondas concéntricas a través de las cuales ingresa en las profundidades del Yo, para regresar al afuera a través del acto expresivo, como un objeto nuevo, impregnado por las señas que el sujeto le dona, como quien baña una llave en un río de oro.

El mismo objeto, como el traído por el *núcleo de creación N° 24*, puede crear resonancias diferentes según la edad que lo incorpore a su mismidad, en el acto perceptivo, por lo que las resonancias y ecos en forma de expresión, serán tan diferentes en cada una de las mismidades, como si el estímulo hubiera sido diferente cada vez.

2. 2. CUERPO Y ESPACIO (DALCROZE)

Es necesario definir la perspectiva desde la que abordamos el cuerpo y el espacio para, de esta manera, sintonizar con una mirada dalcoziana.

Durante el crecimiento en *teatralidad*, los procesos de asociación como origen del movimiento se producen con la intervención del sistema nervioso y muscular, que aparecen como hecho físico de la propia asociación. La producción del movimiento mirada desde la dinámica de las asociaciones será objeto de estudio.

Es importante identificar las asociaciones como impulsos conducidos a través de una estructura (la muscular) que sufren diversas bifurcaciones en su trayectoria, destinada a la satisfacción de un fin. Producidas, estas asociaciones, desde un impulso generado por un estímulo propulsor y creativo. Dicho impulso halla su fuerza inicial en la llama de la presión que lo conduce a la necesidad de encontrar una

satisfacción. Y como cristalización de un proceso asociativo anterior, constituido por el objeto metafórico percibido en el *núcleo de creación*.

La asociación (conceptualmente hablando), reúne y conecta con un mismo fin, para significar algo, es la estructura celular del cerebro quien ayuda a entender este proceso:

“El cerebro consiste en centenares de miles de millones de células (neuronas y células gliales), intrincadamente interconectadas por caminos (dendritas y axones).

Existen varios tipos de neuronas y células gliales. Algunos de los caminos entre neuronas son locales, y se ramifican dentro de sus “vecindades” inmediatas. Pero otros son largos e interconectan estructuras neurales distantes. Estos caminos largos están cubiertos con un tejido graso blanco: la mielina, que facilita el paso de las señales eléctricas generadas dentro de las neuronas (potenciales de acción). Las neuronas y las conexiones locales cortas constituyen la materia gris, y los caminos mielinizados largos, constituyen la materia blanca. Cada neurona está interconectada con una miríada de otras neuronas, lo que da como resultado, pautas intrincadas de interacciones. De este modo, a partir de elementos simples se construye una red de complejidad inconcebible.

Aunque la señal generada dentro de una neurona es eléctrica, la comunicación entre las neuronas toma una forma química. Entrelazados y entretejidos con la complejidad estructural antes descrita están los múltiples sistemas bioquímicos del cerebro. Las sustancias bioquímicas, llamadas neurotransmisores o neuromoduladores, permiten la comunicación entre neuronas.

Una señal eléctrica (potencial de acción), se genera dentro del cuerpo de la neurona y viaja a lo largo del axón hasta llegar al terminal, el punto de contacto con una dendrita, un camino que lleva a otra neurona. En el punto de contacto hay un espacio que se llama sinapsis. La llegada del potencial de acción libera pequeñas cantidades de sustancias químicas (neurotransmisores), que cruzan la sinapsis como balsas a través de un río y se unen a los receptores, moléculas altamente especializadas al otro lado del espacio.. Conseguido esto, los neurotransmisores se descomponen en la sinapsis, con ayuda de enzimas especializadas.”

(Goldberg, 2004 : 44)

Goldberg, apunta la compleja cadena que proporciona la animación del sistema nervioso, y el potencial de expresión generado en este complejo.

Es necesario subrayar que al hablar de sistema, se hace mención a un encadenamiento de elementos, (en este caso eléctricos y químicos), que producen la asociación en acción.

Habla de señal eléctrica cuando se refiere al potencial de acción que se genera dentro de la neurona y es esta señal eléctrica la que tiene una condición dinámica cuya cualidad interesa al cometido de este trabajo. Con el enfoque de la asociación como un sistema generador y dinámico, cercano al término usina al que también lo vinculan sus connotaciones eléctricas, es de utilidad para poder plantear la cuestión de la asociación como usina del movimiento.

El espacio llamado sinapsis, resulta descriptivo para plantear una nueva analogía, prestando la debida atención a los neurotransmisores, que han servido y se han generado con una función, una vez cumplida se disuelve pero no desaparecen, puesto que se descomponen en enzimas especializadas. Es interesante observar que en esta descripción todo se descompone y vuelve a componer. Este rehacer lo ya hecho, vincula la reflexión a la creación artística, donde la combinatoria se hace infinita en el crisol de vida que cada sujeto pone en juego a través de la mismidad citada más arriba.

La estructura de estos procesos y su relación con el imaginario, o con lo ausente, permite sospechar, que en cada uno de los recorridos de la expresión artística y del arte en general, hay un desvelamiento proveniente de una realidad desconocida pero latente y vinculada al interno. Es decir, lo desconocido que no es posible conocer, y que aparece fragmentado recorriendo el cableado nervioso impulsor del músculo en diversas direcciones.

El entrelazados de los sistemas bioquímicos del cerebro, lleva a pensar los diferentes sistemas como tramas que se pudieran componer y descomponer. La idea de tejido está presente en la jerga teatral con la palabra *texto* vinculada a lo verbal, pero es evidente que la textualización de cualquier *sistema*, es el modo de comprenderlo en la composición y descomposición de sus partes.

La descomposición alude por omisión, a la posibilidad de una nueva composición, ya que la tendencia en toda estructura, es la de buscar el equilibrio tras el desequilibrio y esto constituye un nuevo equilibrio y por tanto una estructura nueva.

Se propone contemplar la potencialidad del sujeto, dividida entre un adentro y un afuera, para desde aquí encuadrar la posibilidad de movimiento, y ligarlo a la construcción de la inteligencia a través de la experiencia. Ubicaremos el adentro como el espacio que se ensancha a través de esta, generando nuevas capacidades de respuesta al entorno dentro del espacio ritual.

El nivel de conflicto entre adentro y afuera, es el que posibilita la aparición del objeto expresivo como algo nuevo.

En la expresión Artística el sujeto en condiciones mentales saludables, acepta que la dificultad y el trabajo es el de organizar el adentro en el afuera, y asociar lo de los otros en él mismo a través de procesos de identificación e imitación en los cuales se ve reflejado, para desde aquí crear los conceptos, a través de los complejos sistemas de asociaciones y disociaciones que son los que permiten la creación de objetos simbólicos nuevos.

El sistema de espejo, aparece en la posibilidad que ofrece el juego dramático de ponerse en el lugar del otro para comprender lo propio (lo de dentro), en lo ajeno (lo de fuera). Este juego especular hace que la mayoría de los procesos de Educación Artística sean más ricos cuanto más diverso y más rico es el grupo.

En la Escuela de Tyl Tyl, se produce el ingreso de los niños en orden de llegada, completándose los grupos por este modo de selección y quedando así conformados.

Cuando cada grupo comienza su trabajo productivo, se aprecian las diferencias de capacidades de respuesta en cada uno de los grupos, momento en el que los coordinadores, se abocan al intento de comprenderlas, admitiéndolas como elementos de composición en la dinámica del trabajo y en la producción artística. Cuando esto sucede, el grupo se acaba de conformar y se trabaja para que la diferencia enriquezca el imaginario.

¿Qué significa esto?: Que lo que cada uno aporta como bagaje del *adentro* debe conformarse como elemento de intercambio especular en la zona intermedia o de juego o ritual con los otros, para que puedan entonces producirse los juegos de espejos en progresión infinita, similares a los de las conexiones celulares cerebrales, ya que desde el momento de la formación como fetos se está *sujeto* en formas que se contagian e intercambian con otras, en una continua transformación en la que lo original desaparece, al igual que los neurotransmisores en el espacio de la sinapsis.

2. 2. 1. *El instrumento para la producción del acontecimiento de la escena.*

Hasta aquí hemos trazado un recorrido desde los elementos que componen la estructura del cerebro con el objeto de comprender las características de dicha estructura, y plantear una analogía con los sistemas nervioso y muscular para la producción de movimiento, continente sujeto por una membrana exterior entendida como cuerpo.

Ahora abordaremos el espacio.

La conciencia del espacio sobreviene tras un proceso de experimentación, reconocimiento, conocimiento y utilización como posibilidad abierta por el cuerpo, en su capacidad de dominarlo o ser dominado por él.

El cuerpo no puede abarcar un espacio dominante puesto que la presión que este ejerce sobre él, lo convierte en un objeto. Un espacio dominado sin embargo, lo es porque los movimientos del cuerpo se apoderan de él y lo controlan, manteniendo su status de sujetos.

Dentro de las argumentaciones de esta investigación, se encuentra la del espacio vinculado al movimiento y sus capacidades. En la escuela de Tyl Tyl, se pueden observar algunos ejemplos por los que esbozar una posible clasificación de espacios que se denominarán: *dominantes* y *dominados*, dependiendo de las destrezas que cada edad posea en su desarrollo, y con la singularidad a tener en cuenta en cada caso:

a) Espacios dominantes:

La calle, los desconocidos. El agua que corre, el agua fría, Las grandes máquinas. Los grandes espacios abiertos. Los grandes espacios cerrados, el bosque oscuro. El mar profundo, la montaña, el universo, brujas, ogros, monstruos, El vacío, el filo de ciertos objetos.

a) Espacios dominados:

El propio cuerpo, la madre, los cofres, los armarios, los bolsos, la habitación, el baño, los rincones, los cuencos, las tazas, las cucharas,

el agua tibia y estancada, el árbol, la choza, la cabaña, la plastilina, el barro.

Estas clasificaciones incluyen los objetos que ocupan el espacio, como espacio propiamente dicho, dado que son parte del espacio, y el trabajo de la creación dramática está constituido por ellos debido a la posibilidad que tienen de ser manipulados, al fin de cuentas el espacio primero fue un objeto.

La importancia de estos espacios en la representación, es propiciatoria y provocadora de la imagen poética que evoca lo ausente, pues en la representación la cadena de espejos es infinita y todo es evocación de otra cosa, no quedando el espacio al margen de esta regla, ya que es evocador de otros espacios, ausentes en la propia representación, por lo que podríamos afirmar nuevamente aquello de que nada *es* y todo se parece a.

En la escuela durante las primeras edades, los niños acotan el espacio para controlarlo y se supone que lo hacen para que no les provoque displacer o angustia, aquella sensación de inmensidad que asocian a la distancia, la falta de delimitaciones, la separación de la figura de apego. Es entonces cuando el reconocimiento y control de los espacios parciales evocados, propicia la confianza y la posibilidad de la proyección de su Yo en construcción. Sin espacio físico (similar al de la sinapsis en el cerebro), no hay posibilidad de construcción simbólica, porque no hay lugar para la experiencia.

En las *Primeras edades*, la madre ha donado el espacio preoperacional al espacio ritual del juego, y el propio cuerpo del sujeto infantil ante los otros, es convertido en un objeto entre objetos; en este momento vital se descubre a otros aún desconocidos pero afines, que conviven con el sujeto en ese espacio; juntos se mueven unos y otros en un intento de controlarlo a través del *Deseo*, las relaciones y la circulación espacial que las permita: se trata de entrar y salir del espacio de la propia caverna para entrar y salir en el de las cavernas vecinas.

En la historia de la humanidad, el crecimiento comprende el dominio del entorno para la supervivencia.

“La norma de la civilización la determinan otras sociedades que tienden a desafiar a la naturaleza: sociedades que cortejan el peligro; comunidades humanas que transforman el mundo para sus propios fines. Esculpen sus paisajes o los sofocan con

nuevos medios hechos por ellas mismas; luchan por componer su propio orden al mundo que las rodea, a veces intentan apartarse por completo de la naturaleza” (Fernández Armesto, 2002: 28)

En niños de todas las edades, se puede ver la necesidad de someter el espacio a la propia voluntad, al *Deseo* de dominio, y aunque en un primer momento se trate de utilizar aquellos *objetos-espacio* que permiten la manipulación y sujeción de la imagen poética al propio objetivo o deseo (los bolsos, los armarios, las cucharas, los rincones, los cuencos, las tazas, los huecos en donde meter el alma), en este momento es cuando se construye el espacio parcial con una tela en el suelo simulando que ese espacio ocupado es *la casita*.

En la Escuela de Tyl Tyl es común ver cómo cada niño, o niña, reunidos en pequeños grupos, crea su lugar colocando la tela antes de la representación, eligiendo el lugar con meticulosidad y aplicación, porque aquél será un elemento confiable en el que refugiarse ante lo desconocido. En esta expresión viaja lo que más arriba se ha llamado *espacio dominado*, puesto que el *espacio dominante* es el resto de la escena vacía, u ocupada por otros que son ajenos al sujeto y para los que aún no se ha descubierto el camino exploratorio de ida y vuelta.

Los niños de entre tres y seis años suelen hacerse *fuertes* en ese espacio acotado, para poder luego viajar al *espacio dominante* y transitarlo hasta que deje de serlo y pase a ser *dominado*. Es en este trajín en el que empieza a perfilarse la necesidad de un trabajo técnicamente sólido, que permita fijar patrones que desarrollen procesos de aprendizaje.

2. 2. 2. *El cuerpo*

En las *Primeras Edades*, los cuerpos combinan muy poca destreza (marcha y precariedad en los equilibrios), con gran potencialidad para la velocidad de aprendizaje y la incorporación de nuevos patrones. Las capacidades por lo tanto tardan en llegar, y van aumentando con el estudio y el reconocimiento de los aciertos y errores. En otros mamíferos, los procesos son mucho más rápidos, pero en los humanos la dependencia de la madre primero y luego de padre y madre, se hace

imprescindible durante varios años. Este proceso de maduración es marcado por la *teatralidad* para la construcción del Yo y la relación entre el adentro y el afuera.

Es cometido de este trabajo, identificar esas marcas y ponerlas al servicio de una didáctica posible para la escena, ayudando de esta manera a implementar sistemas de trabajo tendentes al desarrollo de potencialidades, favoreciendo la renovación de técnicas de creación dramática.

Toda acción del cuerpo en el espacio, está marcada por el encadenamiento de la *Presión-Necesidad-Deseo*, sin él, no es posible una sistematización para la creación dramática.

La edad presenta elementos opuestos: las incapacidades de algunas de nuestras edades, conviven con potencialidades y al contrario, cuando esas capacidades (por maduración) se adquieren, desaparecen las potencialidades latentes hasta entonces, pero cada franja de edad vive inmersa en sus propias potencialidades, discapacidades y dificultades.

Desde un punto de vista actoral, es apasionante comprobar la intensidad de algunos elementos de composición en las *Primeras edades* como son: la fe y el sentido de verdad, la claridad de los objetivos, la confianza en las propias decisiones, la ingenuidad en la construcción ficcional, el conformismo con los medios de representación que se tienen al alcance. Todo esto constituye el motor de las creaciones escénicas y su elevación a la categoría de acontecimientos.

El desafío del trabajo realizado en la Escuela de Tyl Tyl, es el de preservar estas potencialidades que pertenecen como cualidad a la etapa infantil, y darles el lugar de infancia para toda la vida en la mejor de las acepciones.

En la adquisición de las capacidades y destrezas que conlleva la maduración humana, se pierden valores importantísimos para la expansión artística, pero el más importante de todos es tal vez, la capacidad de asombro, y sin este el encuentro con lo desconocido es imposible. A medida que se avanza en edad, se pierde a favor de lo conocido a través del aprendizaje, para de este modo, acorralar el caos de la existencia, la angustia, el miedo a lo desconocido, ganando en eficacia. Pero además, y tomando como referencia las investigaciones de neurocientíficos como Goldberg (citado anteriormente), sucede que durante el desarrollo de los lóbulos frontales, el derecho (identificado con la función de la novedad) le cede espacio al izquierdo (identificado como depositario de la rutina), y esto sucede a

medida que se van conformando los patrones de experiencia que marcan la toma de decisiones y la aplicación de planes.

La *teatralidad* posee la virtud de crear espacios para la experimentación y renovación de la novedad, ya que la creación de un espacio ritual fuera de la realidad cotidiana, favorece la gratuidad de los actos y permite la aparición de lo nuevo cada vez.

“Novedad y rutina son relativas no obstante. Lo que hoy es nuevo para mí será rutinario mañana, dentro de un mes o dentro de un año. Por consiguiente la relación entre los dos hemisferios debe ser dinámica, caracterizada por un desplazamiento gradual del lugar de control cognitivo sobre una tarea desde el hemisferio derecho al hemisferio izquierdo. Además lo que es nuevo para mí puede ser familiar para UD y viceversa. Por consiguiente la relación funcional entre los dos hemisferios es algo diferente en personas diferentes.”

(Goldberg, 2004 : 61,62)

Con esta funcionalidad cerebral, el cuerpo vacila y transita el espacio destinado al acontecimiento de la ficción, necesitado de una gramática, sin perder el misterio del primer impulso eléctrico como potencialidad de la acción, y también como destino.

El reconocimiento del cuerpo en el espacio es el reconocimiento del movimiento asociado a la vida: Si vive se mueve. Los otros saben de los unos a través del movimiento y el lenguaje, que en todas sus vertientes, tiene su origen en el movimiento, tal y como se viene observando también desde lo expuesto por Steiner (1992) con la euritmia y su hallazgo del *gesto aeriforme*.

Argumento posible:

Asociaciones directas: (movimiento y ruido, quietud y silencio)

Asociaciones contrarias: (movimiento y silencio, quietud y ruido)

Cuando los niños de Tyl Tyl, se acercan al espejo a pintarse, su acción contiene la *Necesidad* que los movió de un lugar a otro, por lo que podría considerarse que ésta, sería una asociación directa y orgánica que responde a una

Necesidad. Cuando esto sucede sin embargo, las asociaciones contrarias constituyen una puesta en juego de destrezas y un recurso de juego.

“Pedro (4 años) dice que es un león. Recorre el espacio a cuatro patas y me invita a que yo sea un león con él, que luchemos porque era muy fiero y yo también. Le propongo que empiece y que lo haga alejado de la casita que se ha fabricado con una tela en el suelo. Pedro se acerca a los demás animales de la selva y les gruñe (sin entrar en sus espacios).

(Relato de un integrante del GACI en Sesión de trabajo en Tyl Tyl Febrero de 2010.)

Pedro construyó un modo de locomoción (a cuatro patas), para *ser* el león, salió de *su casita*, construida en el espacio dominado, y se adentró en un territorio *dominante* intentándolo dominar. En todo ese juego de creación dramática se fue sintiendo reforzado en su ejercitación del rugido, pues surtía efecto entre los compañeros y compañeras: nadie se movía de su casita y algunas y algunos la cerraban ante la fiera suelta. Pero al aparecer el león interpretado por el coordinador, Pedro se asustó y dejó de construirlo en cuatro patas para salir corriendo en dos hacia su espacio dominado familiar: *su casita*.

Pedro experimentó dos estados de representación y de ánimo que tuvieron lugar antes y después de la salida del coordinador: en el primero, se dedicó a construir *su* león sin que hubiera otro, y en el segundo, encontró su verdad ofrecida por la situación dramática que estaba viviendo, en ambos casos, su cuerpo respondió al trío *Presión-Necesidad-Deseo*, pero transitó el espacio con calidades de movimiento, velocidades e intensidades diferentes.

2. 2. 3. *Timbre-Intensidad-Altura*

Se sabe que a través de estos tres parámetros se mide la cualidad del sonido:

Timbre corresponde a la cualidad del sonido, o visto desde una perspectiva teatral a su personalidad, distinguiéndolo de cualquier otro y dándole una individuación en el grupo, al igual que la máscara hace con la persona o el personaje.

Intensidad, energía o fuerza traslación aplicable al cuerpo, el movimiento y el espacio. Se habla de presencia.

Altura: es el parámetro de frecuencias agudo o grave. Su analogía o similitud para la lectura de este parámetro, puede darse en las velocidades y cualidades de vibración del sistema nervioso y tensión muscular durante la ejecución del movimiento. Un cuerpo agudo transmitirá imágenes diametralmente diferentes a uno grave.

2. 2. 4. *Un ejercicio posible.*

Núcleo de creación N° 96.

A continuación se incluye el núcleo de creación puesto en práctica por el GACI en la escuela de Tyl Tyl.

Núcleo de creación N° 96: Movimiento, sonidos y cualidades

Objetivo: Comprender el movimiento desde las cualidades del sonido y viceversa.

Contenidos:

El cuerpo y la palabra.

Actividad: (a partir de 9 años)

Leer repetidamente un texto y proponerse la memorización.

Hacer un juego que se domine con destreza a la vez que se dice el texto (comba, rayuela, escondite inglés, etc.)

Decir ese texto mientras se camina el ritmo de la palabra con el objetivo de romperlo hasta vaciarlo de cualquier significado al decirlo.

Hacerlo en grupo e individualmente y rescatar aquellos movimientos y gestos que sugieran nuevos significados lúdicos y parezcan interesantes.

Agruparse en subgrupos.

Cada subgrupo selecciona y reproduce una serie de movimientos realizados

con el texto.

Se pueden romper los subgrupos y realizar nuevos agrupamientos con el objetivo de trabajar y entrenar las capacidades para la novedad.

Dividir el texto entre las voces de las chicas y las de los chicos. Se van alternando y cada género dice una parte (timbre).

A continuación juegan con las intensidades de la voz.

Proponer alturas diferentes al sonido de las voces.

Cuando todo este proceso acabe se puede sugerir que se vacíe de palabras el texto y dejando solo el cuerpo moviéndose por el espacio tal como lo habían realizado anteriormente: es el propio cuerpo el que “dice” el texto.

Evaluación:

El texto elegido fue un poema:

El porvenir no tiene término

Pero tenemos prisa y la vida va muy lenta lenta lenta

Cuanto más ancho se hace el aire

Más se desvelan

Los corazones

La ruptura del texto le dio muchos ritmos distintos y se partió la palabra en muchos ritmos.

El trabajo en grupos les obligó a crear ritmos convenidos y a hacer un esfuerzo de coordinación entre los grupos.

El quitar el texto y hacer los movimientos que le correspondían junto a otros fue un ejercicio de ausencia de uno de los elementos que le dio una mayor fuerza al movimiento.

Al proponer finalmente que fuera el cuerpo el que dijera el texto hubo la tentación de representar ilustrativamente lo que se les pedía, pero se dieron cuenta que era distinto a lo que habían hecho cuando decían las palabras y este recuerdo los hizo salir de la intención de reproducir ilustrativamente.

2. 2. 5. Analogías posibles.

El sistema de analogías constituye un motor para la ficcionalidad humana, si se admite que una representación está siempre hablando de otra cosa, se acepta que, de lo que se habla no es de lo que se ve; siendo el actor como sujeto, el significante de otras construcciones que se dan en él y a partir de él.

Lo que se crea es algo nuevo, que es en sí mismo, y no admite deudas ni paternidades como objeto simbólico, pues es lo que representa, pero también lo que es. Cada creación es única y si bien se debe a muchos factores, se constituye en objeto autónomo producido por un sujeto en movimiento.

En su impulso creador, el ser humano es artífice y protagonista del acto como germen de lo que todavía no es. Durante la etapa infantil, las *Primeras edades*, carecen de planes para la acción y se mueven por estímulos generadores de actos, siendo su movimiento el motor del movimiento mismo, que luego se transforma en acción para cargarse de sentido.

El movimiento, carece de objetivos y responde al primero de la tríada de motivos: la *Presión*. Sólo en el último eslabón de esta tríada, se encuentra un esbozo de acción a partir de la clarificación del *Deseo* por parte del sujeto, y es desde esta perspectiva donde el movimiento aparece como un destello en forma de acto.

En la Escuela de Tyl Tyl, se propone una seriación de ejercicios para el control sobre el sistema muscular y nervioso, con el objeto de ayudar a la obtención de cualidades en el movimiento:

- a) *Ejercicios de Atención y concentración*
- b) *Ejercicios de Excitación e inhibición de los impulsos*
- c) *Ejercicios de Control del desplazamiento, abarcando diferentes cantidades de espacio.*
- d) *Ejercicios de Control gestual con el propio cuerpo como continente.*

En la propuesta metodológica del GACI en Tyl Tyl, se hace propia aquella frase de Picasso: “*No se trata de enseñar sino de facilitar un viaje al encuentro del arte*”. Pero se observa cómo el control es algo recurrente en la construcción simbólica, ya que cualquier objeto posee una forma bajo la cual encierra

su ser, por lo que, tener una forma supone un control sobre los impulsos escultores de la misma a través del acto creador.

El acto creador por excelencia en el trabajo de la escuela de Arte de Tyl Tyl, es el del ritual escénico en el círculo, al comienzo de cada clase. La posición ritual de comunicación y juego en el ritual escénico, empieza por el encuentro, el círculo y la palabra, elementos que permiten el trabajo desde el *sí mismo*.

El sí mismo de los niños, es su propio cuerpo, vehículo para el viaje hacia los otros, por lo que dotarlo de destrezas es el primer objetivo única herramienta de trabajo.

Tómense como ejemplo la descripción de algunos ejercicios recurrentes en la Escuela de Tyl Tyl:

Atención y Concentración: Niños ocupan su lugar en el círculo. Cuando suena un tambor salen de él. Cuando el tambor se calla vuelven a él.

Excitación e inhibición de impulsos: Al sonar determinado timbre se mueven muy deprisa en el mismo lugar. Cuando se detienen lo hacen completamente sin mover parte alguna de su cuerpo.

Control del desplazamiento: Al sonar un piano se desplazan por todo el espacio con los pasos más largos que puedan dar.

Secuencia gestual: Agacharse, recoger algo del suelo, levantarlo, metérselo en el bolsillo. Realizarlo a diferentes velocidades según suene el instrumento tocado.

Todos estos ejemplos inspirados en la metodología de trabajo de Jaques Dalcroze, no constituyen un motivo de creación, pero sí la manipulación del cuerpo como herramienta para la invención dramática, y la posibilidad de articular una respuesta que haga posible la asociación que de paso a la creación objetos de simbólicos.

2.2.6. *El cuerpo en el tiempo.*

“Ahora el bostezo y el mundo entra por la boca”²⁰

Algunas consideraciones

Toda existencia ocurre en el tiempo. El cuerpo en el tiempo de la escena se ve a través del movimiento, y la quietud es el silencio corporal, puesto que los cuerpos quietos no producen sonidos, toda producción sonora se basa en la vibración de un cuerpo y su expansión espacial.

Si el sonido no se expande deja de existir, y ocurre lo mismo con el cuerpo: si no se mueve, el espacio no tiene lugar en el tiempo.

Si la aceptamos, esta hipótesis podría decir que cuerpo, tiempo y espacio, están indisolublemente unidos y aunque a efectos metodológicos se intente la fragmentación en pos de la comprensión, y la manipulación para la composición y el análisis.

¿Puede construirse el tiempo sin el sentido del cuerpo en el espacio?

Algo en cierta ocasión, ha existido en el sujeto sin saber lo que ha durado, y en la existencia dramática, la intensidad de la vivencia exalta el instante y anula la duración.

En el instante pregnante y esencial vive el acontecimiento como acto, y por eso es familiar a la construcción de la *teatralidad* humana. Si el proceso de las vivencias tiene un cauce en la creación dramática, el sentido de la intensidad del instante producirá una huella tan profunda como duradera.

Aquel instante de vértigo y fascinación que une al hecho creativo, no es más que eso: un instante. Pero su intensidad anula la duración, es poderosamente más vivo y constituye un magma incandescente y volcánico dentro del sujeto, dispuesto a brotar como lava que arrasa y anula lo que encuentra a su paso, y este magma es importante, porque está vinculado al principio de la vida de la escena, que es el impulso y fuerza motriz, expresado en la tríada de motivos *Presión-Necesidad-Deseo*.

En las *Primeras edades*, los niños se acercan al hecho artístico mientras viven abismados en la existencia cotidiana con la única referencia del afecto familiar en las figuras familiares de apego, pero es al vincularse al espacio ritual, cuando presienten otra realidad posible en aquel espacio vacío dominante, momento

²⁰ Fragmento de letra de una canción del espectáculo ¡AhorA! de la Compañía Tyl Tyl cuyo audio se adjunta.

éste en el que se vislumbra, el espacio dominante, como territorio a dominar mediante su habitabilidad construida por el movimiento.

Este tiempo constituye la puesta en marcha y punto de partida para la conquista del tiempo de la escena en el que se realiza la construcción del tempo interno con el cual se aborda el trabajo de creación dramática posterior. Cada niño o niña se acerca al espejo en el que se maquillará y dirá lo que quiere ser, inaugurando con esta frase otro lugar, un acontecimiento posible, y su propio tempo con el que jugará como si se tratara de un juguete.

En la etapa que nos ocupa, el tema de los juguetes es decisivo y recurrente por lo que significan como manifestación de lo transicional.

La manipulación de ese tempo y sus variantes rítmicas, hace que el carácter de la escena se modifique tantas veces como dibujos rítmicos se sea capaz de introducir en él, y cuando percibimos ese tempo-ritmo se empiezan a realizar propuestas que llevan a la asociación y la variación como formas de creación de lo que hasta ese momento no existía: un ritmo, una canción, una escena evocada.

2. 2. 7. *La dificultad como metodología*

En el apartado 5.3.2 de este estudio se aborda nuevamente el tema de la *dificultad*, pero en estas líneas, se quiere traer este aspecto con el objeto de darle el carácter de herramienta.

En otros ámbitos, a la dificultad se le otorga un rol de tropiezo en el camino, vinculado a la frustración o al logro. En el curso de esta investigación y después de haber participado en el trabajo del GACI dentro de la Escuela de Tyl Tyl, deseamos concederle el lugar que debe ocupar en todo proceso de aprendizaje artístico otorgándole una importantísima función: la de Escuela. Podría argumentarse que la dificultad al igual que la frustración y la desilusión, constituyen una escuela de crecimiento con lo que supone el logro y la superación de escollos.

Cuando una propuesta de asociación y coordinación corporal es asumida para su puesta en marcha, se hace desde la voluntad y la decisión de realizarla, pero esto no es suficiente, ya que hacen falta las destrezas y la capacidad para poder llevarlas a cabo, de lo contrario cualquiera que tuviera la fantasía, voluntad y decisión, de tocar un instrumento musical sería capaz de hacerlo. Pero esto no es

posible si no se superan las dificultades en la adquisición de las destrezas y el desarrollo de las capacidades.

El proceso paso a paso en el adiestramiento con la sensibilidad nerviosa y la pericia muscular, encuentra en la dificultad, el elemento sobre el cual se construyen los patrones de experiencia, que le permitirán al sujeto controlar conscientemente su instrumento corporal y por tanto expresivo.

Es importante puntualizar que sin dificultad no hay conciencia de la vivencia, por lo habrá de equilibrarse muy bien facilidad con dificultad.

En la construcción de la inteligencia es determinante la pertenencia a una cultura grupal o familiar través de la experiencia, y en esta identidad lo que para una persona del grupo es una facilidad para otra extraña al grupo es una dificultad.²¹

La dificultad se hace visible en lo que no se puede o no se sabe hacer, el sujeto debe asumirlo para ver cómo se podría, y en este momento, aparece la noción de proceso de trabajo consciente. Las dificultades aparecen en dosis pequeñas que pueden ser asumidas por los sujetos, y desde esta situación, trabajar en la superación de las mismas.

Las dificultades muestran en el tránsito por la experiencia, y la continuidad de esta, abre el camino de la superación.

Si se vuelve la vista hacia la primera designación del índice, tal como la plantea Cyrulnik (2004) en *su sistema conductual designativo*, se puede ver que al principio la mano extendida y el grito eran la única herramienta del bebé para intentar alcanzar lo deseado, momento en que la dificultad estaba representada por la incapacidad verbal para nombrar el objeto que ejercía la provocación. Ante la ineficacia para su cometido, que era el de conseguir el objeto deseado, aparecía una necesidad de comunicación. La mano extendida crea entonces una bifurcación, se cierra, y deja extendido solo el índice que, focaliza y particulariza lo que se deseaba designar. Es esta precisión la que mejora la destreza, y es la dificultad la que obró como escuela para su propia superación.

La misma función ejerce la dificultad en todos los procesos rítmico musicales planteados por la metodología Dalcroze.

²¹ Nótese esto en el folklore de las distintas partes del mundo en el que la familiaridad con la escucha y la práctica de los mismos códigos, propicia la facilidad de los sujetos de ese grupo hacia lo que les es habitual y familiar.

2 . 2. 7. 1. Núcleo de creación N° 23

La elasticidad muscular

Núcleo de creación N° 23: La canción como objeto

Objetivos: Bailar y jugar con el tempo y el ritmo.

Reconocer las asociaciones directas e inversas, con el propio cuerpo en el espacio a través de los *Hops*.

Contenido:

Reelroad (4)²²

Actividad:

Rítmica

La coordinadora propone:

- a) caminar el tempo de la canción en negras
- b) caminar solo cuando cantan (*Hop*)
- c) caminar cuando no cantan (*Hep*)
- d) caminar todo en corcheas (*Hip*)
- e) transformar en *Hops* las órdenes anteriores

Música:

tocan instrumentos de pequeña percusión acompañando la canción y aplicando los mismos *Hops* que para el movimiento.

Dramática:

¿qué hacen los que están cantando?

¿quiénes son?

¿qué quieren?

¿están contentos?

²² Se adjunta grabación de audio.

¿por qué?
¿hablan el mismo idioma que nosotros?
¿que dicen los que cantan?
¿por qué gritan en algunos momentos?
¿dónde están?
¿cómo van vestidos?
¿qué pasa cuando acaba?

Mientras escuchan se van respondiendo y el coordinador va tomando nota para construir no una historia sino una situación con su propiedades:

Unidad de acción, tiempo y espacio.

Plástica:

Hacen siluetas para vestirlas como recortables y construir el espacio de los que tocan la música.

Hacen las ropas que imaginan que llevan.

Podría continuarse con este trabajo hasta darle una apariencia de maqueta con los de lunes y jueves (6 a 9 años)

Evaluación:

¿Han jugado y respondido con precisión en los Hops?

¿Lograron jugar y ser precisos en la medida de sus destrezas?

¿Qué cosas extrañas han aparecido en la descripción de los personaje

Se ha podido observar que la precisión fue aumentando, como si de un entrenamiento se tratara, a medida que se repetía una y otra vez. La agilidad de la música, creaba una atmósfera divertida para emprender la dificultad animadamente en los Hops.

La adquisición de una mayor destreza en la realización de los Hops se ha visto en que al principio entre la orden del hop y su ejecución había un tiempo diferido, es decir que la ejecución se producía después; y al final del juego eran dos cosas casi simultáneas y no había un tiempo entre la orden y su realización.

Al final del trabajo se podía observar una agilidad mayor en la identificación y la

acometida de las dificultades y no hacía falta decir quién se había equivocado y quien no, puesto que ellos lo sabían. Eran concientes de que se habían equivocado.

Finalmente se convertía casi en una competición de ver quién ejecutaba más precisamente las órdenes.

Los personajes eran extraños de otros países que venían de paso. Ni ellos estaban allí ni los personajes se quedaban en el lugar donde ellos vivían.

La situación que se creó fue la de una boda en la que había un lugar en silencio y todos iban llegando de lejos en sus carros y caballos adornados con flores.

Al principio el lugar estaba vacío y a medida que se iba poblando con los que llegaban crecía el volumen de la música el ruido las risas.

Al final la boda terminaba y el lugar se deshacía como se había hecho pero a la inversa.

Hay uno de los personajes que era entrenador de halcones que tapaba y destapaba la caperuza de su animal enseñándole la cabeza a los demás.

100 núcleo de creación nº 23. Febrero 2010

Los Hops son elementos del método Dalcroze, órdenes breves que incitan a la atención y la concentración disociada que el coordinador de la tarea propone durante el transcurso de una actividad, con la intención de introducir variaciones y bifurcaciones dentro de la misma.

El objetivo con esta acción, es el de ejercitar la destreza de la atención dispersa y la respuesta inmediata que desarrolle la destreza muscular y la sensibilidad nerviosa.

Cuando el alumno está realizando una acción los *Hops* provocan una variación dentro de esa acción, por ejemplo: el alumno se encuentra caminando la música que suena y al oír el *Hop* debe dejar de caminar para palmea. Se trata de la respuesta corporal al sonido.

El maestro puede ordenar con *Hops*, *Heps*, *Hips*, *Hups*, y esta sucesión provocará la atención dispersa.

El siguiente *núcleo de creación* tiene por objeto realizar las variantes que se detallan en cada caso: (*Hop*) *caminar solo cuando cantan, etc.*

En este núcleo de creación se habla de los *Hops* musicales, por lo que es necesario dedicar una breve explicación a esta estrategia como recurso de estímulo

y control de los impulsos, así como llamar la atención sobre su punto de interés sonoro.

Este simple recurso para el entrenamiento de la atención y la concentración puede tener infinitas bifurcaciones, y a cada cual más compleja, lo cierto es que crea una disponibilidad corporal y una alerta máxima en relación al afuera inminente que se ha de transitar, y a los otros que ocupan el lugar de ser fuente de inspiración.

Nótese en cierto momento, la eficacia en la utilización de la música grabada como estrategia para generar una actuación con pequeños instrumentos de percusión, utilizados de la misma manera que el cuerpo: atendiendo a su plasticidad en la respuesta. Esta plasticidad en la respuesta ha generado en el cuerpo una *elasticidad* muscular, y véase cómo se refleja de esta manera el proceso que se produce dentro de cada uno de los niños que participan en este *núcleo de creación N° 23*.

Es la elasticidad muscular una de las destrezas y capacidades que se activan en este *núcleo*, y que constituyen un registro importante para el desarrollo de la *teatralidad*.

“Tensión y elasticidad, dos fuerzas complementarias una de otra , puestas en juego por la vida. Si faltan en el cuerpo surgen los accidentes de toda clase, los achaques, la enfermedad. Y si es en el espíritu en donde faltan, se originan todos los grados de la pobreza psicológica, todas las variedades de la locura. Y si por último es el carácter el que carece de ellas, surgen las profundas inadaptaciones a la vida social, fuente de miserias y a veces ocasión de crímenes.”

(Bergson, 2008 : 22)

El concepto asociado a la elasticidad, remite a la posibilidad de relativizar lo aparecido y poderlo mirar desde muchas perspectivas diferentes, hecho este que lo acerca a la novedad. Esta referencia a Bergson, es tal vez un punto de vista interesante a tener en cuenta, y una crucial referencia para entender el arte como salud, pudiendo a través de este cauce, matizar las verdades humanas. Lo que es de una manera, también puede ser de otra y puede incluso ser otra cosa. El hilo invisible se tensa para llevar la mirada nuevamente a la visión de los delfines de Artaud (2006), y se destensa para que estos desaparezcan bajo la superficie.

Sin el registro físico y muscular de la elasticidad, no es posible el ejercicio de un pensamiento elástico, y en este *Núcleo de creación N° 23* aparece el

entrenamiento que favorece esta cualidad, pero nótese que el comentario de la coordinadora (*finalmente se convertía casi en una competición para ver quién ejecutaba más precisamente las órdenes*), constituye una llamada de atención sobre una cualidad infantil propia de estas edades, cual es la consigna mágica de: *a ver quién es capaz de...*, y parece ser que la precisión de la que se habla fue tomada en este sentido.

Más allá de juzgar si está bien o no que se compita, tal como parece ser que se mueven ciertas corrientes políticamente correctas en la actualidad, lo cierto es que la competencia existe en la infancia, y más allá de ella, siendo la mayoría de la veces una manera de ponerse en juego y no solo a prueba.

Es interesante observar el cómo esos personajes extraños aparecieron en el desarrollo del ejercicio, extraños por no conocidos, como lo era todo lo que constituía la dificultad. Al asumirse esta última como patrón, desaparecía como dificultad y dejaba un espacio vacío en el lugar de la novedad, que iba a ser llenado por otra novedad convertida posteriormente en rutina.

Interpretaciones aparte: lo ficcional, proviene de un acontecimiento, y como tal constituye una temática, aunque no haya tenido lugar con esa condición.

Durante el crecimiento en *teatralidad*, el único texto es el acontecimiento en el que también está el texto. Según Derrida²³ el acontecimiento en sí no puede decirse ya que solo puede decirse de él, y esta perspectiva también nos acerca a lo observado en la escuela de Tyl Tyl, cuando padres y madres hacen notar que sus hijos *no cuentan nada*. Y no cuentan, porque el acontecimiento que viven en toda su profundidad no puede decirse. Los coordinadores de la tarea pueden decir de él, pero niños no pueden decirlo porque para ellos *es* un acontecimiento. Tan solo y nada menos que eso.

²³ Este “sí” antes de la cuestión, con un “antes” que no es lógico ni cronológico, habita la cuestión misma. Este “sí” no es cuestionante. (Derrida, 2006:83)

2. 2. 7. 2 Núcleo de creación N° 96.

Excitación e inhibición del movimiento.

El título de este apartado hace referencia a la *excitación e inhibición* de movimiento, y este es el contenido de *arranque y final* del mismo, pero el sostenimiento debe quedar ligado a la *energía*, y el final al *equilibrio*.

Por este motivo, este apartado propone dos contenidos principales: *excitación e inhibición*, y dos secundarios: *energía y equilibrio*.

Núcleo de creación N° 96: Movimiento, sonidos y cualidades

Objetivos:

Comprender el movimiento desde las cualidades del sonido y viceversa.

Contenidos:

El cuerpo y

Poema:

El porvenir no tiene término

Pero tenemos prisa y la vida va muy lenta lenta lenta

Cuanto más ancho se hace el aire

Más se desvelan

Los corazones

(Lovecchio, 2009)

quedan ejemplificados en el siguiente *Núcleo de Creación N° 96*.

Actividades:

Actividad: (a partir de 9 años)

Leer repetidamente un texto y proponerse la memorización.

Hacer un juego que se domine con destreza a la vez que se dice el texto (comba, rayuela, escondite inglés, etc.)

Decir ese texto mientras se camina el ritmo de la palabra con el objetivo de romperlo hasta vaciarlo de cualquier significado al decirlo.

Hacerlo en grupo e individualmente y rescatar aquellos movimientos y gestos que sugieran nuevos significados lúdicos y parezcan interesantes.

Agruparse en subgrupos.

Cada subgrupo selecciona y reproduce una serie de movimientos realizados con el texto.

Se pueden romper los subgrupos y realizar nuevos agrupamientos con el objetivo de trabajar y entrenar las capacidades para la novedad.

Dividir el texto entre las voces de las chicas y las de los chicos. Se van alternando y cada género dice una parte (timbre).

A continuación juegan con las intensidades de la voz.

Proponer alturas diferentes al sonido de las voces.

Cuando todo este proceso acabe se puede sugerir que se vacíe de palabras el texto y dejando solo el cuerpo moviéndose por el espacio tal como lo habían realizado anteriormente: es el propio cuerpo el que “dice” el texto.

Evaluación:

La ruptura del texto le dio muchos ritmos distintos y se partió la palabra en muchos ritmos.

El trabajo en grupos les obligó a crear ritmos convenidos y a hacer un esfuerzo de coordinación entre los grupos.

El quitar el texto y hacer los movimientos que le correspondían junto a otros fue un ejercicio de ausencia de uno de los elementos que le dio una mayor fuerza al movimiento.

Al proponer finalmente que fuera el cuerpo el que dijera el texto hubo la tentación de representar ilustrativamente lo que se les pedía, pero se dieron cuenta que era distinto a lo que habían hecho cuando decían las palabras.

En esta destreza participa todo lo que es originado por el potencial eléctrico de acción neuronal, pero la voluntad nuevamente interviene en el arranque y sostenimiento del impulso, por lo que se contemplará el arranque del movimiento y de la acción, como elementos fundamentales para que exista la excitación convertida en impulso generador y antecedente de la acción.

El individuo siente tres sensaciones: la del comienzo de actividad del gesto, la de su recorrido y la de su fin. (Pero) estas sensaciones cambian totalmente de carácter dependiendo de si el miembro que se mueve se pone en acción en una u otra de sus partes, o incluso de qué miembro inicia la puesta en marcha general. El gesto de un brazo, puede tener como punto de partida el hombro, el codo, la mano o un dedo.(Bachmann, 1998 : 126).

Esta particularización del gesto y su inicio desde la sensación, es lo que interesaba contrastar en este estudio, ya que expresa una de las piezas fundamentales dentro del engranaje del sistema Dalcroze, cual es la sensación previa al pensamiento, y nótese que este enfoque es coincidente, con el que la infancia ejercita a lo largo de todo su desarrollo con la producción de pensamiento, yendo de lo puramente motor hacia las elaboraciones y las operaciones posteriores, pero marcando para una posible didáctica, que todo había comenzado en el cuerpo y sus impulsos a dominar.

Se podría decir que en este apartado también existe un mapa anterior trazado por la vivencia, ya que desde la etapa infantil, la creación sucede desde el movimiento.

Núcleo de creación N° 97: Conciencia del movimiento

Objetivo: Reconocer el arranque, recorrido y final del movimiento en forma de gesto.

Contenido:

Ejercicio de Valery Roth.

Actividad:

Una pandereta en la mano representa la flor.

Un acento del piano obliga a situarla en alguna parte: por ejemplo muy alto o muy lejos de uno, tras la espalda a la altura de las rodillas...da lo mismo, se puede elegir. Pero una vez situada, la flor se queda donde está (y por lo tanto también el brazo que la sostiene o sea su tallo). Inmediatamente después el, el profesor nombra una parte del cuerpo (codo, hombro mentón rodilla, etc.) y el alumno intenta alcanzar la flor con un movimiento de la parte del cuerpo mencionada (lo que Valery Roth llama ponerle una hoja) ; luego permanece inmóvil unos segundos en la postura que habrá debido adoptar. Puede que la distancia entre la flor y la hoja sea imposible de recorrer. ¡Que no quede por eso! Lo importante es que se haga el movimiento tan lejos como se pueda y en la dirección correcta y que la pandereta permanezca en la dirección del gesto.²⁴

La coordinadora propone un compás de 2/4 en el piano (tempo para la negra de 90).

La coordinadora propone el mismo compás de 2/4 pero ahora más rápido (la negra a 180)

Así alterna una vez una velocidad y otra vez otra durante un tiempo provocando la adaptación rápida a la propuesta.

Después de esto varía la intensidad de la ejecución a un pianissimo seguido de un fortísimo.

Siempre al final de cada secuencia se deja un tiempo de equilibrio e inmovilidad.

Podría ser que la pandereta la sostuviera otro compañero/a y que a su vez el/ella se la sostuviera a otro compañero/a.

La coordinadora propone que inventen una secuencia con un principio y un fin similar a la anterior y que se haga lo mismo.

La coordinadora propondrá que se haga luego libremente una improvisación

²⁴ Ejercicio de Valery Roth citado en *La rítmica Jaques Dalcroze. Una educación por y para la música.* Bachmann, Marie Laure (2008) : 126.

dramática liberada de la guía musical.

Evaluación:

Este trabajo fue realizado con dos grupos: 6-9 años y 9-12 años.

6-9 años

Hubo diferencias en la asunción de la secuencia y en el grupo más pequeño dentro de esta banda de edad ha costado mucho el sostenimiento del equilibrio

al principio pero luego fue conseguido un mínimo equilibrio que sostuvo el final por más tiempo del que lo había hecho en un principio.

La creación posterior se liberó de lo anterior pero a diferencia de otras veces hubo una mayor precisión en la consecución de los movimientos.

9-12 años

Este grupo buscó con mayor decisión la precisión desde un comienzo aunque el equilibrio es algo que ha costado al principio con la variante de que no era causado por falta de destrezas sino por sentido del ridículo ante las miradas sobre el propio cuerpo. Cuando lograron fijar la atención sobre el objeto que estaban trabajando se produjo una mejora y limpieza del movimiento notorios.

El trabajo posterior tomó en cuenta todo el recorrido hecho y no dejó de lado la parte mecánica para darle prioridad al impulso dramático.

100 núcleos de Creación N° 97. Diciembre de 2009.

Este *núcleo de creación*, aporta un interesante elemento que deja ver el trabajo del sistema muscular y su elasticidad, cual es la capacidad para el sostenimiento del equilibrio dentro de un estado de atención disociada.

Se debe tener en cuenta, que el estado de retención del movimiento acotado por una partitura, constituye también la capacidad conciente sobre ese propio movimiento.

Estado de retención que provoca la capacidad de regular la energía y manipularla como una arcilla. Sería ilustrativo que la forma de arcilla se pudiera trabajar desde un punto de vista plástico, pero esta no es una actividad abordada por el *núcleo de creación N° 97*. Sin embargo es una idea que queda pendiente para un futuro, como la posibilidad de exteriorizar una interioridad previa. En todo el punto de partida, recorrido y final del ejercicio, existe un aspecto de energía contenida que es deseable agregar a la aportación metodológica, como contenido de trabajo.

2.2.8. *Patrones de movimiento.*

Los patrones de movimiento, se presentan como objetos útiles para la manipulación, como elementos combinables cuyo ejemplo lo da la estructura de los lóbulos prefrontales concediéndole una particular atención al izquierdo. Esta posibilidad de combinación de rutinas y su renovación combinatoria (tal como ocurre con la música), brinda una oportunidad de aplicación didáctica brillante de la *teatralidad*, se aprovecha la ocasión para escribir con códigos corporales en el espacio de la escena, pudiendo estructurar el movimiento, y sentir la codificación cada vez más amplia de patrones reconocibles.

Dalcroze aporta la codificación de los valores rítmicos, que son patrones de movimiento cuya combinatoria infinita traslada de un modo eficaz, el lenguaje musical a los sistemas nervioso y muscular.

Todo valor rítmico constituye una sensación muscular y un registro de sensibilidad nerviosa, para el que es necesario controlar el tiempo con el cuerpo en el espacio. El siguiente ejercicio ejemplifica lo expuesto.

El coordinador toca al piano o a cualquier otro instrumento (no de viento para poder hablar durante su ejecución) un valor rítmico definido y simple:

Negras a las que nombrará con un monosílabo por ejemplo: *voy*.

Corcheas a las que identificará con una palabra de dos sílabas: *co rro*

Semicorcheas: *tákutiki*

Blancas: *va a*

Redondas: *va a a a*

Corchea con puntillo: *voy y*

Blanca con puntillo: *va a a*

A estas agrupaciones se las denomina dibujos rítmicos y son tratados como patrones de lenguaje musical pero también de movimiento, con cada uno de ellos se proponen modos codificados de locomoción (se pide elevación de las rodillas para la limpieza en el modo de andar, flexiones de rodillas para una prolongación de las duraciones, puntos dibujados con la puntera del pie, etc.). Llamaremos dibujo rítmico a la combinación de al menos dos valores rítmicos o modos de locomoción diferentes.

Se crean patrones de movimiento, que luego pueden combinarse e ir hacia una mayor complejidad, en la que empiezan a aparecer los compases como unidades, marcadas por los brazos en movimientos binarios y ternarios, pudiéndose presentar de la siguiente manera, escrita con las palabras que sirvieron de codificación verbal:

4/4 Co-rrro voy va a

4/4 Va a a a

Compás de cuatro tiempos: Partiendo de la posición de los brazos en alto, al primer tiempo del compás los brazos bajan con fuerza, al segundo se cierran sobre el pecho, al tercero se abren y al cuarto, vuelven a subir para comenzar nuevamente la serie. Mientras los brazos realizan este movimiento de cuatro partes, los pies realizan el ritmo que de corcheas, blancas, negras, etc.

121

Nótese que esta serie ideada para representar el compás, establece un registro muscular y nervioso vinculado a la regularidad de tempo en los brazos simultáneamente al ritmo que realizan los pasos.

En el compás de tres tiempos el movimiento parte de los brazos en alto bajando con fuerza, el segundo abre los brazos en cruz y el tercero sube los brazos en paralelo.

Como puede apreciarse, los tiempos son marcados en la parte superior con los brazos, y el ritmo constituido por los patrones de movimientos de los valores caminados por los pasos, que desplazan el cuerpo por el espacio.

Estos patrones de movimiento, pueden ser codificados y decodificados, disueltos y vueltos a constituir hasta el infinito, tal como ocurre en la escritura musical, pero hay algo que los distancia del lenguaje sonoro y lo acerca al lenguaje gestual y del movimiento, y es que su escritura se constituye en registro corporal atravesado por sus sistemas nervioso y muscular, lo cual integra vivencia y comprensión.

Los valores rítmicos de redonda, blanca, negra, corchea y semicorchea, puntillos, compases binarios y ternarios, es decir, los elementos que comprenden el lenguaje de la música, tienen una codificación en el cuerpo y son realizados desde esa codificación en la que a partir de la voluntad, se pone en marcha un sistema complejo que comprende a la sensibilidad nerviosa, el equilibrio, la elasticidad y estabilidad musculares, así como a la capacidad auditiva (de las vibraciones físicas del sonido en el más estricto sentido de las palabras).

2. 2. 9. *El juego, la energía y el movimiento*

Todo movimiento que termina, origina otro en el que la energía precedente se recarga. Energía muscular capaz de hacernos producir el trabajo expresivo. El juego aviva esta dinámica descubriendo nuevas dimensiones.

El goce interior que produce el juego es contagioso y multiplica las posibilidades del movimiento al renovar la energía.

Este movimiento como una piedra en un estanque produce ondas que se hunden en el inconsciente de tal manera que lo aparecido puede parecer extraño por desconocido.

Las fuentes están entonces dentro del sí mismo:

“Nada nos parece tan seguro y establecido como la sensación de nuestra mismidad de nuestro propio yo” (Freud, 1930 : 3)

Dentro del contexto establecido por esta investigación nos referimos a la *mismidad* como a aquello que se encuentra dentro de la propia musculatura, movida por la fuerza de la voluntad y el sistema nervioso.

Parcelar la energía ayudará a elaborar procesos de trabajo, sobre el impulso de vida y energía. Pongamos por ejemplo el alumbramiento de un recién nacido: parece imposible que ese cuerpo, inválido en cierta medida, pueda juntar las energías necesarias para sobrevivir, pero sin embargo esto sucede una y otra vez a lo largo de la historia humana, incluso en condiciones adversas para la supervivencia. El acto de vivir produce perplejidad . Es traído este ejemplo incomprensible en muchos aspectos, como la demostración más absoluta de la energía vital.

2. 2. 9. 1. *La imaginación creadora.*

(el sí mágico)

Todas las propuestas llevadas a cambiar la realidad, entusiasman y dan alas para iniciar un camino creativo. Si el lugar en el que nos encontramos estuviera rodeado de agua... *Si* esta silla fuera de goma... *Si* la casita fuera de chocolate...

El comienzo es en el juego, que genera en ellos una energía que los catapulta al espacio ritual, pero no tiene el propósito de suplantar ninguna otra cosa: es un fin en sí mismo, el mejor regalo que se puede recibir a lo largo de toda la vida.²⁵

En el juego no hay cansancio, solo hay reposo y renovación de la energía.

En el juego de los *Sí* mencionados, participa la tríada propuesta por nuestro método (*Presión, Necesidad y Deseo*), aportando la *Presión* en forma de impulso en el que se mide la intensidad de los jugadores, dentro del mismo juego. La intensidad puede ser manifiesta o implícita: hay niños o niñas que dan un salto al proponérsele un *Si*, y otros que se levantan tímidamente; pero en ambos casos, se ha puesto su energía en movimiento.

Se podría decir que más que nunca, en la edad adulta y a consecuencia de la industrialización de la sociedad occidental, los humanos trabajan queriendo ensanchar los tiempos de ocio que son los tiempos de y para el juego (individual, colectivo y familiar). Otra cosa son las interpretaciones que se hagan sobre el juego, y en el caso de esta investigación y nuestro método, interesa abordar la existencia de elementos de juego en la imaginación creadora.

2. 2. 9. 2. *El juego como entrenamiento.*

La sensación que provoca un impulso, tal como se ha visto, es la de poseer la potencialidad de una acción, durante la etapa infantil, es en donde se manifiesta más claramente este hecho. Sin esa fuerza que presiona es imposible

²⁵ “Salvado estás para jugar” (retahíla popular infantil)

expresar, pues la expresión en todos sus matices, tiene que ver con el manejo de los impulsos como potencial de acción.

Sin impulsos no hay expresión posible, pero todo impulso contiene a su contrario: la inhibición. Sin impulso no hay arranque de movimiento que luego pueda transformarse en acción. El impulso es el *antes* del movimiento que conduce a la acción. Para entender el impulso podemos establecer un simil con la anacrusa musical. La palabra anacrusa proviene del griego *ana* (subiendo hacia) y *krowo* (golpear) y precede siempre al tiempo fuerte de comienzo del compás, se trata de una elevación mas o menos larga que desembocará irremisiblemente en un tiempo fuerte.

Nuestro propósito es trabajar el impulso desde la continuidad y su transformación en acción. El juego contiene los elementos que permiten visualizar la existencia del impulso como arranque tal como ejemplificamos en la siguiente propuesta:

En el juego del *pañuelo* se forman dos equipos de jugadores y cada jugador del equipo tiene su número. A una distancia intermedia en cada equipo (unos treinta metros) se coloca la que hace de *madre*, sujetando un pañuelo, que dice un número que corresponde a un jugador de cada equipo, quienes al oírlo, salen corriendo hacia la *madre*, e intentan llevarse el pañuelo al sitio inicial sin pasar raya ni ser alcanzado por el contrario en el trayecto de vuelta.

Queda eliminado quien pisa raya, no consigue coger el pañuelo o es tocado en el trayecto por el contrario.

El juego continua, hasta que todos los componentes de un equipo quedan eliminados.

Es interesante resaltar las cualidades de entrenamiento en la dificultad, inherente a este juego y por lo general a todos.

La situación de distancia marcada en el espacio (treinta metros), supone la dificultad de medir tiempo, espacio y velocidad sujetos a una orden (la de la *madre*).

Durante la espera, los jugadores predisponen su cuerpo creando la *anacrusa* como registro corporal.

A la orden de la madre intentan llegar a tiempo, pero al llegar hasta el pañuelo se inhiben de cogerlo o lo cogen rápidamente, porque el objetivo de cada uno es sorprender al otro y no darle tiempo a ser alcanzado. En este momento se articula otro compás o tiempo fuerte: justo antes de coger el pañuelo. Dijimos anteriormente

que el impulso es antes de la acción y establece una línea de continuidad en el registro corporal. La vuelta al comienzo después de la espera da paso a la articulación de un nuevo ciclo o compás de lo mismo (la repetición cargada de intención), y por eso comienza otro compás.

La dinámica de impulso, espera y arranque, continúa hasta que uno de los dos consigue su objetivo, que es el de eliminar al otro.

La similitud con la creación dramática, corresponde a la dependencia del otro para la consecución del objetivo, pero además, a la dependencia del impulso y su inhibición en todo el desarrollo del juego.

En la Escuela de Tyl Tyl, se procedió a la adaptación del juego del pañuelo:

Un niño o niña hace de *madre* tocando los instrumentos que contienen a todos los jugadores

Cada jugador tiene un timbre musical distinto y al oírlo se precipita sobre el pañuelo.

Se introduce la siguiente variación: uno de los timbres es neutral, y al sonar detiene todo el juego. Los jugadores se congelan en donde se encuentren. El que no logra parar también es eliminado.

Cuando vuelve a sonar el timbre correspondiente a los jugadores, el juego continúa.

En el juego original, la voz de la *madre*, y la atención sobre los números, marca las reglas del juego. Con esta adaptación, se pretendía llevar la atención hacia elementos que sirvieran de entrenamiento auditivo y mejoramiento de las capacidades motoras.

En una progresión de la propuesta, podría sustituirse la escucha de los timbres sonoros, por identificación de acordes mayores, menores, consonantes, disonantes etc.

Aportamos los ejercicios como ejemplo de lo que se ha adaptado en las sesiones de trabajo en Tyl Tyl.

Campo ciego:

Se forman dos equipos de jugadores y se traza en el suelo un rectángulo.

Desarrollo del juego: cada equipo se coloca en un extremo del campo con los ojos tapados y a una señal de la *madre*, que está colocada fuera de aquél, cada jugador comienza a andar intentando llegar al otro extremo sin salirse del campo ni chocar con ningún otro jugador, ya que si esto ocurriese quedaría eliminado.

De este juego, interesa la predisposición que el sujeto con los ojos tapados desarrolla, para la percepción de las otras presencias antes de que estas lleguen a tocarlo, propiciando así el desarrollo de la capacidad auditiva.

Durante el desarrollo de este juego, se comprueba que el sentido del impulso tiene lugar en la contención de la respiración y este descubrimiento llevó a idear el siguiente ejercicio dramático:

En el círculo inicial los coordinadores preguntaron qué habían sentido al realizar este juego y las respuestas abordaron el tema de los nervios y la inminencia de que pasara algo que no deseaban que pasase (el choque con los otros).

Evaluación:

Los niños dijeron que notaban cómo contenían la respiración cuando entraban en el cuadrado, y que habían imaginado, que en lugar de entrar en un cuadrado iban a entrar en una habitación a oscuras donde podía o no haber alguien, pero lo que sí era seguro es que ocurriría algo.

Esto provocó improvisaciones de verdadero suspense, en el que la anacrusa fue disparadora para la creación dramática.

Los juegos plantean una serie de destrezas y el trabajo permanente con las dificultades como se ha dicho anteriormente, si éstas se superan, el juego sale bien y si es competitivo, lo que se gana es el desarrollo de la destreza y una mayor capacidad.

En la utilización del espacio, los recorridos y trayectorias establecen un grafismo invisible, que solo intuye o ve el que lo recorre, siendo muchos los juegos que plantean estas características:

Corta Hilo: El juego se desarrolla de la siguiente forma: los jugadores se dispersan por el campo de juego; el que queda tiene que ir a pillar a uno, pero si en el intento se cruza otro jugador, debe ir a pillar a este. De esta forma continua el juego hasta que se consigue tocar a alguien que pasa a quedar comenzando el juego de nuevo.

Es interesante pensar este juego desde el punto de vista del grafismo del espacio o de la escena.

Para ello se ha observado el juego propuesto en la Escuela con el siguiente ejercicio:

Jugar sin pensar. Actuar y luego transcribir. Una vez realizado el juego que se desarrolló a lo largo de 30 minutos, se invitó al grupo a que se sentara en círculo.

Mientras reposaba cada uno su fatiga, los coordinadores imitaron las trayectorias que habían observado.

Algunos niños decían que no había sido como los maestros decían y no se ponían de acuerdo, por lo que se les invitó a que dibujaran las trayectorias. Se pusieron folios a su disposición y comenzó el dibujo de líneas. Puntos entre líneas.

Se les fue sugiriendo que redujeran las trayectorias a algo que pudieran reproducir mirando los papeles luego.

Al intentarlo, lo hacían dubitativos (porque ya el trazado respondía a un plano) observaban que ya no les resultaba tan divertido aquel juego.

Esta variación en el juego condujo a las siguientes conclusiones:

1. Si se modifica un juego deben incluirse variantes que lo hagan tan o más atractivo que el original porque de lo contrario se desvirtúa su esencia que es la del impulso y el compromiso íntegro del sujeto, y por sobre todas las cosas el disfrute.
2. El impulso creativo es lo contrario al aburrimiento, por lo tanto el trabajo con la búsqueda de los impulsos y su manipulación incide directamente sobre la vida del objeto de arte.
3. Toda construcción artística debe estar dominada por la fuerza del impulso.

El trabajo con los impulsos y la respiración, así como con la inminencia de algún acontecimiento, lleva a pensar que la conciencia del impulso es una imagen interna alentada por el deseo de llevar algo a cabo, pero cuyo movimiento ya está en marcha.

Aparece aquí nuevamente la aquiescencia tratada por Derrida.²⁶

En el impulso no hay regreso al reposo, porque este ya se ha dejado atrás.

Se trata de una estrategia movida por un verbo al que podría llamarse *motor*

Son los verbos motores los que dan vida a los personajes, y los llevan desde la existencia en el pensamiento, a la existencia en la acción.

²⁶ Este “sí” antes de la cuestión, con un “antes” que no es lógico ni cronológico, habita la cuestión misma. Ese “sí” no es cuestionante.(Derrida, 2006 :83).

Ejemplo

El asesino: Los jugadores se sientan en corro de tal forma que todos se puedan ver los ojos. Quien hace de *madre* dice algo en el oído de cada jugador, de tal manera que nadie sabe a quien ha mandado que haga de asesino.

El juego consiste en describir quién es el asesino, ya que este irá matando con un guiño a cada jugador, sin que los demás se den cuenta. El jugador que recibe el guiño debe decir al cabo de unos segundos: muerto. Dejando de jugar y permaneciendo en silencio.

Este juego, produce un estado interior en el que el impulso está presente pero desde la inhibición. Todos intentan descubrir al asesino al mirarlo. Sin embargo, este estado de excitación interior, se ve coartado por el instinto de supervivencia de no ser el muerto y por lo tanto quedar fuera, lo que provoca una tensa calma, y en este caso se pueden ver otra vez dominados por el objetivo. El objetivo es sobrevivir, y aunque el impulso aliente en el descubrimiento del asesino, la inhibición intenta protegerse para no ser el muerto.

A partir de este, los coordinadores de Tyl Tyl propusieron dos variaciones para el mismo juego:

1. Si alguno de los sentados en el círculo cree que sabe quién es el asesino, puede pedir a la madre que pare el juego y decir el nombre de quién cree que es.

Si se equivoca pasa a ser muerta/o inmediatamente.

2. En lugar de estar sentados en círculo caminan por un espacio limitado.

La introducción de estas variantes permite que el impulso se convierta en acción al poder decir con la palabra.

En el caso del caminar, creemos que introduce variaciones de atención dispersa, siempre interesantes en el proceso de formación artística.

2.2.9.3. Núcleo de creación N° 15

Cuerpo y espacio en las primeras edades.

El título de este núcleo constituyó el motivo para traerlo como cita ya que alude a los actos gratuitos, y esta es una cuestión que está presente en todo el espacio de juego y constituye su vitalidad, tal y como decíamos en otros pasajes de este trabajo.

El objetivo es *disfrutar con el hacer por hacer*, que es una determinación lo suficientemente seria como para ser tomada en cuenta dentro del apartado que vincula al juego como núcleo, ya que la seriedad está dada por la preservación del espacio de juego, uniendo los dos mundos del sujeto (el de dentro y el de fuera), a través de todo lo que comprenden estas dos esferas: lo consciente y lo inconsciente.

Núcleo15: Cuerpo y espacio, alquimia teatral (los actos gratuitos)

Objetivo: Disfrutar con el hacer por hacer

Contenidos:

El impulso

Canción del tío vivo:

El tío vivo gira colgado de una estrella

Tulipán de las cinco partes de la tierra

El tío vivo trae y lleva los días de fiesta

Van sobre ruedas giran giran agua luna y piedra

Sobre caballitos disfrazados de panteras

Los niños comen la luna como una cereza

Van sobre ruedas giran giran agua luna y piedra

F. G Lorca

Actividad

Movimiento:

Bailan imitando a la coordinadora y hacen lo que hace ella.

Buscan diferentes planos y velocidades.

Flotan en el espacio

Hacen un día de fiesta

Dramática:

Hacen una fiesta. Encuentran una piedra. Se bañan en el agua por la noche.

Se duermen y la luna entra por la ventana.

Realizan estas acciones y situaciones y se les preguntará después por qué.

Con las justificaciones que den se irá modificando cada vez el carácter de la secuencia.

Plástica:

Con planchas de cartón pluma se construirá un tío vivo.

Cuando esté terminado se colgará en la entrada del teatro.

Evaluación:

¿Se ha disparado la capacidad de reír y jugar con las propuestas?

¿Cuándo más y cuándo menos?

Los movimientos de cuerpo loco que se hicieron al principio les causó risa y casi no podían moverse pero esto mismo les fue dando un estado de relajación dentro de la alegría de la excitación.

En la búsqueda de diferentes planos y velocidades se pudo observar que algunos empezaron a inventar formas de andar “graciosas” según decían y los otros intentaban imitarlos. Por Ejemplo: andar muy deprisa y lo más agachado posible.

Andar muy lentos y lo más estirados posibles. Y es curioso porque en esta asociación apareció lo pequeño y lo grande asociado a lo ligero y lento.

La propuesta del día de fiesta fue la diversión de tirar objetos al aire. La fiesta era tirar al aire y estuvo asociada a desordenar todo. Se pudo ver que esto les causaba mucho placer.

En la secuencia de acción justificaron el dormir por la noche y despertarse por la mañana como un día de cumpleaños en verano. Había luciérnagas en el campo que se iluminaba con sus luces.

El baño de la noche dijeron que era un baño de luna y que a todo el que se bañaba le quedaba la piel de color plata.

El girar y girar fue algo que les gustaba mucho hacer en todos los momentos de la secuencia.²⁷

100 Núcleos de creación nº 15 . Febrero de 2010.

Artaud (2006), menciona la alquimia como principio teatral y conecta con la aportación de Goldberg (2007) en la apreciación de los procesos químicos del sistema nervioso, describiendo la disolución de los neurotransmisores después de la sinapsis. Curioso es observar cómo ciertos procesos artísticos están vinculados en espejo a otros que tienen lugar en los sistemas nervioso y muscular.

A manera de espejos, se suceden estructuras que de una manera consciente son reproducidas en nuevas estructuras, creadas externamente como una prolongación de lo interno.

El disfrute del que se habla, es uno de los principios de la *teatralidad* humana, y de toda búsqueda delimitada por el principio de realidad. Pero el ser humano desde su infancia primera, busca el placer como principio.

“Un segundo estímulo para que el Yo se desprenda de la masa sensorial, esto es, para la aceptación de un “afuera”, de un mundo exterior, lo dan las frecuentes, múltiples e inevitables sensaciones de dolor y displacer que el aún omnipotente sentido del placer induce a abolir y evitar. Surge así la tendencia a disociar del Yo cuanto pueda convertirse en fuente de displacer. A expulsarlo de sí, a formar un Yo puramente hedónico. Un yo placiente enfrentado con un no-yo, con un “afuera” ajeno y amenazante. Los límites de este primitivo yo placiente no pueden escapar a reajustes ulteriores impuestos por la experiencia.

(Freud, 1930: 5)

²⁷ 1° *El baño de la noche dijeron que era un baño de luna y que a todo el que se bañaba le quedaba la piel de color plata.* Este tal vez sea un delfín de los de Artaud, porque en cierta manera habla de lo que impregna el baño nocturno, y tal vez en este pasaje se ha tendido un puente invisible con García Lorca y su poema. Existe un contagio con la plata de la luna al que no pueden sustraerse ni aunque lo quisieran. El que es contagiado, lo llevará dentro para siempre, y esto es lo que transmite de alguna manera este comentario.

2° *El girar y girar fue algo que les gustaba mucho hacer en todos los momentos de la secuencia.* El girar y girar es algo que vincula al adulto con casi todos los recuerdos infantiles, ya que la pérdida del equilibrio y la sensación de caer o suspenderse, es algo recurrente en la sensación de perderse que aportan los juegos.

Abismarse y ser devuelto por algún displacer (como diría Freud). Pero en este caso, lo de girar y girar es traído por la palabra que posee la fuerza necesaria para convertirse en un núcleo de creación.

La cita aborda desde otro lugar el tema del displacer y sugiere la condición de desprendimiento que implica una frustración encarnada en dificultad para el lactante, que es a su vez una posibilidad de identificar un límite para el afuera.

Al decir que *tiende a disociarse cuanto pueda convertirse en fuente de displacer*, aborda la búsqueda del placer vinculada al juego,

Si bien tal como dice Freud, este yo placiente no puede escapar a ciertos reajustes posteriores, el placer es una materia prima importante y se busca un espacio en el que ir a su encuentro.

En el *Núcleo de creación n° 15*, puede apreciarse cómo se producen las formas de asociación directa e inversa, con la constatación de que el juego y todo lo gratuito, es revelador de conceptos vividos y “prepensados” desde la intuición creadora, siendo este, otro de los aspectos reveladores de este núcleo: la posibilidad de pensar en el juego sin ponerse a pensar. El mecanismo revelado en el núcleo, tanto en la propuesta como en las respuestas de los niños, es un sistema de trabajo importante para la *teatralidad* humana en la etapa infantil, por lo que aporta a los procesos de creación artística y su relación con la búsqueda del placer, el encuentro con la dificultad y la superación de esta.

2. 3. EL DELEITE EN EL MANEJO DEL CUERPO COMO OBJETO.

Freud habla de lo placentero como de lo que no se desea abandonar, vinculado a los objetos, y Stanislavsky lo señala como algo de capital importancia en la construcción del vínculo entre el actor y la escena.

“Gran parte de lo que no se quisiera abandonar por su carácter placentero no pertenece, sin embargo, al Yo, sino a los objetos; recíprocamente, muchos sufrimientos de los que uno pretende desembarazarse resultan ser inseparables del Yo, de procedencia interna. Con todo, el hombre aprende a dominar un procedimiento que, mediante la orientación intencionada de los sentidos y la actividad muscular adecuada, le permite discernir lo interior (perteneciente al yo) de lo exterior (originado por el mundo), dando así el primer paso hacia la entronización del principio de realidad, principio que habrá de dominar toda la evolución ulterior.”
(Freud, 1930:6)

Freud hace mención tanto a la ordenación intencionada de los sentidos como a la actividad muscular cuando se refiere al discernimiento entre lo interior y lo exterior, como de un tránsito marcado por los objetos entre los cuales se encuentra el mismo sujeto.

La *teatralidad* está marcada por dicho tránsito y Stanislavsky abordó esta cuestión didácticamente y de modo coincidente con Freud. La carga de sentido se produce en el tránsito de una zona a la otra y el deleite es eje y motor de la búsqueda.

Este tránsito interior-exterior, es algo que en la etapa de la infancia en que comienza la formación semiótica analizada por Piaget/Inhelder (2007), resulta fluido para el niño .

Este epígrafe pretende insistir sobre el *deleite* en el tratamiento del cuerpo como objeto:

Ejemplo:

A ver quién es capaz de... (girar y girar sin parar, quedarse en una pierna en equilibrio, dar el grito más largo, etc.).

La lista podría ser infinita y el desafío también, pero en este trabajo, de lo que se trata es de señalar la importancia de enfrentarse al desafío y el *deleite* que esta situación supone para los que están comprometidos en ella.

En esta dinámica, el cuerpo es una herramienta y también una llave desde la cual, puede accederse a la zona en la cual se produce este *deleite*.

Hemos señalado la perspectiva freudiana en el enfoque del placer y el displacer como deleite. Veamos ahora la postura de Stanislavsky

“Para alcanzar el éxito en todas las dificultades que nos esperan, debemos tener ante todo el valor de reconocer que por muchas razones, al aparecer en escena ante la muchedumbre de los espectadores, en las condiciones de la creación frente a público, perdemos por completo la sensación de la vida real. Lo olvidamos todo: el modo que tenemos en la vida de caminar, estar sentados, comer, beber, dormir, conversar, mirar, escuchar; en una palabra, cómo actuamos interna y externamente en la vida. Todo esto tenemos que aprenderlo de un modo absolutamente nuevo en el tablado, lo mismo que un niño tiene que aprender a caminar, hablar, mirar, oír.”

(Stanislavsky, 1986 : 95)

Stanislavsky habla de éxito en relación al proceso, y a su evolución como tal, pero nombra a las dificultades como parte inseparable del aprendizaje siendo esta perspectiva sobre la que se insiste en la vinculación de la infancia como proceso de vida y aprendizaje.

En cuanto a la esfera de lo real y lo irreal, dibuja el espacio ritual separado de la vida cotidiana por lo que es coincidente con el concepto de espacio preoperacional planteado por Winnicott (2005), y este concepto lleva a entender el espacio también como un objeto. El manejo del espacio es el del propio cuerpo. Esta cuestión posee el mismo enfoque en el presente trabajo al hablar de los espacios *dominados* y *dominantes* tratados anteriormente.

2.3.1 Núcleo de creación N° 16

Objetos polimorfos y cotidianos

La aportación de este *núcleo de creación* es interesante como propuesta metodológica para el trabajo con los objetos, ya que establece una clasificación que se relaciona con el uso, y devuelve al cuerpo el protagonismo esgrimido en un primer momento por el objeto.

Núcleo 16: Objetos polimorfos y cotidianos

Objetivo: Disfrutar con el manejo de objetos

Manipular y transformar los objetos como elementos narrativos

Contenidos:

Objetos cotidianos (tazas, pañuelos, espadas, etc.) y polimorfos (cuerdas, pelotas, elásticos)

Movimiento:

Se distribuyen tantos objetos por el escenario como integrantes hay en el grupo.

Deben estar equidistantes entre sí

Al sonar un timbre rítmico (clave, tambor) se trasladan de un objeto a otro.

Cuando el timbre se detiene ellos también lo hacen en el sitio en el que hay uno de los objetos.

Al sonido de uno melódico (xilofón, flauta, etc.) usan el objeto escogido.

Dramática:

Se les propone que solos/as o en grupo jueguen con los objetos mientras la hora del día va cambiando (es de noche, de día, la hora de la comida etc.)

Se les dejará un rato y luego se narrará lo que se ve mientras sucede. La idea es que lleguen a comprender que el acto gratuito es en sí mismo un hecho narrativo.

Se quitarán todos los objetos de la escena y se les dirá a ellos que elijan un objeto en el cual transformarse.

La coordinadora propondrá que todos sean objetos menos uno o una que se queda afuera.

A la voz de la profesora entre quien se ha quedado fuera y debe utilizar todos los objetos como si estuviera en su cuarto o en otro lugar de su casa.

Plástica:

Sobre una cartulina dibujan una casa para los objetos y le dan un lugar a cada uno.

Evaluación:

¿Se produjo asociación?

¿En qué momento?

¿Cuáles son los instantes más significativos?

¿ Por qué?

La asociación mas significativa que se produjo es la de agrupar los objetos según la hora del día a la que pertenecían y según el uso que se les iba a dar en esa hora.

Los objetos cotidianos fueron utilizados en su función pero también en la función que la escena les pedía. P Ej. una cuchara como lupa.

Diego (4años) dice que es un león. Recorre el espacio a cuatro patas y me invita a que yo sea un león con él, que luchemos porque él era muy fiero y yo también. Le propongo que empiece y que lo haga alejado de la casita que se ha fabricado con una tela en el suelo. Diego se acerca a los demás animales de la selva y les gruñe (sin entrar en sus espacios).

En un momento dado y con la propuesta de transformarse en uno de los objetos del espacio una de las niñas observó que le gustaba haber sido una mesa.

A todos divirtió mucho transformarse en objetos.

100 núcleos de creación nº 16. Octubre de 2009.

Se aprecia el acierto de distribuir todos los objetos diseminados por la escena, porque a partir de esta visualización se entiende el fin del trabajo propuesto. Entre los objetivos, vuelve a pronunciarse la palabra disfrutar, a partir de la cual pueden entenderse los planteamientos posteriores entre los cuales se ve una posible clasificación entre polimorfos y cotidianos. La condición de polimorfo en esta clasificación, ofrece la posibilidad de tender un puente hacia lo relativo y flexible, pues de esta condición es el tránsito entre el adentro y el afuera en el trabajo escénico.

Cotidianos se llama a todos los objetos cuyos usos están determinados, y son reconocidos como acciones, y polimorfos todos aquellos que pudieran dar pie a la entrada directa en una esfera que está comprendida dentro del juego, demostrando por esto una flexibilidad manifiesta y polivalente.

La parte final en la que todos los cuerpos son objetos, es un ejemplo claro para lo tratado en este apartado acerca del deleite, y vuelve a comenzar el círculo de los significantes con este retorno.

2.3.2 Núcleo de creación N° 8

La evolución del Objeto

Evolución es nominar la bifurcación que acontece en una estructura en la que el sujeto puede ser un objeto entre objetos al decir de Winnicott (2005), refiriéndose a una posible continuidad del objeto como sujeto y viceversa.

Nos interesa poner la atención en la evolución del objeto para abordarlo desde una perspectiva cercana al animismo, y vinculada al concepto de objeto transicional en el que se decía por ejemplo, que el osito además de representar una ausencia, también era un osito.

Cuando hablamos de la *Presión* en el epígrafe anterior, mencionamos a Boal (1982) en su nota sobre la transformación del sujeto en un objeto de las fuerzas económicas. Boal proponía el juego del sujeto en el espacio socioeconómico, análogo al que Winnicott (2005) describe entre el bebé y la madre, anterior al socioeconómico, y centrado en el espacio previo al de la zona de juego social.

Cuando Freud se refiere al Yo dice:

“Sólo la psicoanalítica -que por otra parte, aún tiene mucho que decirnos sobre la relación entre el Yo y el ello-nos ha enseñado que esa apariencia es engañosa; que, por el contrario, el Yo se continúa hacia dentro, sin límites precisos, con una entidad psíquica inconsciente que denominamos Ello y a la cual viene a servir como de fachada. Pero, por lo menos hacia el exterior, el Yo parece mantener sus límites claros y precisos.

(Freud, 1930: 5)

Esa Introspección como condición de ser, a modo de un iceberg solo puede describirse por lo que se ve.

Se presupone que los objetos exteriores introyectados en diversas circunstancias, producen reverberaciones en las profundidades del desconocido inconsciente, provocadoras de mutaciones en la vestiduras y hasta en las propias estructuras físicas de los mismos sujetos-objetos. La vuelta a la superficie en cualquiera de sus formas (aunque se aventura la afirmación de que todas las vueltas del Yo a la superficie tienen que ver con la *teatralidad*) muestran a otro objeto-sujeto, producto y deudor del primero pero otro al fin. No podría decirse que el sujeto-objeto es el mismo, porque la experiencia en *teatralidad* lo cambia. En este sentido

propone tratar la evolución del objeto referida a la mutación, transformación, bifurcación dentro de una estructura, la de la inmersión del Yo en el Ello.

Evolución por tanto, no como progresión, sino estructura, en la cual la bifurcación produce un cambio hacia otra forma, que opera como sinónimo de evolución.

Desde esta perspectiva se trae el núcleo de creación que sigue a estas líneas.

Núcleo de creación N° 8:

Objetos simbólicos (transicionales y de apego)

Objetos de uso (cotidianos o realistas)

Objetivos:

Transformar los objetos simbólicos en objetos de uso cotidiano.

Contenidos:



Dramática:

Los coordinadores del grupo mostrarán las fotos del contenido y dejarán que hablen sobre lo que ven.

Que relacionen las dos imágenes.

Que imaginen formas de unir las

¿ Y si el árbol no fuera un árbol y el oso no fuera un oso?

¿ A qué se parecen?

¿ Qué podrían ser?

Luego se les propondrá hacer como si estuvieran en las circunstancias imaginadas, simplemente estar.

¿ Por qué ?

¿ Qué espera ?

¿Cuál es la urgencia en la situación?

Todas serán situaciones individuales.

Luego se planteará que alguien está y alguien pasa o llega ¿para qué?

Plástica:

La coordinadora pedirá que cada uno una elija una de las imágenes que le dará en forma de fotocopia.

Cada uno y cada una transformará la foto transformará la foto en otro objeto pegando y pintando.

Evaluación:

¿Se han transformado los objetos?

¿Por qué y en qué medida?

¿Fue simplemente una variación?

¿ Qué fue lo observado más significativo de toda la sesión?

Casi todos humanizaron el oso y al árbol le otorgaron un llanto, seguramente que la analogía con ellos mismos.

Dada la posición en la que tiene las manos y piernas el oso algunos le dieron un movimiento de caderas similar al de algún baile.

Hubo quien recordó un día en que no encontraban el osito y no se podía ir a dormir, como estaban su padre y su madre en casa de los abuelos todo el mundo se puso a buscar el oso, pero nadie lo encontraba.

Finalmente el perro de la casa lo tenía en su manta y se había dormido con él junto a su boca.

Como puede verse, el tratamiento dado a los objetos en el anterior *núcleo de creación* es el de la contemplación primaria de apego. Contar con un osito es uno de los motivos de interés, dado que se trata del objeto transicional de libro, pero la anécdota contada con el perro, establece un paralelo entre el animal real que se identifica con su dueño y toma el lugar del niño de la casa.

Este juego de espejos entre el niño, el perro y el osito, recuerda en cierta medida los planos de las *Meninas*.

Tal vez al decir de la evolución, se puede estar hablando de la profundidad de planos que ofrecen los objetos en su evolución, desde y hacia la profundidad del Yo. Podemos encontrar esta misma idea en el *vale que* del juego infantil.

Ejemplo:

¿Vale que este cepillo era un caballo?

¿Vale que esto (una tela) era mi casa?

Etc.

2. 4. CANCIÓN Y TRADICIÓN ORAL

La palabra y la emoción en acción

Las palabras, se empobrecen en el uso cotidiano, y por eso es importante qué uso se les de en la creación dramática, para recuperar su sonoridad y bifurcaciones de sentido y forma. Durante el período de la infancia, la palabra es parte central de la fiesta de vivir, y una celebración de destrezas, dichas durante el juego de retahílas, de suerte, etc.

Para niños, la utilización de la palabra supone diferentes desafíos, y comprende diversas maneras de abordaje, pero en el juego, sobre todo es divertido y responde a la tríada *Presión, Necesidad y Deseo* que se propone como sistema de pensamiento para el trabajo artístico.

Al círculo del principio de cada clase, niños llevan palabras que son empujadas por la emoción de los relatos que les interesa transmitir, y para esas palabras, hay una escucha activa por parte de los coordinadores de la Escuela de Tyl Tyl, sabiendo que este principio ritual, constituye un trabajo sobre el *sí mismo*, sobre

la mismidad. Los relatos, casi siempre tienen que ver con los colegios, las relaciones en los patios de recreo, la familia. Todas son palabras cargadas de vida, que luego aparecen como arcilla de improvisación, o se ocultan en los cuentos que eligen para representar.

La palabra se transforma en acción desde el origen para volver a ser palabra en la emoción.

En muchas ocasiones se descubre, dentro de este proceso de trabajo, que niños hacen algo a lo cual los adultos ponen palabra. Como si de una escena callejera se tratara, o de un accidente, la articulación de las palabras viene después, es la acción la que está cargada con la emoción, que luego se articulará en la palabra de los que han sido espectadores.

De esta manera, se trabaja con la observación como fuente primera de la articulación para la palabra.

“Al traspasar nosotros mismos una palabra, ya que la palabra ha surgido originalmente de la entidad humana en su totalidad, podemos experimentar toda clase de cosas; lanzar exclamaciones de júbilo hasta el cielo, sentir congoja mortal ascendiendo y descendiendo la escala de los sentimientos, la escala de la contemplación de las cosas externas.

Todo ello puede ser elevado a imaginaciones ya que el lenguaje ha nacido también de imaginaciones, de modo que aquel que puede sentir tales imaginaciones puede sentir como de repente una i siempre se presenta ante el alma en una imagen que expresa autoafirmación, el hacerse conciente del estiramiento del músculo del brazo.

(Steiner, 1992 : 18)

Fíjese que en la expresión de traspasar el sí mismo con la palabra, la importancia es la de considerarla más allá de la palabra, para decir que comprende a la totalidad de la entidad humana. Las expresiones infantiles casi siempre dan cuenta de esto, ya sea en la parquedad o la efusividad, pero la palabra siempre está y sale del cuerpo durante la etapa infantil.

Como palabras, también pueden ser interpretados los gritos y las expresiones de júbilo que tienen el origen en el placer o el dolor freudianos, pero que luego vuelan como ondas sonoras en el aire más allá de su significado. La palabra vuela desde su propio sonido, y no necesita de significados para tener vida, la tiene más allá de los significados posibles.

Pudiera ser que la *musicalidad* tuviera su origen en este acontecimiento netamente teatral, como fuerza motriz de toda la música tanto en los aspectos rítmicos como melódicos.

El *gesto aeriforme* del cual habla Steiner, puede tener la llave de la *musicalidad* desde la espesura de signos que constituye la *teatralidad*.

En el folklore, tradición oral y canción popular, la frontera entre *musicalidad* y *teatralidad* aparece difusa, por lo que el origen ritual de los mundos sonoros, le da una pertenencia a la *teatralidad* anterior a todo lenguaje musical posterior.

Es interesante observar, cómo Steiner nombra imaginaciones, al referirse al lenguaje y su origen, afirmando que estas son parte de su ser, ya que toda forma de lenguaje surge de imaginaciones, y estas se comunican entre lo interior y lo exterior, en forma de percepciones, proyecciones y extroversiones evolucionadas de objetos, entre los que se incluye al Yo.

2.4.1. Núcleo de creación n° 98.

La canción como objeto

142

Este núcleo, supone la muestra fehaciente de un acto creativo, en el que la palabra integra la espesura que azuza el impulso y mueve el músculo, al decir de la cita de Steiner con el ejemplo de la *i*.

Núcleo de creación N° 98: La canción como objeto.

Objetivo: Tomar la palabra poética como fuerza motriz para la creación

Contenidos:

La palabra poética

La imagen poética

La música²⁸

Actividad:

²⁸ El presente núcleo de creación se fundamenta en una película muda titulada “*Clip X Diez*” con banda sonora de canciones realizada por diez niños y niñas de le Escuela de Arte del Teatro Tyl Tyl durante el curso 2008, de la que se adjunta DVD.

Maestra/o: suponed que os encontrarais en la mitad de un desierto ¿qué haríais?

Niños responderán a estas preguntas haciendo una improvisación teatral a partir de ella.

El maestro/a escribirá cada situación y las guardará para después que hubieran visto la representación.

Maestro/o:

El maestro les enseña el siguiente poema

En este lugar

Estuvo el mar

Alguna vez volverá

Pájaro y luz

Gris de ratón

La niebla se lo llevó (inspirado en A. Machado con variación de los propios grupos)

Maestro/a: ¿Qué pasa en esta poesía?

Si fuera una representación ¿dónde ocurriría?

¿Cómo es ese lugar en el que una vez estuvo el mar?

¿Cómo puede ser que la niebla se lleve un lugar?

143

Les propone oír la música que contiene esta letra y en lo que dura la canción crear una breve historia con ella.

Por último, el maestro dice:

En la película que vamos a ver, un grupo de niños está en el desierto y se dirige a algún lugar.

¿Por qué están solos? ¿A dónde se dirigirán? ¿Qué quieren? ¿qué significan las cosas que aparecen?

Esta y otras preguntas podremos respondérselas después de ver la película.

Os propongo que escuchéis lo que cuentan las canciones porque luego podremos jugar con estas al igual que hicimos con el poema del mar.

Esperamos que disfrutéis y podáis imaginar lo que podría pasar después.

Actividad posterior

Maestro/a: ¿qué parte de la película os ha interesado más? ¿por qué?
¿seríais capaces de hacer esa parte?

Niños hacen lo que ensayan

Maestro/a: elijamos una canción e intentemos recordar lo que ocurría cuando sonaba.
(elegirán una de las canciones con la banda sonora de la película)

Recuerdan lo que pasaba y luego lo hacen.

Maestro/a: Recordemos esta letra de la canción.

Si cierras los ojos

el ruido se mueve

Sin ningún motor

Te abraza y palpita

Suena que te suena

A tu alrededor

Que el aire te traiga

Que el aire te lleve

El mundo que suena

Se mueve y da vueltas

Guarda en tus oídos

Los ruidos pequeños

Para que alimenten

Mañana los sueños

Aprenderán la canción y recordarán lo que pasaba. Divididos en grupos intentarán realizar una acción que dure toda la canción al igual que ocurría en la película

El maestro/a grabará en video lo que hagan y luego lo proyectará para que lo vean.

Niños y niña comentarán lo que han hecho y visto.

El maestro propondrá que lo repitan mejorando las partes que no les satisfaga a cada grupo.

Se repetirá el proceso con la intención de que se produzca un crecimiento.

No se debe olvidar que el disfrute de la tarea artística es el motor de aprendizaje de la misma y lo correcto no es de cálculo sino de que exprese a quienes lo realizan.

100 núcleos de creación N° 97. Octubre de 2009

A lo largo de este *núcleo de creación N° 97*, puede observarse cómo el trabajo con la canción como objeto, se transforma en un objeto simbólico de grandes posibilidades para el aprovechamiento didáctico.²⁹

La evidencia del trabajo poético con la imagen que aparece trabajada de un modo no realista, posibilita ver el tránsito entre las esferas del Yo y su cualidad de sombra dentro del lenguaje cinematográfico.

145

“Nuestra base es la conciencia de un YO que es un campo de luz que representa nuestro mundo. Todo lo que está fuera de él es tenebroso y no sabemos hasta que punto posee realidad.”

(Jung, 2005 : 380)

Como conclusión, puede decirse que la canción navega entre los dos mundos de los que habla Freud (1930), del sentido yoico en el cual inicialmente el Yo lo incluye todo, para luego desprender de sí un mundo exterior. Este *núcleo de creación* constituye el ejemplo que expresa lo dicho hasta ahora en este tema.

²⁹ Se adjunta guión de la película como Anexo.

3. LA PRESION COMO MOTIVO PARA LA ACCIÓN DRAMÁTICA

“En una etapa primitiva de todo proceso de aprendizaje el organismo se enfrenta a la “novedad”, y la etapa final del proceso de aprendizaje puede considerarse como “rutinización” o “familiaridad”. La transición de familiaridad a rutina es el ciclo universal de nuestro mundo interior. Es el ritmo de nuestros procesos mentales que se desplazan en varias escalas de tiempo.

El papel del aprendizaje y de los comportamientos aprendidos aumenta a lo largo de la evolución, a expensas de los comportamientos instintivos. ¿es posible que la emergencia de diferencias estructurales y químicas entre los dos hemisferios fuera impulsada por las presiones evolutivas para ampliar el aprendizaje? ¿es posible, en otras palabras, que la existencia de dos sistemas diferentes y separados pero interconectados, uno para la novedad y otro para las rutinas, facilite el aprendizaje?” (Goldberg, 2004 : 60)

Goldberg propone en su libro, interpretar el contexto como un motivo esencial para la acción dramática desde los primeros instantes de la vida humana, bien sea dependiente o independiente de él a través de la novedad o la rutina o la *rutinización* y la *familiaridad* como elementos interrelacionados y complementarios, siendo evidente que la contemplación de la novedad vincula lo externo y lo interno de un modo también dinámico.

Cuando un niño o niña llega por primera vez a las clases de la Escuela de Tyl Tyl, la pregunta formulada es: ¿Por qué lo hace?.

Tal como dijimos anteriormente, en los procesos de aprendizaje artístico lo que comienza en forma de certeza, pasado un tiempo, se transforma en enigma y la conformación de los conceptos en los procesos de creación artística es similar al de las explosiones e implosiones planetarias, en las que toda estructura se sustenta en la búsqueda del equilibrio.

La acción creadora en un espacio vacío, produce el vértigo y la fascinación de lo desconocido controlado por los límites del espacio. En él operan a la vez la novedad (de lo que las emociones, sensaciones y percepciones nos traen), y la rutina de un espacio controlado por el cuerpo que lo transita, produciéndose aquí una nueva paradoja, ya que lo conocido se torna en desconocido empapado por lo que fluye desde el interior del sujeto, y donde esta relación entre novedad y rutina entrelazadas dialécticamente, generan un deleite indescriptible en palabras y un apego para siempre a esta relación del sujeto con la escena.

La situación del sujeto en la escena, es la manifestación en potencia de la *teatralidad*, el darse cuenta de que se está expuesto en un espacio no cotidiano

donde todo puede suceder sin que pase nada, produce una sensación de vértigo imposible de ignorar.

Porque la actitud en la escena, debido a lo artificial de las condiciones en que se desarrolla la creación en público, oculta una partícula, un dejo teatral, con su exhibicionismo, que no existe en la actitud humana normal. Por eso al referirnos al estado del actor durante su actuación, hablamos de la actitud interior, y agregamos, en la escena...Porque encierra la sensación de la soledad en público, que no conocemos en la vida real. Recordaréis que en un momento reconocisteis que os aburría actuar mucho en un teatro vacío...pero en el teatro lleno de espectadores, con miles de corazones que laten al unísono con el corazón del artista, se crea una magnífica resonancia para nuestro sentimiento. (Stanislavsky, 1986 : 309)

En ese lugar físico y concreto en donde el sujeto está expuesto, el espectador recién llegado sabe inmediatamente que pueden ocurrir sucesos únicos, y que estos estarán vinculados al Yo independientemente de la palabra, siendo quizás su propia esencia teatral quien los defina como únicos, y como espesura de signos tejidos bajo la denominación de *teatralidad*.

Stanislavsky amplía la conciencia sobre la presencia del público, y habla de la resonancia, tan importante para un desarrollo en *teatralidad*.

Esta situación se produce en el acercamiento de la infancia a la escena y que es también común a todo sujeto que decide habitar el espacio ritual de la escena a lo largo de su vida. El temblor es recordado toda la vida y confundido con los nervios, y es convulsión, sacudimiento, y el trabajo del maestro consiste en despejar el camino y acompañar la estela de fuego de aquel meteoro encendido pues se crea un vértigo contagioso y similar al de la peste artaudiana traído ya en varias ocasiones dentro de esta Investigación. Se habla del contagio del vértigo, del deleite y del temblor inconfesable, que todo maestro/a debe mimar como si de un terreno de cultivo se tratara, ya que es en él en el cual se van a producir las mejores situaciones de acercamiento al arte durante el período de la etapa infantil.

En la escuela de Tyl Tyl se observa este mimo, que entronca con las mejores condiciones de confiabilidad de las que hablan tanto Wnnicott (2005) como Cyrulnik (2004) y que ya han sido citados anteriormente: *la confianza en confiabilidad*. De romperse, este elemento es muy difícil de recuperar, pues en la

confianza surge el *atreimiento* que es una de las revelaciones didácticas primeras ya existentes en el período de la infancia y fundamentales dentro de nuestro Método.

No se intenta la comprensión puesto que no la hay: Quien hace, no comprende, pues la propia vivencia en escena es la comprensión dentro del acontecimiento, se elige el *yo siento* antes que el *yo se* puesto que en un espacio ritual la comprensión es un estado físico, en el que el intelecto constituye un elemento más pero no el único. Recordar que al igual que el cerebro está dentro de cuerpo y la dicotomía mente-cuerpo ha quedado obsoleta, la comprensión corporal, es algo recurrente en el ritual escénico de la infancia.

Como se ha dicho anteriormente, se procura que esa llama encendida por la fascinación, el miedo, y el disfrute, se convierta en un gran fuego interior que arroje luz y se constituya en verdadero MOTIVO para la creación artística.

Desde esta perspectiva se trae el *núcleo de creación N° 3* : “*La voz poética*” en donde narra la equivocación de un sujeto (la paloma), que elige el recorrido equivocado y en lugar de ir al norte va al sur, luego cree que el trigo es agua, el mar, cielo, etc.

Un sujeto que debido a sus equivocaciones queda a merced del azar, ya que todo lo que había previsto es equivocado, y la rutina de la previsión queda sepultada por la novedad del ¿qué pasará ahora?

La equivocación, acaba con lo que estaba previsto y por consiguiente con la planificación. El azar convierte a este sujeto en objeto de las circunstancias a las que se va a enfrentar y por lo tanto, en esa situación será la presión encarnada en el impulso como respuesta, la que se convierta en primer motivo y disparador de la acción.

El objetivo hace mención a lo imaginario como otra esfera a la que hay que entrar, y de la cual tiene la llave en este caso, la palabra poética. Pues es ésta última la que abre la puerta al *como si* que conduce a la acometida de la acción en el espacio del ritual escénico.

Núcleo de creación N° 3 : La voz poética

Objetivo: Entrar en lo imaginario a través de a palabra poética

Contenido

Se equivocó la paloma, se equivocaba.

Por ir al norte, fue al sur.

Creyó que el trigo era agua, se equivocaba.

Creyó que el mar era el cielo, que la noche la mañana.

Se equivocaba.

Que las estrellas, rocío; que el calor, la nevada.

Se equivocaba.

Que tu falda era su blusa, que tu corazón su casa.

Se equivocaba.

Ella se durmió en la orilla. Tú en la cumbre de una rama.

Rafael Alberti

Movimiento:

Juego de equivocarse y buscar los contrarios.

Dramática

¿Se equivocaba la paloma?

¿Qué le pasó?

¿Os habéis equivocado alguna vez?

¿Ocurrió algo?

Se buscan equivocaciones cometidas.

Plástica:

Buscan los contrastes y las similitudes, se puede trabajar en una misma base ya sea con pinturas, témperas o con masa que tenga distintos puntos de vista y que se puedan hacer dos lecturas de espacio y personaje.

Evaluación:

A la pregunta de si se equivocaba la paloma las respuestas fueron variadas, he aquí algunas frases que salieron al final de esta clase

3-6 años:

Se equivocaba porque no sabía quien era

Se durmió en la rama y yo en la cama pero podría haber sido al revés.

En lugar de comer la paloma bebía y tenía cada vez más hambre.

Estaba creyendo que todo era lo que no era.

La paloma se equivocaba porque no estaba con su mamá.

6-10 años

Yo me equivoco en las cuentas del colegio.

Cuando me equivoco me siento raro.

Si un día me equivocara y me perdiera esperarí a que me vinieran a buscar.

Cuando en su cabeza era verano en sus alas era invierno.

100 núcleos de creación N° 3. Octubre de 2010

151

Es interesante observar la manera de las respuestas al juego planteado con el poema, se formulan alrededor de la *Presión* que ejerce la equivocación de la paloma como acto decisivo, después del cual no se sabe qué pasará, y cabría plantearse si la equivocación constituye una bifurcación a una secuencia, dado que la inestabilidad y zozobra que significa el hecho de equivocarse constituye una muestra evidente del valor de la equivocación como donante de lo nuevo. Lo nuevo no aparece de la nada sino que se encuentra en la práctica de una secuencia rutinaria y es una variación dentro de la misma.

Por otro lado, es habitual la *Presión* del entorno social adulto durante la etapa infantil, para marcar que la equivocación no es parte de un proceso, sino evidencia de un fracaso.

Mirado desde otro lugar, también podría decirse que la equivocación es una rareza: “*cuando me equivoco me siento raro*”, y esta rareza la constituye lo inesperado de la equivocación, pero una equivocación sobreviene en una circunstancia de *Presión* del contexto: “*Porque no estaba su mamá*” “*Bebía en lugar de comer*” “*Estaba creyendo que todo era lo que no era*”. En esta última observación

aparece la tergiversación en la apreciación de lo real, y la irrupción de lo que Jung (1997), llama sucesos psíquicos, como aquello que se toma de la realidad y es llevado a la mente.

No puede haber motivos ajenos a la *Presión* entendida como dependencia de un contexto, y a este como condición para la aparición de los impulsos creadores.

El paisaje constituye uno de los primeros disparadores en la dramaturgia individual de cada sujeto, ya que una vez acabado el período de creación en el espacio potencial del individuo con la madre, la escena se amplía y traslada al espacio de juego de la infancia creadora, siendo las características de esta, las que marcan la creación a través de los juegos y por lo tanto el imaginario individual y colectivo. No es lo mismo un espacio de juego junto al mar, que uno en el desierto u otro en llanuras pluviales, todos condicionan de manera distinta la creación dramática.

Se ha de puntualizar que este presupuesto creativo se constituye en el *como sí* del espacio a la manera stanislawsiana si lo miramos desde dentro de la escena.

“Por consiguiente el “sí” simple o “mágico” da comienzo a la creación. Envía el primer impulso para que se desarrolle el proceso creador del papel. ¡sobre este tema dejaré que hable en mi lugar Aleksandr Pushkin! En su comentario sobre el drama popular dice Aleksandr Sergueievich: “sinceridad en las emociones, sentimientos que parecen verdaderos en circunstancias dadas: he aquí lo que exige nuestro espíritu del autor dramático”

(Stanislavsky, 1986 : 91)

La reflexión de la cita anterior, se vincula a la dependencia y a la independencia del contexto , ya que las circunstancias que dan comienzo a la creación, son la actitud que genera independencia con respecto a las limitaciones, centrándose en el *Deseo*, pero este motivo de creación escénica se abordará en la Parte V. I que trataremos más adelante.

Obsérvese el siguiente *núcleo de creación N° 18*, desarrollado en la Escuela de Tyl Tyl, para contrastar estas afirmaciones en las que se evidencia la dependencia del contexto, como elemento de *Presión* primera para la acción creadora dentro del espacio de vida, ya sea ritual o real, de activación del imaginario.

Objetivo: lo mágico como señal que caracteriza al habitante del bosque que, en este caso, aparece como un lugar fantástico y por lo tanto fuera de la realidad y hermano del espacio ritual de la escena.

Núcleo de creación N° 18: Estructuras rítmicas y civilizaciones

Objetivo: Reconocer lo mágico en el habitante del bosque.

Contenido:

Los indios de Norteamérica creen que toda cosa de la naturaleza tiene su espíritu y ese espíritu está en la sombra que proyecta.

Había una tribu que vivía a orillas de un río y cierta vez hubo una gran tormenta.

Nunca se había visto nada igual y se protegieron poniéndose a resguardo en la cueva junto al río a esperar que pasara.

De pronto un enorme rayo iluminó la oscuridad y cayó sobre el árbol más querido por la tribu: un álamo centenario partido casi en la raíz que cayó con gran estruendo en el río que bajaba enfurecido y empezó a tirar de él con fuerza de monstruo sin conseguir arrastrarlo ya que el álamo tenía las raíces muy profundas y fuertes.

Cuentan los niños (hoy ya hombres y mujeres de la tribu que se asomaban a la puerta de la cueva), que entonces el álamo gritó como un trueno. Después se hizo un silencio enorme y profundo y el viejo árbol se desprendió de sus raíces para ser arrastrado por la corriente.

Por la mañana lo encontraron aferrándose a unas rocas de la orilla entonces los padres de la tribu lo sacaron del agua y pusieron a secar al sol.

Se reunieron para ver qué hacían con él y decidieron que harían dos canoas grandes en las que pudieran viajar todos por el río. Las hicieron. Pasó mucho tiempo y en las noches de tormenta aún se escucha la voz del álamo como un trueno, entonces cuando suena y los niños más pequeños tienen miedo, sus madres les dicen que no teman, que es el álamo que ha venido a defenderlos de lo malo y a traerles lo bueno; cuando escuchan esto, todo queda en silencio y como una canción dulce llega el sueño.

153

Actividad Dramática:

¿Cuáles son las imágenes que llegaron más nítidamente de la narración?

Se representan esas imágenes.

¿Cómo era la tribu? ¿Qué había? ¿Cómo comían y qué?

Las respuestas se transforman en actos.

¿Cuál es la parte más importante del cuento?

La hacen.

Plástica:

¿Podemos construir un bosque de álamos con siluetas de cartulina?

Se dibuja y recorta, se proyecta la sombra con un flexo.

Se trabaja con la dificultad hasta que las sombras salen como se desea.

Evaluación:

¿ Se ha producido una atmósfera extracotidiana?

¿ En qué momento?

¿ Debido a qué?

Se ha producido una atmósfera de misterio y fascinación por lo desconocido.

La presencia de la tormenta y su furia produjo diferentes sensaciones y exteriorizaciones.

Un hecho curioso es que X, de 10 años, estaba compartiendo las imágenes con el grupo y en un momento dado calló. Al preguntarle qué le pasaba comenzó a llorar.

Interrogado más tarde por los motivos de su llanto dijo que había recordado una tarde en la que paseaba con su abuelo por el campo. Se puso a llover torrencialmente y esta circunstancia los obligo a quedarse en el medio del campo sin colocarse debajo de ningún árbol y guareciéndose en la orilla de un terraplén como toda protección.

Cuando se calmó la intensidad de la lluvia volvieron rápidamente a casa.

El relato le había hecho recordar a su abuelo fallecido el año anterior y esa era la causa de su llanto.

- A medida que se les planteaba la particularidad en la vida de la tribu fueron adaptándose a las circunstancias ofrecidas como a un modo de vida bajo unas condiciones determinadas.

P.Ej: *Había una tribu que vivía a orillas de un río y cierta vez hubo una gran tormenta. ¿cómo es vivir a orillas de un río todo el tiempo?*

¿Qué cosas hay que hacer además de jugar y pasárselo bien?

Según el paisaje imaginado desde el relato

Fueron adaptando las acciones a la presión y condicionamiento del medio.

p. Ej.: Cerca del río una calle de tierra con una hilera formada por calles y calles con casuarinas de gran altura que en los días ventosos producen un silbido tan singular que ningún otro ruido se le parece (hicieron los silbidos y se convino que traerían objetos que ayuden a realizar ese ruido).

Se centraron en las horas anteriores a la tormenta y este paisaje ligado al río lejano les impuso silencio. Surgió una melodía que todos inventaron de a trozos y cantaron luego en voz muy baja.

100 Núcleos de Creación: N° 18. Octubre de 2010.

Es interesante rescatar de la evaluación en el *núcleo de creación* precedente, el relato de X con su abuelo, dado que la *Presión*, se ejerció en dos direcciones: por un lado el relato verbal tuvo la capacidad de trazar una analogía con su propia historia, y traer al presente una realidad psíquica en la que él evoca una vivencia cierta o no con su abuelo, el propio relato que tiene una fuerza de *Presión* y arrastre similar a la del árbol en el río.

Cuando los pobladores del relato rescatan al árbol y lo ponen a secar a sol, X rescata a su abuelo y lo pone al sol de su memoria también. Lo rescata del río del olvido, en el que estaba destinado a irse a una muerte segura que ya estaba representada por el río.

Al ponerlo al sol también responde a la *Presión* del personaje y el actor: ser o no ser llevado por el río y decidirse a mirar a su abuelo en la orilla.

Estos dos espacios (río y orilla) también representan dos capas de la misma realidad, o dos realidades dispuestas a acoger aquellos sucesos psíquicos de los que hablaba Jung (1997).

La última evaluación, pone de manifiesto la fuerza del paisaje provocadora de la bifurcación creativa una vez más, tal y como ocurría en el caso que vimos de la paloma que se equivocaba. Pero esta vez, con el ingrediente de la voz melódica que trae y pone en juego al alma, en la superficie.

“El aire que expulsamos a través de nuestros órganos respiratorios, a través de los órganos del habla y del canto, lo que expulsamos cuando se vocaliza, lo que forman los labios, los dientes, el paladar, en la expulsión, en definitiva, no es otra cosa que el gesto aeriforme. Solo que este gesto se sitúa de tal modo en el espacio que mediante lo que produce en este, resulta posible que el oído oiga.”

(Steiner, 1992: 14)

Esta cita, completa una reflexión también abordada por Winnicott (2005), en relación al adentro y al afuera, con la diferencia de que en esta visión de Steiner (1992), aparece un elemento no visto hasta este momento, cual es el del adentro que sale, y el afuera que entra en forma de canto y de ánimo o alma. Nótese que en la cita, se dice *vocaliza* en clara referencia a las vocales que abren el adentro y dejan entrar el afuera en la inspiración. Esta expulsión en forma de palabra con las herramientas de los labios, los dientes y el paladar constituye el *gesto aeriforme* del que habla y que es la gestualización del impacto de la *Presión* en su salida al exterior.

Al final del párrafo, Steiner aventura que *probablemente el oído oiga*, la relación entre esta probabilidad y el relato del *núcleo de creación N° 18*:

Cuentan los niños (hoy ya hombres y mujeres de la tribu que se asomaban a la puerta de la cueva), que entonces el álamo gritó como un trueno. Después se hizo un silencio enorme y profundo y el viejo árbol se desprendió de sus raíces para ser arrastrado por la corriente.

En este este pasaje, aparece el grito seguido del silencio, como identificación con el trueno. Además de la presencia de niños y mujeres como espectadores de la escena.

En el núcleo de creación se pusieron a inventar una canción: ante la furia de la naturaleza el alma salió a buscar la calma y la mimesis con ella. El primer impulso civilizador es el de someter lo natural a lo humano para sobrevivir, pero la tormenta y la furia de los cataclismos naturales, superan toda tecnología, y ante este hecho, el ser humano produce e inventa situaciones que le permitan entender para luego controlar, y de esta manera sobrevivir.

Como el personaje de Pedro de “*El viaje de Pedro el afortunado*”. Strindberg (1988), cuando está a punto de abandonar la torre en la que su padre lo ha encerrado para protegerlo de la maldad del mundo; algo lo empuja al vacío de inventar. No hay nadie más en esa aventura. El protagonista se siente feliz e inmensamente solo a la vez. Pero es una soledad cargada de porvenir porque el espacio de juego debe agrandarse y está entre los demás. ¿De donde vienen las notas hilvanadas en una melodía que hasta entonces no existe? ¿De donde las imágenes producidas por la exaltación de algún afecto?.

¿Hay alguien más en esa soledad? ¿Es aquello lo que hay que meter en el hueco provocado por el vacío, para darle más consistencia? ¿Para darle más consistencia a quién? ¿Al protagonista? ¿Es el camino que lo conducirá a ser humano?

Estas preguntas sobre las que reflexionaremos en las siguientes páginas, son el ejemplo de una fuerza vigorosa que empuja e impulsa de dentro hacia fuera y de fuera hacia adentro en un circuito ininterrumpido que es en sí mismo un juego, por el placer que produce la invención que de él sale.

Concluamos la cuestión de la relación con el medio en el cual se encuentra el sujeto, identificándolo con el elemento que ejerce la *Presión* primera, revelando por medio de esta dinámica dos etapas diferenciadas:

1º Dependencia del contexto y reconocimiento de los límites.

2º Independencia del contexto y previsión de circunstancias marcadas por el deseo.

3.1. EL CONTEXTO COMO GENERADOR DE ESTRATEGIAS PARA LA ACCIÓN (Dependencia e independencia)

Las estrategias para la acción se encuentran vinculadas a los verbos, y éstos definen la esencia de la infancia en escena cuyo proceso de pensamiento es simultáneo a la realización de la acción.

El hacer define a la infancia, y construye el ser a lo largo de ese período con diferencia de matiz significativas para cada uno de los períodos por los que se atraviesa.

“Concreto mi idea sobre el juego mediante la afirmación de que el jugar tiene un lugar y un tiempo. No se encuentra adentro según acepción alguna de esta palabra (y por desgracia es cierto que el vocablo “adentro” tiene muchas y muy variadas utilizaciones en el estudio analítico). Tampoco está afuera, es decir, no forma parte del mundo repudiado, el no-yo, lo que el individuo ha decidido reconocer (con gran dificultad y aún con dolor) como verdaderamente exterior, fuera del alcance del

dominio mágico. Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no solo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer.”

(Winnicott, 2005 : 64)

El espacio cuenta para recordar (el del juego), continuación del creado por la madre, el bebé, y el objeto transicional, es también manifestación y construcción esencial de la *teatralidad* humana, desde los primeros instantes de la vida, y tal vez la manifestación orgánica a tener en cuenta, para una posible didáctica de la escena.

Winnicott (2005) habla del hacer: la acción, la cual da lugar a la experiencia que tiene todo su valor de ser en el acontecimiento, y mas allá de su significado. La provocación de cada objeto de juego, puede ser infinitamente diversa para cada sujeto, pero sobre todas las cosas constituye una experiencia en sí misma.

En la primera infancia, el impulso es el que prevalece en la manifestación de la respuesta a la provocación, y el que genera acciones directas vinculadas a la falta de experiencia con los objetos provocadores, es decir a la novedad como eje. Más adelante, cuando la experiencia ha elaborado los patrones de comportamiento ante los estímulos, aparecen las estrategias que permiten una respuesta más conveniente y rica para el sujeto, pero también menos espontánea.

158

“Hay que recordar que la novedad está asociada con el hemisferio derecho. ¿Significa esto que los lóbulos frontales están más íntimamente implicados en el funcionamiento del hemisferio derecho que en el del hemisferio izquierdo?.

Puede ser. El lóbulo frontal derecho es mayor en el hemisferio derecho que en el hemisferio izquierdo. Y aunque es artificioso trazar paralelismos directos entre estructura y función, la mayoría de los científicos creen que más tejido neural implica mayor capacidad computacional.

El papel especial desempeñado por los lóbulos frontales y el hemisferio derecho en tratar con la novedad y por el hemisferio izquierdo en la implementación de rutinas, sugiere que los cambios dinámicos asociados con el aprendizaje son al menos dobles. Con el aprendizaje, el lugar de control cognitivo se desplaza desde el hemisferio derecho al hemisferio izquierdo, y desde las partes frontales a las partes posteriores de la corteza.”

(Goldberg, 2007 : 86)

Dentro de esta reflexión sobre novedad y rutina podrá convenirse en que la estructuración de la mente del bebé, comprende una febril actividad con el

aspecto de la novedad como protagonista de la acción, y recordar que el objeto del que habla Winnicott es el propio espacio, ya que según este autor en un primer momento de la vida, el bebé percibe que es un objeto entre objetos.

La exploración del espacio como objeto dentro de la esfera de la novedad, condiciona y deja atrapado al sujeto en la dependencia del contexto que aún es explorable y no ha sido agotado.

Cuando el objeto se agota, la exploración busca la independencia del propio contexto, y aparecen las estrategias destinadas a ensancharlo con el objetivo de satisfacer una *Necesidad* primero y un *Deseo* luego, más allá de los condicionantes que existan para conseguirlo.

La previsión de la cual habla Stanislavsky (1986), es la aplicación de los patrones de Goldberg (2007) llevada a la situación, y esta se ensancha y profundiza con la experiencia. Pero el espacio ritual es inesperado y desconocido, de él solo se visualizan sus límites que son establecidos como espacio destinado al juego y el juego, a pesar de sus reglas, es la manifestación del misterio, porque en él interviene lo desconocido y lo conocido. El primero lo vuelve imprevisible y el segundo lo hace posible, ya que establece las reglas y define las destrezas para realizarlo.

La interacción permanente entre un hemisferio y otro, hace que la vivencia de aventura no deje de estar presente nunca en la manifestación escénica. Se espera lo inesperado y esto se recibe desde la novedad. Aunque el guión, principalmente en las *Terceras edades* de la escuela de Tyl Tyl, se sepa con anterioridad y sea mas argumento que acontecimiento.

El contexto como objeto es sobre todas las cosas, el que provoca los impulsos para la acción posterior y genera las estrategias a través de los patrones contruidos por la experiencia.

Por último, puntualizar que en las *Primeras edades*, el trabajo con las estrategias tiene un alcance diferente que el que puede tener en etapas posteriores, dado que aún no están creados ciertos patrones contruidos en la experiencia, aunque no por ello carece de la fuerza que otorga la *Presión* del contexto, como generadora de impulsos para la acción.

“Todo muestra en el aspecto físico del actor como en el del apestado que la vida ha reaccionado hasta el paroxismo y sin embargo nada ha ocurrido.”

(Artaud, 2006 : 28)

El actor-actriz, creador infantil, experimenta esta perturbación liberadora en su exploración escénica dependiente del contexto, llevando a ella lo que le preocupa en realidad, con el propósito de jugarlo de manera intensa, más allá de la forma, el esteticismo, y las consecuencias para la realidad cotidiana.

Esta es verdaderamente la reacción de un “apestado” ante la *Presión* de algo que le quema interiormente, y es en este caso en el que la función del oficiante-maestro (encarnado en el equipo del GACI), es la de facilitar los acontecimientos que permitan vivir el ritual escénico. Nuestro método se concreta en la facilitación a través del acto en el que se revelan los contenidos preexistentes, el aprendizaje se produce así dentro del acontecimiento de la experiencia y con la manipulación de los elementos que estaban allí.

Al final, nada ha ocurrido en el plano de lo cotidiano, y todo ha ocurrido a la vez en otro plano, el del juego, cuyo antecedente arcaico es el espacio preoperacional brindado por la madre, en el que aparecieron las primeras manifestaciones de la *teatralidad*, la confianza y la confiabilidad para la creación de un mundo con verdades propias.

3. 2. EL ORIGEN DEL AMBIENTE Y SU EVOLUCIÓN (*del objeto transicional al espacio preoperacional y de éste al mundo*)

El sujeto humano se constituye como tal en un tránsito marcado por las acciones que realiza. Desde que reconoce el *no yo* en el osito, hasta que reconoce al otro como distinto y fuera del sí mismo, siendo significativa para este tránsito la identificación del *no-yo* con el objeto en primera instancia y con el espacio posteriormente.

“Un bebé puede ser alimentado sin amor, pero la crianza carente de amor o impersonal no conseguirá producir un nuevo niño autónomo. En ese sentido cuando hay fe y confiabilidad existe un espacio potencial, que puede convertirse en una infinita zona de separación, que el bebé, el niño, el adolescente, el adulto, peden llenar de juego en forma creadora. Con el tiempo ese juego se convierte en el disfrute de la vida cultural.”

(Winnicott, 2005 : 144)

Es de señalar la identificación que Winnicott, (2005) hace, entre objeto y acontecimiento, ya que esa autonomía de la que habla, se gesta en la sustitución de la madre por el objeto transicional, fusionando a este y al espacio que ocupan, como no podía ser de otra manera. El espacio es, en un principio, el propio objeto, facilitador de la acción creadora.

De la propia acción creadora donada por la madre en principio, deviene el espacio del juego al que se refiere Winnicott, y este juego se convierte en el disfrute de la vida cultural.

La acción del tránsito y la celebración del acontecimiento, están provocadas por el objeto que atrae al sujeto hacia él. Esta trayectoria de atracción, produce en su recorrido, bifurcaciones y mutaciones de asociaciones permanentes, generadoras a su vez de otras estructuras de acción.

El ambiente que rodea al sujeto es el elemento de *Presión* construido a través de la acción ejercida sobre él.

El primer ambiente que aparece es el rostro de la madre cuando mira con deleite a su bebé, constituyendo desde esa expectación, la primera relación dramática entre actor y espectador, y siendo este acto el que conduce al sujeto hacia la creación armónica entre lo interno y lo externo, armonización que enriquece el ámbito de la acción en el tiempo, con un espacio creado para ello.

El bebé-actor succiona el pecho y está fundido con él, hasta que las sustituciones y creaciones diversas (pulgar, osito, etc.) lo desplazan hacia otro lugar creado por la misma acción.

Nuestro Método pone la mirada sobre este aspecto, para investirse en una didáctica escénica de la que se extraen dos reflexiones dignas de ser tenidas en cuenta:

Primera: el ambiente provoca la acción del sujeto.

Segunda: El ambiente evoluciona con la presión que el sujeto ejerce sobre él.

3. 2. 1. *Primera: El ambiente provoca la acción del sujeto.*

Las propuestas se suceden en torno a la función del equilibrio y su ruptura como forma de creación de nuevas estructuras, propiciadoras del acontecimiento escénico.

El ambiente constituye la *Presión* primera ejercida sobre el sujeto y esta hipótesis abre la mirada a diferentes situaciones condicionantes que motivan e impulsan al sujeto a dar respuestas diversas.

La creación escénica *Sesá*,¹⁶ En ella se puede observar que dos personajes (Él y Ella), comienzan a moverse por el espacio ritual de la escena, a partir de estímulos (atracción de otros objetos que los presionan y mueven) que los convierten en sujetos-objetos de la situación.

A la manera de *La Paloma* de Alberti, Él y Ella cumplen en cada momento la cadena de motivos que los anima, empezando por la *Presión* y continuando con *Necesidades* y *Deseos* encontrados en la trayectoria iniciada en los impulsos.

El contenido del núcleo se estructura de tal modo que la obra está transcrita en una primera parte y posteriormente dentro del propio núcleo se agregan seis sesiones diversificadas en las tres edades en la que está dividida.

Núcleo de creación N° 85: La materia como origen del ambiente

Objetivo: Manipular las materias (agua, fuego, tierra y aire)

Contenido:

Sesá (arte escénico dirigido a niños a partir de seis meses)

La creación de un objeto simbólico.

Se trata de una creación dramática, musical y plástica dirigida a niños a partir de seis meses.

Se parte de una hipótesis y una necesidad de comunicar, por lo que la construcción simbólica viene después de la detección de esta necesidad.

En la necesidad hay un reconocimiento del Yo, porque alguien necesita algo. Dado que este trabajo está dirigido a niños a partir de seis meses nos preguntaremos qué significa partir del Yo cuando los espectadores a quienes va dirigido el trabajo aún no

¹⁶ Destinada a público infantil de *Primeras edades* y elaborada por el GACI dentro de la estructura de Producción del Teatro Tyl Tyl, dirigida por quien firma esta Investigación.

tienen conciencia del mismo o mejor dicho para el que todo es Yo.

La respuesta es simple: un objeto simbólico siempre revela un punto de vista que satisface alguna necesidad del yo en cuanto a los contenidos. La puesta en escena está apoyada en secuencias de acciones, duraciones, contrastes y ritmos.¹

Introducción: El espacio tiene cuatro lados.

Una actriz y un actor se mueven en él y surgen las imágenes que los constituyen y forman nuestro ensueño.

Antes de llegar los actores; niños junto a las maestras y maestros, encontrarán una parte de cuatro: una estrella, una nube, una nariz, un ojo o una palabra.

El objeto de este hallazgo está claro: formamos parte de la trama aunque no la conozcamos. Todos somos parte de la misma trama infinita.

Elegimos el número cuatro como un símbolo incomparable de plenitud. El cruce de un paralelo y un meridiano divide a la tierra en cuatro partes.

El cuatro simboliza la totalidad de todo lo creado y lo perecedero.

Cuatro colores también están relacionados con la cifra: Blanco es el este y el alba, Rojo el sur y el mediodía, Glauco el oeste y el crepúsculo y Negro el norte y la noche.

Cuatro colinas tiene la vida humana: Infancia, madurez, juventud y vejez.

El agua, el barro, el fuego, y el agua, son los cuatro elementos que nos traen cuatro instrumentos: Guitarra, Violonchelo Saxo y percusión.

Cada instrumento canta y cuenta un cuento de fuego, agua, barro y aire.

De todas formas los cuatro completan la trama.

Todo es una parte incompleta de un tejido que siempre continua luego, siempre, mas tarde.

Un ser hecho de todos los elementos transitados.

El hilo conductor de este espectáculo es el de las manos manipulando la materia como fuente de imaginación humana.

También la materia del sonido que nos hace y nos moldea.

La acción es siempre la que provoca la narración escénica.

La palabra que aparece trae acciones y mundos escondidos en ella.

¹ Transcribimos el proceso de trabajo y el guión así como adjuntamos un DVD con la grabación y un CD con las canciones.

La trama:

Todos somos parte de una misma trama que empieza con la partícula de polvo depositada en nuestras manos y continua en nosotros sin interrupción de encadenamiento.

La materia que somos y que nos rodea nos funda y nos fundimos en ella como parte.

Siempre falta algo que nos dan los demás para poder ser con ellos.

Sesá es una construcción a partir de dos que transitan un espacio y se encuentran con la materia.

El barro se hace sonido en un violonchelo y toma forma en una Escala Dominante.

El agua es una guitarra que transita una escala mayor,

El saxo se vuelve fuego en una escala Disminuida.

El aire es una flauta y percusiones en una escala eólica.



1º Las aguas que cantan: el agua es un elemento transitorio entre el fuego y la tierra. Aquello que nace y se diluye a cada instante está contenido en las aguas que cantan. El teatro como arte efímero está también hecho de un agua que canta. Pero si el agua primera no canta no hay narración posible. Por lo tanto el canto nos empieza a construir en la materia del agua.

De uno de los cuatro lados del espacio brota el agua. El agua siempre viaja, corre se escapa hacia otro lado.

El agua nos trae al tiempo de la mano. Pero no puede atraparse entre las manos, siempre se escapa.



2º *El ala hundida en el barro:* para poder realizarse el objeto debe hundirse en la materia hasta el fondo. El lodo es una mezcla de todo lo que está abandonado. De lo que tuvo forma y la ha perdido, pero también de lo que va a volver a ser al transformarse. El barro posibilita un nacimiento.

Uno y una hacen el espacio, lo delimitan lo dividen y lo crean.

Todo lo que va ser, está disuelto en él y debe ser manipulado para que empiece a ser. Una y uno han moldeado una forma a la que le falta algo.

Ese algo está entre los espectadores.

Es donado por los espectadores para que la forma tenga vida.



3º *El hormiguero del fuego:* La vida del fuego, hecha de chispas y sacudidas recuerda a la vida del hormiguero con una apariencia luminosa. Para Jung, el fuego sería el pensamiento y lo que nos aleja del animal.

Lo que estaba crudo ahora es cocido. La edad de nuestra especie está marcada por el fuego.

Nuestra memoria tiene que ver con el chisporroteo del fuego con las canciones que evoca y con el calor de la vida.



4º Palabras de aire: Al final del tránsito por los cuatro elementos el ser se constituye a sí mismo y finalmente *es* porque dice y piensa.

El aire del soplo es un símbolo sensible de la vida invisible.

El soplo es palabra y la palabra se materializa en la mano que moldea. Entonces empieza el ciclo otra vez.

La puesta en escena

La puesta en escena está realizada a partir de un único elemento escénico de cuatro lados. En esos cuatro lados está inscrito el germen del juego.

Cuatro lados, cuatro Escalas Musicales: *Mayor, Menor, Dominante y Disminuida*. Cuatro elementos y cuatro instrumentos.

Cada Escala está relacionada con uno de los elementos y es el disparador de una situación dramática.

Un paralelo y un meridiano parten el universo que sigue siendo uno a pesar de haber sido partido.

El juego instrumental está dado por cuatro instrumentos: Cuerda frotada (violonchelo), Cuerda pulsada (guitarra), Percusión (tambores, placas y pequeña percusión) y Viento (saxo y flautas).

Por cuatro unidades se mide el tiempo: el día, la noche, la luna y el año.

El cuerpo narra con la acción.

Todo gira espacialmente alrededor de un único objeto (un andamio) que se transforma con el juego de la acción.

1. El agua

Los instrumentos de este movimiento son una guitarrita un long drum y cortinas diversas.

Dos personajes suben y bajan. Trajinan en el andamio de madera.

Despliegan una cascada de tubos transparentes por los que baja agua

permanentemente.

El sonido del agua es el que se escucha a partir de ahí.

Sobre el juego que proporcione esto se escucha un tema de agua.

El agua cae dentro de un barreño, hacen espuma.

Uno de los dos personajes sube al techo del andamio y deja caer un sedal que el otro introduce dentro de la espuma.

De la espuma sacan un pez tintineante que asciende por el aire como una marioneta.

Colocan el pez colgado del sedal del que constituirá un móvil.

Secuencia de acción:

Entra Ave con uno de los palitos que sujeta el canalón.

Sube al andamio y lo deja allí como si no supiera qué hacer con él.

Baja y se va.

Entra Daniel con otro palito en la mano. Sube y encuentra el que ha dejado Ave.

Deja en el suelo de la plataforma el que ha traído, baja y coloca el otro en el agujerito.

Se va.

Entra Ave, descubre el palito que ha puesto Daniel en el agujerito, va en busca del palito que había dejado encima de la plataforma, lo coloca en otro agujerito y se va.

Entra Daniel con otro palito, busca un agujerito en el andamio, coloca el palito y se va.

Lo mismo hace Ave.

Así hasta que colocan todos los palitos en los agujeritos.

Entra Daniel con un trozo de canalón que deja en el suelo como cuando piden a alguien que haga un recado. Se va.

Entra Ave con otro trozo de canalón. Al ver que Daniel ha dejado el otro trozo en el suelo, se molesta y coloca primero el que trae y luego el que Daniel había dejado en el suelo, en su sitio.

Se va.

Entra Daniel y al ver que los otros dos están en su sitio, busca sitio al que trae y lo coloca en el sistema.

Se va.

Entra Ave con una cortina de llaves. La cuelga de un lugar del andamio.

Se va.

Entra Daniel con una cuerda y una red. Sube al andamio y ata la cuerda a un extremo del andamio. Baja y ata el otro extremo a la red.

Se va.

Entra Ave con el long drum. Lo mete dentro de la red. Sube al andamio, tira de la cuerda y lo sube hasta la plataforma de arriba. Lo coloca encima de todo y mirando al frente, empieza a tocar.

Entra Daniel con un barreño grande. Lo coloca debajo de todos los canalones.

Comprueba que esté todo bien y empieza a caer el agua. (Aquí podría surgir alguna acción muy breve y significativa que tuviera que ver con la alegría del agua)

Ave baja del andamio y los dos se quedan mirando caer el agua.

Ave sube al andamio, se pone a tocar encima del agua que cae.

Daniel detiene el mecanismo que hace caer el agua y se va.

El agua sigue cayendo.

Daniel entra tocando la guitarra:

Agua que suena agua que pasa

Mano mojada frío que viaja

Gárgara y agua risa que resbala

Filo y escama espejo y palabra

Agua agua de mares

Agua de charcos agua de manantiales

Agua de llantos

Saliva y agua (se incluye en el CD audio que se adjunta.)

Cuando acaba el tema Daniel se va con la guitarrita.

Ave deja de tocar y tira piedrecillas al agua del barreño.

Entra Daniel y mira.

Mueve el barreño de lugar. Ave tira las piedras dentro del barreño.

Daniel cambia el barreño de lugar varias veces. Ríen.

Daniel mete las manos en el barreño y hace espuma.
Ave vuelve a subir al andamio y hace aparecer el pez.
Daniel lo coge con las manos llenas de espuma.
El pez se mueve por el aire. Ave toca las llaves y las maderas.
Daniel se va con el pez y Ave saca una réplica más pequeña unida a una caña, que queda colgada en uno de los dos extremos del agua.
Ave baja del andamio.
Entra Daniel y los dos miran un instante lo que ha quedado colgado del andamio, coge el barreño y se lo lleva.
Ave se queda moviendo el andamio para que cambie de lado.

2. La tierra

Cuando Ave acaba dar la vuelta al andamio se va.
Daniel entra con un pandero que tiene arena y que utiliza como si fuera un cedazo para cribar la arena. En el parche hay arena que al moverse produce un ruido.
Se coloca un instante delante del andamio haciendo esta acción.
Sube con el andamio y sin dejar de hacer el sonido arriba del andamio en la última plataforma.
Sigue haciendo ese sonido encima del andamio.
Entra Ave con un pandero vacío. Se coloca debajo del andamio y Daniel vuelca la tierra que trae dentro del otro pandero. Cuando acaba baja, coloca el pandero en el sitio que tiene reservado en el lateral del andamio.
Se va.
Ave sube al andamio y hace lo mismo que antes había hecho Daniel.
Daniel entra con otro pandero más pequeño y se repite lo mismo que antes habían hecho.
Ave baja, coloca el pandero en su sitio y se va.
Daniel sube otra vez al andamio y se repite lo mismo.
En lugar de irse al final de esto rasca el parche de los panderos y sostiene el sonido que hasta ahora ha sido hecho con la tierra.
Entra Ave con el último pandero y en este punto se interrumpe.
Daniel y Ave mueven la plataforma que estaba detrás hacia adelante

Ave echa la última tierra del último pandero en la plataforma.

Ave cuelga el último pandero.

Ilumina con una linterna por detrás y se crea una secuencia de imágenes en los panderos: bebé, madre e hija, padre e hijo, casita con familia dentro: todo esto aparece en sombras.

Daniel acaba con esta secuencia saliendo de dentro del andamio y provocando un juego de eco con Ave que está encima del andamio y le responde a ese juego tocando los panderos que juegan como una batería.

Daniel se va y vuelve a entrar por el otro lado con un violonchelo. Toca y los dos cantan la siguiente letra:



Tie pe rra pa

Tie pe rra pa

Mano que sueña en el barro tierra

El ala hundida en lo blando tierra

Tie pe rra pa

Tie pe rra pa

Y entre los dedos la tierra juega

Tierra dormida que se despierta

Acaba el tema de la tierra, Daniel sale tocando el violonchelo y Ave se queda cantando cada vez más para sí misma rascando los panderos como al principio.

Daniel entra y se suma a esa acción.

Ave deja de hacerlo y se aproxima a la montañita de arena que está en el andamio, debajo de la cual está el muñequito oculto y que ahora va a aparecer.

Cuando aparece se ríen y juegan otra vez a esconderlo.

Lo manipulan. Debería convertirse el andamio en todo el mundo para ese muñeco.

Mientras Ave lo hace recorrer ese pequeño mundo del andamio Daniel comienza a hacer girar el andamio que se coloca en el lado del fuego.

3. El fuego

Acaba de girar el andamio Daniel coge al muñeco-niño y lo hace volar, girar, juega con él, hasta que empieza a tiritar y lo sienta en la plataforma inferior del andamio.

En ese momento entra Ave que trae dos piedras de fuego que coloca junto al muñeco- niño para que se caliente. Pasados los tiritones de frío se produce un silencio.

Daniel: ta ku ti ki ta tu ku tu kan dan

Ave: ¿ta ku ti ki ta tu ku tu kan dan?

Ave se levanta y sube por la escalera arriba del andamio mientras continúan ese diálogo con las mismas palabras.

Daniel deja al muñeco-niño sentado donde estaba y dirigiéndose a Ave le pregunta otra vez con las mismas palabras que ahora expresan una urgencia.

Ave le contesta y entonces Daniel sale feliz. Ave comienza a tocar con dos baquetas las latas que están encima del andamio.

Daniel entra tocando el cuatro y suena:

Ta ku ti ki ta tu ku tu kan dan

El fuego te puede quemar

Yo no lo puedo ni tocar

Te puede quemar

Te puede quemar

Un filete

Macarrones con tomate

Huevos fritos con patatas

Agua fresca fruta y pan

Ta ku ti ki ta tu ku tu kan dan (se adjunta CD audio que contiene el tema)

Acaba el tema y los dos siguen hablando con las mismas palabras. Daniel recoge las dos piedras de fuego.

Ave recoge al muñeco que ahora mece como si fuera un bebé.

Daniel se acerca con el cuatro y las dos piedras y besa al muñeco como un padre a su hijo antes de irse al sueño. Luego Daniel se va con el cuatro.

Ave se queda hablando con el muñeco.

De pronto se escucha a Daniel que se ríe detrás como si estuviera jugando con su hijo.

Ave sale con el niño pequeño y por el otro lado del andamio entra Daniel con el



mismo muñeco

pero enorme

172

Ave entra da vuelta el andamio y coge al niño en sus brazos que luego pasa a manos de Daniel para ser colocado en la parte superior del andamio sentado a la



espera de

algo.

El aire:

Daniel está sentado con el muñeco-hijo encima del andamio.

Ave entra con un móvil gigante y lo cuelga del soporte que ha puesto Daniel.

Al móvil le falta la pluma que al principio Daniel y Ave guardan en el cofre.

Ave vuelve con el cofre pero la pluma ha desaparecido.

Daniel se queda inmóvil como el muñeco con las manos en la cabeza.

Ave entra con un globo y sale a buscar la pluma por el patio de butacas.

Daniel toca un saxo soprano.

Ave encuentra una pluma mucho más grande que ha crecido, la lleva hasta el



móvil y la coloca.

El móvil se equilibra.

Acuestan al muñeco- hijo. Y Ave empieza a tararear una canción mientras se acompaña de un bombo.



Daniel trae un laúd turco y empieza

a tocar.

Por la escalera del aire

Un pájaro sube y una hoja baja

Sube baja sube y baja

La noche que viene y el día que pasa

Aire, Aire

Música que no se ve

Se sá Se sá Lo que encontré ya no está (incluida en el CD que se adjunta)

Cuando acaban de cantar tararean la letra, se miran y se van a dormir.

Dormidos se juntan delante del móvil y saludan.

Se despiertan con el aplauso.

Actividad:

(A continuación se transcriben seis sesiones de trabajo realizadas en la Escuela del Teatro Tyl Tyl y en 1º y 2º de primaria del Colegio público Jorge Guillén de Madrid.)

1ª Sesión

¿Qué nos sorprendió de la representación que vimos? ¿Cuál era la historia que se contaba?

Coloquio y juego sobre los elementos de *Sesá*

Diferentes juegos para agruparlos: Los que tienen perro, los que su madre tiene el pelo largo, los que llevan algo rojo, los que tienen padre con bigotes, etc. (se trata de crear una dinámica de juego)

Proponemos un juego que recordemos y que tenga algo que ver con lo que han visto en el teatro: juego con crecer, cambiar, transformarse, etc.

La percepción:

No olvidemos que la imaginación es la capacidad de deformar las imágenes suministradas por la percepción.

Invitación a un recorrido por el parque: Cada grupo se dividirá en cuatro subgrupos. Cada subgrupo (con ayuda del maestro maestra) buscará cuatro cosas que les gusten. Cosas que crecen y cosas que no crecen ni se transforman. Recordarán cómo son y dónde están.

Cada grupo intentará describir a los otros lo que ha vivido. Se los contará intentando contagiarlos de su propio entusiasmo.

En una cartulina grande (DIN A 3) harán cada uno un plano que contenga las cosas elegidas.

El trabajo en el colegio Jorge Guillén fue sorpresivamente grato y de calidad.

En la primera sesión se trabajó con Sesá y salió la siguiente variante para la historia.

La luna (el globo) sale a buscar la pluma que ha crecido al amparo del viento.

Un Dios dona una pluma crecida a la luna, de cuya mano baja al mundo para equilibrarlo con su peso.

El viento (Iván en la cabina de luces) otorga la pluma a la luna que la lleva de la mano hasta el móvil en el que están el sol la luna y la nube. Envía la pluma para que equilibre el mundo.

Lo curioso de esta versión es que yo trabajé sobre la escala eólica para el toque de saxo con lo que todo adquiere el sentido necesario para ser entendido.

Está claro que según esta versión al mundo le falta aire.

¿Qué pasará en un mundo sin aire?

¿Si un día nos levantáramos y supiéramos que solo tenemos aire para un día, ¿qué haríamos?

Qué haríamos nosotros, los científicos, los artistas, los maestros, los políticos, las madres y los padres, los pájaros, etc.

Dejamos planteada esta pregunta para trabajar sobre ella.

Surge la idea de hacer un gran mural que sea sobre el mundo que nos gustaría tener en relación a esto de los equilibrios.

Habría que pensar sobre lo que está vivo, lo que no, lo que crece, lo que no en base a la pluma que verdaderamente crece. En la salida del próximo día prestaremos la atención a los equilibrios y desequilibrios que nos rodean.

En el curso de 3º B hacen el mural y quedamos en observar el equilibrio. En este grupo hay niñas en sillas de ruedas. Mila, la profesora, trabaja con mucha implicación y pensando en lo que viene.

La pluma podría ser un brazo que equilibra el mundo con sus cinco dedos.

Los dientes de la risa relucen como pétalos.

2ª Sesión

Tuvo lugar en el Colegio Jorge Guillén.

Objetivo: Observar el entorno

Descubrir la acción imaginante

En la sesión pasada observábamos las cosas que crecían y las que no, lo que está en equilibrio y lo que no lo está.

Hoy vamos a salir al parque. Yo llevo mi cuaderno y vamos a ver lo que está vivo y lo que no, lo que crece y lo que no puede crecer. Cuáles son aquellas cosas que vemos que guardan un equilibrio y cuál es.

En el parque haremos equilibrios en donde el equilibrio de uno dependa de la sujeción del otro.

El primero hará de base y a él se irán sumando los demás hasta completar el grupo entero. Cuando lo esté deberá quedarse en equilibrio mientras contamos 50.

Vamos a intentar que la concentración sea la mejor para que el equilibrio colectivo salga.

Los equilibrios: Salida al parque.

Fotos de la estatua colectiva (es importante contrastarlas con el objeto real que imitan para dejarlo claro luego en el video)

Qué juegos recordamos en los que estemos en equilibrio o en los que el equilibrio haga falta para jugarlo.

Trabajo para la semana

- Transformamos esos juegos en algo distinto: introducimos una variante que los transforma en otra cosa.
- Buscarán un elemento sonoro para el próximo día, que represente al agua.

Materiales: * diario de trabajo.

3ª y 4ª Sesión

Objetivo: Representar plásticamente la trama infinita

Trabajo con el mural: Después de las sesiones con los equilibrios proponemos que manipulen la arena con la cola para hacer la pasta y sobre un tablero hacemos todo lo que pensamos que se apoya en otra cosa y construimos la trama infinita.

En la cuarta sesión se pinta.

5ª sesión

Pintarán el mural que dejaron sin pintar

Objetivo: Construir nuestro relato

Sentados en corro contarán lo que cada uno ha vivido alguna vez en relación al agua.

Un relato de agua.

Llevaremos la bomba de Agua de Sesá y con los canalones haremos una cascada humana.

Tocaremos la melodía de la **canción del agua de Sesá**.

Grabaremos.

Escuchando lo que hemos tocado recordaremos qué pasaba en Sesá cuando sonaba esta.

Trabajo para la semana

- Cada grupo invitará a otro grupo del colegio que no esté involucrado en la experiencia a jugar con algo con lo que hayan disfrutado.
- La maestra jugará con el juego de las estatuas creando grupos de estatuas de hasta toda la clase y los fotografiará.

Materiales:

- Instrumentos musicales traídos por ellos y ellas.
- Vídeos y fotografía.

6ª sesión

Objetivo: Poner en equilibrio lo desequilibrado

Reunidos en corro hablarán de lo que está equilibrado y lo que no lo está.

Recuperaremos la figura del Dios del viento: Eolo y contaremos la siguiente historia:

Eolo habitaba en la isla flotante y rocosa de Eolia, y permitía que sus tumultuosos súbditos corrieran sueltos por el mundo, o bien los encerraba en cavernas u odres de

piel según su capricho. Eolo entregó a Ulises uno de estos odres para ayudarle a regresar a Itaca cuando su barco quedó inmovilizado por una calma chicha, pero los compañeros del héroe, creyendo que contenía oro lo abrieron imprudentemente mientras dormía. Se desencadenó entonces una pavorosa tempestad y Eolo temiendo granjearse la enemistad de los dioses, se negó en lo sucesivo a ayudar a Ulises.

Escucharán esta historia y recuperarán la del equilibrio que se había planteado en **Sesá**.

¿Qué nos rodea y está en equilibrio?

¿Qué cosas han perdido el equilibrio?

Cada grupo hará una salida al entorno (calle, parque, manzana, etc.)

Observarán en el orden planteado por la pregunta y sacaremos fotos.

Al volver a la clase elegirán las cosas que les gustaría poner en equilibrio en un móvil gigante.

Cada niño/a hará una figura en cartulina o cartón pluma.

Objetivo: construir un móvil entre todo el grupo para ser colgado al aire libre.

Llevamos el móvil de **Sesá**

Cantamos la canción Escaleras de aire.

Se la enseñamos.

Armamos el móvil de Sesá y les contamos cómo lo realizamos.

Soplan para moverlo.

Les demostramos cómo podríamos hacer el equilibrio con el que llevamos para ellos.

Se lo dejamos.

- a) En cada grupo elegimos un elemento del mural. Con ese elemento se hace la figura de cartón pluma. Es una figura de cartón pluma por grupo.
- b) Cada niño dibuja en un cuarto de folio lo que colocaría dentro de esa figura buscando un contraste con ella. (p. Ej. Si es el sol algo frío)
- c) Pegamos los dibujos en el cartón pluma. Los elementos se quedan en el colegio para armarlos la próxima sesión.

Montaje de todos los elementos en el siguiente orden:

- a) El ritual alrededor del fuego. Taku ti ki tá (Todo el grupo jugando con la canción)
- b) La cascada humana: Peces y navegaciones. Canción del agua.
- c) El mural en imágenes corporales: Con la música del tieperrapa grabada o tocada salen por grupos de clase a hacer las figuras.
- d) Alguien se coloca en el centro del corro y sostiene la estructura para colgar el móvil.
- e) Por grupos de clase van colgando los elementos que configurarán el móvil.
- f) Canción del aire. Y final alrededor del móvil.

100 Núcleos de creación N° 85. Marzo 2009

En las sesiones posteriores a la representación de Sesá, el GACI decidió extender la experiencia a cursos de primero y segundo de primaria, situados en colegios distantes el uno del otro, con el objeto de promover reflexiones que ayudaran a pensar el método propuesto en esta Investigación, en otros contextos.

También se quisieron poner en juego, otros elementos que hacen al método de trabajo, como es el de las propuestas a otros cursos del Colegio en las cuales, cada grupo puso en valor aquello con lo que habían disfrutado.

La conclusión de esta breve pero rica extensión de la escuela de Tyl Tyl en otro contexto, es la de confirmar la extraordinaria motivación encontrada a lo largo de toda la experiencia, provocada por una aplicación metodológica en la que el sujeto va al encuentro del lenguaje artístico que está en el sí mismo y debe descubrirse a través de tres llaves: *Presión, Necesidad, Deseo*.

3. 2. 2. Segunda: El ambiente evoluciona como tal con la Presión que ejerce la acción del sujeto sobre él.

Si la primera reflexión nos lleva a plantearnos que es el ambiente quien ejerce la presión y provoca la acción del sujeto, en esta segunda reflexión se propone mirar la escena primera desde todas las perspectivas climáticas y ambientales

posibles. La adquisición de la cultura con la construcción de la conciencia y la civilización, sucede más allá del contexto ambiental.

“La construcción de las relaciones semióticas, del pensamiento y de las conexiones interindividuales interioriza esos esquemas de acción, reconstituyéndolos en ese nuevo plano de la representación; y los rebasa hasta constituir el conjunto de las operaciones concretas y de las estructuras de cooperación.”

(Piaget/Inhelder, 2007 : 151)

Es importante tener en cuenta que cuando aparece la operación, es alrededor de los seis, siete años, es decir que ha pasado ese período en el cual el sujeto ha ido adquiriendo una importante destreza en el plano de la acción, pero también produciendo una serie de variaciones en las posibles evoluciones de los ambientes creados.

Desde el punto de vista de la *teatralidad* con el ejemplo del osito constituyendo el *no-yo*, lo otro, lo que está fuera de nuestra membrana y nos impulsa, catapulta en su búsqueda, provoca la acción de la experiencia y de la creación, a través de la acción.

Sin la aparición de lo *otro* corporeizado por el osito, no hubiera existido la acción creadora y el osito en esta etapa infantil, es la primera manifestación del espacio entendido también, según lo referenciado en la cita de Winnicott (2005), como primera manifestación del ambiente, ya que el objeto es también parte del espacio. Tomamos este momento de creación del bebé como el primer ambiente que muta como consecuencia de su acción.

Esta misma observación puede ser pensada desde el concepto de evolución como bifurcación o cambio que aparece sobre una seriación. El osito que impulsa a producir una seriación en el encadenamiento del impulso, sufre una transformación después de ser experimentado como objeto, y crea una zona de encuentro entre la realidad interior y lo externo, inaugurando el espacio ritual del teatro, que posibilita la percepción, los otros y la representación de los sucesos psíquicos.

Sin esta primera etapa teatralizante, no habría lugar para la representación posterior de lo ausente, pero ésta en sí misma, posee la importancia suficiente para ser tomada en cuenta como manifestación didáctica ligada a la organicidad de la acción, y la creación posterior del mundo de la escena en la que se

representa lo ausente, donde el actor debe crear la zona de encuentro entre la realidad interior y la externa.

Todo esto nos lleva a plantear la hipótesis siguiente:

La acción creadora es de máxima importancia en la evolución de la *teatralidad*, por lo que el fomento de su práctica es el camino adecuado para potenciar la evolución del sujeto, se fomente o no esta práctica, el bebé sigue el dictado de sus impulsos como una herramienta que lo conduce al control sobre éstos primero, y luego a las variaciones y virtuosismo en el manejo de la acción.

De lo dicho, se puede pensar que: *El ambiente y su evolución como tal, tienen su origen en la acción creadora.*

La mirada de apego de La madre, y su generosidad con la donación de objetos facilitadores para la separación, podría parecer que existe en una isla de felicidad, que crea el mundo prescindiendo del hábitat preexistente y anterior a la aparición de la escena que se describe, pero esto no es exactamente así. La madre es el primer ambiente, ya adaptado y dominador de un entorno. Es ella por consiguiente, quien produce la transmisión que posibilita la vida en el contexto y la posterior civilización.

“Los resultados de la civilización son equívocos, a veces el medio se transforma de manera gloriosa; otras se ve burlado o expoliado. Lo normal es que el efecto se sitúe entre estos dos extremos, dentro de los logros que Sófocles revisó en un pasaje que aparece al comienzo de este libro: desgastando la tierra, surcando la olas, controlando a las bestias, creando ciudades con “sentimientos” y construyendo refugios contra las inclemencias del tiempo.”

(Fernández Armesto, 2002 : 24)

La presión del medio provoca (como en la primera escena vital del bebé con la madre), diferentes impulsos elevados a acciones, que conducen al control y sometimiento del entorno en función de las *Necesidades* civilizadoras. No se produce la misma presión en una civilización domadora de renos que en otra cultivadora de arroz, o en las que habitaron los desiertos peruanos de Nazca durante cientos de años.

El sometimiento hacia los factores expuestos, comprende a muchas generaciones que transmiten sus hábitos de supervivencia y cultura, pero en este ensayo, interesa identificar el denominador que nos permita contemplar la aparición e

importancia de la *teatralidad* como espesura de signos, por sobre todos los otros factores.

Este denominador común es el de la transmisión a partir de la figura de apego constituida en el primer espectador, que propicia el impulso y el encadenamiento teatralizante de la propia existencia, suceda esta en llanuras pluviales, en el desierto o en la montaña.

Si el ambiente nace de la acción creadora, la *teatralidad* (como la *musicalidad*) es una cuestión humana, que tiene su ámbito más allá de la naturaleza, pero se puede aventurar además otra hipótesis, diciendo que la *teatralidad*, constituye al sujeto y lo determina desde los primeros gestos hasta la primera domesticación del medioambiente, llevada a cabo en el espacio preoperacional primero y ritual después.

Toda esta construcción de la conciencia, la simbolización de la cultura y la civilización, se produce a partir de la seducción que ofrece el objeto de apego percibido.

3. 2. 2. 1. *Destrezas para el desarrollo de una didáctica de la escena.*

182

a) Desarrollo de la sensibilidad nerviosa y del control muscular:

Impulsos Stanislavsky (1986) que se elevan a la acción: la orientación del impulso hacia el plan previsto que se constituye en acción, y esto es lo que produce un desarrollo de la sensibilidad nerviosa y del control muscular.

b) Adiestramiento sensorial :

Adiestramiento sensorial: es realizado como condición elemental de relación entre lo de dentro y lo de fuera, por lo que nada es posible si esta condición no se produce.

c) Fortalecimiento afectivo:

Fortalecimiento afectivo: constituye la condición primera por la cual se producen los impulsos.

“En todos los casos se trata de un objeto sensorial, visual o sonoro, evidente o no en una primera observación, al que el niño atribuye una función de familiaridad. Puede decirse que

ningún ser humano puede vivir sin satisfacer la “función oso de peluche”. En términos algo más científicos, decimos que todo ser humano se procura un “objeto de apego” para constituir su mundo y explorar el universo.”

(Cyrulnik, 2004 : 62)

Visto desde esta perspectiva, ese *constituir su mundo* del que habla Cyrulnik, es lo que tiene relación con el fortalecimiento afectivo, generador de los impulsos creativos con que se construye la acción creadora, el posterior dominio del ambiente, y los espacios cotidianos y extracotidianos.

3. 3. PRESIÓN Y CIVILIZACIÓN.

“Antes de la revolución industrial, por ejemplo, las formas familiares variaban de un lugar a otro.

Pero dondequiera que predominaba la agricultura, la gente tendía a vivir en grandes agrupaciones multigeneracionales con tíos, parientes políticos, abuelos y primos viviendo bajo el mismo techo, trabajando todos juntos como una unidad económica de producción, desde la “familia colectiva” de la india, hasta la zadruga en los Balcanes y la familia extensa en la Europa occidental. Y la familia era inmóvil, enraizada en la tierra.”

(Toffler, 1980 : 21)

Los efectos civilizadores a los que da lugar la *Presión* del contexto, remiten a la imperiosa urgencia por construir hábitos de supervivencia creados por el grupo civilizador, y para esto se propone centrar la mirada en las situaciones marcadas por condiciones distintas.

En *La tercera ola* Toffler, contextualiza la producción artística acontecida en lo que dio en llamar *Tercera ola* o postindustrialismo. Si centramos la atención en la producción literaria de tradición oral, es desde estas agrupaciones de familia extendida, desde las que se originó la mayor expansión hacia todo el mundo industrializado.

La convivencia con tíos, parientes políticos, abuelos y primos viviendo bajo el mismo techo, ha dado lugar a diversos desarrollos de la *teatralidad* desde el

aspecto del apego, así como a universos afectivos que marcan la civilización industrial.

Tómese el ejemplo de la vida cotidiana en el nacimiento de la era industrial, y se observará que los elementos que marcaron el paso de una civilización (agraria) a otra (urbana) modifica los hábitos de convivencia y obliga a la toma de decisiones, que producen la atomización familiar y su conversión en núcleos directos y reducidos. En esta reducción sobreviene la aparición de capacidades de adaptación y supervivencia afectiva, desarrollados desde el ejercicio de la *teatralidad*.

Imaginemos la escena en la que padres con uno o dos hijos, abandonan el pueblo de origen en el que han vivido en forma de familia colectiva, y salen a la ciudad lejana en busca de trabajo. Atrás quedan, los parientes lejanos, abuelos, primos, que hasta ese momento constituyeron el universo de apego desde el cual se puso en juego el sujeto.

Este alejamiento y práctica de movilidad social, marca a los integrantes del grupo y lo convoca a desarrollar estrategias de supervivencia que no son otras que las de crear un espacio y *puesta en escena* (permítase la licencia) de nuevas formas de civilización.

En la actualidad, las personas se desplazan a miles de kilómetros de distancia de su lugar de origen, y las separaciones están mucho más marcadas, pues no se trata ya de las mismas lenguas y costumbres, sino de la convivencia con la diferencia. Esto sería imposible sin *teatralidad*, pues solo desde ella es posible la simbolización en un espacio de representación social compartido.

Se toma para esta reflexión la consideración de diferentes hábitats marcados por condicionantes climáticos diversos, y rituales sugerentes que la enriquezcan.

Es importante particularizar los conceptos de sagrado y profano ligados a la escena en la etapa infantil: el niño-actor, que construye con su acción el espacio del ritual escénico desde su etapa preoperacional, hasta la construcción de su escena individual, desarrolla un guión a través del acontecimiento escénico artaudiano, que va descubriendo sus velos a medida que la acción de la exploración sucede, bajo la mirada del espectador expectante, constituido por la figura de apego.

La seducción que los objetos transicionales ejercen sobre la atención infantil, apartan de la realidad cotidiana el acontecimiento, y lo sitúan en la esfera de lo extraordinario, lugar de espacio potencial, en el que adquiere la condición

propiciadora, libre de consecuencias para la esfera cotidiana y creando otra dimensión en la que todo es posible sin que pase nada. Entonces sucede que lo que aparece es el espacio sagrado de la cita:

“Así pues, el ritual encuentra su camino en la presentación sagrada de un evento único: acción no imitable por definición, teatro invisible o espontáneo, pero sobre todo, desnudamiento sacrificial del actor (en GROTOWSKY O EN BROOK) ante un espectador que de este modo, expone a la luz pública sus preocupaciones y la trastienda de su alma, con la esperanza confesada de una redención colectiva.” (Pavis, 1998 : 405).

El ensimismamiento durante la representación, observado en niños, hace que aparezca el carácter sagrado, con la intensidad expresiva de la propia *teatralidad* que se constituye en encuentro más que en búsqueda, ya que ésta, es solo motivada por la seducción del objeto convertido en espacio.

La acción primera hacia el objeto ofrecido es sagrada, porque como se ha dicho anteriormente, fue donada por el afecto de quien mira, pero la organicidad de la acción y sus destrezas, revela lo profano con la manifestación de las imprecisiones y falta de destreza expresiva. Lo sagrado constituye el ánimo y lo profano se encarna en la herramienta corporal, aún desafinada e imprecisa pero cargada de futuro expresivo.

¿Cómo es capaz el instrumento corporal de expresar lo sagrado a pesar de estar impedido por una herramienta profana?

Como se ha dicho, las diversas etapas de crecimiento por las que atraviesa el humano, están marcadas por novedad y rutina en un ejercicio dialéctico, permanente, y entrecruzado, pero es en las *Primeras edades*, en las que el ejercicio de la novedad provoca el asombro hasta el punto de ejercer la acción, en función de la seducción ejercida por el objeto, cobertizo en entorno. Más adelante, los patrones de experiencia creados, se convierten en algo valioso para el aprendizaje técnico, pero si hay algo importante que nos deje esta etapa vital, es la capacidad de asombro y abandono ante la seducción del objeto espacial que nos propulsa hacia la experiencia.

Si la civilización es un conjunto de caracteres y costumbres moldeado por un grupo humano, se puede decir que ese grupo, desarrolla características que le permiten, entre otras cosas, la supervivencia en un hábitat más o menos propicio.

“Al desplazarse el trabajo de los campos y el hogar, era necesario preparar a los niños para la vida de la fábrica. Lo primeros propietarios de minas talleres y factorías descubrieron que era casi imposible transformar a personas que habían rebasado la edad de la pubertad cualquiera fuera su procedencia, en “buenos obreros” de fábrica. El resultado fue otra estructura central de todas las sociedades de la segunda ola: la educación general.”
(Toffler, 1980 : 22.)

3. 3. 1 *Elementos pertinentes*

Aparecen aquí, varios elementos que deben ser tenidos en cuenta, pero uno sobre el que se quisiera llamar especialmente la atención: el de la permanente oscilación entre lo individual y lo colectivo, determinadas civilizaciones han supeditado lo individual a lo colectivo y anulado el *Deseo* en pos de un pretendido bien común, dando lugar a generaciones de personas postergadas en el sacrificio. Pero cada limitación es superada con el ejercicio de la *teatralidad*, con elementos que los sujetos crean como salidas a estructuras inservibles, y que aparecen como posibilidad en forma de bifurcaciones, tal como nos propone Prygogine (2004).

186

La etapa industrializadora, ha sido tal vez la menos propicia para la consideración de la individualidad, si bien es cierto que la educación general fue uno de los logros más importantes de la era industrial. Ha sido la manera de uniformar y desindividualizar masivamente, a grupos sociales de todo el mundo con el objeto de obtener un mayor rendimiento en la fabricación y el consumo de los productos industriales.

En esta dinámica industrial se constituyeron estructuras que han tenido por objeto masificar y uniformar prácticas artísticas, y en esa línea podríamos situar los teatros, salas de concierto, orquestas y museos, que han venido a completar el panorama culturizador y de producción masiva de arte.

Estos espacios de exhibición del arte, son importantes referentes entre los nuevos consumidores de cultura y han posibilitado la aparición de nuevos medios que se han fragmentado en diversos espacios virtuales de encuentro, entre millones de seres humanos de todo el planeta.

La civilización plantea una serie de *Presiones* que obligan a los grupos humanos a permanentes adaptaciones posibilitadoras de nuevas formas, pero desde

nuestra reflexión pensamos que estas solo son ejecutables desde el entrenamiento y la interacción entre novedad y rutina.

En el caso de niños de todas las edades hasta la pubertad (como señala Toffler (1980), esta adaptabilidad es una condición de alto rendimiento teatral, ya que es puesta en práctica en el espacio de la realidad social donde no existe el lugar para la gratuidad, pero aún así, el desarrollo que propicia en la adquisición de capacidades para la supervivencia, favorece la aparición de nuevos modos teatrales de construcción del Yo, individual y colectivo.

Desde esta perspectiva se trae la cita del núcleo de creación N° 7, en el que los objetos de apego en niños de las tres edades parecen tener una cardinal importancia. Nótese que el objetivo habla de la búsqueda de progresión del objeto y propone que el sujeto juegue a ser su propio objeto elegido, lo cual introduce lo tratado hasta aquí, en donde se plantea la sospecha de que el sujeto es también objeto sujeto a diversas *presiones*.

En el objetivo de este núcleo de creación existe una clave para el enlace entre presión y civilización: *buscar la progresión dramática de los objetos de apego*, y si se observa con atención la evaluación se podrá ver que la sensorialización y búsqueda del abuelo en el astrolabio, es una *Necesidad* civilizadora de transmisión más allá de la realidad y preservada en el espacio de construcción simbólica ritual.

La referencia de X a la inmensidad es importante de señalar, dado que habla de lo que cabe en este elemento: la inmensidad, que para él es la totalidad del firmamento.

Núcleo de creación N° 7: Los objetos simbólicos

Objetivo: Buscar la progresión dramática de los objetos de apego

Contenidos:

Objetos personales significativos

Actividad:

Dramática:

Cada integrante del grupo trae un objeto que por alguna razón tenga una historia en sus vidas.

Reunidos en corro hablan de esas historias.

Se les propone que se dispersen por el espacio y que cada objeto cuente en primera persona su propia historia como si fuera una marioneta.

Movimiento:

Como si cada uno fuera su propio objeto.

Se les propone que se transformen en su propio objeto al ritmo de un tic tac tocado en vivo y que irá cambiando de velocidades.

Plástica:

Hacer una escultura con todos los objetos del grupo que traduzca una frase inventada por

Ej.: *Los árboles son manos con hojas*

Se trata de que primero hagan la escultura y que al observarla le coloquen el nombre.

(se sacarán fotos de la esculturas)

Evaluación:

¿Ha habido emoción en el tratamiento del objeto?

¿Cuáles son las sensaciones que ha aparecido?

¿Se observa la presencia de una estructura?

10-12 años.

X trajo un artilugio que los demás no conocían y contó su historia:

“Este es un astrolabio y sirve para encontrar estrellas. Era de mi abuelo que fue marino y me contaba historias de cuando en medio de la noche lo usaba en el mar para encontrar tal o cual estrella. Yo me imaginaba cómo se movía el barco y me dormía a veces con la sensación de la brisa del mar en plena noche de verano. Ahora mismo cuando lo toco y si hacéis mucho silencio, puedo escuchar la voz de mi abuelo, los olores del mar y la brisa del verano. Me gusta acariciarlo y sentir que en este objeto tan pequeño pueda haber tanta inmensidad.”

Cuando se les pidió que movieran el objeto como una marioneta este se movía ágilmente y descubría una expresividad parecida a la de un reloj antiguo de mesa.

En la escultura como agrupación más significativa, se juntaron una plancha de hierro para carbón, el astrolabio, una Barbie y una muñeca con los pelos sobados por los dedos de la

niña a la que pertenecía además de otros menos singulares.

Las sensaciones que aparecieron son de diversión por el conjunto, y de sorpresa por lo aparecido.

Los nombres que les pusieron a lo aparecido fueron:

El astromundo

Dedos como pelos

Locura de estrellas

La agrupación de elementos ya se constituye en estructura.

100 núcleos de creación N° 7. Enero de 2010.

Es obligado señalar el efecto civilizador traído por X cuando habla del astrolabio, con el papel que juega la *Necesidad* de aventura en cualquier sujeto varón de esa edad.

El astrolabio alimenta una ficcionalidad ligada al viaje, desde el impulso que conduce a perderse y encontrarse.

Anteriormente se hablaba de la oscilación entre lo individual y lo colectivo, por el ejemplo del *núcleo de creación*, aporta una visión de vivencia simbólica en un objeto metafórico significativo, sin embargo, si se intenta particularizar la idea de lo significativo, se encuentra que si bien todo movimiento civilizador está inmerso en un contexto, adquiere significación cuando el sujeto se la otorga. Esta carga del objeto por parte del sujeto enlaza con lo que Winnicot (2005) plantea cuando argumenta que el objeto transicional de apego provoca la acción y propicia la construcción del espacio preoperacional primero y ritual después.

La construcción simbólica aparecida en esta representación es alquímica en la medida que constituye una transmutación (la del astrolabio en el recuerdo de su abuelo), y porque todo lo representado lo es de una ausencia, y se constituye en otra realidad posible propiciada por la evocación de un pasado, o suceso psíquico en que nada es lo que es y todo es lo que también parece.

La construcción del Yo individual y colectivo es la misma cosa en el espacio en el que *todo vale*, porque el proceso de ser uno entre otros tarda ; y señalar que tal vez sea uno de los elementos más difíciles de conseguir en la didáctica del arte

dramático, ya que la permeabilidad Yo ante el otro, el dejar entrar para jugar con y entre, es uno de los aspectos que más llaman la atención en el desarrollo de la *teatralidad* humana. Ciertamente es que la construcción del Yo colectivo (no de la *teatralidad* individual) depende del desarrollo de las habilidades sociales, existe un estado de mayor calidad en las *Primeras edades* enlazado con la dependencia del adulto de apego porque este es portador de todos los efectos civilizadores.

Desde este punto de vista, podríamos decir que el YO colectivo es cercano y ligado a las fuerzas motrices del afecto.

Suspender o aplazar la función orgánica del impulso, implica reconocer la síntesis del proceso humano de culturización para la civilización.

Siempre existe algo que queda dentro del sujeto, o para ser más exacto: fuera del campo expresivo del sujeto. En los niños de tres años es importante señalar la inactividad (que no debe ser confundida con falta de acción) pero donde no hay capacidad de exteriorización y donde el proceso expresivo queda en entredicho.

En el juego del asesino la inhibición juega un papel de elemento latente en el impulso, enlazado con la reflexión sobre la anacrusa que se ha traído a este ensayo anteriormente. La intervención de los opuestos es imprescindible en la creación de la forma artística.

Los procesos inhibitorios en la creación dramática, comprenden la *Necesidad* de conseguir un objetivo, y aquellos están marcados por algún tipo de *Presión* a la que hay que superar o sustraerse.

Antes que la consecución del *Deseo* como expresión del objetivo, está la inhibición en la estructuración rítmica del cuerpo en el espacio, que desarrolla todas las destrezas motoras de las que es capaz el sujeto durante el proceso de crecimiento.

Un niño de meses no puede inhibir ciertos impulsos motores, por lo cual es incapaz de ciertas destrezas, que la psicomotricidad ha catalogado de manera suficiente.

El manejo adecuado de la inhibición, está ligado a la aparición de la forma en lo referente al espacio y al movimiento. El ejercicio de la inhibición nos lleva a tomar conciencia de las posibilidades en la contracción y relajación muscular, elasticidad y conciencia del espacio y trayectorias del cuerpo.

Desde esta perspectiva se trae el siguiente núcleo de creación donde el reconocimiento de los modos en el propio cuerpo remite a la conciencia corporal y el darse cuenta como eje de acción reveladora de técnica para dar cuenta de la presencia

(dentro del trabajo con la dificultad) de un efecto civilizador en la didáctica del arte escénico, que sigue la estela de los análisis que Toffler (1980) realiza desde la perspectiva de lo colectivo.

Núcleo de creación N° 86: Los modos mayores y menores.

Objetivo: Reconocer los modos de la escala tonal musical con el propio cuerpo.

Contenidos:

La música y el cuerpo

Actividad:

El maestro toca en el piano o en la guitarra un acorde mayor en la figura de redonda (cuatro tiempos) y a continuación una escala aguda descendente en ocho corcheas a las que le siguen un descenso de cuatro acordes disminuidos en figuración de negras. Repite esta estructura varias veces.

Los alumnos y alumnas oyen lo que suena sin tener aún ninguna propuesta y a continuación el maestro propone que cuando suene el acorde mayor cada uno haga un movimiento individual y prolongado durante los cuatro tiempos.

Cuando suenen las corcheas se unen y el grupo se une por parejas y golpea las manos propias en las de la pareja.

Cuando suenan los acordes disminuidos se reúne todo el grupo en un círculo que se toma de las manos.

Al comenzar nuevamente con el acorde mayor comienza la serie nuevamente. El maestro varía el tempo de la secuencia y los alumnos y alumnas deben hacer fluido el movimiento hasta que quede integrado totalmente con la música.

Evaluación:

¿Ha habido un verdadero reconocimiento de los modos sonoros?

¿Los movimientos individuales fueron libres o sujetos a la imitación?

¿Podría decirse que los movimientos individuales fueron más o menos fluidos que los de pareja?

13-16 años.

Les cuesta contener el movimiento y la espera

Si bien este es un ejercicio de concentración sobre elementos sonoros externos es importante señalar que la libertad de movimientos no se ha conseguido en todo momento pero fueron más fluidos individualmente que en pareja.

100 Núcleos de creación n° 86. Febrero de 2010

En este ejercicio, es fundamental el trabajo con la inhibición para poder llevarlo a cabo, la forma espacial y corporal que finalmente se crea, debe ser análoga a la de la estructura sonora que se oye, la idea fundamental es la de que la música se vea en el movimiento realizado.

La situación de deterioro de los entornos naturales dejan sentir la *Presión* que ejerce la escasez de recursos para la supervivencia. Esta situación nos plantea nuevas *Necesidades*.

El gran objetivo (*Deseo*) es seguir viviendo y disfrutando de la vida.

A partir de esta hipótesis planteamos el siguiente epígrafe.

192

3. 3. 2. *Tres entornos diferentes para la misma escena.*

Jugamos aquí con una misma escena en tres entornos diferentes para poner en valor la idea manejada sobre la *Presión* en relación al contexto.

Determinados patrones encierran la eficacia simbólica que garantiza la construcción cultural para el grupo. Todo este andamiaje está sustentado por la *teatralidad* desde la cual se tejen los sujetos que luego sustentan la cultura en cuestión, armándose de las justificaciones que les dan fuerzas como sujetos y como grupo, debiendo superar la *Presión* del entorno para dominarlo.

Desde este punto de vista: se podría considerar a la *teatralidad* como herramienta de construcción del sujeto ante la *Presión* del entorno.

Escena:

Un niño/a manipula algo que le ha dejado la madre para entretenerse ante su mirada. El padre no está. La madre está atareada mientras vigila al niño.

Entorno 1:

Los Inuit: ...Groenlandia está situada allá lejos...sus habitantes tienen un color verdoso a causa del agua salada. No había bosques a pesar de haber recibido el nombre de Greenland (tierra verde) No había bosques pero sí algunos matorrales de sauce y bosquecillos de abedules y serbales enanos. No había cereales pero sí líquenes, centinodia, lino y muchas plantas comestibles y frutos silvestres. Peces y aves eran abundantes. Se podían cazar morsas, narvales zorros, armiños, patos, ballenas y osos polares. (Fernández Armesto, 2002 : 72).

El pueblo Inuit tradicionalmente fue nómada y sus casas cambiaban de aspecto con las estaciones. En invierno estaban construidas con bloques de nieve y en verano con pieles cosidas de animales .

La escena cambia radicalmente si sucede en verano o en invierno. Si el padre no está ¿dónde podría haber ido?

Entorno 2:

Cultura Moche:

“En el desierto del norte de Perú, estrecho frente al mar y con los andes detrás... Aunque solo se encuentra a cinco grados al sur del Ecuador, es fresco (la temperatura no rebasa los quince grados) y las brumas del océano le proporcionan un frío húmedo... Su atención e imaginación se mantuvieron unidas al mar, incluso después de que se convirtieran en agricultores y regantes... los alegres dibujos de sus cerámicas muestran escenas de caza de leones marinos, así como cautivos atados y vasijas llenas de trofeos, frenéticamente transportados en barcas construidas con juncos secos.”
(Fernández Armesto, 2002 : 81-82).

¿Qué manipula el niño o niña que está bajo la mirada? ¿ qué hace la madre?

Sus casas eran de adobe.

Nunca llovía, solo una brisa salada del mar que movía la arena del desierto.

El abono para las tierras lo obtenían de

Fueron grandes maestros al tratar el metal y el oro.

Tuvieron una especial preocupación por el desarrollo agrícola.

¿Qué está haciendo el padre que no está en casa?

Entorno 3:

“Los bosques salvajes:

Los indios Hidatsa de Norteamérica creen que todo objeto natural tiene su espíritu, o hablando con más propiedad su sombra. A estas sombras se les debe algún respeto, aunque no a todas por igual (...) Cuando el Missouri crecido por una riada de primavera arrastra parte de sus riberas y algún árbol corpulento cae al río, se dice que el árbol lanza gritos mientras sus raíces están sujetas al suelo y hasta que el tronco cae con estruendo a la corriente.

Antiguamente los indios consideraban como pecado la caída de uno de esos gigantes y cuando necesitaban maderos grandes hacían uso solamente de los maderos caídos espontáneamente.”

(Frazer, 1986 : 144)

Vivían de la agricultura y su año ritual se iniciaba en la primavera con las Gracias al Arce, en mayo-junio con la Siembra del Maíz y el festival de la Fresa, el verano con la Danza del Maíz Verde y en otoño con la Acción de Gracias, copiada por los norteamericanos.

Se organizaban en un sistema de clanes.

Si volviéramos a la escena propuesta podríamos preguntarnos: ¿cómo se desarrolla en este entorno?.

Para concluir se puede puntualizar que las escenas cambian según el efecto civilizador del grupo en el que se desarrollan dado que la *Presión* del medio producirá matices significativos, productores de variaciones y bifurcaciones que harán que la escena sea diferentes en cada caso.

El efecto civilizador, como se ha dicho anteriormente, se produce por la acción de domesticación que un grupo ejerce sobre un entorno, y cuyo objetivo es doblarlo para ponerlo a su servicio, pero este mecanismo encierra una cuestión

crucial vinculada a la *Presión*, cual es la del valor de la transmisión que cada generación, impone a sus hijos con los patrones de supervivencia adquiridos.

No hay construcción de conciencia ni cultura para un grupo humano, sin la simbolización de la representación en todas sus formas, pero es la *teatralidad* la manifestación que incluye e integra a todas las demás.

En la elevación del impulso a la categoría de acción, se hacen visibles los elementos que marcan la adquisición de la cultura: el control sobre el impulso que llevará al sujeto hacia la creación de una trama simbólica, bajo la cual tejerá un mundo dotado de sentido, y este no será un mundo armónico con el entorno, sino un mundo absolutamente humano.

Hasta aquí se ha reflexionado sobre la presión del contexto, como fuerza desde la cual se producen reacciones canalizadas en acciones constitutivas de lo humano, y de esta manera queda expuesto el concepto de *Presión*.

3. 4. RECURSOS Y PRESIÓN: LA ACCIÓN CREADORA.

195

Este epígrafe tiene como objetivo estudiar la *teatralidad* humana, como recurso que se manifiesta simultáneamente en varios planos. Para establecer una reflexión lo más exhaustiva posible sobre la cuestión es necesario particularizarlo.

Los recursos están vinculados al empleo de medios no habituales para la consecución de un objeto. La diversidad de medios ante la misma situación habla de grupos de individuos sujetos a unos parámetros culturales diversos, y de sujetos con características individuales y familiares también diversas, que desarrollarán una gama de posibilidades y bifurcaciones imprevisibles ante situaciones iguales.

La seducción de un mismo objeto abarca a todos los sujetos participantes en la acción.

El desarrollo de recursos ante una misma situación, plantea uno de los aspectos más ricos de la *teatralidad* humana: el de la afectividad. La confianza protege al sujeto con un escudo invisible a lo largo de su vida infantil y adulta.

El acompañamiento de la primera sonrisa de la madre como vimos, es definitivo para la composición dramática de la persona y su individualidad. Es en el juego teatral de la infancia en el que se gesta lo que vendrá después en la otra

realidad, y también en el que se desiste de ciertos emprendimientos insatisfactorios durante el ensayo de su representación, acontecido como un *suceso* fuera de la esfera de las consecuencias que provocan los actos. Esto es lo que ocurre en la etapa infantil, y es un antecedente para la esencia de la escena: actos sin consecuencia. A estos actos, solo los precede el impulso y la fantasía.

El recurso tiene lugar fuera de la fantasía o después de ella pero nunca a la vez, ya que ésta no incluye a la acción en su ser. La fantasía es pasiva. El impulso y la acción son en el acto (y solo durante él) luego se desvanecen y forman parte de la esfera de lo vivido. Se acumulan como patrones a los cuales se recurrirá cuando se los necesite, momento en que acudirán convocados por el lóbulo frontal derecho, como manifestación de la sabiduría.

Pero ¿cual es la variabilidad de los recursos ante situaciones similares, en grupos similares, insertos en la misma cultura?

En el mundo de la interpretación actoral, se descubre con sorpresa la diversidad de reacciones ante una misma situación, y en una mala interpretación, descubrimos que lo que no nos convence es lo falso de ciertos momentos; pero habría que reflexionar sobre la naturaleza de lo verdadero o lo falso.

Denominaremos verdadero o falso todo aquello que está circunscrito a la capacidad de ser fiel o no a los impulsos propios constitutivos de la acción.

La *teatralidad* humana ofrece ciertas claves para reparar en este aspecto dramático: el niño o niña no acciona si no es movido verdaderamente por el objeto de seducción para la acción. Esta clave es crucial para que exista un desarrollo teatral, que en términos generales permite decir que se asiste a una obra viva o acontecimiento (tal y como se viene insistiendo a lo largo de este ensayo).

La obra viva está compuesta en *teatralidad* desde el comienzo, contenida en la respuesta a la *Presión* del medio. Como ejemplo, no hay nada más orgánico que la rabieta con la mano extendida hacia el objeto apetecido por el bebé, ni mayor desarrollo de recursos, que el de la aparición del índice designativo de ese objeto o el habla posterior para nombrarlo.

La aparición teatral del índice para señalar lo deseado, dispara la salida de una carrera imparable de construcción humana, liderada por el habla como mayor exponente representativo de la ausencia.

Esta descripción, pone tal vez sobre el tapete la importancia de los recursos ante la *Presión* ejercida por la seducción del objeto espacial, temporal,

cultural en definitiva. El sujeto desarrolla este recurso si es acompañado en el viaje de su propia trama dramática, por la confianza y confiabilidad que da el adulto de apego, pero si la mirada está ausente o falla; todo será más difícil, la desconfianza e inseguridad ganarán la partida y debilitarán el espacio preoperacional primero, y luego ritual, en el cual el sujeto juega con la ilusión como sustancia.

Volviendo al ejemplo de la mano extendida que se transforma en índice, es nuestro pretexto el ofrecer varias alternativas en el punto del recorrido que siempre parte de los impulsos.

“Se suele hablar de crisis. Por supuesto, la palabra se aplica en múltiples sentidos, y uno de ellos, remite probablemente al hecho de que cada individuo siente que nuevas estructuras proporcionales deben abrirse paso a nuevas escalas temporales o espaciales. Unas cortas y otras largas.”

(Prygogine, 2004 : 60).

3. 4. 1 *Un sistema.*

El sujeto, antes de la seducción provocada por el objeto, se encontraba en un equilibrio nervioso y perceptivo, que se vuelve inestable con la perturbación ofrecida por el objeto. La crisis desencadena el impulso como respuesta a la provocación y genera acciones posteriores.

Las soluciones que aparecen en este momento, corresponden a un comportamiento muy distinto de la materia teatral, o de la condición humana teatral, o de la *teatralidad* ; porque las soluciones son recursos.

La perturbación en términos dramáticos, es un elemento crucial para que se inicie la acción, y está vinculada al displacer. Pongamos por ejemplo, la situación en la que el bebé llora, cuando la *Presión* del contexto le provoca un displacer del cual *Necesita* salir para recuperar su equilibrio en el goce.

Los adolescentes Romeo y Julieta establecen una respuesta a la *Presión* de un contexto perturbador de la relación con su objeto, y buscan una solución con la bifurcación hacia una situación que les resulte menos incómoda y displacentera, siendo entonces cuando el drama (la materia) se comporta de una manera distinta, y la

acción se vuelve creadora, provocando reacciones y bifurcaciones imprevisibles hasta ese momento.¹⁸

Los equilibrios instalan al sujeto en la facilidad, aligeran las situaciones, pero la construcción de la vida en la *teatralidad*, instala al sujeto en la conciencia del tránsito por la dificultad. Todo desarrollo de destrezas, está vinculado a la dificultad, la superación de la misma, la satisfacción conseguida, el alivio experimentado en la superación, y el encuentro con una nueva dificultad.

La seducción y provocación de un objeto, espacio, tiempo u otro cualquiera, plantea el desafío que pondrá a prueba al sujeto en la esfera de la realidad virtual de la escena, pero no en el de la realidad cotidiana en la que los actos tendrían consecuencias.

La gama de respuestas - soluciones ante la dificultad o la ruptura de equilibrio, es lo que marca la diferencia entre un individuo y otro planteando la mirada diversa ante la misma situación. Es en este punto en el que se sitúa la acción creadora, la capacidad de crear ante la perturbación.

La acción es creadora porque constituye la salida de una perturbación, y ésta siempre es conflictiva. He aquí tres elementos para una didáctica, que ofrece la *teatralidad* en la etapa infantil y que luego son prestados a la didáctica escénica:

Perturbación = conflicto

Estrategia = recurso o solución

Bifurcación = acción creadora

El conflicto provoca la pérdida de equilibrio para el drama, aportando luego su función a la estructura dramática. La búsqueda del equilibrio tanto psíquico como físico, constituye uno de los aspectos más importantes para la construcción de la conciencia, y su ausencia genera angustia y desesperación.

Es la *teatralidad* durante la etapa infantil, la que facilita el equilibrio al ser humano, ya que al perder su omnipotencia en la identificación con la madre (y por tanto su equilibrio pasajero), el bebé se da cuenta de que no es la madre y que sustituye a esta por un objeto transicional o de apego, completando un acto teatral

¹⁸ Se hace necesario precisar la similitud entre solución y recurso, o para decirlo de otro modo, el manejo de recursos posibilita las soluciones a los problemas que no son más que perturbaciones de equilibrios inestables.

auténtico. La *teatralidad* de ese acto creador, inaugura la composición del propio guión vital y constituye al ser más allá de la persona, porque abre una mirada hacia las profundidades en las que el Yo se diluye en el Ello.

Por esto podría decirse que *el enriquecimiento de los recursos posibilita salidas ante una encrucijada marcada por el mismo protagonista, a quien en un primer momento empujó la Presión. La ausencia de recursos dejaría varado el drama individual: sin solución ni salida, y suspendido.*

Posteriormente el recurso se transforma en estrategia, (y este aspecto es fundamental a la hora de resolver una situación dramática), siendo abordado desde el nacimiento por el sujeto. Plantea una cuestión importantísima para la didáctica de la escena en la cual el objetivo, es el de recordar y desvelar la propia *teatralidad* existente, antes que aprender lenguajes teatrales.

Nos encontramos ante un punto crucial para nuestra Investigación y el Método que la sostiene: Una didáctica de la escena es la que desvela lo que está y nos constituye como seres humanizados. Estos contenidos están ocultos y donados a otras disciplinas (Psicología, Pedagogía, Antropología, Sociología, Historia, Etología humana) que los han tomado como propios.

En la conmoción que nos produce la identificación con una representación, está la *teatralidad* que nos constituye desde la primera sonrisa hasta el suspiro final.

La bifurcación de la que habla Prigogine (2004) como vimos anterioremente, nos lleva a la acción creadora de signos, más allá de la realidad cotidiana, acción creadora que ofrece una posible solución o bifurcación, ofrecida por los recursos que como solución aparecen, ante la inestabilidad creada por una perturbación.

La acción creadora verbalizada, lleva al niño a suponer todo lo ignorado, y es en este punto en donde se crea el mito que supone un ritual, ya que a su vez resuelve la perturbación con su explicación. Este mecanismo constituye el tejido de la *teatralidad*.

La observación de la infancia humana, y la reflexión sobre la maduración de sus capacidades, nos remite a la *teatralidad* como eje de construcción de la verdad y remite al desarrollo de los impulsos, como su elevación a la categoría de acción.

“Al escoger una acción, dejad en paz al sentimiento. Este se manifestará por sí mismo, por consecuencia de algo interior que ha suscitado celos, amor, sufrimiento. Sobre este precedente pensad con la mayor atención y tratad de crearlo en torno de vosotros mismos. En cuanto al resultado, no os preocupéis. La presentación artificial de pasiones son errores muy difundidos en nuestra profesión.”

(Stanislavsky, 1986 : 83)

Se podría decir que la riqueza de la acción creadora dependerá de un desarrollo de los recursos ante la fuerza e inevitabilidad de la *Presión*.

Este gran teórico del teatro lo vuelve a traer con su propuesta didáctica.

Cuando Stanislavsky habla del sentimiento y su relación con la acción, habla de escoger una acción, que es lo que precisamente hace el sujeto ante la gama que se le ofrece ante la mirada. Se debe matizar el verbo escoger, ya que no se trata de una elección hecha desde la voluntad y la razón, sino del recurso desplegado en el instante anterior a la consecución de la acción, como respuesta a la provocación del objeto que obró como estímulo. Se podría afirmar que no hay tiempo para el pensamiento, puesto que si le fuera otorgado un tiempo a la reflexión, la acción quedaría truncada. Una vez vivida, la acción queda transmutada en experiencia y nuevo patrón de experiencia, al que se acudirá como recurso en el momento adecuado, y al igual que argumenta Goldberg (2004) en la cita sobre los lóbulos frontales tratada en la Parte II, hará crecer el lóbulo izquierdo correspondiente a las rutinas.

Pero Stanislavsky va más allá y dice: *dejad en paz al sentimiento*. Este consejo remite a la organicidad del sentimiento como acción en la primera infancia hasta la preadolescencia, en la que la acción creadora aparece como suceso previo, que el joven o adulto realizará luego con ayuda de la experiencia de vida y los patrones acumulados. No se debe olvidar que la función de la *teatralidad* en la condición humana, es el arte del instante ligado a todas las funciones de supervivencia, cúmulo de respuestas a estímulos planteados por el afuera constituido en entorno, y de este modo aparece en la vida del sujeto. Es el proceso de esta aparición y desarrollo, el que constituye la gran reserva de riqueza para el aprovechamiento didáctico.

Se trae a continuación el núcleo de creación n° 87, en el que se rescata un trabajo realizado en torno a la *Presión* como impacto y condicionante.

Nótese la inevitabilidad de la *Presión* del entorno, como motivo y fuerza motriz para la creación de un acontecimiento escénico. Esta inevitabilidad se

recoge en el objetivo de construir una dramaturgia a partir de la vivencia de la acción y en el rescate que supone la palabra poética de las Retahílas populares.

Queremos llamar la atención sobre el modo en el que se entra a considerar la Presión del contexto como determinante, y cómo se le da el lugar en el espacio de juego a través de la Retahíla.¹⁹

Núcleo de creación N° 87 : El entorno como disparador para la acción creadora

(La clase anterior José trajo un artículo del periódico en el que se hablaba de la muerte de una mujer en su pueblo a manos de su marido. Las hijas de aquella comparten la clase con José y a partir de esto se dio una larga conversación entre todos y todas en la que expresaron cada uno, lo que sentían ante este asesinato, por lo que nosotros les proponemos hoy el juego de comba con la letra de Don Federico que también mató a su mujer.)

Objetivo: Construir una dramaturgia a partir de la vivencia de la acción.

Contenidos:

Don Federico mató a su mujer, la hizo picadillo y la puso a remover.

La gente que pasaba olía a chas, era su mujer que bailaba el cha cha cha

Don Federico perdió su gorrera, para casarse con una costurera.

La costurera perdió su dedal, para casarse con un General.

El General perdió su espada, para casarse con una Bella Dama.

La Bella Dama perdió su abanico, para casarse con Don Federico.

201

Actividad:

9 a 12 años

* Juegan con la canción a saltar a la comba mientras la cantan.

* La coordinadora les plantea el problema de quiénes son y dónde están.

* Construyen una acción común a todos en relación al espacio compartido.

Evaluación:

¿ han jugado de una manera comprometida?

¿ De qué manera se ha visto en el juego la implicación: temática o de acción?

¿Cuál ha sido la acción común originada como presión del espacio?

- El compromiso con el juego surgió de la competencia para entrar o salir en el juego de la cuerda. Los niños al principio lo hacían peor pero la competencia con

¹⁹ Una retahíla es una seriación con un componente monótono.

las niñas hizo que mejoraran a lo largo del juego.

- Se cansaron hasta casi no poder más pero querían continuar con el juego cuando decidimos que debíamos pasar a la siguiente actividad.
- La implicación temática no estaba presente en absoluto y la relevancia que esto adquiriría cuando se escuchaba la letra y se veía lo que hacían era impactante en relación a lo ocurrido en la clase anterior ya que en aquella oportunidad sí que parecieron impactados por el acontecimiento del asesinato.
- Les preguntamos que dónde podrían estar y sugirieron que en un desierto. Cuando les volvimos a preguntar por qué contestaron que porque estaban cansados y tenían sed.

Sugerimos entonces que caminaran como en círculos y ellos contestaron que: “claro porque cuando uno se pierde camina en círculos”

- Caminaron pesadamente en círculos y mientras iban cantando la canción de Don Federico también pesadamente.

- Quiénes queréis ser? (preguntamos)

Daniel: Un niño soldado

Víctor: Un Tuareg

Marina: Una turista perdida en el desierto

Begoña: Ayuda a su madre en las labores de la casa en el desierto.

Amanda: Una chica que perdió a su familia.

Javi: Un turista buscador de serpientes.

Roberto: Habita un oasis en el que solo queda un dátil.

Santi: Ha matado a un profesor de su pueblo y ahora huye de él.

Alejandro: Es un niño guía.

Adrián: Es hermano de Víctor.

- Roberto se quedó en silencio a la mitad de una frase y al preguntarle qué le pasaba, rompió a llorar.

Luego de un rato y ya calmado se le preguntó qué le había pasado y contestó que dos cosas: Una: que había recordado un sueño en el que aparecía jugando con su abuelo y dos: que intentaba recordar una palabra que su abuelo le había dicho cierta vez. Estas dos cosas le habían provocado el llanto.

- Propusieron parar a descansar y les sugerimos que pensarán una frase que le gustaría decir a cada uno/a.

- Frases:

Begoña: Me gustaría tener una fuente en casa.

Pablo: Si uno quiere a un gato lo acaricia porque existe.

José: Me gustaría volver a ver a mi padre.

Javi: ¿Habéis visto serpientes por aquí?

Alejandra: ¿Y la madre de esa chica? ¿Tu la conocías?

Silvia: las hijas iban al colegio conmigo

Roberto: Yo me llamo Monoto (es digno de destacar que no ha habido ni rastro de angustia, sino todo lo contrario: un desahogo y disfrute sobre este nacimiento de personaje con nombre propio: Monoto)

Adrián: Víctor, vamos a casa que mamá está preocupada.

Alejandro: ¿Buscáis algún guía?

Amanda: La guerra se está acercando, vámonos de aquí.

Javi: Estoy de acuerdo con ella.

Daniel: Soy un soldado pero no quiero serlo más.

Marina: La guerra solo causa más guerra.

Víctor: está anocheciendo y deberíamos guarecernos.

Santi: Me das agua?

Amanda: Es verdad ¡Hacer silencio!

Marina: Yo también estoy de acuerdo, los disparos se escuchan lejos.

Pablo: Yo tengo hambre.

Todos: ¡Y yo!

Creemos que este comienzo de niños perdidos en un desierto buscando algo es el comienzo de una dramaturgia.

En este núcleo de creación es interesante observar varios de los elementos analizados en torno de la *Presión*, y también producidos a partir de su mismo planteamiento.

En primer lugar es notorio que a este núcleo lo trae la respuesta a la *Presión* ejercida por la noticia del asesinato de la mujer del pueblo de José, y la conmoción que les produce un hecho brutal al cual responden desde la *teatralidad*

verbal que describe el acto, para luego posicionarse con una reflexión propia respecto de él.

La propuesta de juego traída por los coordinadores de la tarea, ayuda como referencia de trabajo sobre el aspecto de la *Presión* y la acción creadora, ya que lo que ocurrió al ser traída la retahíla de don Federico, fue que el grupo, se centró en la acción dejando a un lado la reflexión del día anterior sobre el asesinato, pero cuando el cansancio venció las resistencias, aparecieron algunas frases elegidas en las que se puso de manifiesto, la permanencia de aquella vivencia.

Me gustaría tener una fuente en casa: tal vez haya en este texto, una relación directa con la situación del grupo perdido en el desierto.

Si uno quiere a un gato lo acaricia porque existe: hace una referencia a un animal de apego y habla del amor, aunque parezca que esta frase está desconectada del contexto, también puede verse una referencia a la existencia y a la *Necesidad* de acariciar a alguien en la figura de un gato. Acariciar como opuesto a matar.

Me gustaría volver a ver a mi padre: curiosamente y según dicen las coordinadoras, José es el que trajo la noticia al grupo y también el compañero de las hijas de la mujer asesinada. Esta frase habla del padre, de su propio padre. Más allá de la significación freudiana del padre como ley, esta palabra aparecida en el contexto de la pérdida de un rumbo en medio del desierto, tiene un alto contenido simbólico y es digna de ser rescatada para una dramaturgia, en la que se exploren otras realidades más allá de las cotidianas.

¿Habéis visto serpientes por aquí?: Javi trae una frase pegada al contexto en apariencia, pero ligada también a todas las significaciones posibles de las serpientes.

¿Y la madre de esa chica? ¿Tu la conocías?: Alejandra vuelve al tema de la clase anterior y pone de manifiesto de qué se está hablando con esta pregunta dirigida a alguien del grupo, presumiblemente José. Con esta pregunta propone retomar el tema para no seguir perdidos en el desierto.

Las hijas iban al colegio conmigo: Silvia contesta a Alejandra y sustituye a José en el rol de amigo de las hijas de la asesinada.

Yo me llamo Monoto: Roberto protagoniza un hecho significativo que enlaza con lo que plantea Stanislavsky (1986) cuando dice: *dejad en paz al sentimiento* ya que en plena invención de la situación en el desierto, irrumpe el sentimiento con fuerza dramática y provoca un llanto incomprensible que luego

explica de esa manera. Desde el punto de vista de la *teatralidad* no importa el significado del sueño ni su interpretación, sino lo que provoca en sí mismo y la inmensa fuerza que tiene en su irrupción. También es de señalar lo que se dice en la evaluación, sobre la ausencia de rastro de angustia.

Esta alternancia entre risa y llanto tantas veces observada en niños, es manifiesta en este ejemplo de Roberto-Monoto.

Víctor, vamos a casa que mamá está preocupada: en esta intervención de Adrián aparece la preocupación de la madre por ellos dos, que enlazada con Don Federico, y es la preocupación de ellos por la madre. Adrián busca la ayuda en el hermano mayor que es Víctor.

¿Buscáis algún guía?: Alejandro asume que se necesita a alguien que sepa a dónde ir y se ofrece como guía. Va más allá de lo que lo han hecho sus compañeros, y escribe con su acción una bifurcación a la estructura conocida hasta ese momento, solución que se constituye en una dramaturgia posible y que desatasca la secuencia de hechos planteados hasta el momento.

La guerra se está acercando, vámonos de aquí: Amanda tal vez esté hablando de que la guerra de la vida (12 años) está próxima y pide una prórroga ante este hecho inevitable.

Estoy de acuerdo con ella: Javi se alía a Amanda y opina lo mismo.

Soy un soldado pero no quiero serlo más: La decisión de Daniel es llamativa, porque habla de la misma guerra y como si ya la hubiera vivido quiere dejar de participar en ella.

La guerra solo causa más guerra: Marina concluye las reflexiones anteriores y deja claro que esta, será una cadena que no les conviene a ninguno.

Está anocheciendo y deberíamos guarecernos: Víctor propone aplazar las decisiones que parecen inevitables, y buscar una guarida para pasar la noche, esa noche que se sabe cuando comienza pero no cuándo acabará, ya que los disparos se escuchan lejanos pero pueden acercarse. Habrá que hacer turnos para dormir y quedarse alerta por las dudas.

Pablo finalmente habla del hambre como algo inmediato a lo que hay que atender.

Se ha de llamar la atención sobre los elementos que aparecen aquí en relación a la *Presión* y la acción creadora: se trata de dos realidades psíquicas que

ejercen dos presiones simultáneas y paralelas sin preponderancia de ninguna sobre la otra.

Por un lado se encuentra la noticia del periódico con la guerra tan próxima que puede irrumpir en la propia casa con la violencia del hombre sobre la mujer, y por otro lado la creación de un universo que presiona en la toma de decisiones: el de la adolescencia o muerte de la niñez.

Las decisiones que se tomen en este plano constituirán seguramente soluciones en el otro plano de realidad psíquica.

3. 5. CREACIÓN, ILUSIÓN Y DELEITE COMO RESPUESTAS A LA PRESIÓN

“Ahora examinaré un rasgo importante del juego, a saber: que en él y quizá solo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores.”

(Winnicott, 2005 : 79)

Si bien hasta ahora se ha hablado de la acción creadora como de un elemento constitutivo, se hace necesario matizar ciertos aspectos, e incluir algunas reflexiones que son imprescindibles para poder aceptar la organicidad de la *teatralidad* humana. Esta organicidad está marcada a lo largo de toda la vida por dos sustancias que cualquier sujeto reconoce muy bien en su registro emocional, ligadas a los momentos vitales más enriquecedores: la ilusión y el deleite.

Al mencionar ambos términos un cúmulo de asociaciones invade la memoria vinculada a ciertos acontecimientos simbólicos eficaces, como los Reyes Magos o los cumpleaños, todo esto relacionado con rituales precisos, en los que la representación es palpable y la función de los actores mucho más precisa.

Podría afirmarse que la ilusión precede al acto.

“Al comienzo la madre ofrece al bebé la oportunidad de crearse la ilusión de que su pecho es parte de él. Por así decirlo parece encontrarse bajo su dominio mágico. Lo mismo puede decirse del cuidado general del niño, en los momentos tranquilos entre una y otra excitación. La omnipotencia es casi un hecho de la experiencia. La tarea posterior de la madre consiste en desilusionar al bebé en forma gradual, pero no lo logrará, si al principio no le ofreció suficientes oportunidades de ilusión.

En otras palabras, el bebé crea el pecho una y otra vez, a partir de su capacidad de amor, o (podría decirse) de su necesidad. Se desarrolla en él un fenómeno subjetivo que llamamos “pecho materno”.

(Winnicott, 2005 : 28, 29)

La ilusión:

Podría convenirse que en el origen de la ilusión (donde la madre posibilita la aparición de la omnipotencia), el bebé encuentra el atrevimiento para la acción creadora, y de este modo, realiza un efecto teatral primario pues ningún actor se atrevería en un espacio vacío a llenar con el Yo, sin compartir la ilusión con un otro que ha facilitado el juego como donante, y luego se ha constituido en espectador.

Si la ilusión es una oportunidad en el espacio entre el bebé y la madre, podría decirse que es también ese espacio, y por lo tanto la corporización que adquiere sustancia dentro de él. Por ese motivo, la ilusión puede considerarse como una sustancia activa para la acción creadora.

El pecho de la madre desaparece gradualmente, y en su lugar aparece el objeto transicional primero, luego el espacio preoperacional y posteriormente el espacio de juego transformado finalmente en lugar para el rito teatral, por lo que se puede ver que la ilusión ocupa primero el espacio que luego, invade la acción creadora. Sin ilusión y omnipotencia, no se puede poner en juego la acción creadora. El principio científico de realidad, pasa por el momento anterior en el que la omnipotencia susurra al oído del actor, la posibilidad de realizar lo imposible: crear otra realidad.

Esa otra realidad es la que solamente puede ser moldeada desde la ilusión del actor durante la realización de la acción desde el sí mismo, prolongación del ser en el espacio y el tiempo.

Si estudiamos el hecho desde el psicoanálisis, se podría decir que el actor crea el pecho una y otra vez en la ilusión de la representación, pero que el mundo creado, ya no es solo la simbolización de la ausencia, sino el propio mundo con sus singularidades. Lo que se encuentra en la zona de juego ya no es solo la representación del pecho ausente, sino la cosa en sí misma: un osito es un osito como dijimos anteriormente, o cualquier otra cosa que ahora ocupara esa zona.

Si la omnipotencia es un hecho de la experiencia, como señala Winnicott (2005), se puede deducir que la experiencia conlleva omnipotencia y viceversa. Se trata de dos elementos inseparables, fundidos en la materia prima del impulso primero anterior al acto. Ambos están contenidos dentro de los parámetros

de la acción creadora, como partes indisociadas del todo, siendo el todo, la reacción como impulso a aquel objeto primero que ejerce la seducción provocadora.

Si aceptamos la condición omnipotente de la experiencia, deberemos también reconocer que para producir el acto que sigue al impulso es necesario atreverse, ya que la inhibición truncaría el proceso. Por lo tanto la omnipotencia en la producción de la experiencia cuenta con el atrevimiento como ingrediente indispensable.

3. 5. 1 *Contenidos de trabajo para una didáctica escénica.*

Omnipotencia y atrevimiento se perfilan como contenidos de trabajo para una didáctica escénica, brindados por la organicidad y tejido de la *teatralidad*, se trata de una didáctica implícita que debe ser separada como la paja del trigo, y si bien la ilusión propulsa al descubrimiento en esa trayectoria, también revela la percepción que habla de la realidad objetiva, y ésta pasa a fundirse con la creatividad primaria, porque dispone de un mundo mixto en el espacio ritual, donde todo es lo que es pero también lo que representa. Lo real puede ser tocado, pero no incidirá en la realidad ya que es traído al terreno en el que puede ser utilizado bajo miradas múltiples, sin consecuencias mediatas o inmediatas.

Si la *omnipotencia* y el *atrevimiento* son materiales de trabajo de la ilusión como motor para la acción: ¿Cuáles serán las propuestas didácticas que podrán sugerirse para su desarrollo como técnica de trabajo?

Este tipo de propuestas, están planteadas en el *Sistema rítmico-corporal de creación escénica*, elaborado por el GACI en la escuela de Tyl Tyl, y tomado como referencia en algunos de sus *núcleos de creación* a lo largo de esta Investigación. En él se proponen herramientas para el trabajo con nuestro método.

El tercero de los elementos: El *deleite*, puede tenerse en cuenta como un elemento imprescindible ligado a la *ilusión* y la *acción creadora*.

La palabra *deleite* remite a imágenes muy concretas ligadas a la zona de la boca y sensorializa su sonido inmediatamente: abre un mundo vivido desde la lengua y por lo tanto inmediatamente vinculado a las experiencias primarias y primeras, que remiten al placer de algo que ya no está, o está solo presente en el

adentro que no se ve. Esta ausencia de lo que es sin verse y anima hace su aparición en el *deleite*.

“El placer del texto es ese momento en que mi cuerpo comienza a seguir sus ptopias ideas – pues mi cuerpo no tiene las mismas ideas que yo.”

(Barthes, 2007 : 13)

Se podría buscar un sinónimo en el disfrute de la representación que aparece por primera vez, junto a la *omnipotencia* propulsora. El disfrute de la acción por la acción misma sin planificación alguna, y buscadora de esa fuente como único objetivo; la acción creadora que lleva como compañeros de viaje a la *omnipotencia*, *el atrevimiento* y *la sustancia de la ilusión*, produce un disfrute vertiginoso sin igual. Este deleite interior escénico, crea un registro que vincula al sujeto para siempre al juego de la escena, y podría decirse que dado que esta condición disfrutadora del individuo ligado a la escena, crea una dependencia que lo aleja de lo pesado y serio, para asociarlo a lo divertido, risueño y sin consecuencias, es decir la infancia para siempre.

El disfrute y el deleite se vinculan a lo más apetecido, es un registro arcaico que se busca hasta la muerte; su representación escénica está relacionada con esta condición.

En la edad adulta el disfrute y el goce, están sublimados casi siempre en otras cosas, son representación de algo simbolizado y ausente, asociados a lo prohibido.

Pero la *teatralidad* lleva implícito el *deleite* que posibilita el disfrute como condición.

Curiosamente esta seña de identidad, ha puesto a la *teatralidad* al margen de lo serio e intelectual, y tal vez por esto es por lo que se ha ocultado en un componente importante tal como el texto, que aunque no está exento de goce, se ha sublimado y asociado a la imagen impoluta de la escritura que no huele, no apesta, ni tiene orificios como el cuerpo humano, tal como dice Artaud (2006), cuando afirma que el teatro es un hecho físico y apestado desde su nacimiento.

En la primera etapa infantil todo es tejido en *teatralidad*: los mocos, las heces, los eructos, la aparición de lo maravilloso en la estructuración de la trama simbólica eficaz, que nos permite llegar a ser humanos, lo profano y lo sagrado van

tejiendo la trama infinita hacia la construcción humana. La *teatralidad* trata de un tejido hecho de sustancias humanas, y que constituye a la mismidad.

Se trata de una condición para hacerse humano.

Cuando se habla de disfrute, se reconoce el equilibrio inestable presente en una seriación, y también la superación de la perturbación que la desequilibra. El sujeto busca el equilibrio y entra en armonía con lo que lo rodea, para volver posteriormente al disfrute de la acción creadora, ruptura de equilibrios y colocación en una nueva situación de deleite e inestabilidad. Así de un modo cíclico e inacabable.

Enumeramos los elementos que se manifiestan como didácticos, dejando a un lado la acción creadora:

- Omnipotencia
- Atrevimiento
- Deleite
- Disfrute

La creación comprende a la ilusión y el deleite en respuesta a la presión de un contexto.

Nos detendremos en los Reyes Magos como exponentes de una eficacia simbólica, pero también de omnipotencia, atrevimiento, deleite y disfrute.

Para ello traemos el Núcleo de creación nº 21 tomando como punto de partida el Método Dalcroze, dotando de sentido externo nervioso y muscular a la realidad interna constituida por el deleite.

La propuesta del *núcleo de creación N° 21*, planteada en sus objetivos con *imitar y asociar a partir de un timbre sonoro*, constituye una distancia con el espíritu contagioso y apestado del ritual en sí mismo, que envuelve mágicamente a todos los actores participantes, y *presiona* hacia el cumplimiento de un rol dentro del mismo.

El planteamiento de empujar a la acción a partir del timbre sonoro, produce una provocación en la dirección correcta de elevación de los impulsos motores, desde la ilusión como materia hasta el suceso mismo.

La respuesta a los estímulos, dados de forma sonora no verbal, deja libre la posibilidad de que sea el espectador/ora quien dice lo que ve, y de esta manera describir la acción creada desde el impulso mismo, y no desde la planificación de un pensamiento para la acción.

Núcleo de creación N° 21: Conjuntos: emociones, sensaciones, acciones.

Objetivos:

- Descubrir las posibilidades de disfrute y juego del ritual compartido.
- Imitar y asociar a partir de un timbre sonoro.

Contenido

La noche de Reyes.

211

Dramática:

¿Qué pasó la noche que vinieron los Reyes?

¿Os fuisteis a dormir temprano?

¿Qué sentíais?

¿Qué fue lo último que pensasteis antes de dormiros?

¿Soñasteis?

Cuando suena este timbre haréis todo lo que imaginasteis antes dormir.

(suena un timbre sonoro de placa tipo xilófono)

Cuando suene este otro (metalófono) veremos lo que soñasteis.

Cuando suenen este (placas sueltas de carillón) lo que sentisteis.

Lo hacen.

a) Luego va cambiando de timbres y ellos y ellas van cambiando las acciones

según aparecieron en el momento anterior.

b) La coordinadora/or observa y dice lo que ve.

En este decir se va tejiendo la trama que luego representan ya que los va agrupando y distribuyendo en el espacio según se imagina al verlos.

Por decirlo de otra manera: ellos escriben en el espacio la situación que el coordinador/ora narran.

c) Representarán lo que surja de esa narración.

Plástica:

Con cartones, y cartulinas construirán un espacio para que habiten los juguetes que han traído los reyes, ya sea dibujándolos en plano o haciendo una propuesta de construcción con volumen.

Evaluación:

- En el juego de movimiento jugamos con los distintos timbres las distintas acciones . El impulso y la inhibición de movimiento, no fuimos cambiando de timbres y cambiando de acción. Sólo hicimos la secuencia de los tres timbres.

-

¿Qué narraciones corporales fueron más singulares?

- La preparación del ritual, dejar el agua y la leche.
 - Los polvos mágicos para dormir.
 - El trote de los caballos, Irene dice los cabalgotes de los reyes magos.
 - La cabalgata, la recogida de caramelos.
 - Y especialmente resaltar la quietud en la noche y el miedo.
 - El momento de abrir los regalos.
-
- **Ante la misma propuesta ¿Cuál es la diferencia que se observa en la respuesta del grupo?**
 - Dan importancia a distintos momentos y tienen distintas emociones en ellos:
Por ejemplo, cuando los Reyes Magos estaban dejando los regalos a algunos les dio miedo, mientras que en otros grupos (como el de ayer o el lunes) se

vivió con otra inquietud y nerviosismo.

100 núcleos de creación N° 21. Mayo de 2010.

El equilibrio de este núcleo de creación en el cual (y en la misma línea de dejar al sentimiento en paz) el afuera marcado por una propuesta de juego tímbrico, produce una interacción con el adentro de la emoción y el sentimiento.

El efecto teatral de la Noche de Reyes, es tal vez de los más claros que existan en nuestra cultura, no solo por lo que lo envuelve en cuanto a *Deleite, Expectación y Disfrute*, sino también por su estructura viva a pesar de la repetición.

En este decir, se va tejiendo la trama que luego representan, ya que los va agrupando y distribuyendo en el espacio según se imagina al verlos.²⁰

La preparación del ritual, dejar el agua y la leche: he aquí uno de los signos más claros del ritual en su puesta en escena.

El trote de los caballos, Irene dice los cabalgotes de los Reyes Magos: este agrandamiento de las cabalgaduras en cabalgotes es uno de los elementos teatrales, tal vez más significativos del mundo creado durante el transcurso del ritual en Irene, y su agrandamiento tal vez se deba a la ilusión como materia que empuja y presiona, en este caso para la invención de una nueva palabra.

La cabalgata, la recogida de caramelos: es también otro aspecto del ritual en el que se teje la espesura de los sentidos, el deleite está tan presente como en aquel en el que se intenta conceder el placer de beber y comer a los reyes. Aparece el sentido del gusto como amplificador del deleite, y lo sabroso del ritual se expresa aquí.

Y especialmente resaltar la quietud en la noche y el miedo: cuando la coordinadora de este núcleo dice que desea resaltar especialmente la quietud y el miedo, habla de la atmósfera que envuelve al ritual en el momento de la inminencia, y el nudo para el cual se ha hecho todo lo demás. La larga preparación de ver llegar en “cabalgotes” a los reyes, intentar ver y ser vistos por ellos, la preparación de la leche, los dulces y el agua para los caballos, todo ha sido hecho durante el tiempo del día, el

²⁰ Es interesante, aunque no sea el tema tratado en este apartado, que el *decir* teje una trama, puesto que ya es acción, y esto nos introduce en lo tramado como textura desde la que se construye una narración escénica.

anochecer y luego la espera, son interminables. Aparecen elementos traídos anteriormente cuando hablamos de la fascinación y el miedo.

El momento de abrir los regalos es en el que se precipita la acción, y produce su culminación, pues todo fue hecho para eso, pero el cómo y el transcurso, fue mucho más importante que la consecución.

Dan importancia a distintos momentos y tienen en cada uno de ellos distintas: esta observación lleva al principio de este apartado en el que se hablaba de las respuestas a la *Presión* donde la articulación de estas respuestas es observada con diferencias respecto de los estímulos que las produjeron.

“Y lo mismo le ocurre a la mano que dibuja el lápiz de dibujo o el pincel, al pie que hace el paso de baile, a la vista o el oído a la palabra y al pensamiento: lo que en última instancia decide es un oscuro impulso, un a priori que empuja a configurar y no se sabe que, a conciencia de otro es conducida por los mismos motivos; se tiene entonces el sentimiento de estar entregado a una conciencia subjetiva sin límites.”
(Jung, 1997 : 183) ²¹

La intervención del *a priori* como referencia a la participación del inconsciente determina la creación. Siempre se piensa en la conciencia como en la totalidad del Yo. Todo es conocido, lo desconocido solo un conocimiento por venir, pero la mano que maneja el lápiz, sigue impulsos a priori, y el paso de baile, obedece a impulsos que vienen de lo desconocido. Jung nos remite a la creación primera nuevamente pero introduce una propuesta: el Ello dictando su propio guión.

3. 5. 2. *La teatralidad y los otros mundos.*

En la realidad se cultivan los conocimientos, pero al hablar de *teatralidad* se hace mención de muchos elementos sustanciales integrantes de un tejido inabarcable, (*peste* o *vibración* al decir de Artaud, (2006), y esta misma perspectiva, se convierte en una sospecha difícil de comprobar, o con ciertos visos más o menos creíbles para la comprobación, de que la *teatralidad* no habla de conocimientos, no es expresión de la conciencia ni de ningún otro tipo de camino transitado: habla de acontecimientos que nos tejen y estos son al decir de Jung (1997),

²¹ Se podría hablar aquí de la diferencia de capacidades, en el proceso de crecimiento del sujeto.

lo que en última instancia decide es un oscuro impulso, un a priori que empuja a configurar.

En la apreciación de la *teatralidad* no todo lo que aparece puede ser nombrado, no surge de la conciencia no es patrimonio de ella y la palabra es un elemento más.

“La germinación de las neuronas (en el sentido vegetal) la conexión de los cuerpos celulares, la arborización de las dendritas, el modelado de las sinapsis, todo ese tendido eléctrico y químico es el resultado de la suma de un punto de partida genético que da el cerebro, y de un baño sensorial organizado por la conducta de los padres.

Ahora bien, estos gestos y estos ritos que rodean la primera crianza y estructuran una parte del cerebro en el niño, tienen su origen en la historia parental y en la reglas culturales.”

(Cyrulnik, 2004 : 36.)

La creación de respuestas a la *Presión* desde la ilusión y el deleite, trazando un paralelismo entre la conexión celular y la acción creadora que posibilita la *teatralidad*, nos constituye. Sobreviene entonces, la apertura de una vía de pensamiento según la cual se identifica la conexión celular conocida, con la acción facilitadora de vías de exploración en el ejercicio del ritual escénico. Es decir: todo este “tendido eléctrico” del cual habla Cyrulnik (2004), tiene su origen en el otro “tendido visible”, constituido por actos e impulsos que él llama *gestos y ritos*. Son ellos, en la historia parental, los que estructuran en este momento parte del cerebro, y es importante subrayar la importancia de la historia parental en esta constitución, así como las reglas culturales que no son ni más ni menos que las de un juego con otros, es decir las reglas que nos hacen humanos en *teatralidad*.

En esta primera parte de la crianza, los otros son la madre y las figuras cercanas de apego. Más adelante se habla de otros efectos sociales que hacen que la *presión* sobre el sujeto sea más llamativa.

Denominamos baño sensorial al desarrollo de las capacidades de representación a través de los rituales cotidianos de apego, la puerta por la que se intensifica el tráfico en ese tendido eléctrico que propone Cyrulnik.

Se toma prestada esta denominación para retratar una forma de crecimiento no siempre valorada por el ámbito científico, más amigo de cuantificar que cualificar, pero nuestro neurocientífico, nomina esta condición para apoyar la hipótesis de una inteligencia emotiva, desarrollada y sujeta a la experiencia

emocional, ofrecida en el ámbito de la confianza y el apego, favorecedora del desarrollo cerebral.

Si se vuelve al ejemplo del *núcleo de creación N° 21*, se puede ver que en la historia del ritual de Los Reyes Magos, participan las figuras de apego como actores principales junto al protagonista niño o niña. Todo el preparativo y desarrollo del rito, tiene vital importancia en el desarrollo emotivo de los participantes, especialmente los niños.

Las *reglas culturales* de las que se habla, son las del juego de intercambio social, planteado por los agentes diversos que participan en el intercambio con el niño/a, siendo los primeros la madre, el padre y el entorno de apego en general.

El aprendizaje de las *reglas culturales* se produce con ilusión y deleite, al igual que ocurre en el caso antes citado de Los Reyes Magos, porque si no se aprenden y respetan las reglas, el juego queda roto, y por tanto sin posibilidad de intercambio para que se produzca el *baño sensorial*, pero nótese que toda regla impuesta o creada por el sujeto es *para*, pero no es un fin en sí misma. En este caso se trata de la posibilidad de experimentar el *baño sensorial*.

En relación a la misma cita se dice que el punto de partida es una materia prima (el cerebro), que tiene condiciones potenciales sanas, pero estas pueden atrofiarse e incluso malograrse si no se produce la experiencia afectiva

“La apertura de recorridos entre las neuronas sigue siendo prodigiosa durante los primeros años de vida, durante los cuales el peso del cerebro se multiplica anualmente por cuatro, luego ese crecimiento se lentifica antes de experimentar una reactivación en la pubertad, cuando se produce una poda sináptica y dendrítica bajo el doble efecto del surgimiento hormonal y de los encuentros amorosos.

A esa edad lo que moldea el cerebro ya no es la madre sino la aventura sexual.”

(Cyrulnik, 2007 : 37)

En esta etapa, cuando más importante es la relación con las figuras de apego y el despliegue del mundo. Son las relaciones con los otros, las que intensamente moldean el cerebro y desarrollan sus capacidades.

Es importante señalar que todo aquello que constituyó la esfera de la exploración desde la novedad fue convirtiéndose en rutina después de los primeros años, y esta conversión *lentifica* el crecimiento en palabras del autor francés.

Si esto es así, podría decirse que la etología humana impulsada y puesta en escena por la *teatralidad*, cobra su mayor fuerza en los primeros años y se reactiva con la aparición de etapas de vida revulsivas como el surgimiento hormonal y los encuentros amorosos. Nótese que el neurocientífico, habla de la *aventura sexual* y sitúa a la experiencia del encuentro con otros en el terreno de la aventura dramática de lo desconocido, acercándose en este punto a Artaud (2006) cuando señala que toda aventura tiene lugar en el terreno de lo desconocido, y quien sobrevive a la aventura se nutre nuevamente y crece. La falta de atrevimiento para la aventura produce una atrofia, y corta de raíz toda posibilidad de crecimiento, pues la aventura es la posibilidad de supervivencia en transformación de cualquier estructura.

Para que exista aventura es necesario que esta se catapulte desde el *¿por qué no?* como *atrevimiento*, y del *Yo puedo* de la *omnipotencia*. Estas dos actitudes abren las compuertas para el *disfrute* y el *deleite* y posibilitan la respuesta y solución a la *presión*, inaugurando una nueva creación en este movimiento.

“Si tenéis en cuenta que un niño o el genial Juan el Tonto del cuento, son tontos en su ingenuidad sencillez y nobleza. Ser un tonto confiado, prudente, desinteresado, intrépido y abnegado, como sabemos que es el Juan del cuento, es algo magnífico. Recibió su apodo, no porque le faltara inteligencia sino por su ingenuidad. Sed como él pero no en la vida real, sino en el escenario. Se trata de una cualidad muy valiosa para el actor. No en vano decía Pushkin mismo: “la poesía señores, debe ser muy simple”.

(Stanislavsky, 1986 : 381 y 382).

En la confianza y la intrepidez encontramos una coincidencia con el planteamiento sobre la omnipotencia y el atrevimiento expresado más arriba, pero agrega la ingenuidad que arroja una enorme luz sobre la *teatralidad* en esta etapa de la vida, ya que asocia el ser un buen actor, con esta característica infantil en relación a la ingenuidad.

El genial maestro ruso pone en valor una característica fundamental de la infancia anterior a las operaciones y el cálculo, cual es la capacidad de creer, deleitarse en la creencia y disfrutar con la creación sobrevenida.

Con esta afirmación, podría decirse que una de las grandes aportaciones de la infancia a la *teatralidad*, es la puesta en valor de la ingenuidad, como joya en la cual brilla una didáctica posible de la escena.

Durante el período de la infancia el niño/a se lanza a representar aquello en lo que cree, y no existe el espíritu crítico sobre la acción, es más, suele haber una satisfacción gratificante, aunque los resultados objetivos no hayan sido brillantes a la vista de un adulto observador, esta confianza y omnipotencia atrevida, es fuente de nuevas exploraciones.

Una vez sobrepasado el período de la etapa infantil, el espíritu crítico sobrepasa al vértigo del arrojo, del atrevimiento ante el espacio ritual, y la acción sufre una parálisis, puesto que el adolescente que actúa lo hace mirándose permanentemente en un desdoblamiento continuo que no le permite jugar, ya que el juego es cortado en todo momento y situación.

La única manera de desbloquear este estado de cosas, es dar y recibir confianza, para conseguir confianza en la que se recupera la posibilidad de la verdad escénica, en el sentimiento de la ilusión y el deleite.

Sin ilusión y deleite, la verdad escénica será afectada y falsa, la fantasía atrayente para el propio actor/triz adolescente, será la llave para construir una nueva verdad, en la que la ingenuidad se recupere solamente en el momento de la acción.

Para concluir, se podría decir que la aparición de la *ingenuidad* como valor escénico aportado por la infancia, se suma a la lista de contenidos que aporta el tejido de la *teatralidad* humana, a la didáctica de la escena.

4. LA NECESIDAD COMO PRETEXTO EMOCIONAL Y MOTOR.

En el método que se describe en esta investigación, existe un concepto básico denominado con el término *Necesidad*, que consiste en señalar la presencia, como recurso didáctico en la enseñanza del teatro, de un contenido que actúa como fuerza que produce respuestas en un sentido inmediato, cercano al mecanismo de estímulos y respuestas relacionado con el sistema nervioso. Es lo que en el Método se entiende como *Necesidad*.

Cuando un niño de cinco años *Necesita* colocarse a cuatro patas y sentir que es un caballo o un perro (este tipo de comportamiento en los niños observados en Tyl Tyl, de entre tres y cinco años, es recurrente), se prepara físicamente adoptando posturas no habituales y caracterizándose con disfraces o maquillándose. Es el juego el que guía estas acciones creadoras, pero es la *Necesidad* de *ser* esos personajes, lo que impulsa a representarlos.

En este entrenamiento se maquillan o se dejan maquillar, se miran al espejo, se reconocen, sorprenden, se abisman en el sí mismo, y eligen lugares en el escenario vacío, donde estos personajes van a estar. Espacios dominados situados dentro del espacio dominante. No es válido cualquier lugar sino alguno en el que desde el vacío, encuentren su propio espacio interior.

Cuando se puede nombrar quién se quiere *ser*, aparece la identificación de la *Necesidad* y en la representación del maquillaje, el *ser*. Con el *ser* en la zona ritual o del acontecimiento para la ficción, la *Necesidad* opera en términos de acción.

En el *núcleo de creación N° 20* se puede apreciar el proceso descrito en los párrafos anteriores.

En la formulación del objetivo, resaltamos la potenciación del deleite como fórmula imprescindible bajo la cual se oculta la *Necesidad* como Motivo, ya que este propósito por parte del GACI, precipita el encuentro con la *Necesidad* como única salida.

4.1. Núcleo de creación N° 20

El deleite del disfraz

Núcleo 20: El disfraz y el rol

Objetivo:

Potenciar el deleite de la representación.

Contenidos:

Los disfraces y el maquillaje.

Dramática:

Se les propone disfrazarse y maquillarse como comienzo.

Luego se les quita una parte del vestuario con un juego de suertes y se les intercambia con otro u otra.

Se juega con el cambio intentando saber qué ha cambiado de su idea primera.

¿Dónde están?

¿Qué están haciendo?

Lo hacen.

Se les cambia el lugar y otorga una circunstancia que los mueva.

Se trata de agitar lo que ellos proponen y cambiar pequeños elementos que les obligue a adaptarse y mover el imaginario con imaginación.

Evaluación:

¿Qué ha ocurrido cuando intentamos modificar la primera propuesta de cada uno?

¿Cuáles fueron las reacciones primeras?

Las niñas se acercaron de diferentes maneras al maquillaje y los niños al lugar en el que se guardan las capas las espadas. Ellas luego eligieron telas y collares cuando ya tenían los labios pintados y maquillajes diversos. En todos estos momentos previos

hay una seria concentración en la actividad.

Al intentar modificar lo que han elaborado se aceptó a regañadientes y mirando de reojo los objetos cedidos a otro u otra.

Las primeras reacciones fueron las de producir estrategias para recuperar lo que habían perdido con la propuesta hecha por la coordinadora.

A continuación hubo de darse la oportunidad de que cada uno/a recuperara lo perdido y de esa manera continuar con un plan análogo al de un guión invisible.

100 núcleos de creación nº 20. Febrero de 2010.

La identificación primaria de la *Necesidad* como hemos señalado , está relacionada con el mundo sensorial.

“Si el niño explica en cierta proporción al adulto, también puede decirse que cada período del desarrollo informa en parte de los siguientes. Esto resulta especialmente claro en lo que concierne en el período anterior al lenguaje. Puede llamársele período “senso motor” porque a falta de la función simbólica , el lactante no representa todavía pensamiento ni afectividad ligada a representaciones que permitan evocar las personas o los objetos ausentes. Pero, pese a esas lagunas, el desarrollo mental durante los dieciocho primeros meses de la existencia, es particularmente rápido y de importancia especial, porque el niño elabora a ese nivel el conjunto de las subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores, así como cierto número de reacciones afectivas elementales que determinarán de algún modo su afectividad subsiguiente.”

(Piaget/Inhelder, 2007 : 15)

El mundo primero en la infancia, alrededor de los dos años de vida, remite a la etapa *senso-motora*, en la cual el movimiento es el eje del estudio y error en la prefiguración de la representación, plasmada en actos materiales pero no en pensamiento; por lo que, vinculados a la *Necesidad*, aparecen elementos de vital importancia para el descubrimiento del objeto de nuestro estudio: la *teatralidad* humana. La ausencia de pensamiento es lo que le otorga mayor valor a la hora de aprovechar este período de desarrollo para una didáctica teatral: el pensamiento del actor *es* en acción, y el paso por esta etapa con sus característica ligada al pensamiento en acción, convierte al niño/a, en actor/actriz real y no solo potencial, dado que los mecanismos de aprehender el mundo, responden a la elementalidad y constitución primera del teatro, referido a los impulsos, la acción y la secuencia.

En el epígrafe 3.1 se analizaba la *Presión* como un condicionante del contexto, desde el que se accedía a la zona de juego que más tarde es la del ritual, a continuación se sitúa la *Necesidad* como Motivo de nuestro método, dentro de la zona de juego, y pone a prueba las destrezas en espejo con los otros. Como decía Piaget (2007) el niño elabora las subestructuras que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas.

En la *Necesidad* existen prioridades, como las del adolescente cuando desarrolla este aspecto bajo la dominante de la imitación de otros, para construir la propia máscara, y este comportamiento encierra una *Necesidad* urgente, cual es la de constituirse en persona, para lo que se toman patrones diversos y se compone el personaje, y es en este proceso, en el que la mirada que propone nuestro Método, teje la construcción del Yo en *teatralidad*. Se viene insistiendo en la producción del acontecimiento en acción, como elemento indispensable, pero es necesario considerar a esta última, desde el prisma de la *Necesidad*, motivo en el que se originan una serie de reacciones, que evidencian por un lado su descubrimiento, y por el otro la satisfacción de esa misma *Necesidad*.

A menudo se habla, en todos los ámbitos sociales, de la satisfacción de las necesidades, y que estas se producen sin que haya pensamiento sino solamente una cadena de respuestas a las diversas presiones que se suceden durante toda la vida de las personas.

Al trabajar el concepto de *Presión* se pudo apreciar la provocación hacia la acción creadora, y en el presente epígrafe al hablar de *Necesidad*, se continua esta secuencia observando que la cadena de actos, completa la identificación de la *Necesidad*, con un hecho físico.

Toda *Necesidad* exige satisfacciones, y en la primera etapa infantil después de los dos años, estas son primarias y referidas al propio cuerpo, pero a medida que la *Presión* se hace más compleja, las satisfacciones que se requieren también, y todo lo que anteriormente en la etapa senso motora, colocaba al sujeto en la esfera de lo visible, ahora lo hace también en la esfera de lo invisible y psicológico.

El sujeto tiende a instalarse en la seguridad y la satisfacción, expresión de equilibrio esta última que cuando desaparece, surge en su lugar la *Presión* para volver a ella u otra análoga. Entonces en el lugar del equilibrio roto aparecen

bifurcaciones identificadas por la *Necesidad*, como soluciones donantes de una satisfacción en la que instalarse nuevamente y restaurar el equilibrio roto.²²

La *Presión* no admite discusión porque está ahí y es un hecho: la mano extendida hacia el objeto provocador, la rabieta que luego se convertía en serenidad, cuando la *Necesidad* descubierta era satisfecha en la identificación del objeto, a través del afecto Cyrulnik (2004 : 54)

En la *Necesidad* tampoco hay discusión, dado que *es*, sin poder ser cuestionada en absoluto, y en la complejidad de ciertas conductas, es más sutil la incuestionabilidad de la *Necesidad*, por ejemplo: la inquietud provocada por personas extrañas, puede ser estímulo para la búsqueda de una satisfacción, tanto en un bebé, como en niños de más edad, o en adultos. Lo que ocurre, es que expresan la insatisfacción de manera distinta y en relación a sus destrezas adquiridas en situaciones similares.

En todo caso, la *Necesidad* siempre conduce a la acción que tiene por objetivo la satisfacción, (motivo por el que se incluye esta hipótesis dentro del presente trabajo). Pero tanto la *Presión* como la *Necesidad*, pueden ser encuadradas en un primer y segundo estadio del desarrollo de la *teatralidad*, marcados estos por los actos previos a la constitución del pensamiento.

Se podría afirmar que la totalidad de la *teatralidad* humana, teje tramas de sentido anteriores y fuera de la esfera del pensamiento, aunque también lo incluya a este como un elemento que aportan las miradas de los otros.

La *teatralidad es* sin más, y construye su trama a golpes de impulsos, gestos y acciones, provocadas estas últimas, por sensaciones y búsquedas de equilibrio físico y psíquico, que tejen la gran trama humana individual y colectiva.

A continuación traemos el *núcleo de creación n° 19*, porque en él se propone un juego con la ruptura de estructuras en equilibrio, y por lo tanto una entrada directa en los aspectos del *sí mágico*, que introduce los elementos de *Presión* y *Necesidad*, propiciadores de la fuerza motriz para la producción del acontecimiento.

²² Se debe subrayar el cómo aparece recurrentemente a lo largo de esta exposición metodológica, el acto de desvelar capas que ya estaban allí y bajo las que se encuentra una riqueza en profundidad de un patrimonio humano desarrollado desde y en la *teatralidad*.

4. 1. 1 Núcleo de creación N° 19

El sí mágico.

El sí mágico constituye un disparador para los niños que se desenvuelven dentro de un espacio de juego y facilita un acceso a la alquimia teatral de la que se habló anteriormente. Con la aceptación de esta premisa todo cambia.

El sí mágico es la aquiescencia de la que se habló anteriormente. Los niños dicen: *vale que...* yo estaba, yo era, había, estábamos, etc.

En la satisfacción de las *necesidades* existe un gran repertorio que el sujeto humano afina, utilizando diferentes técnicas y siendo la primera de ellas la imitación en la que se ensaya un repertorio gestual y emotivo que con el tiempo pasa a constituirse en patrón y máscara.

Núcleo de creación N° 19: El sí mágico como acceso a la teatralidad.

Objetivo:

Jugar y alterar los roles familiares

Contenidos:

La familia

Movimiento:

Diferentes modos de locomoción para:

Abuelos, abuelas, padres, madres y niños. Con diferentes timbres y valores rítmicos para cada uno de ellos.

Dramática:

La cocina:

Si yo fuera... (mi abuela) diría... haría.

(mi madre)

(mi hermano)

Se juega con las respuestas provocadas por cada propuesta.

El baño: (lo mismo cambiando a diferentes lugares familiares)

Plástica:

Las familias y los roles: hacen diferentes familias de objetos y plastilina.

Evaluación:

¿ Ha resultado divertido cambiar de roles?

¿ Qué es lo que más les ha gustado “ser”?

¿Podemos rescatar algún comentario singular?

Se destaca que en el trabajo de movimiento se han hecho estereotipos sobre las relaciones familiares pero todos y todas han particularizado las observaciones sobre sus parientes reales destacando tal o cual consideración sobre dolencias o particularidades físicas.

También es destacable que no ha habido reflexión percibiéndose que, tanto el plan de lo que se quería representar como la acción de hacerlo, sucedían al mismo tiempo.

Les ha gustado mucho ser padres y madres.

Es de señalar que algunos disfrutaron con el castigo a los padres por hacer cosas que no debían como no lavarse bien los dientes o ser desordenados.

226

100 núcleos de creación N° 19. Mayo de 2010.

En este *núcleo de creación*, aparecen elementos que tienen que ver con la vivencia de la experiencia social y familiar, producida por el encadenamiento que se da desde la percepción, hasta la respuesta a situaciones desequilibrantes como las manifestadas en la evaluación, en la que se cita el castigo infringido a los padres.

Es en la manifestación de la *Necesidad* en la que se descubre la articulación física anterior a la identificación del *Deseo*, y es en este último donde esta articulación física se transforma en psicofísica. Por este motivo la *Necesidad* es motor, de manera material y fuera del pensamiento.

“Para muchos psicólogos ese mecanismo es el de la asociación, que permite adicionar por vía acumulativa los condicionamientos a los reflejos y otras muchas adquisiciones a los condicionamientos mismos. Toda adquisición: desde la más sencilla hasta la más compleja, debería ser así concebida como una respuesta a los

estímulos exteriores, y cuyo carácter asociativo expresa una subordinación pura y simple de las relaciones adquiridas a las relaciones exteriores.”

(Piaget, 2007 : 17).

La asociación constituye uno de los elementos técnicos más importantes para el ejercicio de la interpretación teatral, ya que sin asociación es imposible evocar la ausencia que se debe representar, y poner así en juego un mundo, que existe como los delfines de Artaud.

“Allí donde la alquimia, por sus símbolos, es el Doble espiritual de una operación que solo funciona en el plano de la materia real, el teatro debe ser considerado también como un Doble, no ya de esa realidad cotidiana y directa de la que poco a poco se ha reducido a ser la copia inerte, tan vana como edulcorada, sino de otra realidad peligrosa y arquetípica donde los principios como los delfines, una vez que mostraron la cabeza se apresuran a hundirse otra vez en las aguas oscuras.”

(Artaud, 2006 : 55).

En la etapa infantil, la *Necesidad* se suma a la construcción de lo imaginario dentro del espacio ritual con la rotundidad de la risa, distintiva de la condición humanizadora, siendo en esta etapa, éste, el sentido de lo Doble mencionado por Artaud, pues no se trata de la realidad cotidiana, sino de las aguas del espacio ritual tan cambiantes como ciertas.

En la *Presión*, es provocado el impulso que encuentra prolongación fuerza y sentido en la *Necesidad*, que se moverá como un motor poderoso llevando al sujeto hacia la identificación del *Deseo*, avistado como los delfines de Artaud ya que una vez mostrada su cabeza, se hundirá otra vez en las aguas oscuras.

4. 1. 2. Gratuidad y necesidad: el oro del teatro

Cuando se nombra la gratuidad, se hace desde la perspectiva de lo que no tiene valor, interés ni provecho. El hecho teatral es gratuito por excelencia, porque no tiene consecuencia ninguna en el plano de la realidad aceptada como tal.

“Hay entre el principio del teatro y el de la alquimia, una misteriosa identidad en esencia. Pues el teatro como la alquimia, considerado en su origen y

subterráneamente, se apoya en ciertos fundamentos que son comunes a todas las artes, y que en el dominio espiritual imaginario aspiran a una eficacia análoga a la del proceso que en el dominio físico permite obtener realmente oro.

Tanto la alquimia como el teatro son artes virtuales, que no llevan en sí mismas ni sus fines, ni su realidad.”

(Artaud, 2006 : 55).

Cuando Artaud habla de los principios de la alquimia y del teatro, se refiere a la *teatralidad* que nos constituye, pero que además, se presenta con absoluta autonomía por encima de otras interpretaciones, dado que es una explosión de vibraciones nerviosas y de segregación de sustancias físicas, que están fuera de la órbita humana, situando al sujeto en la esfera de lo arquetípico y del suceso psíquico.

Se habla de organicidad, en referencia al conjunto del organismo humano y no se lo contempla en el ámbito de la construcción de nada, ya que simplemente es, y este hecho, sitúa a lo teatral o la *teatralidad* como una vibración. La vibración de lo orgánico restituye la idealidad de un cuerpo planetario vibrante y contagioso en su propia vibración, la idea del contagio nos lleva a la idea central de Artaud en relación a la peste, donde produce una analogía sobre el contagio del apestado.

La estructuración de la conciencia y la vida carecen de exaltación, pues esta no forma parte de ninguna de sus facetas, pero la *Presión* y la *Necesidad* que impulsan desde lo oscuro del mito, el inconsciente y la suposición, alejados de lo experimental y conocido, sí poseen la exaltación de las vibraciones nerviosas y sustanciales que constituyen lo humano.

En este aspecto subrayamos lo dicho por Artaud, agregando que es en la etapa infantil donde esta manifestación apestada de lo teatral en lo humano, encuentra su apogeo, y sería interesante investigar cuándo se produce la atrofia de este universo mostrado fugazmente, como las cabezas de los delfines, durante unos pocos años, para poder revelar una didáctica de la escena que rescate potencialidades olvidadas.

4. 1. 2. 1. *El juego y las potencialidades olvidadas.*

Justamente aquello que sirvió a la constitución de un Yo en un espacio potencial, es relegado al olvido para luego separar los contenidos teatrales adultos de, esta batería de recursos originales, situándolos en la esfera de lo estrictamente intelectual e inorgánico, que aunque valorable, deja de lado las vibraciones y los temblores constituyentes del arte, comunes a la etapa infantil vibrante, contradictoria, misteriosa y sorprendente.

En la satisfacción de la *Necesidad* no existe gratuidad, pero sí en el encadenamiento con la siguiente *Necesidad* que inevitablemente aparecerá, y deberá ser satisfecha. Este encadenamiento inacabable, convierte la satisfacción en gratuita por inservible, el acto material sustancia de la acción se manifestó en todo su esplendor fugaz mientras duró, y ese fue el *oro del teatro alquímico* similar al que nombra Artaud en su reflexión.

A continuación se trae el *núcleo de creación N° 95*, con intención demostrativa de lo expuesto, donde la ilusión es rescatada como sustancia física y primera para la elaboración artística.

Núcleo de creación N° 95: La ilusión

229

Objetivo: Reconocer la fuerza de la ilusión

Contenidos:

Los objetos, el cuerpo, el espacio, los recuerdos, las imágenes.

Actividad:

(niños de 3 a 6 años.)

La coordinadora propone jugar a algo que les guste mucho.

Sugiere que recuerden cuándo jugaron ese juego.

Propone que hagan las escenas de las evocaciones.

Evaluación:

La propuesta primera llevó a jugar con una pelota, al corro, las comidas, las casas.

En el recuerdo de los juegos apareció: un día que salieron con sus padres de paseo, el cumpleaños, las navidades, el día de reyes, la noche de reyes, la llegada de un perro a casa, encontrarse con los primos en la casa de los abuelos.

Las escenas que aparecieron fueron la del cumpleaños feliz, el juego con peluches, el hacerse el dormido en la noche de reyes.

Preparar el agua y los dulces para los Reyes.

Hacer de padres y madres en la noche de Reyes cuando acuestan a sus hijos.

Jugar con los juguetes la mañana del día de Reyes.

Ir por las casas de la familia a buscar los regalos el día de Reyes.

Lo que más nos ha llamado la atención es que lo que les gusta es lo que los anima a jugar y a inventar, dentro de este deleite está la evocación de las cosas que les causan placer.

100 núcleos de creación N° 95. Diciembre de 2010.

230

Durante la infancia, el movimiento es permanente e imparable. El entrenamiento de las capacidades está dado por el ensayo y el error que permite el desarrollo de las destrezas, y el momento que abarca desde los dos hasta los siete años aproximadamente, ofrece la posibilidad de aprovechamiento de la *Necesidad* como motor y motivo. El porque sí de todos los atrevimientos (preparar el agua y los dulces para Los Reyes)

Hemos dicho que en el principio también estaba el *atrevimiento* y este elemento viene a sumarse nuevamente en la manifestación del *porque sí* o la *gratuidad*.

Habitualmente dentro de las estructuras escolares que contienen la etapa infantil, se procura que la adquisición de sentido pase inevitablemente por el ejercicio de la razón, como si la comprensión garantizara todo y sabemos que la comprensión solo garantiza los patrones de experiencia física e intelectual. Pero en el espacio o zona de juego la única verdad es el juego, y la experiencia del juego no posee verdades o si las posee son las del propio juego.

“El estadio, la mesa de juego, el círculo mágico, el templo, la escena, la pantalla, el estrado judicial, son todos ellos, por la forma y la función, campos o lugares de juego; es decir, terreno consagrado, dominio santo, cercado, separado en los que rigen determinadas reglas. Son mundos temporarios dentro del mundo habitual, que sirve para la ejecución de una acción que se consuma en sí misma.”

(Huizinga, 2004 : 23)

Huizinga (2004) analiza el juego, y tal vez este acotamiento o reducción ofrecidos por el autor de *Homo Ludens*, complete lo dicho hasta ahora en el sentido de lo sagrado, y coincida con la otra mirada, la de Artaud, en relación a lo sagrado y peculiar del teatro, vinculado al contagio de la peste.

El juego con sus reglas viene a proponer la seriedad, que comprende todo lo que es importante tanto en las *Primeras edades* de la infancia como posteriormente en la edad adulta en la que quien juega, vive en otra esfera que con el objeto de ser preservada, debe establecer las condiciones para su supervivencia. Esas condiciones se constituyen en reglas que luego evolucionarán.

Las reglas de cualquier juego, sea el que sea, se perfeccionan a medida que maduran y lo hacen porque a la vez que se establece una regla existe la tendencia a su transgresión, curiosamente muchas veces desde la transgresión de las reglas, es donde los juegos evolucionan y se perfeccionan.²³

La *Necesidad* de transgredir, es la oposición al acatamiento que uniforma y paraliza el crecimiento humano, la transgresión es la bifurcación de una seriación que tiende hacia la rutina y que es necesario romper con la exploración de la novedad. Pero el enfoque propuesto por nuestro método es el siguiente: lo nuevo no aparece solo, sino que es hallado como consecuencia de los impulsos y la acción creadora.

La acción que se consuma en sí misma, frase de la cita anterior, tal vez ofrece la posibilidad de ver la gratuidad como ingrediente fundamental, ligándola a la hipótesis de Artaud según la cual tanto la alquimia como el teatro son artes virtuales que no llevan en sí mismas ni sus fines ni su realidad.

²³ El compositor francés Claude Debussy transgredió las reglas musicales que impedían las quintas paralelas en armonía, y desde esta transgresión vestida de *Necesidad* expresiva, se abrieron ventanas que oxigenaron las reglas de composición musical hasta entonces conocidas, introduciendo el permiso que posibilitase la transgresión de lo prohibido.

“El estado ideal y final de la materia se alcanza cuando los elementos se ordenan según su grado de consistencia (de afuera a adentro) tierra, agua aire y fuego. En el centro aparece el sol que es el elemento oro.”

(Roob, 2006 : 96.)

Es interesante observar la señalización que hace Roob en relación a la materia y su orden establecido por la alquimia primero, y la química después: *afuera a adentro*. Esta precisión se reproduce en la aparición de la *teatralidad* y su orden, donde se establece que dentro, muy dentro, está el oro del teatro, allí donde nadie puede tocar: es decir en el *núcleo*. Si este es extraído, solo será polvo o reducción del centro. De lo que tiene el valor. El oro del teatro es su propio fin: su gratuidad.

4. 2. NECESIDAD Y ADIESTRAMIENTO PSICOFÍSICO

Subrayamos la fuerza creadora durante la primera etapa de la infancia, señalando un elemento vital para la vida creativa del arte escénico y el desarrollo de la *teatralidad: la atención*.

Satisfacer las necesidades, requiere la máxima atención por parte del sujeto y su importancia nos conduce a exponer el *núcleo de creación N° 5* del GACI en el que se propone jugar y transformar como objetivos. Las estrategias planteadas para ello le dan una forma física a la propuesta.

Núcleo de creación N° 5: Movimientos, trayectorias y locomociones

Objetivo: Jugar con el poema de García Lorca.

Transformar el poema en un juego físico.

Contenidos: El poema

Que trabajo me cuesta dejarte marchar día

Te vas lleno de mí vuelves sin conocerme

En la tarde un Perseo te lima las cadenas

*Y huyes sobre los montes hiriéndote los pies
No pueden seducirte mi carne ni mi llanto
Ni los ríos en los que duermes tu siesta de oro
Desde oriente a occidente llevo tu luz redonda
Tu gran luz que sostiene mi alma en tensión aguda
Desde oriente a occidente qué trabajo me cuesta
Llevarte con tus pájaros y tus brazos de viento*

F. G. Lorca

Los objetos y el cuerpo

Movimiento:

a) El coordinador se coloca en el centro y lanza la pelota diciendo un verso. Quien recoge la pelota repite lo que ha oído y los demás con él o ella para devolver la pelota luego. Así se repetirá este juego hasta que aprendan el poema. Se irán introduciendo variantes que los mismos jugadores introducirán.

b) en grupos de cuatro se les propone: dicen el poema entre los cuatro con la palabra y eligen algunos versos que dirán con el movimiento del cuerpo.

Ej.: (palabra) *qué trabajo me cuesta dejare marchar día*
(cuerpo) *te vas lleno de mí, vuelves sin conocerme*

Trabajan, se ven, se critican, vuelven a hacerlo teniendo en cuenta lo que han observado.

Plástica:

Sombras: cada grupo construye imágenes para que sustituyan a palabras del poema. Harán las imágenes en sombras.

Dramática

Cada grupo representará lo que ha realizado.

Evaluación:

¿Han construido un objeto realmente?

¿Puede observarse una recreación mismo?

¿Podría dedicarse otra sesión a las propuestas surgidas de estas dos?

La construcción de los objetos que realizaron tuvo que ver con la manipulación de objetos como los de la pelota. Ese primer ejercicio hizo que se concentraran en el propio espacio y tiempo y así imaginar diferentes cosas.

Las palabras del poema les hicieron sentir los ecos acordes con sus vivencias, así por ejemplo ante qué trabajo me cuesta salieron a relucir las dificultades para hacer los deberes o para ordenar su habitación.

En cuanto a los movimientos del cuerpo crearon imágenes no realistas a partir de palabras sugerentes como lleno y vacío. Los opuestos impulsaron a la acción y la sugerencia corporal.

Se podría dedicar otra sesión a trabajar el juego con las palabras y la pelota cambiando el orden del poema y rompiéndolo en el lanzamiento de la pelota para recomponerlo quien la devuelva.

Una de las madres relata que su hijo (uno de los niños del grupo) dramatizó exageradamente la despedida de su primo y tíos en el fin de semana y entre sollozos repitió: ¡qué trabajo me cuesta dejaros marchar primos!

234

100 núcleos de Creación nº 5. Diciembre de 2010.

La organicidad a la que es sometido el sujeto durante la experiencia de la *Necesidad* centra toda su atención.

La *Necesidad* pone a disposición del sujeto todo un abanico de recursos dependientes del sistema nervioso, y vinculados a la elasticidad, la sensibilidad nerviosa, la inhibición y el control del movimiento, que se constituyen en un repertorio de entrenamiento relacionado con la inminencia de la acción.

La utilización de la palabra como creadora de un espacio ritual para el juego simbólico de la escena, en donde esa misma palabra es vaciada del contenido a través del *porque sí* del juego, y vuelta a llenar con la reinterpretación a través del mismo juego. La aparente ingenuidad y falta de pensamiento con que es repetida la palabra, lleva a un rompimiento de todos los sentidos anteriores del texto y es en ese vaciamiento en donde se recarga de significados verdaderos para quien lo interpreta: ¡*Qué trabajo me cuesta dejaros marchar primos!*

Nótese que este hacer suyo el texto, al referirse a los primos es toda una lección de interpretación teatral, que Stanislavsky (1986) sistematiza en el volumen de las obras completas *El trabajo del actor sobre su papel*.

El entrenamiento de la atención en la edad adulta, vinculado a la educación teatral es arduo y complejo por elemental, se habla de lo elemental como parte imprescindible y creadora de un todo, (el elemento constitutivo) y que no tiene por qué ser simple, por lo que al decir elemental, esta investigación no quiere decir simple.

La atención señala un objeto transicional de apego, preoperacional, espacial o cualquier otro que sea *No yo*.

“Cuanto más llamativo sea el objeto, más llamará la atención. No hay un solo instante en la vida del hombre en que su atención no se sienta atraída por algún objeto. Y cuanto más interesante sea el objeto, mayor será su poder sobre la atención del artista. Para distraerlo de la platea, hay que introducir un objeto interesante aquí en la escena como la madre distrae al niño con un juguete. También el actor necesita unos juguetes que lo alejen de la sala.”

(Stanislavsky, 1986 :124)

Esta imagen de los juguetes en relación a los objetos, es ilustradamente teatral y descriptiva del proceso de trabajo que el actor adulto particulariza, para recuperar su tejido personal teatral, o *teatralidad*, y Stanislavsky habla del proceso en cuanto a los sentimientos, pensamientos y deseos.

Si se habla de los sentimientos, la instantánea retrotrae a la primera seducción del objeto sobre el sujeto que extendía la mano y luego descubría el índice bajo la mirada de apego que trazaba el boceto, desde el pensamiento al sentimiento. Cuando el bebé deja de gritar, su silencio intencionado deja *hablar* al índice.

La observación de esta gradación en el proceso de la *teatralidad*, hace que se pueda pensar en un eje para el adiestramiento psicofísico: excitación e inhibición son las claves, y es el ejercicio de este binomio opuesto y dinámico, el que posibilita el adiestramiento, entendido este último como el de volverse diestro en lugar de ser adiestrado.

Desde la primera sonrisa, el ser humano teje su emotividad y su destreza física en el ejercicio continuado de contraer y estirar su musculatura, excitar

e inhibir sus impulsos. Desde este ritmo de vida se construye su emotividad, capacidad de sentimientos y procesos de pensamiento.

Todo esto, es también parte de la acción creadora que se eleva desde el movimiento de entrenamiento y el gesto intencionado, hasta la acción conseguidora del *Deseo*.

Y otra vez es la *Necesidad* la que abre las puertas para el aprovechamiento didáctico de la infancia, aunque esta vez referido a las vibraciones (de las que hablaba Artaud), trazando un paralelismo entre la vibración de los cuerpos sonoros y los cuerpos en el espacio.

El teatro es un hecho físico, y se verá que la construcción humana en su principio, marca pautas que apuntan a lo gestual, en cuanto plástico y constructor de la percepción sensorial, como así también a elementos que nutridos por el binomio (excitación e inhibición) son el germen de un embrión psicofísico.

Si volvemos al ejemplo de la mano extendida convertida en índice, o el neuropéptido de la risa, se cae en la cuenta de que la gestualidad intencionada es la que inicia y alimenta el desarrollo del aparato psíquico, sosteniendo el embrión de la acción como expresión de lo humano en el tejido de la *teatralidad*. Por lo que se podría tener en cuenta como hecho elemental, que la gestualidad externa se internaliza en suceso psíquico, para reaparecer reelaborada en gesto psicológico.

“Lessing habla por ejemplo de los gestos individualizadores (es decir característicos) o del gestus de advertencia paternal. Gestus tiene aquí el sentido de manera característica de usar el propio cuerpo, y adquiere la connotación social de actitud.”
(Pavis, 1998 : 226).

En la infancia y hasta pasada la adolescencia, el entrenamiento es el de crear una *manera* característica de usar el propio cuerpo, y entrenar las *maneras* que nos vincularán a los demás en la construcción del sí mismo, consiste en encontrar la *manera* o el *modo* de ser.

El registro de la búsqueda de estas *maneras*, posibilitará la adquisición de una técnica desde el recuerdo de una destreza, para la construcción del personaje y los *modos* que conducen al mismo.

Jugamos intencionadamente al utilizar los términos *modo* y *manera* . La palabra *modo* lleva a una analogía con el término musical referido a las

modalidades mayor y menor y esta analogía puede abrir una ventana por la que mirar la *teatralidad* desde la *musicalidad* y viceversa, poniendo en valor tanto la una como la otra.

Dentro de la *musicalidad*, el tono menor está marcado por el intervalo de tercera menor y el mayor por el de tercera mayor. Esta diferencia contiene un mundo de sensaciones marcadas por el carácter que imprime dicho intervalo a la manifestación sonora.

Desde la *teatralidad* se puede ver que la *manera menor* está cargada de otra intensidad y contenido que la *manera mayor*. Ciertos estados de *Necesidad* del sujeto, están vinculados a la sombra más que a la luz que despide el gesto en su construcción, y es por eso que se puede hablar de modos mayores y menores en relación a la gestualidad. Podría vincularse para ello la una (menor) a la sombra y la otra (mayor) a la luz.

Aquí sombra y luz remite también a lo tratado anteriormente cuando Jung (1997) traía el término sombra ligado a lo inconsciente:

“Los factores están detrás de los bastidores del teatro del mundo. Lo mismo en lo grande que en lo pequeño. En la conciencia somos nuestros propios señores; aparentemente somos los factores mismos. Pero si cruzamos la puerta de entrada a la sombra descubrimos con terror que somos objetos de factores. El saber eso es decididamente desagradable; pues nada decepciona más que el descubrimiento de nuestra insuficiencia.

(Jung, 1997 : 33)

Siempre se ha asociado lo sombrío, lo oscuro, con lo que queda en otro lugar fuera de foco, por utilizar terminología de la puesta en escena. Pero en esta cita Jung (1997), trae el término factor asociado también a lo dicho anteriormente con el término a priori, para lo que impulsa desde antes de la decisión, y que viene dado más allá de la conciencia y la voluntad de dirigir los actos.

Todas la *maneras* o *modos* surgidos en la pérdida del equilibrio y la inquietud, llevan al sujeto a una búsqueda de recuperación del mismo equilibrio, transitando por zonas de zozobra e inestabilidad, siendo aquellas ligadas a la estabilidad y vínculo con la luz, las que generan la aparición de unas *maneras* donde ritmo, armonía y consonancia del movimiento, son el eje de la *teatralidad*.

La *musicalidad* está representada por cuerpos sonoros vibrando en el espacio, y la *teatralidad* por un complejo sistema nervioso y afectivo dominado por el espíritu, transmisor de signos en el espacio y que se encuentra en una esfera propia, más allá de la traducción de una realidad cotidiana, dominada por la conciencia y la razón.

“El pensamiento y los deseos se manifiestan por impulsos. Surgen, se interrumpen, vuelven a nacer y otra vez desaparecen. Si queremos representar gráficamente la línea que surge de los impulsores de la vida psíquica, el dibujo aparece quebrado en sus trozos y rasgos. A medida que el actor se familiariza con su papel y comprende más profundamente su propósito esencial, la línea adquiere gradualmente su continuidad. Entonces ya es posible decir que comienza la creación.”

(Stanislavsky, 1986 : 299).

Stanislavsky refiere una línea de impulso coincidente con la argumentación de la *Necesidad* en su conjunto, y agrega el gráfico que dibuja la discontinuidad primero y luego la continuidad, como manifestación del dominio en la construcción de unas *maneras*. Pero también puede asociarse a la seriación, la estructura y bifurcación que argumenta Prygogine (2004), y de un modo totalmente intuitivo Stanislavsky (1986), plantea un abordaje científico desde un lenguaje coloquial.

Lo continuo y lo discontinuo, merecen tenerse en cuenta para el desarrollo de este estudio, para lo que se deberá recurrir a una lectura rítmica relacionada con la tensión y distensión. El término psicofísico, desde esta perspectiva, descubre una línea de continuidad tendida por un cuerpo vivo durante un tiempo en un espacio.

Esta línea de tiempo, puede tener lugar en movimiento o en quietud, pero en cualquiera de los dos casos, hay una actitud de máxima o mínima tensión necesaria del cuerpo vivo en el espacio, que ese mismo cuerpo altera y cambia constantemente como el mar de los delfines de Artaud.

Cuando Stanislavsky (1986) se refiere a que *el pensamiento y los deseos se manifiestan por impulsos*, subraya una observación más relacionada con la etapa infantil que con la adulta, en la que el predominio del pensamiento antes de la acción, reprime el impulso antes que aparezca a la vista de los demás. Sin embargo en la etapa infantil puede observarse continuamente el movimiento sin inhibición, que

conduce permanentemente al ensayo y el error, pero que genera continuidades y discontinuidades de asociaciones. Esta dinámica se va desvaneciendo a medida que el sujeto desarrolla patrones de experiencia y *olvida*, por así decirlo, la cadena de impulsos que ha contribuido a su desarrollo.

4. 2. 1. Núcleo de creación N° 14

La voz narrativa

A continuación se trae como ejemplo de lo tratado anteriormente, el *núcleo de creación N° 14* cuyos objetivos plantean un tránsito por los contenidos derivados de la *Necesidad* como Motivo de nuestro método.

Núcleo de creación N° 14: La voz narrativa

Objetivo:

Escuchar, imaginar y actuar

Reconocer la diferencia entre el impulso y los planes para la acción

Contenido:

Sintiéndose un día muy generosa, invitó doña zorra a cenar a Doña cigüeña. La comida fue breve y sin mayores preparativos. La astuta raposa, por su mejor menú, tenía un caldo ralo, pues vivía pobremente, y se lo presentó a la cigüeña servido en un plato poco profundo. Esta no pudo probar ni un sólo sorbo, debido a su largo pico. La zorra en cambio, lo lamió todo en un instante.

Para vengarse de esa burla, decidió la cigüeña invitar a doña zorra.

-- Encantada -- dijo --, yo no soy protocolaria con mis amistades.

Llegada la hora corrió a casa de la cigüeña, encontrando la cena servida y con un apetito del que nunca están escasas las señoras zorras. El olorcito de la carne, partida en finos pedazos, la entusiasmó aún más. Pero para su desdicha, la encontró servida en una copa de cuello alto y de estrecha boca, por el cual pasaba perfectamente el pico de doña cigüeña, pero el hocico de doña zorra, como era de mayor medida, no alcanzó a tocar nada, ni con la punta de la lengua. Así, doña zorra tuvo que marcharse en ayunas, toda avergonzada y engañada, con las orejas gachas y apretando su cola.

Para vosotros escribo, embusteros: ¡Esperad la misma suerte! No engañes a otros, pues bien conocen tus debilidades y te harán pagar tu daño en la forma que más te afectará.

Jean de La Fontaine

□

Actividad de Movimiento:

La coordinadora propone que se disfracen con las ropas del baúl de disfraces.

Cada niño y niña se disfraza según los elementos que encuentre y las imágenes que le haya despertado el cuento.

La coordinadora dirá palabras sueltas del cuento que niños transformarán en acciones sin pensar. P Ej.: “generosa”, “Zorra”, “Cigüeña”, etc.

Juego de modos de locomoción de la zorra (caminando, corriendo arrastrándose y haciendo trayectorias)

maneras de volar: aleteando, con las alas extendidas, planeando, a saltitos, etc.

Dramática:

Celebración de un engaño como núcleo de acción dramática: la coordinadora propondrá que piensen en alguna manera de engañar a otros.

Dirán las maneras que han pensado y las realizarán en una situación tomando como modelo la fábula de la zorra y la cigüeña.

240

Evaluación:

¿Ha existido una gradación en la disposición para la acción entre escuchar, imaginar y actuar?

¿Ha habido alguna diferencia entre la primera parte de la actividad en la que actuaban respondiendo a los impulsos sin pensar y la segunda parte cuando tuvieron que premeditar un engaño?

En la primera parte ha existido un tiempo de atención cuando el cuento fue contado y posteriormente no ha habido un paso por la palabra. Cuando se les propuso que se pintarían y la coordinadora hizo lo mismo, se precipitaron sobre los baúles a buscar algo en lo que ya hubieran pensado. La imagen física de la zorra intentando comer en casa de la cigüeña fue impactante para todos ellos y lo repitieron en todos los casos.

En la generación de estrategias fue notoria la diferencia entre los grupos de la primeras edades y los de segundas edades.

Los primeros (cinco y seis años) no soportaron la espera y premeditación que supone elaborar el engaño y los segundos (catorce y quince años) desarrollaron y se deleitaron

mucho más en la elaboración de las estrategias de engaño de la zorra o la venganza de la cigüeña. Según las identificaciones con un personaje u otro actuaron pero con a premeditación como elemento de deleite creativo.

Núcleo de Creación N° 14. Enero de 2011.

En el desarrollo de este *núcleo de creación*, son destacables dos elementos significativos:

- a) Los mismos contenidos para diferentes edades.
- b) El desarrollo diverso de la actividad de acuerdo con los receptores de los contenidos.

Según la descripción de este *núcleo de creación n° 14*; en la edad de cinco y seis años la capacidad para la elaboración de las estrategias tiene un pobre desarrollo y no causa deleite en los niños de la edad.

“En el comienzo está el nivel senso-motor de acción directa sobre lo real, y luego viene el nivel de las operaciones, desde los siete u ocho años que afectan a las transformaciones de lo real, pero por acciones interiorizadas y agrupadas en sistemas coherentes y reversibles (reunir y disociar, etc.); y entre ambos hay, de dos-tres a seis-siete años, un nivel que no es de simple transición, porque si se halla seguramente en progreso sobre la acción inmediata, que la función semiótica permite interiorizar, está señalado también por obstáculos serios y nuevos, dado que hacen falta cinco o seis años para pasar de la acción a la operación.”

(Piaget/Inhelder, 2007 : 97)

Es interesante hacer notar el cómo comienza esta cita de Piaget: *En el comienzo*, que curiosamente coincide con el ejemplo del núcleo de *creación N° 14* y con la cita de Stanislavsky (1986) acerca de la continuidad y discontinuidad de la acción, pero tal vez lo más aprovechable para la didáctica de la escena que propone este estudio sea, que en el mismo desarrollo evolutivo del ser humano ya se plantea una gradación para una didáctica posible en el aprendizaje del arte dramático, si se tiene en cuenta, que de lo que se habla es de una acción directa sobre lo real.

Lo real, en el caso que nos ocupa (el arte escénico) es el territorio de la escena o espacio ritual, Piaget (2007) habla de la acción directa sobre lo real y cuando

dice esto se refiere a la acción sin pensamiento ni reflexión, el acto puro; es decir “la arcilla” del teatro.

Cuando se habla de etapa infantil se piensa en el eje de la interpretación escénica, germen y materia prima de todas las demás especialidades teatrales. La *teatralidad* vista desde el prisma del que es dueño de la acción, desde la acción misma y no desde la interpretación de la misma.

Se nos habla de la etapa de las operaciones, que sin embargo no excluye la acción, pero sí la supedita a otras consideraciones a tener en cuenta, y esta etapa puede y de hecho resulta análoga, a los contenidos de aprendizaje en el trabajo del actor o actriz primero sobre el sí mismo, y luego sobre su papel; proceso en el que debe *reaprender* los impulsos, para posteriormente aplicar lo descubierto a través de ellos, en un ejercicio continuado de traslación y cálculo.

Esta combinación de cálculo e impulso, es la dinámica permanente del trabajo del actor/actriz, y que tanto en el *núcleo de creación 14*, como en la cita de Piaget (2007) se reflejan con toda claridad.

Si se observa la parte de la cita en la que se habla de la función semiótica, se notará que es coincidente con lo que dice Cyrulnik (2004).

El lenguaje surge inicialmente a partir de un conjunto conductual designativo, que presupone una maduración biológica determinada, y se impone no en un cara a cara del niño con la cosa designada, sino gracias a una doble referencia afectiva a la cosa y a la persona de apego. (Cyrulnik, 2004 : 54)

4. 2. 2 Núcleo de creación N° 22

La polivalencia expresiva de los objetos.

A continuación se trae el *núcleo de creación N° 22* perteneciente al *Sistema Rítmico de creación escénica para infancia*, en el que puede verse el contenido de la *asociación* como elemento derivado de la *Necesidad*.

Núcleo 22: Objetos de uso, cotidianos.

Objetivo:

Utilizar las imágenes como herramientas de creación.

Reconocer las asociaciones directas e inversas (como las del ejemplo) y asociarlas a lo esperado o inesperado en relación a los objetos.

Contenido:

Una maleta llena de arena

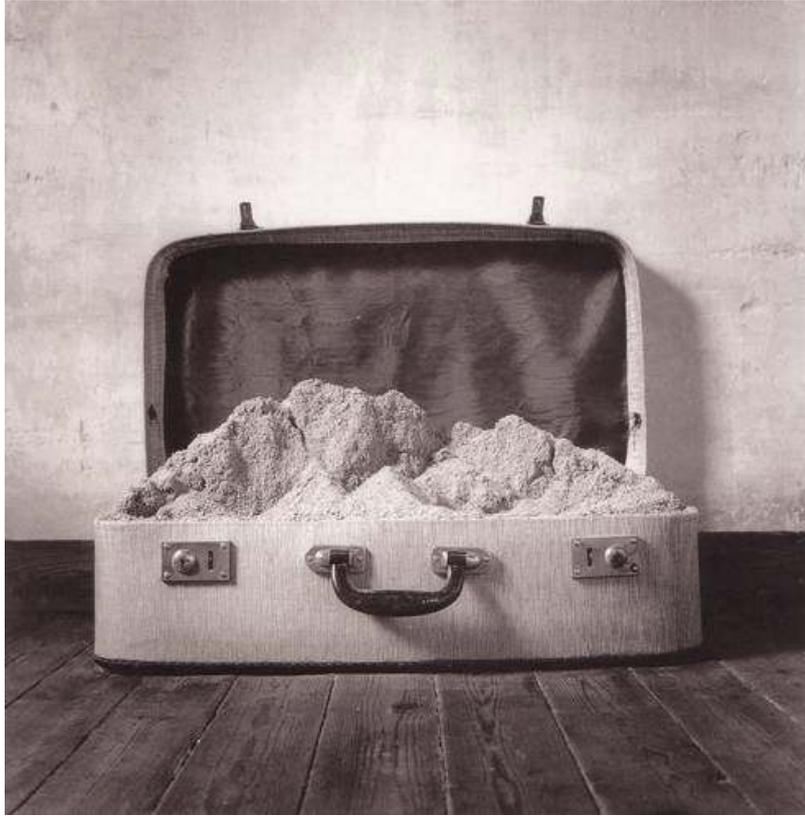


foto: Chema Madoz

243

Dramática:

¿Qué se ve en la foto?

¿Qué tiene dentro?

¿Por qué tiene lo que se ve dentro?

¿Si no tuviera lo que tiene dentro, que podría tener?

Con las diversas justificaciones surgidas de las respuestas se fue tejiendo un sentido para esta maleta llena de arena.

El coordinador/ora, colocará en el escenario una maleta pequeña (que ellos y ellas puedan manejar y que no requiera una gran cantidad de arena) para que se jueguen las justificaciones aparecidas.

Lo harán primero individualmente realizando las acciones que respondan a las

justificaciones y luego de a dos y tres y cuatro hasta construir situaciones completas.

Plástica:

La coordinadora trae un objeto similar a la maleta. Por Ej. Un cubo y propone darle cualquier uso menos el esperado.

Con todos los usos que se le da se hacen fotos.

Evaluación:

Es posible que el estímulo dado a través de la actividad tenga mayor recorrido, en cuyo caso y tomando las imágenes producidas por niños pueda trabajarse una sesión más en esta misma dinámica.

¿Ha sido la imagen una herramienta de creación?

¿Se han creado imágenes ricas inspiradas en este núcleo?

¿Cuáles? (adjuntar las fotos)

¿Cuáles han sido las diferencias observadas entre los dos grupos de edades?

Puntualizarlas.

Material aparecido a destacar:

Entre los 13 y 16 años es significativa la aparición de algo oculto en el fondo de arena de la maleta:

* Un niño muerto y enterrado en ella:

Dos chicos improvisan que paseando por una calle encuentran una maleta cerrada. Uno de ellos siente curiosidad y le propone al otro abrirla. Cuando lo hacen descubren arena dentro. La observan y uno de ellos introduce una mano entre la arena. Toca algo blando que resulta ser la mano de un niño muy pequeño.

Se miran espantados. Se incorporan, miran la maleta con horror y sin decir nada salen corriendo en direcciones opuestas.

• Un tesoro:

Dos camareros en una boda echan el ojo a una maleta supuestamente de los novios en una de las habitaciones.

Mientras sucede la boda en otra estancia ellos se turnan para, entre plato y plato, descubrir la maleta, abrirla, y encontrar un tesoro dentro. Cuando deciden huir con la

maleta esta se abre y el tesoro se derrama por el suelo en forma de arena perdiendo todo su valor.

- El recuerdo de la arena de una playa de la infancia:

Una novia es encerrada en una habitación antes de su boda para que contenga sus deseos de consumir.

Recibe una visita de una amiga de la infancia que le trae una maleta llena de arena.

La novia perpleja observa el regalo y finge agradecimiento diciendo que es la arena de la playa que visitaban juntas de pequeñas.

La que hizo el regalo se enfada por el desprecio que siente de parte de la novia y la asfixia. Cuando acaba de hacerlo cierra la maleta y consulta una lista de antiguas amigas para ver quién es la próxima en casarse.

- El recuerdo de una patria dejada atrás:

Una familia de inmigrantes recibe en su casa a un amigo de su hijo mayor.

Lo invitan a merendar y luego de terminar la merienda la madre saca una maleta para que el invitado conozca cómo era la playa de su país.

Entre los 3 y los 6 años es digno de destacar:

* Un padre trae la maleta llena de arena a su hijo/a para hacer un castillo dentro:

Un padre que siempre se levantaba antes que su hija y que llegaba a casa cuando esta estaba dormida. No la veía nunca. Solo algunos fines de semana que no trabajaba.

Cuando llega el cumpleaños le regala una maleta llena de arena para que recordara los castillos que juntos habían hecho en la playa.

- Es la casa de las conchas:

Una niña con su padre juntan conchas en la playa, las meten en una maleta y vuelven a su casa en la ciudad. Cada vez que abren la maleta suena el mar y vuelven a estar en la playa.

En el citado *núcleo de creación* se puede ver nuevamente el desarrollo ante una misma propuesta realizada por edades distintas en sus capacidades, donde se

hacen evidentes las dificultades de cada una de ellas, pero donde también se abre una vía para los nuevos contenidos que traen sus potencialidades. Lo que constituye una incapacidad marcada por el momento evolutivo, se troca en destreza que evoluciona como solución y salida de las dificultades encontradas.

A continuación se centra la atención sobre los citados contenidos potenciados por las capacidades y también por las incapacidades.

Un niño muerto y enterrado en la maleta: aquí surge una trama que incluye toda una operación de antecedentes dramáticos y (más allá de interpretaciones psicológicas, por las cuales tendríamos la etapa marcada por el niño muerto de la adolescencia), nos encontraríamos con una ficción rica en posibilidades de desarrollo argumental.

Podría preguntarse quien enterró al niño en ella y toda la serie de justificaciones que seguramente aparecerían, pero lo más importante es que las imágenes que aparecen son lo suficientemente vivas e inspiradoras, como para emprender una acción posterior, situación esta que le otorga valor a la propuesta en su calidad de núcleo de creación dramática.

Un tesoro, trae la posibilidad de jugar con el objeto arena como algo multiforme, que al principio es un tesoro pero que cuando es robado por los camareros se convierte en arena. Este planteamiento argumental desde la *Necesidad* de tener un tesoro, lleva al entrenamiento psicofísico de transformación del objeto.

El recuerdo de una patria dejada atrás: vuelve a hablar de la *Necesidad* del adolescente de dejar algo detrás, encerrado pero localizado puesto que nunca está olvidado del todo y forma parte de él.

Volviendo al tema de las incapacidades, y el desarrollo de nuevas destrezas que las transformen en capacidades, se puede ver que en estos ejemplos traídos por el *núcleo de creación*, es evidente que domina el elemento que se deja atrás o el que sacado de su contexto se transforma en algo sin valor, como en el caso de *El Tesoro*.

“Esta unidad de conducta se encuentra en el período de once-doce a catorce-quince años, en que el sujeto llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles. Esta última descentración fundamental que se produce al final de la infancia prepara la adolescencia, cuyo principal carácter es, sin duda, esa liberación de lo concreto, a favor de intereses orientados a lo inactual y hacia el porvenir: edad de los grandes ideales o del comienzo de las teorías sobre las simples adaptaciones presentes a lo real.”

(Piaget / Inhelder, 2007 :131).

4. 2. 3. *Contenidos para una didáctica de la escena*

Se observa que la *Necesidad* primordial de liberarse de lo concreto referida a esta etapa, abre nuevas destrezas en el campo de la creación ficcional, que si bien está vinculada a las preocupaciones de la edad, debe ser considerada como tejido de una *teatralidad* humana, que marca contenidos de trabajo en el campo de la creación escénica.

En el núcleo de creación referido y en las edades de 3 a 6 años, puede observarse otro de los contenidos, tal vez mas importantes en la didáctica de la escena cual es el de la *particularización*, y que se refiere a lo concreto y cercano que debe trabajar cualquier actor, ya que la generalización no sirve de nada en la creación de la interpretación escénica. Durante las *Primeras edades* es notorio que lo particular y concreto constituya la característica más acusada, sin concesiones a ningún tipo de generalización donde la vida de la escena se diluye.

Volviendo al *núcleo de creación N° 22*, se puede ver que padre y maleta son presencia de una ausencia en ambos casos, pero la utilización escénica de la maleta y la arena, no van más allá de lo concreto de la escena que se describe.

Podría decirse entonces que los elementos de la *teatralidad* vinculados a la *Necesidad* y el adiestramiento psicofísico más significativos son:

- Particularización.
- Como sí.
- Asociación y disociación.
- Acción.

4. 3. LA NECESIDAD DE CREAR OBJETOS.

Es importante el reconocimiento del adentro y el afuera en todo proceso expresivo, en el que se trasladan percepciones de un lado al otro siendo todo *objeto* percibido por el *sujeto* dentro de un contexto, una construcción mental de la imagen, que lo convierte en patrón para nuevas percepciones de objetos similares.

Cuando el objeto es percibido en el contexto donde se construye, se discrimina lo que no constituye a ese patrón, y en esa discriminación se precisa su identidad y características propias (utilidad, peso, textura, etc.).

Así, en la evocación de imágenes de la representación dramática, la asociación de las situaciones verbalizadas en el relato escénico, son enriquecidas por los patrones almacenados en la memoria, y estos producen la aparición de la conciencia de percepciones anteriores.

En la creación dramática, la evocación de imágenes de objetos origina un proceso similar al del psicoanálisis, en donde la relación entre el objeto narrado y el objeto revivido, no es directa la mayoría de las veces, sino que se oculta a la conciencia y aparece bajo diversas formas.

Este modo de la *teatralidad* facilita apariciones simbólicas de nueva creación: configuran un nuevo objeto simbólico que es susceptible de ser mirado como un objeto de comunicación.

La asociación construye un sistema de signos oculto muchas veces a la conciencia, donde se amalgaman y constituyen en nuevos sistemas de signos que abren las puertas, a obras hasta ese momento insospechadas.

Al ser percibidos, los objetos estimulan y provocan el acto de percibir y la percepción se constituye en una respuesta. Es algo que se experimenta desde la salida del vientre materno, pero esas respuestas, no son las de un organismo aséptico, pues el sujeto responde de una manera motora y con todo su metabolismo corporal, construye una sensación o para decirlo en términos más ajustados a la *teatralidad*, el hilo de una sensación se suma al tejido, y si la respuesta es dada desde el sistema afectivo producimos un sentimiento.

El poder de discriminación en la aprehensión de los objetos perceptivos, es el que hace que se intervenga y reaccione ante un estímulo con los propios intereses:

“El reconocimiento es el período preparatorio; comienza con el primer contacto con el papel, con la primera lectura. Es un momento comparable al del acercamiento de dos futuros enamorados, amantes o esposos, y es importantísimo, pues las primeras impresiones poseen una frescura virginal y constituyen los mejores momentos del entusiasmo y el arrobamiento artístico, que son trascendentales en el proceso creador. Son espontáneas e inesperadas, y a menudo imprimen su sello en el trabajo ulterior del artista.”

(Stanislavsky, 1977 : 51).

Stanislavsky (1977) habla de la percepción en forma de *reconocimiento* referido al trabajo sobre el papel, y es justamente desde ese punto de vista desde el que se puede observar el objeto fuera del sujeto, pues la asunción de un papel para imaginar ser otro, significa dejar entrar en el sí mismo la mirada de un sujeto ajeno, que será encarnada por el propio Yo.

Es también significativo, el valor que pone en cuestión, cuando dice que es *comparable al acercamiento de dos enamorados*, dándole importancia germinal a las primeras impresiones por la frescura. Apreciación que es coincidente con la de Goldberg (2007), cuando analiza la función de los hemisferios cerebrales y constata que en el período de la infancia la novedad es la que cumple un papel preponderante en la formación de patrones de experiencia, y que a medida que estos se conforman, la acción de la percepción o el reconocimiento (tal como la llama Stanislavsky (1977), adquiere un mayor protagonismo.

La *necesidad de crear objetos simbólicos*, es importante para este estudio, valorar el lugar que el maestro ruso da al papel del *entusiasmo y el arrobamiento artístico* de las primeras impresiones, como trascendentales para el posterior proceso creador, algo en lo que se ha insistido en varios momentos de esta investigación, con la preservación y defensa del deleite interior, hasta el respeto por lo que cada niño, niña lleva al espacio ritual y constituye el sí mismo.

Hasta aquí lo referido por Stanislavsky (1977) en torno al trabajo del actor sobre su papel, pero se sugiere que estos elementos que él rescata como primordiales en la construcción del objeto simbólico del papel, existían como

elementos de *teatralidad* constituyentes del sujeto humano desde antes, dentro del juego simbólico como *Necesidad* de crear. Desde esta dinámica son asumidos por niños durante las primeras y las segundas edades, hasta el final de la adolescencia, conformando la materia prima fundamental en los que el eje del entusiasmo y el deleite, aparecen como signos diferenciales de otras especies, y como marcas muy diferenciadas de vida.

Todo pues, existía antes, su rastro está en las huellas dejadas al hacerse humano, pero no se sabe por qué, el sujeto mismo los hunde en el inconsciente.

El rescate de estos elementos supone la materialización de una técnica adquirida pero inexplicablemente olvidada.

4. 3. 1. *Núcleo de creación N° 26*

Actos gratuitos

En el siguiente *núcleo de creación* se alude nuevamente a los actos gratuitos y también al ejercicio creativo con el fomento para el desarrollo de las bifurcaciones como solución que resuelve el hecho de la creación humana, aportando la idea de continuidad, transformación y evolución.

Para ello el núcleo recurre a algo tan serio como es la risa y coloca en el centro del núcleo la imagen de una película de Laurel y Hardy. Esta intención asociada a la risa como característica humana y más concretamente infantil le da un vuelo estimulante a la propuesta del núcleo y sintetiza las intenciones de GACI así como los contrastes en los que nuestro método se fundamenta.

Núcleo 26: Cuerpo y espacio: Alquimia teatral (actos gratuitos)

Objetivo: Fomentar las bifurcaciones dentro de una asociación a través del absurdo.

Contenido:

La imagen del caballo sobre el piano.



Laurel y Hardy

Actividad

Dramática:

- a) ¿Quiénes son los dos hombres de la foto?
- b) ¿Qué están haciendo?
- c) ¿Esperan a alguien?
- d) ¿Qué lleva el hombre más flaco bajo el brazo?
- e) ¿Por qué está el caballo encima del piano?
- f) Si pudierais ser uno de los tres que hay en la foto: ¿quién seríais?
- g) En grupos de tres hacen una foto de la situación.
- h) ¿Cómo han llegado hasta ahí?
- i) ¿Por qué?
- j) ¿Qué quieren?

La coordinadora les propone la representación de una situación según las respuestas dadas.

Representan.

Plástica:

Con imágenes recortadas construyen una situación en donde algo no es como todos esperan que sea.

Evaluación:

¿Se han producido variaciones inesperadas dentro de la situación planteada por cada uno?

Podría sacarse fotos de las imágenes producidas y construir justificaciones para las mismas que luego puedan ser núcleos de creación para otras sesiones.

Sí.

3 a 6 años

En una primera situación había una princesa y una gatita que se preparaban para el concierto de la tarde. Era el gran caballo pianista que iba a dar un concierto. Como era tan famoso tenía dos policías que siempre iban con él y le daban de comer cuando tenía hambre. Llegó la hora del concierto y asistieron todos. Cuando terminó, el caballo se fue a descansar y los policías hicieron la ronda nocturna por todo el palacio, tiempo que aprovechó un ladrón para secuestrar al famoso caballo pianista que en el intento tropezó y sonó el piano cosa que alarmó a los policías que lo descubrieron y lo mataron en ese momento.

En una segunda situación había un Gormiti que tenía caballos de todo tipo poney, caballos salvajes, etc.

Unas princesas salieron y compraron varios caballos entre ellos uno salvaje.

Cuando llegaron a palacio vistieron al caballo y este se subió encima de un piano que había y le tuvieron que dar zanahorias para conseguir que se bajara pero con esto se tranquilizó y por fin pudieron ir todos a dormir.

Cuando se hizo de noche vino del espacio la estrella de la muerte y Dar Vader se quiso llevar al caballo, pero éste, con un relincho despertó a todos y Dar Vader tuvo que irse sin conseguir su objetivo.

Escenas sobre la fotografía de El gordo y el flaco y el caballo sobre el piano:

Grupos:

10 a 12 años

1. Begoña, Alejandra, Silvia:

Competición de caballos para ganar el primer premio. Cuando gana la prueba, unos cazatalentos ven al animal y deciden hacer una película con él, llevándolo al estudio para y fotos para un catálogo.

2. Alejandro, Adrián, Roberto:

El gordo y el flaco quieren capturar a un caballo y probar si sabe tocar el piano. Lo capturan y lo llevan a su casa, donde lo suben a un piano y el caballo comienza a tocar. Como premio le dan comida, y ellos piensan en la fortuna que ganarán con semejante animal. Pero el caballo comienza a tocar como loco y ellos no pueden pararlo, y terminan pegándole para que pare.

2. Javi, José y Pablo:

Javi y Pablo se encuentran un caballo cuando están recogiendo setas y se lo llevan a un palacio abandonado. El caballo se sube a un piano, pero al intentar bajarle, se cae y se traspasa una pata con un trozo de madera, quedando medio muerto. Como al fin y al cabo va a morir, los dos personajes deciden matarle y comerse su carne pero entonces el caballo mágico vuelve desde su muerte provocando una indigestión en Javi Pablo y José por la cual deben ofrecer algo a cambio del crimen que han cometido. Entonces ofrecen hacer algo bueno por los demás en cada día de sus vidas.

3. Marina, Víctor y Santi:

Dos hombres inyectan droga a un caballo para que pueda bailar, pero el caballo sólo baila cuando está solo, así que para los hombres no surte efecto la droga, pero realmente el caballo sí que puede bailar y se puede comenzar así la grabación.

* Nos ha llamado la atención, que algunos han hecho las escenas mudas (el grupo de Adrián, Roberto y Alejandro y también el de Marina, Santi y Víctor). Al final de las escenas se les preguntó que por qué las habían hecho mudas y nos dijeron: Es que la fotografía estaba en blanco y negro. Asimilan la imagen en blanco y negro a la mudez y falta de sonido.

En el precedente núcleo de creación se habla de la alquimia teatral a la manera de la que también hablaba Artaud en *El Teatro y su doble* asemejándola a los actos gratuitos.

“Tanto el teatro como la alquimia son artes virtuales que no llevan en sí mismas ni sus fines ni su realidad.”

(Artaud, 2006 : 55)

Llama la atención que los actos gratuitos ejercitados en la etapa infantil, desarrollen capacidades, destrezas y entrenen diversos aspectos psicofísicos con una marcada identidad teatral en su factura.

La concentración y deleite que se aprecia en su ejecución, no es comparable en ninguna otra época de la vida.

Aquello que para el mundo adulto es *perder el tiempo*, durante la etapa infantil constituye su aprovechamiento.

Volviendo a la cita de Artaud, se pone de manifiesto que estos actos de entrenamiento, no llevan en sí mismos ni sus fines ni su realidad, porque se hacen para otra cosa y no para aquella que está siendo observada por el espectador eventual.

En este *núcleo de creación N° 26*, se trata de la creación artística desde el punto de vista del absurdo, y se habla de bifurcaciones dentro de una asociación lineal. Con esta perspectiva de la bifurcación inesperada explora en el terreno de lo nuevo no lógico (en principio), por esperado e imprevisto. Pero lo absurdo en este caso produce nuevos significados llegados desde más allá de la conciencia, ofrecidos por los patrones de experiencia.

Durante todo el período comprendido entre los dos y los siete años el niño transita por la experiencia, pisando el terreno del absurdo en todo momento, ya que su momento evolutivo lo relaciona y vincula con el afuera desde la provocación que ejerce la novedad. Es llevado de la mano de la novedad sobre una realidad que se ofrece voraz ante los sentidos.

En toda la primera parte referida a la actividad del núcleo de creación, se observa que hay una apelación a la observación del objeto (la foto), como elemento que hay que reconocer y aprehender tal como sugiere Stanislavsky (1977) en la cita anterior.

En un momento posterior se da lugar al cuerpo y la acción para responder a la provocación de la foto.

En las evaluaciones se puede apreciar que en las *Primeras edades* de la escuela de Tyl Tyl, la respuesta a la provocación está referida a elementos cercanos a ella, pero que introducen lo nuevo como una *Necesidad* de elaborar ciertos aspectos relacionados con preocupaciones del período por el que se atraviesa. Este *meter dentro* de la representación de la metáfora nueva y externa, lo que se trae como *tema propio*, es justamente el meollo del trabajo del actor sobre su papel y sobre el sí mismo, pues en la etapa infantil *no se sabe* abordar la representación desde otro lugar que no sea éste, es decir: un lugar de auténtica vida para la escena.

Dos policías que cuidaban al caballo y le daban de comer: no puede haber mayor representación de la *Necesidad* que la que manifiesta esta interpretación en niños de la edad referida, que la presencia paterna y materna en la figura de los dos policías realizando los cuidados básicos, para que el caballo (ellos), estuviera protegido y a salvo. Los policías-padres sin embargo y aunque fallidos en el cuidado del caballo, finalmente matan al malo produciendo un final tranquilizador y equilibrante. Aquí aparece la *Necesidad* de equilibrar, como final para el objeto creado con el propósito de controlar la nueva realidad.

255

Situación de las princesas: el caballo sin embargo, aparece como un elemento salvaje destinado a ser dominado por las princesas, que lo consiguen y someten dándole un final tranquilizador, porque ante la aparición del malo, relincha y se alinea junto a ellas.

Situaciones de Javi, José y Pablo: (diez y doce años), encontramos que la edad los sitúa en un desprendimiento de lo concreto, y ellos sitúan lo real en una serie de transformaciones o bifurcaciones posibles, jugando con la posibilidad de ser los malos. Esta permutación ofrecida por el desarrollo de las capacidades de la edad, también permite jugar en la ficción aquellas pulsiones que surgen desde lo desconocido, y que impulsan a jugar en el terreno del ritual lo alquímico y virtual del hecho teatral humano. En este ejemplo, una vez más la *Necesidad* de crear el objeto simbólico, es la que posibilita el juego del deleite, el entusiasmo y arrobamiento artísticos.

Por último, un apunte curioso en la observación de uno de los coordinadores de este núcleo, cuando dice que asimilan la mudez vocal, a la película en blanco y negro. Lo significativo de esta observación es que sitúa al objeto fuera,

como una creación a compartir con otros, pero incluye todo lo propio que se ha metido dentro de ella para aportarle la carne necesaria, que la convierta en un objeto simbólico cargado con lo propio del sujeto.

Es justamente esto lo que Stanislavsky (1977) plantea al decir de las primeras impresiones : *Son espontáneas e inesperadas, y a menudo imprimen su sello en el trabajo ulterior del artista.*

Esa impresión de sello propio, o modo de interpretar, es una de las aportaciones de la infancia al arte escénico, que habitualmente se rotula con el sello de *espontaneidad*, pero que realmente está vinculada la *Necesidad* de crear, proveniente de la primera creación donada por la madre sobre el espacio preoperacional.

Durante el proceso de acercamiento al ritual, el sujeto tiene sus propios intereses al igual que cuando construye su propio mundo de imágenes, por lo que este proceso de construcción del objeto podría dividirse en diferentes segmentos simbólicos o de comunicación.

4. 3. 2. *Elementos para una didáctica*

Teniendo en cuenta el *núcleo N° 26* antes citado, y la *Necesidad* de crear, como algo que constituye al ser humano, podría extraerse una progresión de ejercicios para desarrollar una didáctica:

- *Con objetos*: visuales, táctiles, olfativos, gustativos, auditivos.
- *Con el espacio*: desplazamientos, ubicación.
- *Con el tiempo*: duraciones.

Se trata de crear imágenes y vivencias en torno a propuestas desarrolladas en estos ejercicios, y la metodología debiera estar apoyada en el tránsito por la experiencia que proporcionan.

Deberían practicarse las variaciones que los enriquezcan, favoreciendo la formación de nuevos patrones en torno a las experiencias originales.

Se puede afirmar que una de las *Necesidades* básicas experimentadas por el ser humano, es la de expresar para poder *ser* con su Yo, y esta forma de expresión vincula al sujeto desde el principio al tejido de la teatralidad.

4. 3. 3. *Núcleo de creación N° 60.*

La ilusión como materia

“La zona intermedia de experiencia, no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de toda la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y a la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora.” (Winnicott, 2005 : 32).

Es necesario volver al origen en el tema de la *Necesidad* de crear con esta referencia a Winnicott que nos sitúa en el punto de partida de la vida creadora porque le da un lugar, un tiempo y una acción, contexto en el que germina la *teatralidad* que nos constituye.

Expresar, es el acto de sacar fuera, poner la realidad *interna o externa compartida*, en un espacio de juego marcado por la sustancia de la ilusión puesta en él, por parte de todos los actores participantes, desde la madre del bebé hasta el espectador que comparte el *como sí* en un espectáculo teatral. La cita anterior viene a confirmar ese ensanchamiento del mundo; por la ilusión que se transforma en objeto transicional y luego en espacio ritual. La *ilusión* es una de las materias primas fundamentales en la *Necesidad* de crear, ya que sin ella no existiría acto de respuesta a la provocación movilizadora.

La capacidad y modos de percibir y reconocer, se constituye en una manera de saber el mundo desde el origen, y durante la etapa infantil la respuesta expresiva de cada grupo es casi siempre sorprendente y diversa, solo homogeneizada por la ilusión compartida en cada actividad, y por los intereses distintos de cada grupo civilizador. Ante los mismos estímulos, las creaciones son abismalmente diferentes, aunque la *Necesidad* devenida como respuesta a la *Presión*, es inherente a todos ellos:

En el núcleo de creación N° 60 se trae la manipulación de objetos como continuación de aquella primera transformación en la que el osito era una ausencia pero también un osito.

En su objetivo, el núcleo habla del objeto polimorfo haciendo mención a su capacidad de dejar también de ser el osito, y ser aquello que el sujeto desee hacer de él, imprimiéndole un carácter de absoluta subordinación, a las necesidades y deseos del sujeto humano, infantil en este caso.

Vayamos pues a la exposición del *núcleo de creación N° 60*

Núcleo 60: Las imágenes

Objetivo: Transformar en polimorfo un objeto de uso.

Contenido:



Danza del pañuelo (Perú)

Actividad

Movimiento:

a) Juegan al pañuelo y la coordinadora Introduce órdenes tocando distintos instrumentos de percusión para que las ejecuten siendo una de ellas la de quedarse quieto, inmóvil.

b) Después que cuentan historias de pañuelos se les propone la posibilidad de que

aparezca algo extraordinario envuelto en un pañuelo de la siguiente manera: tirado en la calle con lo inesperado dentro.

En el bolsillo de un abrigo viejo.

Se les propone realizar acciones que tengan que ver con esto.

Realizan situaciones en las que ocurre algo alrededor del pañuelo.

Plástica:

Dibujan un pañuelo bordado para ser usado en otra improvisación

Construir un todo.

Romper el todo en partes no muy pequeñas pero tampoco muy grandes.

Mezclarlo y que el otro grupo resuelva el rompecabezas.

Evaluación:

¿Qué ocurre con la irrupción de lo inesperado?

¿Qué elementos han aparecido?

Describirlos y trazar un plan con ellos siguiendo la estructura de la sesiones de trabajo propuestas.

3 a 6 años

Lo que aparece envuelto en el pañuelo son bebés y vestidos maravillosos de princesas en las chicas.

Espadas y capas de superhéroes en los chicos.

Un perro con joroba y cuando se desató el pañuelo se desencadenó una tormenta de arena.



en la imagen puede verse a un perro dromedario en la tormenta de arena.

10-12 años

la llave de un cofre escondido.

Una carta del padre

En el bolsillo de un abrigo apareció un billete muy grande con el que se podían comprar todas las cosas que se quisiera. Cuando se gastaba se volvía a meter la mano en el bolsillo y volvía a aparecer otro billete con el mismo valor pero esto solo sucedía si se gastaba el billete del todo.

Discutieron y se preguntaron qué podrían hacer para tener más billetes de esos antes de que se gastaran y a uno de ellos se le ocurrió destejer el abrigo para rehacerlo en varios que multiplicaran los billetes. Al destejerlo les quedó una larga cuerda. Pero esto no funcionó y se quedaron ya sin nada más que la cuerda que fuera el abrigo.

Entonces se les ocurrió que podrían tener cuerda para jugar a la comba para siempre.

Nos sorprende la igualación del dinero con la diversión de jugar.

100 Núcleos de creación N° 60. Octubre 2009.

La transformación sufrida por el perro dromedario es curiosa, porque lleva a preguntarse: ¿por qué aparece de pronto esa imagen nueva y particular de alguien dentro de un grupo?, y la respuesta es que ese grupo tiene unas características marcadas por la edad, pero además por el sí mismo del autor del dibujo, y es esa característica marcada por lo singular, la que marca el objeto creado y brinda algo nuevo que pasará a enriquecer el espacio intermedio sujeto por la ilusión. En el caso de todos estos dibujos y obras plásticas traídos por el *núcleo de creación n° 60*, se puede apreciar sobre todas las cosas, el factor de la *Necesidad* expresiva que aflora con mucha fuerza y arrastra a toda consideración técnica; la *Necesidad* de expresar impulsada por la ilusión, es el síntoma de máxima salud en el proceso de aprendizaje del arte.

El proceso se vuelve más árido cuando quien expresa siente la *Necesidad* de crecer técnicamente y mejorar lo que ya ve como objeto separado de él o ella, y es en este momento estrechamente vinculado a la dificultad, en el que empiezan a ser necesarios mayores recursos técnicos.

En el caso de la evaluación del abrigo mágico, aparece algo que es digno de tener en cuenta en la consideración de la *teatralidad* relacionada con la alquimia, y esto es la cuestión del valor: del dinero por un lado y del juego por el otro.

Según Artaud la consideración del oro del teatro estaba vinculada a lo virtual, y esta etapa infantil sitúa de una manera absolutamente elemental al dinero en su lugar, es decir el de constituir un valor virtual, algo que representa a otra cosa y que no es lo que parece ser.

Hay por otro lado, una consideración en la que el juego de la situación dramática es tratado como *trama-tejido*, encarnada en un abrigo que se desteje y al destejarse constituye la trama del juego, siendo esta creación ligada a la trama para significar la *Necesidad* de crear, la que nos descubre o desvela como en los buenos textos dramáticos, la existencia de un tejido que se teje y desteje para significar cosas distintas con los mismos materiales.

Por último, la señalización en la evaluación de *jugar a la comba para siempre*, es algo que lleva a la reflexión de que la elección hecha es la que debía ser puesto que jugar a la comba para siempre puede dar lugar a que se tejan muchos más abrigos, repletos de riquezas insospechadas.

4. 4. TRES ESCENAS INFANTILES ALREDEDOR DE LA NECESIDAD.

Proponemos la observación del período infantil como si de un texto dividido en partes se tratara. Estructuras mentales y físicas en continuo desarrollo pero marcadas claramente por la edad y su transcurso temporal.

Esta dinámica del crecimiento ofrece el solapamiento y la imbricación de unos elementos sobre otros.

En las estructuras creadas a lo largo del desarrollo mental, como señala Piaget e Inhelder, cada uno de los momentos se manifiesta con su propio equilibrio, que es roto y desestabilizado por el desarrollo orgánico que empuja a la acomodación y creación de nuevas estructuras en busca de un nuevo equilibrio.

“El desarrollo mental del niño aparece en total, como una sucesión de tres grandes construcciones, cada una de las cuales prolonga la precedente, reconstruyéndola, ante todo en un nuevo plano para sobrepasarla luego cada vez más. Esto es verdad desde la primera, porque la construcción de los esquemas senso-motores prolonga y sobrepasa la de las estructuras orgánicas durante la embriogénesis. Luego, la

construcción de las relaciones semióticas , del pensamiento y de las conexiones interindividuales interioriza esos esquemas de acción, reconstruyéndolos en un nuevo plano de la representación; rebasándolos hasta constituir el conjunto de las operaciones concretas y de las estructuras de cooperación.

Finalmente , desde el nivel de once-doce años, el pensamiento formal naciente reestructura las operaciones concretas subordinándolas a nuevas estructuras, cuyo despliegue se prolongará durante la adolescencia y toda la vida posterior (con otras muchas transformaciones todavía.”

(Piaget/ Inhelder, 2007 : 151).

La sucesión de estructuras a las que se hace referencia, está dictada por la aparición de nuevas necesidades. La articulación hacia un nuevo equilibrio la marcan las necesidades que exigen soluciones-bifurcaciones.

Es importante señalar por lo tanto que hay elementos de la vieja estructura que permanecen, y producen efectos altamente interesantes desde el punto de vista de la *teatralidad* en el plano de las conexiones interindividuales, pero lo que los autores llaman la *interiorización de los esquemas de acción*, coincide con Stanislavsky (1986) cuando habla de la aparición de los sentimientos y pensamientos posteriores a la realización de la acción.

262

Derivadas de esta reflexión, las tres etapas que se aprecian como partes para la manifestación del tejido de la teatralidad son:

- * *Etapa senso-motora*
- * *Etapa de las relaciones semióticas, del pensamiento, y las conexiones interindividuales.*
- * *Pensamiento formal naciente.*

4. 4. 1. *Construcción de las escenas*

La primera escena que sucede dentro de cada sujeto, se oculta bajo capas de experiencias, pero queda escrita y aparece en el momento en que su representación es necesaria y posible para la construcción humana en *teatralidad* pero: ¿Cuál es la construcción humana en *teatralidad*?

Se infiere desde el Método que se propone, que la *teatralidad* constituye la primera trama y encadenamiento producido por los impulsos ante la

Presión y luego la *Necesidad* que provocan al sujeto. Ella marca las líneas de continuidad y discontinuidad en la cadena de asociaciones propiciada por el impulso inicial para la acción humana, dirigiéndola en alguna dirección.

Cada núcleo familiar estructura un guión en el que intervienen diversas coordenadas o códigos llamados familiares o de confianza, que lo diferencian y asocian al grupo de pertenencia, y estas coordenadas, tienen la capacidad de singularizar el guión hasta convertirlo en algo único.

Se podría decir que la intervención de patrones otorga los primeros elementos que moldean las respuestas, bifurcaciones estas, que harán de cada uno algo singular.

“Otro aspecto a poner de relieve es la idea de la ruptura de la simetría asociada a determinadas bifurcaciones.

Las ecuaciones de reacción y difusión son enormemente simétricas; si sustituimos las coordenadas geométricas x, y, z por $-x, -y, -z$, que corresponden a la inversión espacial, las ecuaciones no cambian. Pero tras la bifurcación hallamos soluciones distintas, cada una de estas con ruptura de simetría. Naturalmente que si tenemos una solución derecha también tendremos una solución izquierda, pero sucede que en la naturaleza, por el motivo que sea solo se observa una de las soluciones.

Cualquiera habrá observado que las conchas suelen tener un dibujo prevalente. Pasteur llegó a ver incluso en la ruptura de simetría la auténtica característica de la vida.

Las soluciones de ecuaciones simétricas presentan menos simetría que las propias ecuaciones y esto constituirá un punto fundamental cuando hablemos de las raíces del tiempo en la naturaleza.”

(Prygogine, 2004 : 27).

Prygogine (2004) se plantea en primera instancia, la idea de ruptura como forma de movimiento asociado a la reacción.

El autor asocia la *reacción* como elemento físico primordial para la consecución de la cadena de asociaciones, pero aún más significativa es la idea de simetría dentro de esa cadena. La sugerencia de este concepto es el de asociar la *idea*, al devenir de una *Necesidad*, pues se habla de *idea de ruptura* por lo que la pregunta que surge de esto es: ¿qué pasa en cualquier secuencia de movimiento, sonido, acciones, sensaciones, emociones, objetos, etc., con la permanencia del equilibrio?

¿Por qué, llegado un punto de equilibrio, hay *Necesidad* de ruptura del mismo?

¿Es la ruptura del equilibrio y la simetría una *Necesidad*?

¿Existe en cualquier creación una *Necesidad* de ruptura de equilibrios y simetrías?

Las posibles respuestas a estas preguntas, llevan a pensar en una permanente acomodación de las materias que, aunque en aparente quietud y equilibrio, muestran una *Necesidad* de acomodamiento continuo a nuevas situaciones en las cuales la misma materia en cuestión busca:

- a) El mantenimiento del estado de cosas (*equilibrio*)
- b) La generación de bifurcaciones, y aparición de *soluciones*.

Estas soluciones son de dos tipos: derecha o izquierda, y es *singular*, característica de identidad individual y de grupo marcada por la *teatralidad* humana en su manifestación más arcaica.

4. 4. 2. *Analogías para la estructura dramática*

Prigogyne habla de Pasteur cuando menciona a la asimetría como elemento creador, puede pensarse en las posibles analogías que esta visión ofrece para el análisis de cualquier estructura dramática de construcción de guiones:

- a) Existe un estado de cosas que propicia una situación inicial más menos equilibrada constituida por diferentes elementos dramáticos (personajes, objetos, espacios, etc.).
- b) Un acontecimiento impulsado por algo o alguien produce un desequilibrio (conflicto) en ese estado de cosas, propiciando la búsqueda de una respuesta que ofrezca una solución a esta ruptura.
- c) La cadena de asociaciones de acción en el tiempo y en el espacio, produce una solución, al mismo tiempo que una bifurcación a la situación inicial, llegando a un nuevo estado de cosas y por lo tanto, a la creación de una nueva vida en la escena con un cambio análogo

al citado por Prygogine (2004) cuando sugiere el dibujo prevalente de las conchas.

Puede decirse que en todo este movimiento de secuencias, simetrías equilibrios, bifurcaciones y soluciones, intervienen la *Presión, Necesidad y Deseo*, motivos centrales para el argumento de nuestro método.

Tomemos por ejemplo nuevamente la estructura del cuento de Hansel y Gretel :

Presión: hambre.

Necesidad: comer

Deseo: satisfacción

A partir de esta mirada la estructura se teje entre estímulos y respuestas:

Hambre y desolación

Hambre y abandono

Hambre y soledad

Hambre y desesperación

Hambre y satisfacción del hambre

No hambre y prisión

No hambre y autosuficiencia

No hambre y crecimiento

No hambre y madurez

Como puede verse, la progresión elegida coincide con el relato del cuento original que tiene en la sensación de hambre el núcleo y motor para la acción creadora en la vida de los personajes, pero también para el desarrollo de sus funciones.

4. 4. 3. Escena 1. Primeras edades.

Núcleo de creación N° 13

“Apareció” es un trabajo escénico dirigido a las “*Primeras Edades*” y constituye el *Núcleo de creación N° 13* que ocupa este epígrafe. En él se propone reconocer en la voz, la externalización de lo interno. Confluye de esta manera con lo dicho anteriormente en relación al gesto aeriforme de Steiner: *Lo que expulsamos cuando se vocaliza.*

Primeras edades (3-5 años)

En la propuesta hacia estas edades, se pone el énfasis en la *función semiótica* aparecida en el curso del segundo año de vida, y en pleno ejercicio hacia los tres años, pero el desarrollo se encuentra aún con elementos del nivel senso-motor de acción directa sobre lo real, aunque ya se habla de los objetos ausentes y su evocación representativa, con la utilización de elementos significantes como los que se traen en este *Núcleo de creación*. El valor posee elementos que no solamente sirven de ejemplo a esta parte relativa a la *Necesidad*, sino que se proyectan sobre la tríada de motivos que sostiene nuestro Método.

Núcleo de creación N° 13: La canción como objeto

Objetivos:

Reconocer la fuerza de la voz como disparador imaginativo.

Identificar la necesidad de crear a partir de un modelo.

Contenidos:

APARECIÓ

Primeros apuntes

Este espectáculo es consecuencia de un largo camino de exploraciones. Partimos de la idea de trabajar sobre un espacio vacío en donde todo apareciera con el menor artificio

posible.

De esta manera se llegó a un guión de imágenes poéticas y de acción sobre las que deseábamos trabajar y que son las que se detallan a continuación.

El ciclo de la vida.

El viento sobre el agua. Él y Ella soplan los cuatro vientos. Ventilador. Cruce de escalas eólicas en A +.

La cigüeña trae y lleva.

El encuentro con la semilla. Los dos la siembran

En el lugar en el que ha crecido una semilla crece una casa, la espera, las lluvias, dentro-fuera, los sueños del agua.

Secuencia: El tallo, las ramas las hojas, las flores.

Secuencia: Recoger el fruto, la calabaza.

Los trabajos de transformación del fruto: Celebrar.

Las comidas.

Espacio:

Suelo cubierto por una tela. Está abultado, preñado de cosas que después irán saliendo de él.

Antecedentes

Cuando tuvimos claros estos puntos secuencias comenzó el trabajo con los elementos que nos fueron conduciendo al guión definitivo.

Entonces se encontró el guión pero la forma escénica no fue esclarecida hasta mucho tiempo después.

Hasta entonces se enriqueció con lo que los niños fueron aportando en ese ir y venir citado anteriormente

Después de estas anotaciones hubo un período de trabajo en la Escuela de Expresión del Teatro Tyl Tyl y con 15 escuelas infantiles y sus maestras y niños. De dicho trabajo se perfiló un texto (llámese a esto el conjunto de palabras, sonidos imágenes y acciones que conformaron la textura) y una música que se aporta en el audio.

Uno y Una. Reciben a los niños.

De debajo de la tela, **uno** saca una flauta de émbolo y toca realizando un movimiento acorde con el sonido y comenzando una trayectoria sobre la tela.

Una hace lo mismo que **Uno** y los dos se cruzan sobre la tela, en una trayectoria de ida y vuelta.

Ya en el lugar del comienzo soplan papelitos como si fuera el viento el que los arrastra

Una saca una tira de papel de debajo de la tela y la hace volar como una cometa finalmente la arroja detrás de la pantalla.

Uno descubre una calabaza- tambor y comienza a estructurar un ritmo que desemboca en la **canción del viento**:

El aire vuela

Piedra de viento

Se desparrama y

Ya no lo encuentro.

Algo ha traído

Que llega y pasa

Hoja de hijo

Hijo del agua

El aire vuela

Piedra de viento

Se desparrama y ya no lo encuentro.

Una toca el triángulo y lo hace girar expandiendo el sonido

Uno se esconde debajo de una tela.

Una: a...a...

Uno sigue escondido debajo de la tela pero se cambia de sitio

Una: ja!...

Uno se va dejando la tela

Una se aproxima a la tela que ha quedado vacía. La coge. Se tapa. O...se destapa. A?...

Se tapa...o....Se tumba. ja!... se tapa y destapa: O...

Sobre la pantalla se proyecta una cigüeña.

Sobre la pantalla vuela la cigüeña.

Una se esconde en un rincón. Y se tapa con la tela.

Uno lleva la cigüeña que irrumpe en el espacio y en un vuelo giratorio toma suelo cerca

del tambor de agua en el cual se pone a beber el agua.

Mueve la boca para tragar y descubre al público. Luego descubre el bulto de la tela donde se esconde **Una**. Se acerca y la ausculta. Al no recibir respuesta vuelve sobre sus pasos y descubre otro bulto debajo de la tela. Es una semilla gigante que está escondida. Con el pico la lleva hacia delante. Al comprobar que no puede abrirla se va volando y desaparece detrás de la pantalla.

Una ha estado observando todo desde su rincón. Cuando se queda sola se acerca con precaución a la semilla.

Una: la coge. O...

Uno entra y se acerca a **Una**. Esta le señala la semilla y se la da. **Uno** le devuelve la semilla.

Una abre la semilla. Dentro hay otra. **Uno** abre la de dentro. Se la da a **Una** que la abre. Dentro hay una pequeña que **Uno** hace sonar.

Una prepara una camita con la tela con la que se había ocultado y dejan la semilla dentro de los pliegues. Busca un sonajero y comienza a tararear una melodía para que se duerma.

Uno toca un birimbao con un arco a modo de violonchelo.

Cantan juntos la canción de la semilla.

269

Cigüeña que trae

Semilla que lleva

Cigüeñas, semillas

Que traen y llevan

Raíces de agua

Raíces de tierra

Cigüeña semilla

Semilla y cigüeña

Cuando acaban de cantar la canción levantan las maderas que han estado desplegadas en el suelo y se arma una casita de madera.

Cuando la tienen construida se meten dentro y salen como si estuvieran trayendo y llevando cosas para preparar una merienda.

Cuando tiene todo dispuesto comienza a llover.

Se meten entro de la casa y aparecen por los lados de la pantalla cantando la canción de la

lluvia.
La lluvia lluvia
La lluvia canta y
Baja mojada
Por la garganta
Lluvia de aguas
Y de palabras
Lluvia semilla
Vida que arranca
La lluvia llueve
Tierra de agua
Fuego que juega
Que se disfraza
De lluvia lluvia
Lluvia que canta y
Baja mojada
Por la garganta.

270

Una se va deshaciendo el ritmo con los tubos que hacen de instrumentos.
Uno se queda jugando con lo que se oye y se va cuando ya no puede oírsele.
Se produce un cambio de iluminación. **Una** se asoma por una ventana.
Se hace de noche. Salen estrellas.
Canta un pájaro. Amanece.
Por la parte del tejado de la casa comienza a asomar una enredadera que va sacando **Una**.
Mientras realiza esta acción dice:

Sube trepa ai re
Tapa topo tie rra
Trepa y to
Su bey vueé
Tre pa su bey vue la
Ai re de se mi mi
Ho ja de la es tre lla

Se mi llá
De la nu be
La tie rra que tre pa

Uno aparece con una cesta y tira de la enredadera ayudándola a crecer y dice el texto anterior con **Una**.

Cuando acaban de colocar la enredadera siguen colocando flores.

Cuando **Uno** mueve el cesto de lugar **Una** se mete dentro y **Uno** coloca el cesto en el tejado de la casa.

Una entra con bolitas de plastilina. Coloca los platos en el suelo, los extiende.

Uno se sienta junto a ella y comienzan a hacer tortitas con la plastilina mientras cantan:

Apaá para pa re cio o
Apa recio apaá re ció

Cuando **Uno** acaba con las tortitas se levanta y se lava las manos en la calabaza con agua
Se va.

Una recoge lo que ha quedado y se mete dentro de la casa con las tortitas.

Uno entra con la cigüeña que toma suelo y se acomoda sobre el tejado de la casa quedándose dormida.

Una entra con las tortitas que trae en un plato. Al ver a la cigüeña se queda en el otro extremo silenciosamente terminando de poner azúcar a las tortitas.

Uno entra y **Una** le indica que esté en silencio porque la cigüeña está dormida.

Se sientan los dos a comer las tortitas.

Uno se aproxima al tejado y despierta a la cigüeña.

Esta baja del tejado. **Una** le deja migas por todo el suelo y la cigüeña se las va comiendo, mientras va recorriendo el espacio. Al final se encuentra con la mano de **Una** que le ofrece un trozo más grande. La cigüeña lo coge y sale volando.

Una se queda y la saluda desde el suelo. Cuando la cigüeña desaparece ella se mete dentro de la casita.

Uno entra tocando el cuatro venezolano y cantan la canción final:

A pareció, semilla cigüeña calabaza y flor

Apareció lo que estaba y no veía apareció

Mientras se canta la canción las luces van marcando los tiempos (día, noche estrellas, azules) por los que pasó el espectáculo.

Movimiento:

Juego con música alternancia en el caminar (nubes, lluvia, viento,) siguiendo la secuencia de acción del espectáculo: llega un viento, trae una cigüeña que encuentra la semilla, de la semilla crece una casa de la casa una enredadera, de la enredadera harinas de las harinas galletas.....

Dramática:

montaje de la casa de Apareció. Piensan quién vive en ella, qué está haciendo y qué necesitarían si vivieran en ese espacio como motor para la creación de la narración.

Verbalizan cada secuencia después de hacerla.

¿Qué cosas trae el viento?: la coordinadora esconde alguna cosa que deban encontrar y que supuestamente ha traído el viento.

- ¿Qué hacemos con lo que encontramos?: Jugamos.
- Con dos bolas de plástico de diferentes tamaños construimos un tambor de agua: Uno, el más grande (30 cm de diámetro aprox.) con agua hasta la mitad. Otro (15 cm. de diámetro aprox.) invertido sobre el agua dentro del otro.

Al golpear con dedos o una maza blanda se producirá un sonido de tambor. Acompañados con él podríamos cantar la canción siguiente:

- ¿Alguien sabe qué es una cigüeña?
- ¿Cómo es? ¿Podemos verla cerca de la escuela?
- ¿Y si hacemos las alas con nuestros brazos? ¿Podemos hacer como que volamos?
- Nuestros dos brazos se transforman en un pico. Cogemos cosas con él y las llevamos de un lugar a otro.

cigüeña semilla

- dibujan una cigüeña.
- La coordinadora esconde otra cosa en la clase y los niños deben encontrarla. Esa cosa es una semilla que crece y se transforma en una planta.
- La maestra propone que todos y todas se transformen en semillas haciéndose un ovillo. Poco a poco se van a ir desovillando y creciendo hasta quedar de pie con los brazos lo más alto posible.
- El mismo ejercicio pero ahora la maestra va a ir diciendo:
- Le irá dando diferentes duraciones y ritmo a la palabra y eso es lo que establecerá el tiempo que los niños-semilla tarden en crecer.
- Un grupo se transformará en jardineros y los otros en plantas. Los primeros deberán cuidar a los segundos.
- La maestra ahora propondrá que cuando diga la palabra cigüeña todos se transformen en cigüeñas.

Cuando diga la palabra semilla, todos se transforman en semillas.

Calabaza, todos son calabazas.

Buscará diferentes elementos para tocar (pequeña percusión)

Todos tocarán: mano abierta de la coordinadora: tocan. Mano cerrada: silencio.

- la coordinadora llevará a clase una semilla de calabaza de peregrino que se encuentra en cualquier vivero o casa especializada en la venta de semillas.
- Todos cogidos de una mano haremos una larga fila como si se tratara de una enredadera interminable.
- La coordinadora traerá una maceta y entre todos y todas la llenarán de tierra.
- Luego se plantará la semilla de calabaza.
- La coordinadora pasará un recipiente con agua y niños “harán” una lluvia fina con sus dedos mojándolos en el agua.

¿cómo canta la lluvia? ¿Cómo está mojada? ¿Cómo sería una lluvia de palabras?

Plástica:

Hacen galletas, o trufas, o comidas con papel, las pintan

Evaluación:

- ¿Ha habido una valoración de la voz como disparador imaginativo?
- ¿Qué elementos nuevos han aparecido en relación a la necesidad?
- ¿Cómo se ha manifestado la necesidad a partir del núcleo de creación?

Se ha observado que niños han acotado el espacio sobre telas extendidas en el suelo buscando elementos para construir “casitas” sobre de la escena.

Luego han desarrollado una serie de acciones para las que se pintaron y disfrazaron echando mano de todos los elementos que les ofrecía el baúl de los disfraces.

Los dos personajes planteados por el texto son para ellos el papá y la mamá que hacen cosas todo el tiempo.

En el juego de la semilla y el bebé han identificado su bebé con el que plantea el texto a través de la semilla.

Con las tormentas se manifestó la necesidad de tener una casa donde guarecerse y del miedo que les provocaba.

100 núcleos de creación : N° 13. Noviembre de 2010.

274

Otro aspecto a tener en cuenta en este *núcleo de creación N° 13*:

El guión sobre la escena y el doble guión marcado por la *Necesidad* de ser protegido aún por la mirada de apego de la madre, o la figura que cumple esa función.

La función teatral en la construcción del espacio, acotándolo con los objetos mediadores entre el yo y el no-yo, objetos transicionales que empujan a fenómenos transicionales posibilitadores de experiencias.

“Introduzco los términos “objetos transicionales” y “Fenómenos transicionales” para designar la zona intermedia de experiencia entre el pulgar y el osito entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto, entre la actividad creadora primaria y la proyección de lo que ya se ha introyectado, entre el desconocimiento de la deuda y el reconocimiento de esta.”

(Winnicott, 2005 :18)

Estas palabras del autor de *Realidad y juego* consolidan nuestro punto de vista con la afirmación precedente, y al mismo tiempo plantea la *Necesidad* de asegurar la zona intermedia que ha entrado en juego, y que aún no es ocupada en su

totalidad, sino que lo va siendo paulatinamente a medida que las destrezas se consolidan, el sujeto confía en ellas y en su capacidad física para llevarlas a cabo.

Pero el desarrollo de este período, está dado por la provocación que ejercen los objetos generadores de impulsos que satisfacen la *Necesidad* vestida de curiosidad ante la novedad, y es portadora de nuevas experiencias en una zona de confianza.

El guión de *Apareció*, (que expone el *núcleo N° 13*), como las soluciones y bifurcaciones que sugieren niños en la experiencia, habla de las capas que se superponen en la construcción humana en *teatralidad*. Lo que se pone en juego tiene un texto y muchos posibles subtextos, y estos están marcados por las *necesidades* de la edad que en este caso, son las del comienzo en el establecimiento de relaciones portadoras de posibles bifurcaciones y soluciones de todo tipo a los problemas de inestabilidad planteados.

El espacio de representación debe ampliarse e irá más allá de la tela extendida en el suelo, los límites se ensanchan, el ciclo de la vida debe romper con los diversos equilibrios con los que se encuentra, para que aparezcan las creaciones que dan paso a la novedad.

El equilibrio de la semilla bajo tierra, debe romperse si se pretende tener el tallo apareciendo en la superficie. La simbolización ofrecida por esta secuencia de acción, es análoga a la de la tela-casita elegida para la segurización del espacio dentro del espacio, o el espacio dominado y dominante.

Cuando Winnicot (2005), se refiere al desconocimiento y conocimiento de la deuda, desde la perspectiva de la construcción en *teatralidad* podría decirse: que esa deuda se hace visible por la elevación de los impulsos a la categoría de acciones.

4. 4. 4. *Escena 2. Segundas edades.*

Núcleo de creación N° 88

En estas edades (6 a 9 años) se habla de la *transformación de lo real*, con la puesta en marcha de las acciones interiorizadas y agrupadas para reunir y disociar elementos.

En este proceso, el pensamiento tardará seis o siete años en pasar de la acción a la operación.

En la representación, se proyecta lo que no sucede en la realidad cotidiana, pero sí en la realidad psíquica, y de ahí que el término ficción adquiera un sentido, por lo que en estas *Segundas edades*, se considerará la acción de representar, lo que no está sucediendo en la realidad, lo gratuito y sin consecuencias.

Por este motivo volvemos a la idea del círculo ritual como acotamiento del espacio y división entre lo que sucede, y lo que se hace para provocar que suceda.

Se propone el esquema clásico de los tres elementos clásicos para esta ficción:

- Acción
- Tiempo
- Espacio

Se puede decir que la ficción de la acción reúne a las otras dos desde su aparición porque requiere ser realizada dentro de un espacio y comprende un tiempo de ejecución.

La aceptación de lo objetivo está dada por la experiencia del receptor, que mirada en la perspectiva arcaica de la relación madre-bebé, puede manifestarse como la aparición del primer espectador encarnado en la figura de la madre.

“Forma de discurso que hace referencia a personajes y a cosas que solo existen en la imaginación de su autor y luego en la del lector- espectador”

(Pavis, 1998 : 206)

Winnicott (2005) cuando describe al interno y al externo separados por una membrana, y generando una zona intermedia que, como hemos dicho, es el germen de la zona de juego destinada al ritual, da cuenta de dos mundos vinculados por una complicidad.

Cuando autor y espectador se vinculan lo hacen desde la aceptación el uno del otro y la complicidad de aceptar como verdad aquello que es una ficción.

Es importante señalar, que para que exista una ficción, debería existir una realidad, y es cierto que lo cotidiano está ligado a una percepción que se constituye como referencia del mundo circundante, pero la percepción del mismo por parte del sujeto la que da cuenta.

El siguiente núcleo de creación expone los elementos que revelan procesos importantes en estas edades: la transformación de lo real y el paso de la acción a la operación.

Se propone como evaluación la reflexión de una alumna de la Escuela de Arte (Alejandra Ruiz) que sintetiza en un momento posterior a la vivencia lo ocurrido durante la experiencia.

El juego entre ficción y realidad tiene una alternancia constante en estas edades.

<p>Propuesta de actividad sobre la narración del cuento de Hansel y Gretel</p> <p>Objetivo: Rescatar situaciones cotidianas en las que niños se vean implicados.</p> <p>Contenidos:</p> <p>Los relatos propios.</p>
<p>Actividad:</p> <p>Partiendo de este objetivo se propone la asociación entre su cotidianeidad y la ficción. A partir de esta actividad se creará otra similar con la misma estructura y se intentará desarrollar una dramaturgia.</p> <p>El grupo se centrará en el abandono de los dos hijos: impacto siempre de este cuento.</p> <p>Desarrollo de la propuesta:</p> <p>En el círculo se provocará una charla sobre niños solos. Relato posible: Jairía es una niña que un día del verano apareció en un semáforo limpiando parabrisas y una funcionaria que pasaba casualmente por allí en su coche, se detuvo a observarla durante un buen rato y comprobando que estaba sola organizó su acogida en un centro de menores.</p> <p>Los demás escucharán el relato en silencio y finalmente le preguntarán sobre la historia.</p> <p>Se preguntará que qué harían si de pronto sus padres los abandonaran en un semáforo de una ciudad lejana un día.</p> <p>Ahí se produce un conato de contradicciones que se unifican y apaciguan cuando</p>

todos coinciden en que volverían a buscar a sus padres como fuera.

Se les sugiere que piensen en qué cuento sería este si fuera alguno conocido.

Todos coinciden en que se trataría de Hansel y Gretel. La peripecia es secundaria. Lo que interesa es que los niños son abandonados.

Evaluación:

“el teatro es una mentira que es verdad y una verdad que es mentira”

Alejandra Ruiz González. Escuela de Expresión Artística del Teatro Tyl Tyl. Alumna de 8 años.

4. 4. 5. *Escena 3. Terceras edades*

Núcleo de creación N° 87.

“La unidad de conducta que se le supone a este momento evolutivo llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles.

La característica fundamental es la liberación de lo concreto a favor de intereses orientados hacia lo inactual y hacia el provenir: edad de los grandes ideales o del comienzo de las teorías, sobre las simples adaptaciones presentes a lo real.” (Piaget/ Inhelder, 2007 :131).

Tomando como punto de partida la palabra de Piaget, se ha realizado la elección del núcleo de creación que sigue cuyos objetivos fundamental es *experimentar la Necesidad*, ya que implica poner en el lado de la consciencia, lo que aparece como una pulsión vital y cuya construcción de la estructura dramática final, es consecuencia de lo que venimos planteando en torno al acontecimiento marcado por la inseparable tríada de motivos que sustentamos en nuestro método. Insistimos sobre su origen con raíz en el acontecimiento.

En este núcleo de creación se estructura una escena, partiendo del motor constituido por la *Necesidad*, como fuente creativa sobre la cual crece el entramado de significados y la construcción de otra realidad enmarcada en el suceso escénico, que tiene una vida paralela a la de la realidad pero que no es aquella.

En palabras de Jung, existía una doble situación: la de los personajes en las situaciones planteadas en la programación, y la de los intérpretes adolescentes que representan esto, liberados del lastre de la realidad cotidiana.

“Además hay aspectos inconscientes de nuestra percepción de la realidad. El primero es el hecho de que, aún cuando nuestros sentidos reaccionan ante fenómenos reales, visuales y sonoros, son trasladados en cierto modo desde el reino de la realidad al de la mente. Dentro de la mente se convierten en sucesos psíquicos cuya naturaleza última no puede conocerse (porque la psique no puede conocer su propia sustancia psíquica).”

(Jung, 1997 : 19)

Núcleo de creación 88: Rupturas de equilibrio.

Objetivo:

Experimentar la *necesidad* como motor de creación.

Construir una estructura dramática.

Contenidos:

La acción de la palabra y el surgimiento de las emociones

279

Actividad Dramática:

Terceras edades: 12 a 16 años.

- a) Se propone improvisar sobre relaciones posibles en situaciones sugerentes:
Familiares en un velatorio.
Encierro en una casa
La desprotección en un espacio abierto y bajo una tormenta.
- b) Se sugiere que trabajen con un solo elemento: un plástico grande en el cual puedan cobijarse todos y todas.
- c) Se les pide que cada uno de los subgrupos sugiera una atmósfera marcada por la luz, el sonido, los olores, etc. y que sea exactamente la sensación que desean transmitir al espectador.
- d) Se propone que improvisen varias veces las situaciones intentando saber cada uno y una de qué manera están en ellas: qué les presiona, qué necesitan y qué

quieren.

- e) Cada uno y una elegirá un texto que les guste de alguna obra trabajada (Romeo y Julieta, La casa de Bernarda Alba, etc.) y lo traerá como frase a las situaciones que se han planteado.

Evaluación:

De este trabajo surge el siguiente texto que podría ser la experimentación de las necesidades como motor de creación.

Es importante señalar que la totalidad de las frases y el texto fue sugerido por el grupo y ordenado por la coordinación.

I. AMANECER

Personajes: Almudena, Laura, Sara, Rocío,

SE ESCUCHA UN RUN RUN DE REZOS COMO RUIDO DE FONDO. SE SUGIERE QUE EN UN LUGAR CERCANO ESTÁN VELANDO A MÁS DE UNA PERSONA. QUIENES PARTICIPAN DE LA ESCENA LLEVAN TODA LA NOCHE EN VELA.

Laura: *¿Por qué me deseáis a mí lo que no queréis para vosotras? ¿Estáis ahora satisfechas?*

Almudena: *Parecía muerta pero no lo estaba, ahora sí que lo están los dos y esto es injusto*

Sara: *Dejaros de discutir como si vosotras fuerais las víctimas.*

Laura: *Yo no seré la víctima pero soy su madre y que creéis ¿que no siento dolor?*

Rocío: *El dolor de los vivos poco importa ante la muerte*

Almudena: *El dolor de los vivos es lo único que importa. Los muertos ya no sienten.*

Rocío: *¿Qué hay en un nombre? ¡Lo que llamamos Rosa exhalaría el mismo grato perfume con cualquiera otra denominación!*

Sara: *¡Todo lo que amo ha sido asesinado! ¿alguien había visto esto? ¿qué crimen cometieron amándose?*

TODAS SE ABALANZAN SOBRE SARA

Almudena: *¡Dejadla en paz! ¡si el amor al fin y al cabo es lo único que merece la pena!*

Sara: *repito: ¿Alguien había visto esto?*

Rocío: *¿Qué es?... Parece un frasquito de... HUELE...*

Sara: *No te acerques mucho, no vaya a pasarte lo mismo que a ella*

Almudena: *¿Qué estás insinuando? Tenía que crecer e irse, no tenías derecho*

Rocío: *Fuiste tú, solo porque no te gustaba él*

Laura: *Ya tenéis lo que queríais, ahora disfrutáis, ese amor no podía ser, ¡¡no podía ser no podía ser!!*

LAS DEMÁS LA VAN DEJANDO SOLA EN EL CENTRO DEL ESPACIO MIENTRAS ELLA SE DEJA DAR VUELTAS OBSESIVAMENTE.

II MEDIODÍA

Personajes: Violeta, Lidia, Ariadna, Dani y Álvaro.

PREPARAN UNA MESA PARA COMER. MIENTRAS TRANSCURRE LA CONVERSACIÓN SUCEDE LA PREPARACIÓN Y LA COMIDA.

Lidia: *Cada uno sabe lo que piensa por dentro. Yo no me meto en los corazones, pero quiero buena fachada y armonía familiar.*

Violeta: *¿Podría tener la hermosura mejor comercio que con la honestidad?*

Lidia: *Eso digo yo!.*

Ariadna: *Yo voy a salir esta tarde*

Lidia: *He dado yo permiso para eso?*

Ariadna: *No pero me da exactamente igual porque tu no eres mi madre!*

Lidia: *No estando mamá soy yo la mayor y me debes hacer caso*

Violeta: *Papá y mamá ya no van a volver, debemos llevarnos bien!*

ENTRA Dani

Lidia: *¿Y la puerta? ¿Estaba abierta?*

Dani: *Entornada, yo solo me limité a abrirla*

Lidia: *¡¿Quién de las dos ha dejado la puerta abierta?!*

Violeta: *yo no fui. Estaba cerrada!*

Lidia: *¡Fuera de aquí mequetrefe! ¡Qué te has creído!*
Dani: *Se burla de las llagas el que nunca recibió una herida*

Álvaro ENTRA A TODA CARRERA Y AGITADO

Álvaro: *Acaban de dar las 2 de la tarde, dicen que a las cinco se sabrá algo.*

Lidia: *Aquí estaremos, no nos moveremos de nuestra casa*

Violeta: *Yo creo que deberíamos ir con los demás, pero.....*

Lidia: *Pero que?... ¡Nos quedaremos aquí he dicho! Y vosotros dos fuera he dicho!*

Dani y Álvaro SALEN

Ariadna: *Una sola mirada de amor me hace gigante frente al odio del mundo... A VIOLETA ¿vienes o te quedas?*

Violeta: *Voy contigo...papá y mamá a lo mejor no vuelven (DA UN BESO A LIDIA)*

Lidia: (SE LIMPIA EL BESO) *la verdad no depende de estar solo o acompañado*

III TARDE

Personajes: Nuria, Mara, Rodrigo, David.

Mara: *Yo voy a saltar...*

Nuria: *Aunque no saltaras sería igual...*

Rodrigo: *Yo no tuve la culpa él me provocó primero*

David: *Tú nunca tienes la culpa pero siempre nos metes en las mismas*

Rodrigo: *Matar matar matar para vivir! ¡En qué mundo vives tú!*

David: *¡Qué te calles! ¡Cuánto antes nos echéis de la tierra mejor!*

Mara: *¡Haber visto lo que vi y tener que ver lo que ahora veo!*

Nuria: *A papá no le gustaría oír esta discusión*

Rodrigo: *A mí me importa un pimiento lo que le guste o no le guste a papá*

ACABA DE DECIR ESTA FRASE Y SALTA LA PARED. SILENCIO. SE ESCUCHAN DISPAROS.

Voz de Rodrigo: *¡Estoy a salvo, no me dieron que les den a ellos!*

David: *Cállate imbécil! Ahora voy yo*

Mara: *Tú no tienes por qué saltar, era Rodrigo el que debía saltar*

David: *Yo me voy con él, no me fío si vienen aquí.*

Nuria: *Toma, cuanto más se da más queda adentro.*

DAVID COGE LO QUE LE DA NURIA Y SALTA LA PARED.

Mara: *Pero..Qué haces...* SILENCIO

SUENA UNA RAFAGA DE DISPAROS

Voz de Rodrigo: *Le han dado... ¡han matado a mi hermano! Lo han matado! ¡Volveré y ya verán!*

Mara: *Vete sal corriendo deprisa que no te vean por ahí.*

Nuria: Tu vuelve a casa

Mara: Ya no se puede volver a casa porque no hay casa ¿ tu dónde vas?

Nuria: A enterrar a nuestro hermano

Mara: En plena tarde?

Nuria: Si no quiero que los pájaros le coman los ojos!

Mara: Yo voy contigo!

Nuria: vamos!!

LAS DOS SALTAN LA PARED. SILENCIO.

IV ANOCHECER

Personajes: Elisa, Lara, Claudia, Andrés y Samuel

LOS QUE RODEAN LA ESCENA PROVOCAN UN SONIDO DE LLUVIA MUY TENUE PERO PERMANENTEMENTE PRESENTE DESDE EL COMIENZO. ESTÁN EN UN CAMPAMENTO

Lara: *No todo va como debiera*

Samuel: *A qué te refieres*

Elisa: *Se refiere a lo que se refiere... al tiempo... a que se hace de noche*

Andrés: *A que no para de llover*

Claudia: *Si al menos nos contaran cuentos como cuando éramos pequeños*

Samuel: *¡Una sombra!*

TODOS GRITAN Y LUEGO RÍEN COMO SI ESTUVIERAN EN UN CAMPAMENTO SOLOS

Lara: *¿Has visto una sombra de verdad?*

Elisa: *Las sombras siempre son de verdad*

Lara: *Me refiero a...*

Claudia: *Las sombras nunca son de verdad*

Samuel: *La sombra de los muertos siempre nos persigue*

Andrés: *Dejémonos de historias ¡habrá que ir a buscar a alguien que pueda ayudarnos.*

Elisa: *Esperemos un rato a ver si deja de llover*

Andrés: *Claro, y mientras... también se hará de noche y ya no veremos nada de nada.*

Lara: *En ese caso yo prefiero esperar y que se haga de día. Lo que más lamento es haber abandonado a mi madre.*

Samuel: *¡Una sombra!*

Todos le miran y ya nadie se ríe. Silencio.

Claudia: *¿Jugamos a algo?*

Elisa: *Juguemos, como cuando era pequeña que me gustaba pisar los charcos y que el agua me entrara dentro de las botas (LO HACE)*

Andrés: *Yo no quiero esperar más!*

Lara: *No es que quieras esperar o no niño, es que no tienes otra opción. (SE ASOMA AFUERA) ¡Mamá!!!!*

Claudia: *Ya no pueden oírte, se quedaron muy atrás*

Elisa: *Tal vez si gritáramos todos a la vez...*

Samuel: *Venga: a la una a las dos y a las tres:*

Todos: ¡¡¡Maaaaamáááááá!!!

SILENCIO

Andrés: *Ya casi no se ve nada...*

Samuel: *No para de llover, mi sombra solo será desdichada si la cubre el olvido*

Claudia: ¡Vaya frase tío! RIEN

Andrés: *Claudia, si tu me pides que vaya a buscar a alguien yo voy.*

Todos: ¡Uyyy!

Claudia: *Te lo pediría pero solo tu nombre es mi enemigo tu no.*

Elisa: *Y Andrés salió y ella lo siguió y llovieron muchas lágrimas sobre su tumba de agua y los llevaron a los dos sobre un ataúd con la cara descubierta.*

Lara: *no veo la hora de que se haga de día*

TODOS: Y yo...

LA SALA SE QUEDA TOTALMENTE EN LA OSCURIDAD

100 núcleos de creación nº 88. Diciembre de 2009.

285

En la escena primera de los rezos y el velatorio existe un vínculo de construcción humana a través de la *teatralidad*, en el hecho mismo de que el adolescente se encuentra en el velatorio de su propia infancia, y esta situación, pone en escena dicha elaboración de un modo manifiesto y también solapado, ya que debe ser visto en forma de subtexto. Almudena dice: “*el dolor de los vivos es lo único que importa. Los muertos ya no sienten*” y en esta afirmación habla de sí misma así como de la edad que atraviesa junto a las demás.

Sara: *¡Todo lo que amo ha sido asesinado! ¿alguien había visto esto? ¿qué crimen cometieron amándose?* Sara habla de asesinato y de amor poniendo en juego nuevamente, la doble representación en lo que se dice que se dice, y en lo que subyace bajo lo que se dice. La adolescencia es un período en el que existen muertes: la de los padres infantiles y la de la propia infancia con todos los daños colaterales que esto comporta.

Lara: *en ese caso yo prefiero esperar y que se haga de día. Lo que más lamento es haber abandonado a mi madre.*

Lara sufre un momento de debilidad, y habla del arrepentimiento de crecer y aventurarse en un terreno desconocido. Esta angustia desemboca en una llamada de auxilio que articulan todos: *¡¡¡mamá!!!*

Elisa describe la escena del adolescente bajo una sensación de culpa por el despertar de la sexualidad y la toma de decisiones independientes:

Elisa: y Andrés salió y ella lo siguió y llovieron muchas lágrimas sobre su tumba de agua y los llevaron a los dos sobre un ataúd con la cara descubierta.

Lara: no veo la hora de que se haga de día

Tanto en el parlamento de Elisa como en el de Lara, se expresa una prisa, marcada por la necesidad de acabar con ese momento que en la línea de pensamiento ofrecida por Prigogyne (2004), constituye el acabamiento de una simetría y equilibrio, así como la provocación de soluciones en bifurcaciones que faciliten el camino hacia nuevos equilibrios.

5. EL DESEO Y EL YO ESPECTACULAR

5. 1. EL DESEO CREADOR

En el origen de todo relato está el deseo.

En éste se encuentra implicado el ser en toda su magnitud: interviene la voluntad y es el último eslabón de la tríada de Motivos que se exponen en esta investigación.

El deseo es un temblor, y cuando aparece en los niños, es posible entender sin entender lo que se ve: una convulsión, un sacudimiento, y es entonces cuando el trabajo del maestro consiste en despejar el camino y acompañar la estela de fuego de aquel meteoro encendido. Significa acompañar un *Deseo* creador y por consiguiente un proceso de creación artística. Después vendrá el lenguaje y su adquisición y asimilación con la consiguiente instauración de patrones, pero esto no ocurrirá si antes no se ha producido el fuego vital y creador del *Deseo*. Se asiste al nacimiento de algo nuevo que ha sido combinado de manera aleatoria y que en sacudidas de *Presión, Necesidad y Deseo*, logrará cuajarse en un nuevo cuerpo.

El *Deseo* creador es lo opuesto a la indiferencia, no puede haber creación artística en ella. Es una fuerza que arrastra lo que encuentra a su paso, tal como ocurre con los sentimientos más fuertes:

“¡Mi único amor nacido de mi único odio! ¡Demasiado pronto le vi, sin conocerle, y demasiado tarde le he conocido! ¡Prodigioso nacimiento de amor que tenga que amar a un aborrecido adversario!” (Shakespeare, *Romeo y Julieta* fin del acto I)

Julieta habla desde una fuerza creadora de vida, que implica a la sexualidad, los sentimientos, las sensaciones, el magma de vida volcánica con el que está constituido un ser humano en *teatralidad*.

5. 1. 1. *El deleite interior*

Pero Julieta experimenta el placer como principio del vértigo, y se deja arrastrar por él, porque no hay nada más en ese instante; Julieta tiembla entre signos de admiración incontenibles y es catapultada hacia lo desconocido con una mezcla contradictoria de sensaciones y emociones. Las sensaciones vienen hacia ella

y ella las encuentra cuando ya están encima. Pero en esa vorágine comienza a generar sentimientos, a darse cuenta de ellos, y por lo tanto a intervenir. En los sentimientos se interviene en las sensaciones no. En la consecución del *Deseo* creador, interviene el deleite del que hablamos en el epígrafe 3.3, o la capacidad para disfrutar (asociando la palabra deleite al paladeo, la degustación de sabores exquisitos, la percepción de lo que está detrás y no todos han visto o sentido). El deleite interior genera una especie de regodeo en la capacidad asociativa de nuestros sentidos, y nos proporciona una nueva experiencia que es única respecto de anteriores.

La importancia del deleite en la creación dramática estriba en la búsqueda de los estímulos para hacerla aparecer, y es creadora de lenguaje al propiciar la técnica.

El deleite está asociado al principio del placer, semilla de toda creación.

Todos los niños necesitan que el movimiento genere movimiento; piensan en movimiento y esta *Necesidad* y el trabajo con las dificultades más el desarrollo de las capacidades, están por encima de la comprensión intelectual del mismo.

Ejemplo de ejercicio Tipo observado en la escuela de Tyl Tyl:

Sobre un esquema rítmico encuadrado en un compás de $\frac{3}{4}$, se les propone caminar y acentuar con los pies, los tiempos que escuchen más fuertes.

Pueden aparecer dificultades con la coordinación motora que impidan la traducción corporal de lo que los oídos perciben, pero finalmente el alumno podrá hacerlo y empezará a disfrutar con la dificultad superada siendo este deleite el que lo lleve a emprender el reto de la próxima dificultad, y será el ejercicio a través del placer el que le hará consciente del recurso técnico empleado.

“El placer o el dolor no existen en el mundo de fuera, simplemente los crea el cerebro en un juego siempre activo entre nuestra carga genética y nuestras experiencias y aprendizajes. Así es como nuestro cerebro único construye nuestros placeres también únicos . (Mora, Francisco (2006) *Los laberintos del placer*. Madrid: Alianza ED. 44)

Podríamos asegurar que el principio de deleite es el que mueve al sujeto, en el acercamiento primero y final al arte, y uno de los objetivos de todo

espacio de creación artística, debe ser el de potenciar esta sensación en la producción artística, aunque debemos subrayar la convicción de que, el ejercicio del arte no tiene que ver sólo con la autoafirmación del sujeto, sino con una búsqueda que está más allá, y encuentra su eje en la maduración de un fruto revelador vinculado a su singularidad, que ni siquiera el sujeto conoce, pues en el ejercicio artístico irá recibiendo señales hasta que éstas, queden transformadas en un objeto simbólico único y expresivo en relación con su alma. Es allí donde el sujeto será capaz de perfeccionar su técnica para transmitir un sentido, revelarnos una *verdad* como posible eslabón de otras.

5. 1. 2. *El deseo escondido: la partitura implícita.*

En el *Deseo* convive la *Necesidad* de posesión del objeto deseado, y el disfrute de poseerlo aunque éste sea efímero, siendo el de los Reyes Magos probablemente, el acontecimiento en el que estos dos aspectos se presentan con más claridad desde la infancia hasta la edad adulta.

Cuando hablamos y convocamos a la reflexión sobre el deseo escondido, lo hacemos con el propósito de enmarcar el motor de la creación escénica, pero no debemos olvidar que toda creación artística sustituye a una creación de vida propiamente dicha, por lo tanto cuando hablamos de *Deseo* escondido hablamos de vida.

Pero ¿por qué escondido?

Tal vez porque se sabe que solo se trata de la capa visible. A medida que el tiempo de la existencia transcurre, se descubren las veladuras de los deseos y esto, en el período de la infancia, no es diferente.

En los grupos de *Primeras edades* de la escuela de Tyl Tyl, se observa que los niños llevan al círculo inicial, objetos que revelan una posesión (esto es mío) y un disfrute (el de tenerlo). Se observa así que entran a clase con disfraces, coches, muñecos, obsequios de los Reyes Magos, cumpleaños, comuniones o cualquier otro acontecimiento importante de sus vidas. El GACI da a estos objetos el valor tienen, como objetos transicionales y de apego.

Se sientan en el círculo y miran desde su adentro, cuando el afuera está en los otros que cierran ese círculo, entonces se dan cuenta de que lo hacen para percibir lo que produce ese objeto maravilloso que acaban de aportar al grupo, con lo que a partir de este momento, se entra en contacto con “la maravilla”. Esta constituye la Partitura implícita que comenzó su construcción cuando la madre empujó al espacio transicional el primer objeto de seducción y sustitución.

Es partitura porque probablemente se haya constituido en la parte que les toca interpretar y les acompañará en la vida durante un período más o menos prolongado. Implícita porque no hace falta verla como objeto, guión o texto escrito, ya que los constituye en clave de *teatralidad* como tejido del ser.

Mostrar al grupo el propio *Deseo*, es algo que en el proceso de trabajo de la Escuela de Tyl Tyl, ocupa un primer lugar en importancia, pues allí es donde se pone en marcha como motor de creación, impulso y desplazamiento del *Deseo* hacia otro objeto.

Cuando el círculo se rompe y comienzan a dar rienda suelta a la expresión desde las propuestas, puede observarse que tal vez la utilización del objeto es mínima y se limita sólo al disfrute de vivir ese instante junto a los demás.

Se podría afirmar que todo *Deseo* está escondido debido a que el objeto que lo representa no es el *Deseo* mismo, sino su representación. Toda representación *parece pero no es* la cosa en sí misma, siendo de todas maneras los objetos de *Deseo*, lo único que se tiene acerca del *Deseo*, y desde el punto de vista de la creación escénica, esos objetos son importantes como vehículo y cosa en sí misma.

Muchas veces se dejan de lado los juguetes u otros objetos que los niños llevan a los centros escolares, porque los maestros y maestras piensan que *distraen* de lo que se va a hacer en el colegio, pero esta *distracción* constituye un eje de trabajo y si carece de un lugar, la persona en cuestión nunca estará atravesada por el pretendido *conocimiento*, pues para que alguien pueda aprehender debe poder poner *algo* suyo que lo represente en el objeto de estudio, y los objetos de *Deseo* son ese *algo*: la mismidad materializada en el afuera.

En el baúl de disfraces de la Escuela Tyl Tyl, hay unos zapatos rojos que alguna madre desechó después de una boda, y es con estos zapatos con los que alternativamente las niñas juegan, al igual que con otros objetos que constituyen un espejo con su propio *Deseo* creador.

De esta manera Elisa (5 años) se puso los tacones, y empezó a caminar de una forma extraña y diferente a la suya, transformando sus propios modales en los de una señora con mucho carácter, que daba órdenes permanentemente y empleaba mucha energía en su modo de hablar.

Al observar semejante transformación y acabar la improvisación, los coordinadores preguntaron qué había pasado, y ella respondió que no era ella la que se había transformado, sino los propios tacones. Entonces le pidieron que les aclarara este hecho y respondió: *-no se, yo me los puse y todo lo demás vino con ellos.* A partir de ese momento observamos que Elisa llegaba a clase y se pedía los tacones hasta el momento de actuar en que se los ponía, y vivía situaciones que siempre tenían que ver con aquella mujer escondida en ese cuerpo de niña. Desde ese día sus compañeros y compañeras la llamaron *la Reina del tacón.*

Acabamos el relato de esta singular Reina aquí, ya que no queremos caer en la tentación de averiguar por qué surgen ciertas imágenes que se representan. Lo que sí es indudable, es que ese último eslabón de la tríada (*Deseo*), constituyó la partitura implícita de Elisa.

No es objeto de este trabajo analizar a Elisa sino facilitar el juego con estas imágenes convertidas en motores de interpretación, pues la coordinación en los grupos creativos de esta Escuela se limita a ayudar en el intento de colocar fuera la construcción imaginada, aquello que los alumnos quieren expresar. No hay juicio en el material que da origen a su dramaturgia.

El espacio en el que debe ser volcado es el del ritual de la escena en el que los límites están claros: la realidad separada de la ficción. Todo el proceso de creación dentro de un espacio simbólico para el ritual escénico, sirve de marco y límite entre la realidad y la ficción, por eso es primordial su delimitación desde un principio. Quien actúa, produce un acontecimiento gratuito, y se encarga de elaborarlo, generando una estructura en permanente movimiento en la que vuelve a la mente la mención a los delfines de Artaud (mencionados anteriormente)

En el caso de la *Reina del tacón*, los integrantes del GACI pudieron caer en la tentación de averiguar por qué se ponía tantas veces (durante casi dos trimestres) los tacones, pero prefirieron no hacer interpretaciones ya que si Elisa elegía este disfraz, significaba que era efectivo para lo que quería conseguir: expresar algo que tenía fuerza, fluía y la hacía disfrutar, el escenario se encargaba de separar realidad y ficción, en este caso afuera y adentro. Se limitaron y debían limitarse a

administrar los tiempos, y que los contenidos de trabajo no se estancaran. Pero, ¿hay algún contenido de trabajo más importante que el *Deseo*?

Los padres de Daniel (alumno de tres años de la Escuela), pidieron una entrevista con los coordinadores: en ella expresaron que su hijo no contaba nada de lo que hacía en la escuela de Tyl Tyl, y sí lo que hacía en el colegio. Notaban que estaba muy contento y pensaba en los días que faltaban para volver a la escuela durante cada semana. Los coordinadores aprovecharon para relatarle algunas de las actitudes de la última clase en la que Daniel llegó con un muñequito pequeño al círculo, lo pasó a sus compañeros/as que lo observaron, algunos con más interés y otros con menos, para luego, cuando el círculo se deshizo, coger un casco y una espada y pintarse un bigote.

Con unas telas construyó su casa en la cual se sentó y permaneció allí muy concentrado y serio.

Cuando en el relato escénico llegó el momento de la intervención del guerrero del bigote, éste se puso en pie de un salto y cabalgó en su caballo imaginario.

Al escuchar la descripción de la escena, los padres de Daniel sonrieron aliviados, pues habían oído algo que ellos esperaban oír: Daniel podía seguir yendo a la escuela, sin saber muy bien cuál era su *Deseo*, pero sabiendo que fuera cual fuera, éste estaba contenido en el espacio simbólico creado para el ritual escénico.

Algo tranquilizó a los padres de Daniel porque el guerrero de bigote tenía un lugar en el espacio para el ritual y Daniel lo tenía con el guerrero.

Cuando los padres se acercan a los coordinadores con el propósito de hablar sobre lo que le pasa a su hijo, es posible que los mueva la sensación de un extrañamiento respecto del comportamiento habitual del niño. Ellos le donan ese espacio simbólico de la escuela, por lo que han contribuido a crearlo, pero la aparición de ese espacio como privado e intransferible en el niño, hace que se preocupen, porque quedan fuera de él. Cuando escuchan el relato de los adultos que coordinan la tarea, se tranquilizan y se dan cuenta de lo que pasa: su hijo ha entrado en un espacio simbólico que a su vez ha entrado en él. Este proceso osmótico con los procesos de simbolización, contribuye a que el ser se haga humano, y cuando alguien se vincula al arte de un modo regular y organizado, de alguna manera descubre que se inicia un proceso irreversible, en el que se presiente que lo único que se tiene no está en los objetos, sino que estos son herramientas para hablar de lo que se quiere y se tiene, en permanente relación dialéctica.

El Guerrero del bigote, la Reina del tacón y todos los niños de la escuela, experimentan el *deleite interior escénico* en la representación de su propio *Deseo* escondido, y van tras él como una exhalación con la respiración contenida de la anacrusa musical, no saben exactamente de qué se trata pero sí saben que hay algo, es el impulso antes del acento.

En ese tránsito ofrecen respuestas a su medida, pero no a la de los padres o maestros. Los coordinadores de la tarea expresiva en la escuela de Tyl Tyl son oficiantes de ceremonias, en los que los otros elaboran el adentro en el afuera y el afuera en el adentro.

“Observemos ahora la realidad psíquica interior, propiedad personal de cada individuo en la medida en que se ha llegado a cierto grado de integración madura que incluye el establecimiento de una persona unitaria, con la existencia implícita de un interior y un exterior, y una membrana limitadora. Aquí una vez más se advierte una fijeza que corresponde a la herencia, a la organización de la personalidad y a los factores ambientales introyectados y los personales proyectados”.

(Winnicott, 2005 :142).

La interioridad de la que habla Winnicott está relacionada con lo observado en la escuela de Tyl Tyl, en la que se percibe tanto el estado interior que define a la anacrusa, como la inminencia de algo que va a ocurrir en la representación posterior de la acción. Este encadenamiento desemboca en el acontecimiento.

El motivo de la acción creadora en Elisa es la *Presión* de coger los tacones con ansiedad cada vez que entra en clase sin conciencia, más allá del pensamiento, hay una *Presión* que la empuja a tener ese objeto como vehículo y en Daniel es el muñeco que ofrece a los compañeros el que le tiende el puente hacia otros universos, habiendo en ambos procesos un sistema de motivos, que opera dialécticamente entre el adentro y el afuera, más allá de las interpretaciones que se den: todo el que se ve impulsado a representar algo de un modo sincero y orgánico (incontestable en la infancia), busca una respuesta desde la *Presión* que ejerce un sistema de motivos originado en la convivencia entre el adentro y el afuera.

“La zona intermedia de experiencia, no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor parte de la experiencia del bebé y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que

corresponden a las artes y a la religión, a la labor científica y a la labor científica creadora.”

(Winnicott, 2002 : 32).

Esta cadena de sustituciones que se produce en la construcción del objeto simbólico, construye otras realidades a las que aludíamos cuando decíamos que el teatro es *una verdad que es mentira y una mentira que es verdad* y cuando un sujeto se aferra a la cadena de simbolizaciones que ofrece un objeto, es como un alpinista que intenta no caer en su propio abismo.

“Es habitual la referencia a la “prueba de la realidad”, y se establece una clara distinción entre la apercepción y la percepción. Yo afirmo que existe un estado intermedio entre la incapacidad del bebé para reconocer y aceptar la realidad y su creciente capacidad para ello. Estudio pues, la sustancia de la ilusión, lo que se permite al niño y que en la vida adulta es inherente al Arte y la Religión, pero que se convierte en el sello de la locura cuando un adulto exige demasiado de la credulidad de los demás, cuando les obliga a aceptar una ilusión que no les es propia. Podemos compartir un respeto por una experiencia ilusoria y si queremos, nos es posible reunirlos y formar un grupo sobre la base de nuestras experiencias ilusorias. Esta es una raíz natural del agrupamiento entre los seres humanos.”

(Winnicott, 2002 :19)

Si bien es cierto que los humanos reconocen los límites entre la realidad y la ficción cuando están psíquicamente sanos, se ha de reconocer también que los actores en un escenario intentan adaptar la realidad a sus *necesidades*.

La necesidad del actor en hacer reconocer su propia ilusión como propia al espectador es parte del juego teatral en el que nada puede existir sin la aquiescencia de quien presencia el acontecimiento de la escena.

En el gran escenario de acción civilizadora de la vida, los grupos se forman en torno a *necesidades* y experiencias ilusorias para, desde ellas, generar soluciones y alternativas en la búsqueda del equilibrio individual y grupal.

Esta es y ha sido la relación con la gran escena civilizadora mientras que el entorno individual y colectivo ha ejercido siempre una *Presión* que ha empujado a identificar las *Necesidades* e intuir el *Deseo*, elaborando estrategias de supervivencia en torno al propio *Deseo*.

“El lactante aún no discierne su Yo de un mundo exterior, como fuente de las sensaciones que le llegan.

Gradualmente lo aprende por influencia de diversos estímulos. Sin duda ha de causarle la más profunda impresión el hecho de que algunas fuentes de excitación - que más tarde reconocerá como los órganos de su cuerpo- sean susceptibles de provocarle sensaciones en cualquier momento, mientras que otras se le sustraen temporalmente –entre estas las que más anhela: el seno materno- , logrando solo atraérselas al expresar su urgencia en el llanto. Con ello comienza por oponérsele al Yo un “objeto”, en forma de algo que se encuentra “afuera”, y a cuya aparición es menester una acción particular. Un segundo estímulo para que el yo se desprenda de la masa sensorial, esto es, para la aceptación de un “afuera”, de un mundo exterior, lo dan las frecuentes, múltiples e inevitables sensaciones de dolor y displacer que el aún omnipotente principio del placer induce a abolir y evitar.

Surge así la tendencia a disociar del Yo cuando pueda convertirse en fuente de displacer, a expulsarlo de sí, a formar un yo puramente hedónico, un yo placiente, enfrentado con un No-Yo, con un “afuera” ajeno y amenazante. Los límites de este primitivo yo placiente no pueden escapar a reajustes ulteriores impuestos por la experiencia.”

(Freud, 1930 : 4)

La *Necesidad* (tal como hemos visto en el capítulo 4), es un motor para la construcción del Yo y el personaje, pues la ausencia de *Necesidad* anula la búsqueda. En el encuentro con ella aparece el *Deseo* de *ser*, y a la par de este, el movimiento y acción para conseguirlo. Se trata del disfrute de representar, importante en toda la propuesta de trabajo escénico dentro de Tyl Tyl.

Cada uno (todavía no hay grupo en esta *Primeras edades*), elige un lugar en el escenario y en él extiende una tela para delimitar el espacio, creando así su *propio* espacio ficcional propiciado por el acontecimiento buscado, en el que va a tener lugar el movimiento del *Deseo*.

Posteriormente, agregarán más objetos o se aferrarán a uno en particular, quedándose estáticos dentro del perímetro delimitado anteriormente.

Esta situación podría dar lugar a que cualquier observador no familiarizado con este Método, pensara que al no haber acción, no hay progreso y por lo tanto no existe dramaturgia, pero esto no es así, puesto que cuando el narrador empieza a contar una secuencia de acciones en las que va incluyendo a todos y cada uno de ellos, se produce la cristalización del objetivo más interesante que se puede perseguir en la creación escénica: el *disfrute*.

Sus caras transmiten la satisfacción de un objetivo conseguido. No buscaron un resultado, simplemente lo encontraron a través de una acción creadora auténtica, que empezó con la búsqueda de aquel objeto dentro de los baúles. Esta dinámica se repite en las sesiones de trabajo dentro de la escuela, pues no se parte aquí de un contenido que hay que aprender introyectándolo, sino de ir al encuentro movido por el impulso.

Otro elemento importante en la identificación de objetivo con *Deseo*, es el *darse cuenta*

Un grupo de niños no crea con lo que viene de fuera, sino que crea la identificación como proceso de construcción del Yo.

El *Deseo* no está relacionado con algo que se va a mostrar a unos espectadores, sino que es referido al sí mismo. Se empieza a construir el alma en un espacio de representación y hábitat único de ésta: el espacio ritual. El hueco comienza a llenarse en este lugar vacío de realidad.

5.2. LA CONCIENCIA DEL IMPULSO

La Anacrusa

“No hay que buscar el punto de partida del desarrollo, efectivamente en los reflejos concebidos como simples respuestas aisladas sino en las actividades espontáneas y totales del organismo (estudiadas por Holst y otros) y en los reflejos concebidos a la vez como una diferenciación y como capaces, en algunos casos (los de reflejos que se desarrollan por ejercicio en lugar de atrofiarse o de permanecer sin cambios) de presentar una actividad funcional que implica la formación de esquemas de asimilación.”

(Piaget/Inhelder, 2007 : 18)

No se pretende en este apartado, reducir el tratamiento de los impulsos a una visión exclusivamente biológica , pero sí que parece conveniente, antes de entrar a considerarlo como una cuestión teatral, enfocararlo desde su origen.

La cuestión de los reflejos está en el origen de los impulsos ya que además este término, responde a un movimiento que parece consumir toda su energía en la trayectoria que describe.

Desde una perspectiva física, el impulso consiste en la generación de un movimiento con una direccionalidad.

Stanislavsky (1986) como se ha mencionado, afirma que los impulsos se elevan a la categoría de acción y constituyen el germen de esta.

Se puede decir que estos reflejos y su asimilación, plantean la capacidad de generar una actividad funcional capaz de generar la acción creadora del acontecimiento escénico.

Los reflejos de succión y sensibilidad palmar, son los que por práctica y asimilación se convierten en impulsos embriones de las acciones de pensar y succionar. La prueba de la succión sobre todo lo succionable que rodea al bebé crea la asimilación.

Se puede hablar entonces de la conciencia de los impulsos, siendo la elevación de éstos a la categoría de acción la que les confiere direccionalidad pero no intencionalidad, ya que esta última corresponde a la acción que sí la tiene.

La eurtimia de Steiner (1992) hace visible al pensamiento a través del movimiento de los brazos. Su retención en el aparato vocal producirá una parte del lenguaje. Desde esta mirada se propone también otra sobre la conciencia del impulso, dado que desde ella se hace consciente todo lo visible. El gran trabajo del conocer, es el de llevar a la conciencia aquello que surge. Averiguar cómo funciona y clasificarlo. Esta es la propuesta del ámbito científico para el conocimiento.

En la adquisición de destrezas, la presencia del impulso (aunque imprecisa) es importante desde un primer momento, porque sin ella no es posible crear la capacidad posterior.

Sea cual sea la trayectoria hasta la aparición del lenguaje, está claro que antes de que éste aparezca, existe la búsqueda de una coordinación senso-motora que produce en la práctica un complejo de estructuras temporales, causales y espaciales.

La direccionalidad en todo este proceso, está dada por el impulso y la conciencia que tiene el sujeto del mismo.

“El estudio de los impulsos y los arranques gobierna todo inicio de movimiento, sirviendo de preparación a la acción o conduciendo el gesto hacia su punto culminante. Haciendo un paralelismo con el ámbito musical, en el que estas diferentes formas de arranque desempeñan un papel primordial, Jaques Dalcroze les dio el nombre de anacrusas motrices y les concedió una importancia comparable, en el terreno del movimiento, a la que les daba en música su maestro, el teórico Mathis

Lussy, que se entregó largamente al estudio de las diferentes formas de anacrusas que propone la literatura musical.”

(Bachmann, 1998 :127).

El término anacrusa proviene del griego y significa subir hacia (ana) golpear (crusa). Trata la cuestión de ir hacia el tiempo fuerte y es perfectamente aplicable al impulso creador que muestra la *teatralidad* desde los actos reflejos hasta la plena intencionalidad generadora de la acción dramática.

La cita brinda una perspectiva contundente y amplia con derivación hacia el lenguaje musical, mencionando el gesto asociado al impulso, como preparador de la acción, y agregando un matiz interesante: el del comienzo y la culminación.

Esta cuestión empuja a pensar el impulso en términos de punto de partida, recorrido y finalización mirándolo desde una realidad ligada a la escena como acontecimiento, y entendiendo al espacio en términos de acción.

La unión de inspiración con expiración posterior, nos acerca a la teoría de la espiritualidad de Steiner (1992) con el gesto aeriforme segmentado en dos momentos: 1. Llenar el vacío con el aire y 2. Vaciar durante la expiración con el gesto audible del alma.

La respuesta del bebé hacia un objeto tiene su origen en la anacrusa del impulso en la que el tendido eléctrico y la sensibilidad nerviosa deben entrenarse para producir la asimilación del origen, el recorrido y la culminación gestual. Podría decirse que el adiestramiento muscular cumple una función primordial para la ejecución de los impulsos, permitiendo la conciencia de los mismos a través de su excitación e inhibición.

Durante la etapa infantil, el adiestramiento se produce por la *Presión* del sistema nervioso, las sensaciones que empujan desde dentro, la provocación de objetos externos, la *Necesidad* experimentada que pone en marcha la cadena de impulsos, y la identificación de los objetivos para la acción. El *Deseo*, aparece en el final de esta seriación como culminación de la misma.

Podría afirmarse que en origen está el impulso y sin él no hay movimiento que conduzca a la acción. El movimiento, está identificado con la vida, y más allá de las creencias de dónde proviene y demás consideraciones, hay un hecho cierto y demostrable cual es el que un cuerpo humano no puede permanecer quieto, y

cuando esto sucede, no es más que una forma de inhibición en equilibrio que tiende a romperse y bifurcarse.

La idea de la anacrusa motriz introducida por Bachmann (1998), vincula la *teatralidad* a la *musicalidad*, como lenguaje del acontecimiento escénico.³⁰

El *núcleo de creación N° 59* vinculado a la teoría de Steiner (1992) trata la cuestión de interpretar la palabra como movimiento.

El contenido elegido es el que permite contemplar desde el juego de la goma, la aplicación lúdica de la anacrusa motriz y también musical, ya que los acentos identificativos de inicio de compás musical de 2/4, son también las guías para el juego con las alturas de la goma. Resulta significativo observar cómo surgen estas identificaciones en los juegos infantiles, provocando una capacidad de control nervioso y muscular sin paralelo durante otras etapas de la vida. Pensado como entrenamiento para actores o músicos es sin duda enriquecedor.

Núcleo de creación N° 59: Movimientos, trayectorias y locomociones

Objetivo: Interpretar la palabra como movimiento del cuerpo.

Contenido:

A lo loco co

A lo loco co

Una vieja se ha caído de la moto to

Movimiento:

a) La coordinadora ofrece jugar a la goma:

dos integrantes del grupo se ponen frente a frente y pasan la goma a la altura que lo deseen (las rodillas).

300

³⁰ En la ejecución corporal de la anacrusa motriz, intervienen la *agudeza perceptiva* que en el sistema Dalcroze se traduce en auditiva, la *sensibilidad nerviosa* que se entrena en todos los procesos de asimilación descritos por Piaget e Inhelder, *el sentido rítmico* que es entrenado desde la etapa sensoriomotora con la adquisición de destrezas y capacidades de asimilación primero y en la formación semiótica luego, con el juego simbólico y por último la *facultad de exteriorizar espontáneamente las sensaciones emotivas*. (Bachmann, 1998 : 73).

Los demás saltan e intentan pisar la goma rítmicamente con la canción.

b) La coordinadora propone el juego agregándole diversas dificultades como por ejemplo: la goma más arriba, o pisar con los dos pies alternativamente el suelo en un salto y la goma en el otro.

No se debe olvidar que el trabajo con la dificultad es el que provoca la aparición de la técnica en el arte.

Dramática:

c) La coordinadora propone que todos se conviertan en viejos y viejas.

d) Les propone que si conocen a alguien viejo o vieja, lo imiten en el andar.

e) Teniendo en cuenta la letra de la canción la coordinadora propone que el viejo o la vieja anden en moto. ¿qué puede pasar mientras andan en moto? ¿Cómo anda esa moto que tienen?

f) Se cae de la moto: ¿y después qué pasa? ¿Podría ocurrir algo que nadie espera que pase?

g) Construirán una situación en la que se unan varios integrantes del grupo y cada uno/a tome parte cumpliendo un rol dentro de la situación. Se vestirán y maquillarán en su rol.

g) Con las diferentes opciones construirán fotos fijas en las que se descomponga el movimiento: la coordinadora sacará fotos a la descomposición de la acción y luego las pasará a velocidad con un proyector o en el mismo visor de la cámara. Al verlas perfeccionará cada uno la acción descompuesta agregándole o quitándole partes hasta que satisfaga al grupo.

h) Se volverá a repetir la toma de fotos y por último se visionarán los resultados.

i) La coordinadora propondrá que cada grupo divida la representación en dos velocidades: lenta y rápida, luego en tres: muy lenta, lenta y rápida. Luego en cuatro: muy lenta, lenta, rápida y muy rápida.

Plástica:

Se imprimirán las fotos y cada grupo pegará la secuencia en una hoja grande de papel.

Debajo de cada fotograma añadirán el texto que cada grupo estime oportuno.

Evaluación:

¿Han disfrutado con el proceso?

¿Surgieron posibilidades de bifurcación enriquecedora de la tarea?

¿ Se podría mencionar alguna situación especialmente singular?.

El proceso les resultó ampliamente gozoso pero más aún como desafío ante la dificultad de la precisión gestual.

El juego con las velocidades ha sido interesante porque ha descubierto capacidades al (realizar la secuencia lentamente) en algunos y dificultades en la misma situación de lentitud a otros.

Estos ejercicios ofrecieron la posibilidad de trabajar los tiempos fuertes y débiles de la letra de la Retahíla dado que el acento del tiempo fuerte cae en el primer *loco*, situación que permite trabajar el control de los impulsos en el movimiento y la conciencia de este en su expresión gestual.

Habría que decir que el primer juego con la goma hubo que cortarlo ya que no hay momento para interrumpirlo y si por ellos fuera hubieran estado todo el tiempo de la sesión con eso solamente.

Finalmente mencionar que en juego de imágenes finales surgieron ideas cinematográficas que se desarrollaron en plastilina durante la última media hora de sesión impulsados por el deseo de construir una secuencia completa utilizando para esto la plastilina.

302

100 núcleos de creación nº 59. Febrero de 2009.

Esta es otra de las aportaciones que el juego infantil proporciona a la didáctica de la escena. Podría decirse que jugar por jugar (cosa que sucede con pasión en la etapa infantil, con especial énfasis en los aspectos motores) es la mayor aportación al entrenamiento psicofísico del actor.

Tomar la vida con la seriedad del juego, y con la levedad que facilita el deleite de jugar, estado interior en el que todo está en marcha al ritmo de la respiración, movido por una cadena de impulsos interminable que se retroalimenta con su propia energía. Se trata de un estado de gracia teatral, porque todo lo que se vive acontece en el amplio espacio construido para ello, cual es el espacio del ritual o juego simbólico cuyo texto vive en el acontecimiento que ocurre en la escena.

En el juego de la goma que menciona el *núcleo de creación Nº 59*, se manifiesta un preciso entrenamiento muscular en la destreza de saltar la goma que

nunca queda quieta, pero que es sorteada casi siempre con la destreza necesaria para seguir en el juego.

Es interesante hacer notar el comentario de la coordinadora al decir que son insaciables las ganas de jugar, y al mismo tiempo se debería matizar que estas ganas se alimentan de sí mismas, y de la cadena que supone la superación de las dificultades, en su vinculación directa con las capacidades.

En todo este proceso, es notorio el entrenamiento de los impulsos hasta el virtuosismo, porque en la asimilación de estos actos intervinientes en el juego, existe la *Necesidad* y conciencia de la precisión, como método eficaz para la consecución de los objetivos: desde chupar , en el caso del bebé, hasta saltar.

Ampliando el ejemplo del núcleo anterior traemos el de *¡Ahora!*,³¹. Se trata de la importancia del instante en la totalidad de la tríada de motivos que dan forma a nuestro método particularizando su importancia en dos de sus aspectos: la indudable preeminencia de su carácter de impulso y su posterior emotividad forjadora de sentimientos y emociones.

El camino que propone *¡ Ahora!* (escenificado en nuestro Núcleo de creación N° 93) es de afuera hacia adentro, con el único objetivo de la provocación del impulso para la acción, el disfrute y la afectividad.

Se divide en tres movimientos: El movimiento, Los hechos y La historia. El relativo a la ficción aparece en tercer lugar con el epígrafe de *La historia*. Durante el acontecimiento escénico, tiene lugar *el movimiento* por el movimiento mismo y hemos de señalar que esta característica proviene de las improvisaciones que tuvieron lugar en la escuela de Tyl Tyl donde se jugó con diferentes grupos de clase.

Este Núcleo plasma un rico proceso de trabajo entrelazado entre la escuela y las *Primeras edades*, por lo que sintetiza lo relativo al impulso y en ello también el lugar que ocupa el *Deseo* en nuestra cadena de motivos.

Se ha elegido este núcleo de creación, con el convencimiento de que enriquece la reflexión, desde su título, dado que la palabra *ahora*, sintetiza la condición teatralizadora que marca la etapa de la infancia hasta la adolescencia, con la inmediatez del tiempo, la acción y el espacio; por lo que la tríada de motivos que se plantea en esta investigación como articuladora de la *teatralidad* en la etapa de la infancia, queda expresada por este acontecimiento escénico.

³¹ Producción del Teatro Tyl Tyl en colaboración con la Escuela de Arte.

Núcleo de creación N° 93: El instante, el impulso, las asociaciones de los cuerpos en el tiempo y en el espacio.

Objetivo: Provocar el impulso la acción el disfrute y la afectividad.

Contenido:

¡Ahora!: acontecimiento escénico elaborado para niños de seis meses en adelante. Los niños de las edades a las cuales está dirigido carecen de planes para la acción y se mueven por estímulos a los cuales responden con acciones.

Su movimiento es el motor del movimiento mismo que luego se transforma en acción y adquiere un sentido. (Producido por Tyl Tyl teatro y música en 2008)

- **Primer movimiento: El movimiento**

En escena hay un gran artilugio de madera cuya fotografía se puede ver a continuación.



Ahora el bostezo y el mundo entra por la boca

Ahora la risa riza el aire y se desliza

Ahora antes y después

Lo verás ya no lo ves

Ahora ahora el beso sobre la boca

Ahora ahora toma dame dame y toma

Ahora la vida estrella que estalla y brilla

Ahora antes y después

Lo verás ya no lo ves



305

Dos personajes son parte de un engranaje y aunque separados están incluidos en él.

El movimiento independiente y su condición de sujetos los hace salirse del engranaje. Cuando son capaces de ver desde fuera instalan el tiempo

- **Segundo movimiento: Los hechos**

Parte I

Después de la aparición del tiempo llegan los colores. El espacio, que se instala en distintos lugares del engranaje.

Los instantes de la vida. Retazos de espacios, paisajes, objetos. Impresiones que

hagan de guía en el tiempo y el espacio transitados.

Tan de risa el niño se iluminó

Tan de abrazos redondos de dos en dos

Que toda la luz del sol

Hizo la boca de agua

Amarillo y naranja piel de melocotón

Oye mira juega toca entra sube y ven

Todo y nada pasa se mueve a la vez

El engranaje que representa el mundo se mueve y suena con la letra de esta canción.



Rueda de los días

Gira y gira sin parar

Baile de relojes

Música al son del tic tac

Arena entre los dedos que se me vuelve a escapar

Blanco sobre negro la noche tiene estrellas

Pluma de la espuma llévame a mi hasta el mar

Cuerda de plata tejió la luna en el agua

Río de risa ron ron ron ron ronea

Gira baila trajina que el sueño te atrapará

Guardo una luciérnaga en un bote de cristal

Después llega la oscuridad. Hay un transcurso. Todo se queda quieto.

Parte II

Como en un $\frac{3}{4}$, la vida se hace en la intimidad de la sombra.

Aparecen dos patos, un huevo y finalmente un patito llevados de la mano de una música circense, como un equilibrista la vida hace otra vez a la vida.

El patito se hace real y se corporiza. Deja de ser sombra y El y Ella lo depositan en el agua de colores.



- **Tercer movimiento: La historia**

El patito se ha quedado flotando en el agua.

A su alrededor empieza a sonar el mundo (los otros) Él ya es uno entre otros.

Entonces se hacen corpóreos animales que habitan el mundo a la vez. En dos cabezas con orejas distintas y cambiándolas de lugar se construyen diez animales diferentes en uno de los extremos del engranaje del mundo.

Finalmente el patito queda incluido en la gran trama universal. El amor lo transformará finalmente en un cisne.

*Vacía la noche sin mañana
Vacío lleno de vacío con nada*

*Palabras llenas de silencio
Entre las palabras*

*De negro vacío
Lo blanco en lo negro vacío*

*Vacío de lo tuyo sin lo mío
Vacío de lo mío con lo tuyo vacío*

*Vacío que traigo lleno y me llevo vacío
Seco en lo mojado*

*Pez en el agua
Vacía de pájaros*

*Vacío de tu amor soy pato
Dime que me quieres*

*Te quiero
Dime
y yo seré un cisne.*



Se adjunta grabación de audio y vídeo del trabajo.

Visto desde aquí, creemos que el movimiento mismo por el movimiento es el sentido primero.

En un segundo movimiento aparecen las imágenes, las intenciones y finalmente las acciones.

En un tercer y último movimiento aparecen los planes y el juego organizado.

Por este motivo, nuestro trabajo se divide en tres movimientos.

310

Actividad:

La actividad planteada a continuación toma el acontecimiento escénico de ¡AhorA! Como disparador para los impulsos de creación.

Al amparo de la palabra ¡AhorA! empiezan a sucederse movimientos en los que se pone en juego el cuerpo con una clara intención temporal:

1. Saltan como pelotas y cuando decimos Hop! se quedan quietos como piedras quietas.
2. Saltan como pelotas pesadas, como pelotas ligeras, ruedan.
3. Se propone la imagen de un terrón de azúcar disolviéndose en el agua.
4. Traemos un recipiente con agua y colocamos un terrón grande de azúcar en el agua.
5. Se propone que todo el grupo se coloque de un lado del escenario y atraviese el espacio “Tardando” mucho en hacerlo. Luego proponemos lo contrario
6. Proponemos que bostecemos todos a la vez
7. Begoña sugiere que es como si el mundo entrara por la boca y que no puede

durar mucho.

8. Imaginan qué cosas del mundo entran por la boca y sugieren que: comida, bebida, aire, pájaros, mares, soles, cielos, montañas, atardeceres, hormigas, todo, todo, todo entra por la boca cuando bostezamos.

Nos reímos de las ocurrencias. Alguien dice que la risa tiene rizos, como las olas, como las bailarinas orientales (las niñas hacen una danza que riza el espacio y dura lo que dura la risa de los otros.)

9. Pregunto qué es ¡AhorA!

10. ¿Por qué no jugamos a lo ves y ya no lo ves?

11. Ave les propone una duración: la que tardamos en inflar un globo.

12. Quien es capaz de quitarse y volverse a poner las zapatillas mientras se infla el globo. Así varias veces con diferentes acciones que ellos van realizando mientras dura el inflado del globo.

Finalmente el globo queda inflado.

13. Se propone explotarlo pero que cada uno deberá buscar una cosa que pase mientras dura la explosión.

14. ¿Vino hacia nosotros la explosión del globo o nosotros fuimos hacia ella?

Víctor: nosotros la esperábamos

¿Entonces vino hacia nosotros?

Begoña: Nosotros fuimos hacia ella porque la mano de Ave se acercaba despacito, despacito

Gabriela: nosotros fuimos hacia la explosión porque estaba por venir cuando el alfiler tocara el globo.

¿Y si ahora hiciéramos cada cosa detrás de la otra? Propongo

¿Cómo? Preguntan todos.

Si, primero las pelotas saltando, rodando,

Segundo el terrón de azúcar sin terrón de azúcar con todo lo que hicisteis

El bostezo y el mundo que entraba por la boca

La risa y las bailarinas que rizaban

El lápiz

El globo inflado

Esas son muchas cosas (me responden algunos)

¿Entonces no nos atrevemos?

Aceptan el reto y lo hacen. Les da mucho placer haberlo conseguido.

Es como una cadena de cosas (dice Alejandra), otra, otra, otra.

¿Porque no hacemos una cadena de cosas en todo el escenario? Podríamos inventar una cadena de cosas.

Como un dominó: dice Bea.

Venga vamos a hacerlo, reta Ave.

Todos hacen una cadena de cosas que al ser empujadas por la primera haga caer a la siguiente y así sucesivamente.

Lo hacen: colocan cajitas de CD, botellas de plástico con agua adentro, zapatos del baúl de disfraces, todo en una cadena que acaba presionando un interruptor para que funcione un ventilador orientado hacia una bandeja con papel confeti y de esta manera todo el papel confeti vuela.

Colocamos una y otra vez nuestro particular dominó hasta que funciona y nos provoca un aplauso gratificador.

Evaluación

4. Todo el grupo se asoma expectante y observa cómo el agua va humedeciendo el azúcar para finalmente disolver el terrón y diluirlo en su medio.

Una de las niñas dice que ha tardado muy poco.

Aparece entonces la idea de duración ligada a una acción.

5. Ellos y ellas lo hacen en cámara lenta y efectivamente su espíritu competitivo sale a relucir y tardan mucho.

6. Les pregunto si el bostezo es para adentro o para afuera. Me responden que para afuera unos y para adentro otros. Les pido que bostecemos todos juntos otra vez. Lo hacen y acuerdan que no; que el bostezo es para adentro.

9. Alex qué le parece que es ¡AhorA! y me dice que es *esto* (hace un gesto breve y contundente). Marco dice que ¡AhorA! no es ni antes ni después es simplemente ahora, y que cuando lo dices ya pasó.

Mientras estamos jugando y siendo gratuitos pienso que es cuando tiene un sentido el trabajo artístico que ellos y ellas están empezando a realizar porque no perseguimos en este momento objetivo alguno y la tríada está funcionando en toda su plenitud. Todo esto que está saliendo tiene que ver con la respuesta que está estructurando nuevas preguntas desde la Expresión y la metáfora, pero no

todavía con la creación de un objeto simbólico.

10. ¿Y cómo se juega a eso? Pregunta Ave.

Muy sencillo, responde Gael, ¿Veis este lápiz? (Sacando un lápiz de un lapicero que estaba sobre los baúles de maquillaje) pues ahora hasta que se derrita el terrón de azúcar cerráis los ojos.

Yo le contesto que ya no tenemos terrones. Él me dice que el terrón duró (contando) hasta veinte y que ahora contemos hasta veinte.

Así lo hacemos: cerramos los ojos y contamos hasta veinte. Cuando abrimos los ojos él nos mira expectante y nos ponemos a buscar el lápiz hasta que nos cansamos de buscarlo y alguien se rinde.

13. Elisa me dice que es muy corto y que duraría muy poco. Yo les digo que muy bien y que deberemos pensar en cosas que duren muy poco.

Oscar dice que por ejemplo un grito dura muy poco, y así cada uno se pone a pensar en las cosas que duran muy poco.

Ave infla su globo y se produce un silencio concentrado en el instante de explosión del globo. Acerca un alfiler lentamente hacia el globo manteniendo un ritmo constante en el acercamiento y cuando el globo estalla se produce simultáneamente lo que cada uno ha elaborado. Al final estallamos en una algarabía de placer producida por la descarga.

En este momento pienso que la manipulación del tiempo como un juguete (tal como decía Stanislavsky) nos ha servido para experimentar sobre la duración del cuerpo en el espacio, así como para resaltar el acto de atención que se produjo en la inminencia del instante de la explosión del globo como acto puro.

Es posible que si este acto continuara pudiera transformarse en una acción, pero lo que ahora nos importa es la fuerza germinal de este acto como núcleo de creación futura.

En este juego también descubrimos que la vida de la escena encuentra su realidad primordial en este cúmulo de instantes.

Se propone una breve mirada sobre el término acontecimiento, dado que reconoce en nuestro caso, una deuda con el gran maestro Stanislavsky (1986), cuando diferencia la ficción de la obra con la construcción del acontecimiento

escénico. Esta matización aporta una luz extraordinaria que ayuda a iluminar el espacio de la escena, por encima de todos los otros elementos que la componen. Además, en el título de este trabajo escénico, se reconoce la *urgencia* como elemento técnico para la composición de la interpretación actoral, y se subraya que en el período de la infancia esta urgencia es una manera de vivir.

El núcleo de creación N° 93 hace referencia a la mirada de Piaget (2007) sobre el proceso de maduración en el niño, o lo que es lo mismo, la evolución de su pensamiento que supone una aprehensión gradual de la realidad que le rodea, mostrando cómo a partir de tanteos y ajustes sucesivos, el sujeto construye alrededor del sí mismo la noción de la realidad objetiva:

“La inteligencia representativa se inicia, en efecto, por una concentración sistemática sobre la acción propia y sobre los aspectos figurativos momentáneos de los sectores de lo real a los que alcanza; luego desemboca en una descentración fundada en las coordinaciones generales de la acción, y que permite constituir los sistemas operatorios de transformaciones y los invariantes o conservaciones que liberan la representación de lo real de sus apariencias figurativas engañosas.”

(Piaget / Inhelder, 2007 :129).

Desde la perspectiva del acontecimiento se puede pensar que *Presión, Necesidad y Deseo* figura en la vida misma de la escena desde la autoría hasta la puesta en escena, por lo que el planteamiento presente toma aún más fuerza si se piensa como acontecimiento y como acontecimiento, *es*.

Esta condición presencial, hace de la escena en la etapa infantil un suceso irrepetible, y lo convierte en accidente marcado por la fuerza del impulso y la viveza del instante, aunque luego pueda ser recordado, pero su repetición no puede tener lugar al poseer la calidad del accidente.

Niños se aburren con la repetición, que solo es accesible como ensayo en la etapa de la adolescencia, cuando lo que se busca es huir de la conexión con la realidad.

Es interesante la experiencia en la cual se plantea la búsqueda de un lápiz, y se asocia la acción de buscar con la de contar hasta veinte, dado que esta cuenta introduce la métrica como número dentro de la escena, es decir, el tiempo como medida, pero también el tiempo de la vivencia de la acción y con ella la

sensación, la emoción y la condición de *teatralidad* en toda su magnitud. Si a esto se le agrega la condición de juego, se obtiene la llave de la creación escénica.

El juguete escénico de ¡AhorA! es eso: un objeto que ocupa todo el espacio y que sirve para inventar y producir un acontecimiento.

El juguete posee muchas de las características de los objetos reales pero, por el hecho de que el niño ejerce dominio sobre él, porque el adulto se lo otorga como algo propio y permitido, se transforma en el instrumento para el dominio de situaciones nuevas, penosas o no, con los objetos reales.

El primer juguete que se le da al bebé es un sonajero, también con él algo aparece y desaparece: los sonidos. Los sonidos le rodean, una puerta que se cierra, algo que se cae, sonidos que le sorprenden y que también le asustan. Mediante el sonajero puede convertirse en protagonista, y producir los sonidos él mismo: lo golpea, lo tira y exige que se lo devuelvan. Lo que antes le asustaba ahora le tranquiliza y le estimula porque crea sonidos.

En la segunda mitad del primer año, ha descubierto que algo hueco puede contener objetos, que algo penetrante puede alojarse dentro de una cavidad.

El pequeño pasa a explorar todos los orificios que encuentra a la altura de sus dedos: los ojos, los oídos, las bocas de las personas que le rodean.

Luego pasa a jugar con huecos inanimados, y entonces se vale de otros objetos: un lápiz, un palo para repetir la misma operación: poner y sacar, unir y separar.

Alrededor del final del primer año, el niño es feliz con una cacerola y una cuchara de madera que le sirven para las necesidades de descarga motriz de sus impulsos agresivos. Que sean objetos irrompibles facilita la descarga sin culpa.

Por entonces, la palabra también ya es un objeto concreto capaz de reemplazar al objeto real. Cuando dice mamá, posee a mamá, pero al mismo no es mamá, pues la simboliza.

El niño, a través del juego transforma en activo lo que ha vivido pasivamente.

Cuando los peluches y las muñecas hacen su aparición, le dan también la oportunidad de ensayar la paternidad y la maternidad. Ellos serán sus hijos, les dará de comer, les regañará. Les amará y todo lo contrario.

Desde que era pequeño, la imagen externa o la propia que aparece y desaparece ha ocupado su vida mental, pero alrededor de los dos, tres años, descubre

cómo recrearla mediante dibujos. De este modo la angustia disminuye y la actividad le causa placer.

“El placer el texto es ese momento en que mi cuerpo empieza a seguir sus propias ideas- pues mi cuerpo no tiene las mismas ideas que yo”.

(Barthes, 2007 : 13)

En el impulso se encierra toda nuestra cadena de motivos: *Presión, Necesidad y Deseo*, emulando a la de la estructura atómica que da al átomo la totalidad en su parcialidad.

5. 2. 1. *La euritmia (relación con el atletismo afectivo)*

“En realidad todo lenguaje surge mediante la retención del movimiento en los miembros humanos. Y no tendríamos lenguaje si el niño no tuviera la tendencia, durante el candoroso y naturalmente primario desarrollo infantil, de mover los brazos y las manos. Este movimiento es retenido, se concentra en los órganos del habla, que son una reproducción de aquello que verdaderamente quiere exteriorizarse en los brazos y las manos y, como acompañamiento, en los restantes miembros del ser humano.”

(Steiner, 1992 : 20).

Según Steiner la *euritmia* es un nuevo arte, y para nosotros la posibilidad de reflexionar sobre la organicidad de todo acto creativo, puesto que el filósofo pretende vincular lo inabarcable del inconsciente, trayéndolo a la visibilidad de la mano, de lo tangible del cuerpo y movimiento humanos.

Habla de retención del movimiento y no de movimiento, ya que el concepto de euritmia juega con los elementos y contempla sus contrarios, el movimiento antroposófico se apoya en estos conceptos como aplicación de la metodología científica y desarrollo de la ciencia espiritual. Esta mirada ofrece las señales que introducen al lector en la contemplación del alma como vacío. La aplicación científica al tema del espíritu es imprescindible en una búsqueda equilibrante hacia la comprensión de la *teatralidad*.

Es coincidente con Piaget (2007) en el enfoque sobre la aparición del lenguaje, con el movimiento de los brazos y las manos como forma de exteriorización primaria y respuesta en impulso a la provocación de objetos externos. Pero la aportación tal vez más importante, es la de abrir el espacio al pensamiento rítmico-

corporal retomado por Dalcroze ya que en él se habla de retención y apunta que esta se produce en los órganos del habla.

Esta hipótesis permite hacer un juego y pensar en el lenguaje visible ya sea audible o visual de forma análoga a una explosión planetaria producto de una retención previa de elementos que se desbordan y producen un encadenamiento similar al que actualmente se menciona en los aceleradores de partículas para explicar el Big Bang.

Este punto de partida plantea una alternativa integradora de lo consciente y lo inconsciente abriendo la posibilidad de nuevos enfoques para nuestro trabajo.

Como vimos anteriormente órganos del habla, que son una reproducción de aquello que verdaderamente quiere exteriorizarse en los brazos y las manos y, como acompañamiento, en los restantes miembros del ser humano (Steiner 1992).

Los órganos del habla no tienen según Steiner, el protagonismo que se ha dado en otros enfoques teóricos, sino que la verosimilitud, está puesta en los brazos y las manos, dándole al habla el lugar de *reproducción* al igual que a los otros miembros del ser humano.

Este paso a un segundo plano que se da al habla, es interesante de contemplar desde la perspectiva de la *teatralidad*, en la que el texto está en los brazos y las manos entrando en juego mucho más tarde el aspecto verbal. Impulsos primero, gestos después y acción luego, imprimen el carácter teatral al desarrollo humano, pero todos integran el mismo texto.

“El aire que expulsamos a través de nuestros órganos respiratorios, a través de los órganos del habla y del canto, lo que expulsamos cuando se vocaliza, lo que forman los labios, los dientes, el paladar, en la expulsión, en definitiva, no es otra cosa que el gesto aeriforme. Solo que este gesto se sitúa de tal modo en el espacio, que mediante lo que produce en este, resulta posible que el oído oiga.”

(Steiner, 1992 : 14)

La expulsión del aire y una teorización a partir de esto, lleva a pensar en lo espiritual del vacío que llena su hueco (a modo de alma) para volver a quedarse vacío.

Después se menciona a labios, dientes y paladar, como participantes en el nacimiento de un gesto del que nadie había hablado hasta 1956.

La producción o expresión del gesto aeriforme, lleva a pensar en un estado anterior que el autor nomina retención, y que constituye lo que se ha dado en llamar (en relación a la euritmia) *estado musical interior*.

¿Qué es un estado musical interior? : es el sentimiento ingravido del alma o el vacío dispuesto a llenarse con el sí mismo. Este estado de cosas tiene que ver con el equilibrio de los ritmos que conforman lo humano y la comprobación de que la escucha corporal, es la única que abre al sujeto a la comprensión orgánica de la creación dramática.

Desde la perspectiva de nuestro Método, se propone un estado eurítmico al cual se apunta con una progresión de contenidos que lo articulen desde un comienzo. Un sistema de pensamiento en acción propuesta en los siguientes ejercicios:

- a- *Ejercicios para el disfrute y la conciencia del movimiento.*
- b- *Ejercicios para la atención y la concentración.*
- c- *Ejercicios para el estímulo de la imaginación dramática.*
- d- *Ejercicios para la disociación corporal.*

En Tyl Tyl, se propone seguir el principio dalcroziano de la improvisación musical con un instrumento lo suficientemente rico armónicamente (piano, guitarra), que dicte las propuestas para el movimiento.

Se trata de evitar la excesiva verbalización de las propuestas de acción, pues la diferencia entre la música grabada y un instrumento armónico en vivo, es la de la creación simultánea.

La música escénica está en el cuerpo, pero la música ejecutada con un instrumento, aporta la ampliación armónica necesaria, y tiende los puentes hacia la comprensión armónica y melódica con el cuerpo como intérprete.

Solo el trabajo con las dificultades compartidas con el maestro, tiende a dar vida al trabajo escénico: el que propone, también realiza un proceso de aprendizaje e indagación simultáneos.

5. 2. 1. 1. *Sistemas de pensamientos en acción.*

Ejercicios

a) Para el disfrute y la conciencia del movimiento:

Núcleo 89: El movimiento del cuerpo en el espacio como argumento

Objetivo: Conciencia del movimiento y aparición de lenguaje

Contenidos:

El espacio, el cuerpo, el tiempo, los objetos y el lenguaje.

Actividad de movimiento:

Las siguientes propuestas están dirigidas a niños con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años.

- a) Se propone jugar con globos en el espacio del escenario: unos juegan lanzándolos controladamente al aire.
- b) Mientras hacen estos movimientos están atentos a los demás compañeros y compañeras para no chocar con ninguno, Hacen bolas de papel y se propone que cambien los globos por las pelotas de papel.
- c) Por último se les propone que jueguen con pelotas y que en lugar de hacerlo individualmente lo hagan en parejas.
- d) Siguiendo la estela de este ejercicio se propone un trabajo que introduce una pauta rítmica explícita:

Primero: juegan cada uno con una pelota libremente

Segundo: el maestro ejecuta un esquema rítmico melódico con una guitarra (corchea con puntillo semicorchea negra que se repite a lo largo de un compás de 2/4 y en el segundo compás una redonda) durante el sonido de las corcheas semicorcheas tiran la pelota al aire, la recogen cuando suena la negra y cuando entra la redonda lanzan la pelota por el suelo hacia el compañero compañera. (la dificultad planteada es que la pelota deberá rodar mientras dure la redonda pero deberá ser recogida cuando esta se acabe)

- e) El maestro/a propondrá que hagan el mismo ejercicio pero quitará el objeto real

y sugerirá que se haga sin objeto pero respetando el tiempo y el recuerdo del mismo en imitación diferida o “como si” estuviera el objeto. El ejercicio se realizará con la música.

- f) El maestro/a propondrá lo mismo pero sin la música (que se supone que ha sido interiorizada).
- g) El maestro/a propondrá que se pongan por parejas: cada una de ellas hará una breve historia que parta de estos movimientos.
- h) Hablarán de lo que han creado.

Evaluación:

Con los globos y las pelotas se excitan con el juego y no perciben a nadie más en el espacio.

La calidad de los movimientos que se produce es distinta con el cambio de objetos y los que antes tenían dificultades ahora no las tienen y viceversa.

El material ha provocado diferentes reacciones y comportamientos.

La relación entre ellos ha agregado un matiz a lo que ya habíamos observado: aparece un control mayor sobre los movimientos y una especie de comunicación a través de estos objetos.

Si pudiéramos identificar lo sucedido con una búsqueda de equilibrio lo haríamos.

la dificultad de la estructura rítmica impuesta abre es una dificultad añadida pero abre la posibilidad de coordinar el movimiento con otro.

- f) La dificultad con el objeto ausente abre las puertas a la aparición de nuevas herramientas en cuanto a las destrezas ya que aparecieron modos distintos de hacer lo que antes se hacía con el objeto pero sobre todo fueron sonidos vocales los que surgieron del movimiento y asociados a él, como si la ausencia del objeto real los hubiera liberado en cierta medida de la justeza en los movimientos de aprensión y control del mismo.
- g) Al desaparecer la música esta se hizo visible en el movimiento. Algunas niñas sobre todo ellas, marcaban más los movimientos subrayando la música ausente.
- h) Las situaciones aparecidas evocan momentos fugaces relacionados con lo vivido al principio de la sesión con las pelotas y los globos.

Solo una de las parejas trajo la imagen de una llamada. La hija llamaba a la madre perdida en el bosque y la espera se producía en donde antes estaba la pelota con la figura de la redonda.

- i) Es digno de reflejar el siguiente relato: una madre tenía una hija muy pequeña y un día le compró un globo y luego se fue con ella al parque. En un momento que se descuidó haciendo una bola de papel su hija fue levantada por el globo sobre los árboles y los edificios. La madre comenzó a pedir ayuda más y más fuerte hasta que, desesperada, dio un grito grande como una montaña. Entonces su hija posó los pies en el grito y bajó tranquilamente hasta donde estaba la madre. Nos llamó la atención que el *cómo una montaña* pudiera convertirse en una montaña real gracias a la cual madre e hija pudieran encontrarse.

100 Núcleos de creación nº 89. Noviembre de 2010.

El primer punto de la evaluación dice que los objetos como los globos y bolas de papel, produjeron una excitación difícil de controlar, porque esta observación es coincidente con el planteamiento eurítmico expuesto por Steiner (1992), en el que se habla del movimiento de los brazos como del lenguaje retenido en el gesto aeriforme que luego aparece.

Interesa el proceso que se produce con los objetos hasta la aparición del otro, en el *control sobre los movimientos y la comunicación a través de estos objetos*. Esto vincula el control de la conciencia del movimiento a la relación con los otros, escindiendo el juego y el impulso individual frente a un objeto como un globo, del juego con el mismo objeto frente a otro igual.

Cuando se pasa de la pura expresión y disfrute a la comunicación con otro, se inicia un proceso de concienciación del movimiento: ya no vale todo lo que a cada uno y una le divierte, porque hay otro que está jugando y que también quiere divertirse.

Surge lo que hasta ese momento había estado retenido cuando desaparecen los objetos reales y se debe representar la presencia en su ausencia real. La

particularización de los sonidos emitidos surgidos del movimiento y asociados a él, como si la ausencia del objeto real los hubiera liberado.

Entre los sonidos vocales habrá que diferenciar, desde un punto de vista eurítmico, entre las vocales y las consonantes:

“La vocal procede del interior, quiere derramar lo interior, el alma toda hacia fuera. La consonante procede de la captación de las cosas; el modo en que las aprehendemos aunque sea solo visualmente, toma forma en la consonante.

La consonante pinta, dibuja, la forma externa de las cosas. Lo que de hecho se halla en la consonante es una especie de imitación pictórica imaginativa de lo que se encuentra fuera de la naturaleza.” (Steiner, 1992 :16).

Se da aquí una dimensión experimental al núcleo de creación N° 89. El vaciamiento del alma al que hace mención con *el alma toda hacia fuera*, constituye una propuesta metodológica en sí misma, ya que en la observación de niños aparece diferenciado el movimiento vinculado a las vocales o las consonantes como partes físicas antes que gesto aeriforme.

Dalcroze coincide con la teoría de Steiner en la creación de una codificación para la música tocada al mismo tiempo que se produce el movimiento. La propuesta metodológica de este trabajo pretende vincular el aprovechamiento didáctico de la *teatralidad* con la aplicación del sistema Dalcroze como vertebrador del mismo.

Steiner (1992) dice: *La consonante pinta, dibuja la forma externa de las cosas* y coincide con Piaget/Inhelder (2007) en la descripción de uno de los estadios de la formación semiótica con el dibujo: *es el intermediario entre el juego y la imagen mental*. Estas coincidencias, son significativas porque, aparentemente distantes, coinciden en soluciones similares (hay trece años de diferencia entre las dos publicaciones).

El *Núcleo de Creación N° 89* dice: *Dio un grito grande como una montaña. Entonces su hija posó los pies en el grito y bajó tranquilamente hasta donde estaba la madre*, se ilustra la teoría eurítmica en relación a las vocales, al decir de posar los pies en el grito. Dentro del gesto aeriforme, aquel grito de desesperación dado por la madre, es un grito articulado en vocales que se materializan y tienden un puente con la montaña, un gesto aeriforme al decir de Steiner.

b) *Ejercicios para la atención y la concentración.*

Concentrarse es fijar la atención o el pensamiento en algo.

Dalcroze aporta la metodología que permite la visibilidad de lo interno en el cuerpo con una codificación metodológica muy precisa que permite *ver* lo que ocurre en el interior del quien trabaja con la dificultad. Alguien puede decir *yo se*, pero su cuerpo en el espacio negar dicho saber.

El núcleo de creación N° 90 habla del entrenamiento con la atención como condición teatralizante.

Núcleo 90: La atención creadora

Objetivo: Trabajar la atención como condición elemental de la teatralidad

Contenido:

Los objetos el cuerpo y el espacio.

Actividad:

Movimiento:

1° El coordinador del grupo toca notas agudas y largas con la mano derecha en el piano y notas graves y cortas con la mano izquierda. A las agudas y largas los alumnos y alumnas levantan los brazos y a las graves y cortas los bajan.

2° Con el mismo juego en el piano o la guitarra el coordinador propone que se dividan en dos grupos: un grupo representa las notas agudas y el otro las graves.

El de las agudas ocupa el centro del espacio y el de las graves la periferia.

Cuando suenan las que le pertenece a cada grupo se produce un movimiento grupal que deberán encontrar sin utilizar la palabra y poniéndose de acuerdo a través del movimiento mismo.

3° El maestro toca un acorde stacatto dentro de un compás de cuatro tiempos.

Los alumnos y alumnas esperan los otros tres tiempos después del acorde.

Dramática:

El coordinador esconde algo muy pequeño en el espacio de la clase y los niños
Deberán encontrarlo antes de que el coordinador cuente diez.

Una vez encontrado el objeto lo observarán con atención reparando en sus más
Mínimos detalles.

Contará hasta diez nuevamente.

Retirá el objeto y lo describirán.

Con ese mismo objeto harán un breve relato.

Representarán ese relato.

Evaluación:

En la primera parte dedicada al movimiento se ha podido ver que la identificación de las alturas del sonido fue perfectamente visible en todos los participantes en la sesión.

Pudimos leer las dificultades y capacidades en las respuestas corporales dadas en el transcurso del trabajo.

Se puede observar que los tiempos de espera constituyen uno de los problemas más visibles dentro del control de los impulsos. La espera siempre tiende a acortarse en lugar de prolongarse y podemos observar que en los niños este aspecto es más visible que en las niñas. La espera aparece ligada a los equilibrios.

Con el objeto escondido se pudo comprobar que la búsqueda fue de una enorme concentración en la que a competencia por el encuentro del objeto marcaba los silencios y las palabras dichas en el transcurso de la acción.

El objeto elegido fue un mono de hojalata que trepa por una cuerda cuando se tira de ella.

La descripción del mismo fue equivocada en cuanto a colores y formas de la pintura pero ajustadísima en cuanto a la capacidad del movimiento del juguete.

100 Núcleos de creación nº 90 . Mayo de 2010

Aprender a esperar: uno de los aprendizajes del arte es el disfrute y su condición de ingrediente indispensable para la elaboración simbólica. Combinado con él, la dificultad es la herramienta metodológica más eficaz en convivencia con la

frustración. Ejercicios de atención y concentración, constituyen un entrenamiento en el control de los impulsos y la educación de la sensibilidad nerviosa.

El equilibrio entre todos estos elementos: dificultad, frustración, atención debe estar regulado por el disfrute como eje metodológico. Su pérdida constituiría el naufragio de todos los demás contenidos.

“El artista necesita un objeto de atención, y que este no debe estar en la sala, sino en el escenario. Cuanto más llamativo sea el objeto, más atraerá la atención. No hay un solo instante en la vida del hombre en que su atención no se sienta atraída por algún objeto. Y cuanto más interesante sea el objeto, mayor será su poder sobre la atención del artista. Para distraerlo de la platea hay que introducir hábilmente un objeto interesante aquí en la escena, como la madre distrae al niño con un juguete.

También el actor necesita deslizarse unos juguetes que lo alejen de la sala.”
(Stanislavsky, 1986 : 124).

Esta cita, menciona la *Necesidad* de un objeto de atención como condición para la presencia del actor. Winnicott (2005), habla del objeto transicional como mediador entre la madre y el niño, objeto que atrae toda la atención de este, en el proceso creador de la acción en el espacio de juego.

Dicha referencia es coincidente con lo expuesto por Stanislavsky cuando precisa que el objeto no debe estar en la sala (fuera del espacio de juego) sino dentro de él, (en este caso en la escena), al igual que el objeto transicional para el bebé, en el que toda atracción fuera de este espacio constituido por el objeto de apego, es aleatoria y secundaria.

No hay un solo instante en la vida del hombre en que su atención no se sienta atraída por algún objeto Stanislavsky (1986) Reflexión que confluye con lo expuesto varias ocasiones y permite afirmar que la escena tiene lugar de un modo arcaico en el pecho de la madre.

La primera escena, tiene lugar en el acotado pecho materno. La satisfacción y el deleite de la misma, marca la transformación y el desarrollo hacia otros espacios.

Además, de la atracción que ejerce el objeto, forma parte de las primeras manifestaciones de la *teatralidad*.

Dice Stanislavsky: *La madre distrae al niño con un juguete* y utiliza el término distracción como un sinónimo de seducción, ya que este (el objeto), seduce y atrae al niño y lo marca en la transición hacia el espacio de juego.

En el *núcleo de creación N° 90* dijimos: *Pudimos leer las dificultades y capacidades en las respuestas corporales dadas en el transcurso del trabajo*; y esta afirmación coincide con lo expresado por Steiner al nombrar a la euritmia como el lenguaje visible del alma: hacer visible lo interno, esta es la gran aportación de la euritmia de Steiner y la sistematización dalcroziana.

Según lo expuesto hasta ahora es posible que el movimiento, sea la forma de pensamiento que en ese momento se manifestó, dado que el objeto tal como decía Stanislavsky (1986), atrajo desde sus posibilidades de movimiento y no desde su color.

Se trata de la visibilidad del pensamiento en acción. La *teatralidad* humana, está marcada por el suceso, convertido posteriormente en pensamiento.

c) *Ejercicios para el estímulo de la imaginación dramática*

La imaginación dramática es envolvente pues pone en juego el cuerpo para ser. No le basta con las imágenes verbalizadas (que son además productos del pensamiento en movimiento) Todas las decisiones cotidianas se articulan con este funcionamiento y evocan el *como sí* stanislavskiano, la ficción de la realidad y la realidad de la ficción puesta en movimiento.

En la Escuela Tyl Tyl, se observa una búsqueda febril de la ficción cada vez que se acercan al baúl de disfraces, dado que la tríada *Presión-Necesidad-Deseo*, los lleva de la mano hacia los impulsos. La imaginación dramática depende de la actitud que se tenga para la acción. Un actor respetuoso de sus impulsos con una organicidad entrenada, primero hace, y luego piensa.

En el proceso de ritualización del juego infantil hacia la creación dramática, se propone la prioridad de la acción al pensamiento, o mejor dicho el pensamiento en acción.

En el objetivo del núcleo que continua a estas líneas, se pone de manifiesto

Núcleo de creación N° 91: La acción como texto

Objetivo: Poner en juego la propia vida frente al rol.

Contenido:

El viaje de “Pedro el afortunado” de Strindberg: un niño encerrado por su padre en la torre de una iglesia ve el mundo desde ella y su imaginación se excita pensando en todo lo que haría si no estuviera en aquel lugar. La aparición de un hada portadora de un anillo maravilloso le permitirá salir de la torre y conseguir los deseos. En la peripecia dramática se encontrará con la vida.

El grupo que aborda este trabajo tiene entre 9 y 10 años.

Actividad:

Familiarización con la situación planteada.

- a) Junto al Teatro Tyl Tyl se encuentra la torre de la iglesia, por lo que salimos a la calle y la observamos.
- b) La coordinadora les dice que no solo hablen de lo que imaginan sino que escuchen disimuladamente a quienes comentan tal o cual cosa al pasar.
- c) A continuación se les propone que entren al teatro y, sin esperar, que pasen por el escenario de uno en uno realizando alguna de las acciones que han imaginado como si estuvieran encerrados en la torre. Una acción y solo una.
- d) A continuación se les propuso el encuentro de dos en la torre.
- e) Llegó el momento en el que Pedro debía decidir si salir o no del aislamiento.
- f) Se dividen en parejas y algunos deciden salir y otros no, aquí la secuencia dramática se bifurca y produce dos soluciones.

- a) Dicen cosas que se les ocurren a raíz de la observación. Mientras estamos en la calle pasan transeúntes que nos observan y comentan
- b) Lo hacen y a medida que esto se produce van mostrando cierta excitación y nerviosismo incontenible que identificamos claramente con la tríada.
- c) Así pasan todos y realizan lo que había surgido como una excitación en la calle.

En ese instante me pregunté si lo que había surgido era manipulable y comprobé que sí porque la cantidad de acciones diversas aseguraba un repertorio de posibilidades para la misma situación: intentar comunicarse con el exterior, comerse a una cigüeña, cazar cucarachas para comer, llorar por no entender el encierro al que se era sometido por un padre, intentar escapar, etc.

- d) En esta parte el encuentro tuvo muchas variantes. La necesidad de recomponer la imagen del padre fue significativa en casi todos y todas pero sobre todo en ellas argumentando que tal vez no se hubiera dado cuenta que no podía salir de allí. Pero al decirseles que llevaba años ahí dentro preguntaban que qué había pasado con la madre. Otra niña decía que el padre sabría por qué había encerrado a su hijo allí. Otro niño afirmaba que había niños muy malos a los que los padres debían castigar para que aprendieran a ser buenos y para ello citaban anécdotas que describían el mal comportamiento de algunos niños en el colegio. En el encuentro la figura del Hada- madre encarnada por ellas resolvía el aislamiento llevándoles comida y atendiéndolos amorosamente
- e) En este momento y dada la edad del grupo se produce un debate en la acción con el antagonista y la cuestión se divide más o menos en dos bandos:
1. que no debe salir ni desobedecer a su padre que lo quiere bien.
 2. que debe salir porque su padre no lo quiere ya que si fuera así no lo habría encerrado.
- f) Los que salieron se encontraron con lo que más querían en el mundo y esto Variaba desde tener lo que no se tenía en casa (la play station, mucho dinero, una casa distinta y más grande, las comidas más deseadas). Los que se quedaron lo hicieron esperando que el padre apareciera y alguna pareja hizo que fuera el padre quien diera el permiso para salir pero con condiciones. La secuencia dramática de Strindberg no se llegó a completar dado que lo que importaba era el funcionamiento de la imaginación dramática y su limitación a una situación dada para que esta fuera recreada.

En este núcleo se pone en juego la estructura dramática de la obra a través de los hechos que se suceden, y por este motivo importa lo que ocurre y no lo que se dice que ocurre.

Esta mirada eurítmica, es la del pensamiento visible en el movimiento. Desde el punto de vista del análisis de la obra, esta es porque sucede.

“Ya sabéis que nuestra labor empieza con el empleo y en la pieza del mágico “sí” como palanca que eleva al artista de la realidad cotidiana al plano de la imaginación. La obra y sus partes son la invención del autor, es la serie de los “sí” mágicos y “circunstancias dadas” creadas por él. No hay en la escena “ sucesos” verdaderos, reales; la realidad no es el arte. Este es, por su naturaleza misma un producto de la imaginación, como debe serlo en primer término la obra del autor. La tarea del actor o de su técnica, consiste en transformar la ficción de la escena en acontecimiento artístico de la escena. En este proceso desempeña un papel decisivo nuestra imaginación, y por eso vale la pena considerarla detenidamente y analizar sus funciones.”

(Stanislavsky, 1986 : 98).

El *núcleo de creación N° 91* propone salir a la calle y observar la torre de la iglesia junto al teatro. El *como sí* estuvieran allí, plantea a los niños una situación extracotidiana, en la que sin embargo, irán colocando su propia experiencia y elevando su realidad cotidiana al plano de la imaginación.

No hay en la escena sucesos verdaderos, reales; la realidad no es el arte, como dice Stanislavsky y se refiere a que en escena no hay sucesos verdaderos, pero el desprendimiento del yo cotidiano tarda en llegar dentro de la experiencia ofrecida por el núcleo de creación, y cuando lo hace, los actores se dividen en dos tendencias: los que desean abandonar la torre y no lo hacen por la prohibición y los que se saltan la prohibición y con esto inauguran la estructura maravillosa, y debido a este compromiso del actor de estas edades, la *ficción de la escena* se transforma en *acontecimiento artístico de la escena*.

No sería posible este proceso, sin la intervención de la imaginación creadora que traslada la *ficción* hacia el *acontecimiento*, en el cual el *Deseo* creador tiene capital importancia porque durante la etapa infantil se ejercita la su escritura del guión vital, marcada por el tejido de la *teatralidad* facilitador del proceso de hacerse humano.

Según se ha podido ver a través de la mirada de Steiner, Piaget y el mismo Stanislavsky, la ficción es el juego simbólico nunca visto en la etapa senso motora, se habla por tanto de un germen de lenguaje, que para Steiner es el lenguaje

verbal retenido y para el autor ruso el de la diferenciación entre ficción de la obra y acontecimiento de la escena.

Con las *Primeras y Segundas edades*, la traslación de la ficción al acontecimiento sucede simultáneamente, y esto se ve en el planteamiento del *núcleo de creación N° 91* cuando el coordinador propone consignas que confluyen a la situación casi simultáneamente. La comprensión de la propuesta ficcional: *Imaginaos que vivís en esa torre*, es seguida casi inmediatamente por la producción del acontecimiento cuando dice que: *A continuación se les propone que entren al teatro y, sin esperar pasan por el escenario de uno en uno realizando alguna de las acciones que han imaginado como si estuvieran encerrados en la torre. Una acción y solo una.*

Desde el punto de vista eurítmico que nos ocupa en este capítulo, el dar preeminencia a la acción sobre la excesiva reflexión, constituye un planteamiento acertado que facilita el pensamiento en acción y es coherente con todo lo expuesto hasta este momento.

El hecho de proponer realizar una acción y solo una, permite trabajar la síntesis desde un comienzo, con lo que el proceso de comunicación que supone el trabajo sobre la escena, se hace más eficaz.

Por último, nótese que la propuesta utiliza el *como si estuvieran encerrados en la torre*, y la aparición de esta expresión, tiene su par en todos los espacios de juego como *vale que*, utilizados siempre como palancas de acceso al acontecimiento lúdico allí donde este se produzca.

d) *Ejercicios para la disociación corporal*

“Asociaciones de contrastes: Las nociones generales que hemos descubierto a través de los contrastes son nociones primarias. O pueden ser descompuestas en nociones más simples.

Son en cierta manera los “átomos” del pensamiento. Los contrastes no están aislados ni independientes sino asociados en múltiples combinaciones de dos órdenes:

O bien los contrastes se suceden en un orden temporal con lo que llegamos a las nociones de estructura y de ritmo.

O bien se encuentran se encuentran asociados en una sola y misma acción, una sola y misma percepción que se muestra como un compuesto.”

(Lapierre / Acouturier 1983 : 5)

Disociación es la capacidad de realizar diferentes cosas a la vez con un objetivo unificador. Por Ejemplo: conducir un coche implica el desarrollo de capacidades disociadoras.

Las capacidades para la disociación corporal son ejercitadas inconscientemente desde el nacimiento, a través de las ondas eléctricas del sistema nervioso, y adquieren formas rítmicas a medida que se ejerce un control sobre ellas.

En la salida a la observación de la torre colindante con el Teatro Tyl Tyl, se propuso observar y escuchar los comentarios de los transeúntes, y esta actividad en sí misma, comprende la disociación de la cual se habla, ya que se superponían dos centros de interés que debían ejecutar con eficacia al servicio de un único objetivo: la representación de Pedro encerrado en la torre.

Desde este supuesto, se desgrana la mecánica de la disociación y también se proponen dos ejercicios rítmicos que ayuden al desarrollo de esta capacidad.

En las propuestas de los dos ejercicios del *núcleo de creación N° 92*, puede observarse la disociación de la parte superior e inferior del cuerpo que responde a la definición dada por Steiner (1992), sobre la importancia de los miembros superiores en la retención, creación del lenguaje y producción del gesto aeriforme.

Núcleo de creación N° 92: segundo ejercicio.

Núcleo de creación N° 92: Visibilidad de la audición

Objetivo: Desarrollar las capacidades para la disociación.

Contenidos:

Cuerpo, espacio y tiempo.

Actividad rítmica musical:

Primer ejercicio:

Se toca en el piano con la mano izquierda. dos compases de 4/4 con negras en todos los tiempos.

Con la mano derecha se tocan corcheas en el primer compás y negras en el

segundo.

Se propone al grupo que marque las negras con sus brazos.

La mano izquierda toca lo que hacen los brazos. La posición que proponen para los brazos es la siguiente:

1. Antes de comenzar: Arriba (los dos brazos).
2. Primer tiempo: bajan enérgicamente.
3. Segundo tiempo: se cierran en cruz sobre el pecho.
4. Tercer tiempo: se abren cada uno hacia su lado.
5. Cuarto tiempo: suben y quedan como antes de empezar.

El primer tiempo es un tiempo fuerte que identifica el comienzo del compás con el acento de la energía que baja a tierra.

La mano derecha toca lo que hacen los pies.

Para conseguir la disociación se propone que el grupo realice las órdenes por separado primero y que las identifique corporalmente.

No basta con *entender* intelectualmente pues en este tipo de trabajos alguien *sabe* cuando puede realizarlo y esto ocurre cuando se pasa por el proceso de internalización y trabajo con la dificultad motora.

El sujeto *sabe* cuando *siente* y tiene oportunidad de fijar patrones de aprendizaje que se convierten en rutinas y dejan el espacio para la aparición de la novedad que posteriormente se convertirá en rutina.

Segundo ejercicio:

Se propone un juego con los brazos: cada uno de ellos realizará un movimiento diferente.

1. El punto de partida para los dos brazos es el de estirados arriba.
2. A cada nota tocada con el piano o la guitarra le corresponde un movimiento.
3. Uno de los brazos hará tres movimientos y el otro dos.

Brazo derecho tres movimientos: 1° Abajo,

2° abre hacia el lado derecho y
extendiéndose.

3° sube a la posición inicial.

Brazo izquierdo dos movimientos: 1° abajo

2° arriba.

Al realizarlo se notará que al segundo compás del brazo de tres tiempos se junta con el que realiza el movimiento de dos. Al suceder esto y una vez que el grupo domina esta disociación se propone que el brazo que hacía tres pase a realizar dos y viceversa. La euritmia debe aprovecharse del deleite que todo ser trae como materia prima para el trabajo escénico y en este caso el deleite está dado por el desafío de ser capaz.

El estado que identifiqué como *presión* condiciona corporalmente al sujeto de tal manera que altera su respiración en un estado de excitación y ansiedad, alterando su predisposición corporal y catapultándolo hacia la intuición de una *necesidad*.

Esta aparición de la presión contiene (entre otros elementos) la euritmia o estado musical interno.

Evaluación:

Se observa que en toda la secuencia de ejercicios la atención y la disociación van de la mano marcando y haciendo visible en todo momento quién está presente y quien no lo está.

No es posible en estos ejercicios estar pensando en otra cosa porque el cuerpo y el movimiento de los brazos atrapa la atención y hace visible la condición interna.

Decidimos no hablar de resultados sino de diferentes procesos en cada uno de los participantes ya que aunque el ejercicio fue planteándose gradualmente para todos, la aprehensión del mismo se fue dando a lo largo de toda la sesión.

Hay quienes no llegaron al final porque estaban trabajando los primeros ejercicios, pero quienes sí llegaron se encontraron que aparecían nuevas dificultades cuando se planteaban un nuevo reto:

Ejemplo: cambiar de brazos en la última disociación cada vez que los dos se juntaban en el movimiento hacia arriba de inicio.

Se observa que esta dinámica arraiga un proceso en cada uno que va más allá de la propuesta de clase inaugurando un proceso personal de entrenamiento psicofísico.

La mención a la dificultad como elemento primario de adquisición de lenguaje, conecta con las etapas descritas por Piaget (2007) en su análisis sobre los reflejos, las conexiones nerviosas, y el desarrollo en el control de las mismas y con Cyrulnik (2004) sobre la mirada de apego tan decisiva en los comienzos del bipedismo humano.

La provocación de estos ejercicios y su respuesta desde un estado musical interior, hace pensar en la visibilidad de la música a través del movimiento de los brazos y tal estado implica la elevación de los movimientos al nivel de la conciencia, ya que su visibilidad crea posteriormente un lenguaje musical con codificación propia. En el caso de la *teatralidad*, la escritura primaria con el gesto aeriforme y más compleja posteriormente con la ejecución de la acción misma.

Otro de los aspectos que plantea el *núcleo de creación N° 92*, es el de la importancia del proceso más allá del resultado, lo que constituye una sustantiva diferencia con todos los ámbitos de aprendizaje actuales en los que sólo importa el resultado y la velocidad en conseguirlo. En Tyl Tyl, se hace visible lo interior, y esto permite *leer* el proceso de trabajo en el cuerpo de quien lo realiza.

El término empleado: *leer*, abre las puertas a que se interprete textualmente como *texto* dramático aplicado al movimiento, y no como un simple juego de palabras.

La textura de las asociaciones y disociaciones corporales, teje en el espacio y en un tiempo determinado, la trama que se constituye en acontecimiento escénico. Este proceso no desmerece al texto escrito, pero lo relativiza al ser parte del total.

La *teatralidad* teje lo humano a través de una secuencia textual que responde a muchos factores, entre los que se encuentra la aparición del lenguaje hablado primero, como algo vertebrador pero no único, ya que anteriormente a esto han existido otros factores con la confiabilidad, y preparación del espacio preoperacional, contribuyentes a la creación del tejido.

La organicidad de este proceso de crecimiento teatral, arroja luz sobre las características de nuestro Método, en el que las huellas de construcción en *teatralidad* indican el camino hacia la humanización.

Podríamos decir que la disociación, es una destreza compleja que se adquiere progresivamente, y consolida en el sujeto ciertas capacidades primarias, Ejemplo: un actor profesional posee destrezas adquiridas que constituyen la estructura equilibrada con sus capacidades. Pero ese equilibrio tiende a romperse cuando la presión para la superación técnica, plantea una nueva *Necesidad* y su consiguiente *Deseo*.

Entonces se produce nuevamente la puesta en marcha de la tríada *Presión, Necesidad, Deseo*, esta cuestión lleva al sujeto a la adquisición de una nueva destreza que aumentará sus capacidades y lo mantendrá durante un tiempo en una nueva estructura de equilibrio.

5. 3. ELEMENTOS DE COMPOSICIÓN: SECUENCIAS DE ACCIONES, DURACIONES, CONTRASTES, RITMOS.

Enumeraremos algunos elementos para la creación de un objeto simbólico representación de una ausencia pero con entidad propia en el espacio ritual

1. Las secuencias:

Todo lo que rodea al sujeto, está constituido en forma y ha adquirido ésta integrándose en una serie que lo hace coherente y orgánico. Las maneras de percibir el mundo, ocurren de un modo serial, que introduce al individuo en la noción de secuencias, agrupadas a su vez en patrones que acaban siendo asimilados en lo que Piaget (2007) llama asimilaciones, mencionado ya como concepto en otro pasaje de este trabajo. Estas asimilaciones hacen más fácil la articulación de la vida cotidiana.

La expresión artística comienza en la percepción y este momento está conformado por patrones, agrupando y dando forma a lo que aparece ante nuestros sentidos, pues nadie escucha, ve, toca o huele sin referentes, los cuales son creados progresivamente a través de actos reflejos constituidos en experiencias asimilables. Quien se encuentra en un acto de percepción aporta a este acto lo que trae consigo.

Para un artista, ganar el favor del que percibe es ya un logro, ya que viene de y va hacia otros cientos y miles de percepciones, que solo obtienen descarga durante el sueño.

La *secuencia de acción* posibilita la idea de unidad cuando se produce.

Ejemplo:

Observación de una secuencia de acción recurrente en la Escuela Tyl Tyl, referida a niños que las reproducen una clase tras otra en todos los grupos. Curso 2009. *Primeras edades*.

1ª Entra al Teatro por la puerta: sube al escenario, se sienta en el círculo junto a sus compañeros y compañeras, aferra entre las manos un pequeño muñeco y cuando le toca el turno de palabra, enseña su objeto a los demás que se interesan por él y lo observan con atención: tiene un casco y una pequeñísima lanza de plástico. Las facciones de la cara son casi imperceptibles por el tamaño, pero aún así se le nota un bigote.

2ª El círculo se deshace: guarda su muñeco en el bolsillo del pantalón se dirige al baúl de los disfraces, elige una túnica azul, un casco, y una espada. Va hacia las pinturas junto a un espejo y elige el lápiz negro. Se dibuja un bigote y deja el lápiz con las pinturas, coge una tela que extiende en el suelo y se convierte en la *casa*. Se sienta a esperar que todo comience.

El oído sin embargo, tiende a construir secuencias en series tímbricas, armónicas o melódicas, en las que crea referencias. No es posible oír sin reposo, y es difícil mantener la escucha si no hay referencias sonoras como los leit motivs, los centros tonales, lo reconocible al fin y al cabo. Lo consonante, conocido por haber sido oído ya, ocupa un lugar que vuelve en la repetición y ofrece seguridad porque crea un patrón en la escucha, y referencias que renuevan la atención e impiden la angustia del vacío como forma del caos en lo desconocido.

Cuanto más pequeños son los niños, más necesitan de las consonancias y secuencias rítmicas tranquilizadoras, que eviten la angustia del caos y les remitan a la seguridad de los hábitos, los patrones y la confianza.

Es inquietante para las *Primeras edades*, la ausencia de familiaridad y sentirse a expensas de lo desconocido, ya sea en el sonido, en la acción, o en cualquiera de los elementos que constituyen el objeto simbólico artístico. Se trata de crear referencias dentro del recorrido exploratorio.

La música es tangible si puede tocarse el instrumento que la produce, y si convoca al movimiento; porque es con el cuerpo con lo que se hace propia. Este el motivo por el que niños de *Primeras edades* en la escuela, experimentan felicidad, si pueden palmear cuando escuchan una secuencia rítmica, aunque lo que ocurre muchas veces, es que la invitación al palmeo *automático* impide que se desarrollen ciertas capacidades de atención y concentración, pero este es otro asunto que no procede tratar aquí.

El sonido irrumpe en el silencio que ya estaba allí. Cuando lo ocupa es porque tiene un mayor interés pues la percepción de secuencias de frases melódicas y ritmos, debe invitar al silencio y el deleite interior.

2. *Las duraciones:*

“El tiempo está en la fuente misma del impulso vital. La vida puede recibir explicaciones instantáneas, pero lo que en verdad explica la vida es la duración.”
(Bachelard, 2000 :15).

Bachelard hace su referencia a Bergson y es justamente una reflexión coincidente con el acontecimiento escénico, que al igual que una matrioska, contiene las explicaciones instantáneas tan definitivas en la etapa de la infancia. El autor trata el tema haciendo referencia a Bergson (2008), y la explicación del mismo se produce en contraste con la intuición que produce el instante citado en la experiencia de *¡AhorA!*, cuando se trata el tema del terrón de azúcar.

La duración se construye con los primeros movimientos del sujeto, transformándose en un juego con el tiempo. Así aparecen los valores rítmicos que obtienen su alma en la duración, y llenan el hueco del tiempo durante esa duración.

Esta cualidad constituye un valor, pero este valor no es una abstracción en la etapa infantil hasta la llegada de las operaciones concretas, puesto que debe su nacimiento al impulso eléctrico del sistema nervioso, por lo que se puede hablar de origen físico de la duración, con el cuerpo como instrumento de medida a través del movimiento. La duración se halla íntimamente ligada a los sistemas nervioso y muscular, y es una verdad humana, Para esta investigación constituye un enfoque coherente con la visión de la *teatralidad* como acontecimiento.

3. *Los contrastes*

Sin contraste no hay forma y por lo tanto estructura La seriación de elementos semejantes y asociados, provoca una dinámica de contrarios entre unos y otros, y da lugar a la forma. Podríamos definir la forma como alternancia de contrarios.

Todo lo que existe es percibido como forma y clasificado entre novedad y rutina según la discriminación realizada por los lóbulos frontales.

He aquí algunos ejemplos:

* La estructura con forma sonata (ABA) que aparece en una canción con su principio melódico reconocible, su estribillo, y su vuelta a la melodía y ritmo del principio, es la que crea la atención y memoria sobre la canción como objeto simbólico.

* En un papel pintado de negro en su totalidad, alguien pone un punto blanco y el contraste ha creado la forma a percibir.

* En un discurso rítmico es la duración entre sus valores, la que crea la forma que percibe el oyente, pues sin contrastes de duraciones no existiría forma rítmica alguna.

* El sujeto está atrapado en una forma que separa el interior del exterior y ella misma es contraste.

El contraste y manejo de tiempos en las secuencias constituyen el arte de la composición para un objeto simbólico.

4. Ritmos: La sensibilidad nerviosa

La expresión humana comprende al sujeto en su totalidad, y el control de los impulsos es la base para que exista un desarrollo expresivo, permitiéndole durante su crecimiento la búsqueda que lo conduzca hacia la satisfacción de su *Deseo*. No sirve pegar cuando se *Desea* acariciar, o escupir cuando se *Desea* besar. Hacer lo que se cree querer o *desear*, (no lo contrario). Para esto los sistemas nervioso y muscular son las herramientas de precisión, ejecutantes del intérprete.

En la creación dramática, siempre es laborioso conseguir los objetivos a través de la acción, en la que es imprescindible la precisión gestual. Un ser humano, parte de la invalidez instrumental de la primera infancia en la que las destrezas son muy limitadas, con la ejercitación de los reflejos primero en asimilaciones, para luego, construyendo sistemas más complejos, aumentar las capacidades. En este largo recorrido se combinan muchos factores (sociales, afectivos, familiares) y se conjugan lentamente a lo largo de varios años.

Sensibilidad nerviosa: destreza que permite manejar y controlar los impulsos con precisión, para que el cuerpo pueda ponerse al servicio del arte.

¿Qué significa poner el cuerpo al servicio del arte?, pues sencillamente que obedezca y de forma al *Deseo* creador sin constituirse nunca en un obstáculo que frene los impulsos.

El núcleo de creación N° 102 aborda la cuestión del desarrollo de la sensibilidad nerviosa en su objetivo.

En su desarrollo pone a prueba la capacidad de oír controlar y dar respuestas con el propio cuerpo en el espacio. Esta capacidad de respuesta y modelado del movimiento , el gesto y la acción, es la columna vertebral de nuestro Método.

Se trata de controlar el impulso para que se produzca lo deseado en cada caso, estableciendo de esta manera el ritmo corporal.

5 . 3. 1. *Núcleo de creación N° 102*

Núcleo de creación N° 102: La sensibilidad nerviosa

Objetivo: Desarrollar la sensibilidad nerviosa

Contenidos: El cuerpo, los objetos, el espacio y el tiempo

Actividad de movimiento:

Timbres y movimiento:

Todos tienen una pelota en las manos.

Al sonar una escala ascendente mayor la lanzan al aire

Al sonar una escala descendente menor botan con ella en el suelo.

Al sonar un acorde mayor se la pasan al compañero.

Al sonar un acorde menor se la quedan inmóviles.

Evaluación:

se puede ver que el dominio del movimiento tiene dos relaciones que contemplar

1ª Con el sí mismo y el propio cuerpo

2ª Con el dominio sobre un objeto externo

Les ha resultado complicada tanto una relación como la otra pero las dificultades se secuenciaron y no ha sido posible resolver el control del objeto si no conseguían antes el del dominio sobre el propio cuerpo.

100 Núcleos de creación nº 102. Octubre de 2010.

Todo movimiento eficaz posee una parte importante de control y selección, que anule los impulsos catárticos e improductivos.

Cuando niños crean un objeto (dibujo, escena, canción, ritmo), se concentran para obtener lo mejor de sí mismos, y desechan aquello que no les sirve para expresar lo que desean, según ellos, a veces lo realizado es un *desastre* porque no satisface el deseo o es maravilloso si les ha causado placer. No hay indiferencia ante su propia producción, lo cual hace sospechar el interés, *Necesidad* y *Deseo* proyectados en la creación y también la satisfacción que establece la existencia o no del placer.

A través del control de los impulsos y las acciones, la posesión de la propia energía para el movimiento posibilita que el sujeto desarrolle sus facultades de producción artística.

Desde este abordaje en la construcción del ritual escénico, es posible adquirir una herramienta eficaz para la producción del acontecimiento, de tal manera que éste, pueda convertirse en algo medible, capaz de ser transmitido a otros, y

utilizado en futuras aplicaciones, pero el principio del placer es un termómetro importantísimo.

El espacio y el tiempo a través del cuerpo, será importante para la creación de patrones de destreza que entrenen suficientemente la flexibilidad.

Según lo expuesto por Goldberg (2007) en la *Paradoja de la sabiduría*, la eficacia del lóbulo frontal izquierdo en el que se almacenan los patrones de comportamiento, consigue la eficacia de la experiencia. El sistema Dalcroze, entrena el sistema nervioso y muscular para conseguir la eficacia en el manejo del cuerpo expresivo.

La construcción humana en *teatralidad* se apoya desde el nacimiento, en la utilización del cuerpo como instrumento y se convendrá en que lo expuesto contribuye a una didáctica eficaz de la escena.

Se puede decir que se trata de una metodología de enseñanza musical, con la intervención de cuerpo, espacio – tiempo en lo que multiplica su utilidad como método de entrenamiento.

La sensibilidad nerviosa es una destreza que desarrolla la precisión en la ejecución del movimiento y cuyo medidor es el placer del movimiento por el movimiento mismo.

5. 3. 2. *Mente y cuerpo: Dalcroze*

La aplicación del sistema Dalcroze se da en formación artística, terapias, rehabilitaciones, entrenamiento de instrumentistas, directores de orquesta, actores y directores de escena. Su versatilidad lo convierte en una herramienta que aborda los aspectos elementales sobre la creación artística, y ayuda a articular la producción, cuyo común denominador es la dificultad.

“En la actualidad la mayoría de las personas educadas están familiarizadas con la idea de que la mente pertenece al cerebro, y por tanto al cuerpo.”

(Goldberg, 2006 : 16)

Hasta hace muy poco cuerpo y mente eran dos mundos separados de la misma manera que aún hoy se habla de ciencias o de letras. Pero el espíritu que anima esta es el de integrar en lugar de fragmentar.

Dentro del proceso de trabajo de la creación dramática, sucede a menudo que un actor (niño o adulto), realiza el movimiento pero luego no sabe muy bien por qué, para qué o cómo, lo ha hecho.

Es importante que la búsqueda escénica tenga dos momentos:

1. Improvisación: ligada a la intuición, los impulsos y el placer
2. Selección de los elementos aparecidos.

De la intuición, los impulsos y el placer dan cuenta la tres edades de la escuela.

La inteligencia a la hora de elegir, discriminar y pensar sobre lo que se ha hecho, debe hacerse en la pausa de la acción para luego continuar en ella. Esta habilidad de alternancia entre improvisación y selección debe articularse como un método en el que el deleite interior y la superación de la dificultad sean las guías.

El sistema de trabajo propuesto por Dalcroze hace conscientes los movimientos, y los procesos son asumidos por los alumnos porque desde el inicio, tienen noción de sus capacidades y dificultades.

La codificación solfeística de los desplazamientos y movimientos en el espacio, hace a veces árido y minucioso el trabajo, y es por este motivo por el que una clase de Dalcroze debe dividirse en tres partes:

- a) *Audición activa y trabajo con la rutina sobre elementos conocidos y sobre la novedad con elementos desconocidos.*
- b) *Polirritmias y disociaciones*
- c) *Combinación de los elementos conocidos o antiguos con los desconocidos o nuevos.*

En todo proceso de aprendizaje, la armonización entre conceptualización y experimentación o improvisación y selección, constituye el arte de enseñar y aprender por excelencia. Si se traslada a la creación artística, una de las dificultades más importantes que se encuentran es la de objetivar, saber en qué punto

entre logro y dificultad se encuentra el sujeto, y cuáles son los elementos que debe trabajar. En la creación dramática los instrumentos son cuerpo y mente, por lo que la objetivación ante el propio instrumento es algo complejo, ya que lo cercano se torna invisible y el instrumento del cuerpo permite leerlo y visibilizarlo. El actor es *leído* en el espacio del ritual, su acción es su texto y la aportación de códigos para que esa lectura se produzca, es fundamental. En este punto encuentra su utilidad el sistema Dalcroze y produce la herramienta para una codificación objetiva. En otras palabras: a través del movimiento, el espíritu se hace visible y desde aquí se asiste al modelado de ambos.

Los códigos se construyen en la realización de los ejercicios que tienen una manera precisa de llevarse a cabo, tal como ocurre en la codificación de la escritura musical.

Se exponen a continuación elementos metodológicos para el trabajo con la *sensibilidad nerviosa* en *teatralidad* que el GACI apoyado en el sistema Dalcroze pone en práctica habitualmente:

- *Relajación:*

La confianza inicial de la palabra en el círculo, para la construcción del ritual. En este punto es de reseñar el trabajo sobre la *confianza* y la *confiabilidad* como contenidos de trabajo. Es en esta situación cuando niño y niña obtienen la llave que les permite *tener presencia* en el lugar del ritual para el acontecimiento.

- *Control de la energía muscular:*

Velocidades, contrastes, caracterización de los estereotipos y los personajes, aprovechamiento de lo que cada sujeto trae como interés propio movido por la *Presión, Necesidad y Deseo*. Estos intereses forman parte del contenido de trabajo y en ningún momento quedan fuera en la estructura de las clases en Tyl Tyl.

- *Acentuación métrica (regular e irregular)*

Reconocimiento corporal de la precisión expresiva. La métrica es un contenido importante en el desarrollo del proceso a través del cual es posible observar, la capacidad de traducción corporal en cada uno de los sujetos. Esta búsqueda de precisión instaura la idea de proceso continuado de trabajo con la

aparición y solución de la dificultad.

- *Memorización rítmico – motriz:*

Capacidad de desarrollar las facultades de los lóbulos frontales, con la inclusión de trayectorias y visualizaciones espaciales ausentes. Este tipo de ejercicios promueven la aparición del *como sí* para el espacio. Puesta en escena del interno del sujeto.

- *Inhibición del movimiento y reacciones rápidas:*

Control de los movimientos y las reacciones ante las sensaciones y gradación de la emociones. Se debe recordar (por haber sido dicho anteriormente). La expresión comprende al control de los impulsos como medio para dar forma a lo que se desea. Steiner (1992) hace mención al gesto retenido al hablar de la aparición de la palabra vinculada al impulso nervioso. Recordemos lo referente a la aparición del lenguaje verbal en el gesto retenido.

- *Disociación corporal:*

Disponibilidad del instrumento corporal ante *Necesidad y Deseo*. Este contenido se refiere a la capacidad de instrumentación del cuerpo en relación a las destrezas con el control nervioso y muscular referido al esquema corporal. Permite que el cuerpo pueda ponerse al servicio del arte.

- *Audición interior:*

La imagen de lo interno como una enorme caja de resonancia en la cual pueden perderse y encontrarse los estímulos, está relacionada con lo que se pretende expresar (desde la perspectiva de la creación dramática) con *audición interior*. En la audición interior dalcroziana, lo que se pretende es la visualización de la ausencia del movimiento, y la representación posterior en la que el propio cuerpo es instrumento de la visualización. Verse antes de hacer.

Ejemplo: Alguien visualiza saltar un obstáculo.

Realiza el gesto de comienzo y el de final.

Compañeros y compañeras uno a una, intentarán completar la trayectoria de todo el movimiento.

- Improvisación (libre o a partir de elementos dados)

La creación de un sistema de códigos corporales precisos vinculados al lenguaje musical escrito, hace que se puedan establecer conexiones claras con la creación dramática para la cual esos elementos más o menos codificados, aparecen en forma de acciones, sensaciones, y emociones . Ejemplo: en un compás de $\frac{3}{4}$ puede haber: negra y blanca. La codificación de nuestro sistema establece un modo de locomoción para la negra (el paso) y para la blanca que dura dos tiempos de negra, establece un paso y un tiempo de flexión de la misma pierna que ha dado el paso. Una vez que el alumno ha realizado este ejercicio controlando su calidad(ejercitando su sensibilidad nerviosa, se propone que haga una acción en la que intervenga el esquema planteado en la codificación.

- Equilibrio corporal

Se puede pensar al cuerpo como estructura productora de la escritura que expresa el equilibrio psicofísico del actor. Entonces el trabajo con la dificultad plantea la aparición de soluciones que desemboquen en nuevos equilibrios generados a partir de bifurcaciones.

- Respiración

Relacionada con la anacrusa, la respiración comprende la *inspiración* y la *expiración*, elementos para la vida de la escena y de la música. Para los instrumentistas y los actores como tales el instante previo es el de la producción del impulso, el del nadador antes de la caída al vacío. El de la retención antes de la expulsión.

- Concentración (actividades grupales)

La relación entre el juego y la conciencia del mismo se hace visible en las reglas. Desde esta perspectiva, los juegos planteados en la escuela Tyl Tyl, se interpretan como contenidos de trabajo *rítmico – escénicos* y este camino constituye un aprovechamiento didáctico presente desde el inicio de todo proceso artístico y relacionado con la expresión de lo espontáneo.

- *Velocidad*

Los cambios de velocidad harán que los movimientos y situaciones vividas adquieran contenidos diferentes, y puedan ser manipuladas desde lo externo sabiendo que son expresión de lo interno.

Ejemplo: una misma acción modificada en su velocidad puede expresar diferentes motivaciones. Pongamos por ejemplo esta secuencia: *1º (lentamente) abrir la puerta de calle, entrar en casa, quitarse el abrigo, los zapatos, coger una libreta del bolsillo, un lápiz, sentarse, abrir la libreta, apuntar algo en ella, recostar la cabeza, cerrar los ojos. 2º (rápidamente) la misma secuencia.*

La velocidad modifica la sensación del intérprete y por tanto la acción misma.

- *Polirritmia corporal.*

El cuerpo polirrítmico es el primer espacio de la escena: Un continente vivo.

La visión polirrítmica de los elementos que concurren en la escena aporta riqueza a la hora de manipularla. A la manera de una orquesta sinfónica, todo juega rítmicamente en ella, tanto lo que se mueve como lo que permanece quieto.

Los elementos metodológicos expuestos constituyen una orientación para el trabajo didáctico y una manera diferente en la lectura que se hace de los ejercicios por aportar una perspectiva no solo dramática sino también musical. La división de las disciplinas artísticas, posibilita su manipulación instrumental. La etapa infantil totaliza las partes en un todo. Se juega, y en el juego se canta, baila, pinta, se mueven y dramatiza.

Dalcroze da cuerpo metodológico a esta realidad y facilita la integración expresiva para que luego la manipulación técnica trace las fronteras que no son ni más ni menos que instrumentales.

La percepción infantil del arte se produce globalmente (las partes en el todo), porque prescinde del perfeccionismo instrumental. Importa la *Necesidad* de expresar y dar forma al *Deseo*. Por eso el esfuerzo de nuestro Método es el de encontrar instrumentos didácticos sostenedores de la infancia para siempre en el sentido legitimador de la expresión. Dotar de técnica al sujeto haciendo visible la didáctica desde la *teatralidad* humana como condición.

En las nuevas tecnologías se han acercado las posibilidades de trabajar con materias que desconocemos a través de programas informáticos, pero la manipulación virtual en la que el cuerpo queda separado de la mente, escinde y fragmenta al sujeto.

Dalcroze creó un sistema de pensamiento, de acción, y un estado interior de gracia a través de la euritmia. El objetivo de nuestro método es el de retomarlo y posibilitar la creación consciente de la escena por parte del actor, dotándolo de herramientas que lo hagan dueño de su destino dentro del espacio ritual.

La infancia ofrece esta perspectiva de un modo orgánico y globalizado, siendo cometido de este estudio, sacar los preexistentes a la luz para ofrecerlos como herramientas.

5. 4. ESPACIO RELACIONAL Y ESPACIO RITUAL: DIFERENCIAS Y SIMILITUDES.

En este epígrafe se pretende establecer la continuidad entre dos espacios determinantes para la construcción humana en *teatralidad* cuáles son el relacional primero con la madre aún presente, y el ritual posterior de separación, donado también por el padre como figura de apego.

La diferencia que observamos es la marcada por dos figuras:

La madre en una etapa primera y como donante del espacio de creación.

El padre como donante del espacio ritual destinado al juego con los otros.

Las fronteras que separan al sujeto de los otros como semejantes se difuminan en la experiencia ritual del juego, el arte y la religión tal como afirma Winnicott (2005) para buscar la agrupación de la ilusión compartida.

En la creación dramática se suele hablar de la *complicidad* que lleva a aceptar junto al otro el *como sí* y su consiguiente ilusión.

En el Juego, la complicidad es establecida por las reglas que plantean espacio, acción y tiempo.

En el arte, las reglas las constituye la delimitación del espacio para el ritual escénico, el lienzo, pared, el espacio destinado a la creación plástica, el silencio en el sonido, etc. Siempre hay un elemento (generalmente espacial) que establece un límite entre la realidad y la ficción.

En la creación dramática el juego con el otro y su complicidad es el que crea el espacio ritual. Este mecanismo obtiene una explicación en el descubrimiento sobre la función de las células espejo.

“Cuando un bebé recién nacido imita el patrón de sacar la lengua siguiendo el modelo de alguna persona frente a él, están trabajando las células espejo, uno de los descubrimientos actuales de las neuro-ciencias.

Estas células están distribuidas en lugares claves del cerebro- **la corteza pre motora, los centros de lenguaje, empatía y dolor**. Se activan no solo cuando desempeñamos una cierta acción, sino también cuando miramos a otra persona desempeñar esta acción.

Estas neuronas han sido estudiadas en el pasado, por el rol que desempeñan en el movimiento y en otras funciones”.

(SCIENTIFIC AMERICAN MIND, Artículo de la revista Volumen 17 no 2. Abril-mayo 2006)

Percibir y actuar requieren dos modos de pensar diferentes:

Desde esta investigación, se proponen una serie de ejercicios para el desarrollo de la capacidad asociativa en relación a diversos estímulos, todos ellos vinculados al funcionamiento e intervención de las células espejo, que cumplen un importante papel en la confección del tejido humano de la *teatralidad* pues conforma la *espesura* de signos que nos constituyen desde un comienzo.

En Tyl Tyl podemos observar la siguiente progresión de ejercicios que enumeramos a continuación y a la que le siguen algunas propuestas de desarrollo:

1. Ejercicios para la asociación corporal
2. Ejercicios para la asociación sensorial
3. Ejercicios para la asociación imaginativa

1. Propuestas de desarrollo para la asociación corporal:

- a) Velocidades del cuerpo en el espacio
- b) Trayectorias y recorridos
- c) Calidades diferentes de movimiento
- d) Intensidad del movimiento

2. Propuestas de desarrollo para la asociación sensorial:

- a) Diferenciación de formas, colores y texturas, intensidades.
- b) Particularización de sabores: experimentación y evocación.
- c) Identificación de olores: experimentación y evocación.
- d) Reconocimiento de texturas y superficies diversas

3. Propuestas de desarrollo para la asociación imaginativa:

- a) Construcción de imágenes superpuestas, simples, proactivas.
- b) Combinación, superposición y sustitución de elementos.
- c) Creación de nuevas imágenes con imágenes viejas.
- d) Narraciones visuales.

En nuestro Método el ejercicio de la asociación es el de una destreza cerebro-corporal dirigida al entrenamiento cognitivo, y la capacidad asociativa es la de mantener la atención sobre elementos simultáneos con la cualidad de contener en sí misma a su contrario. La capacidad para asociar es aquella que contempla la misma capacidad de disociar, o asociaciones directas e inversas según Lapierre (1983)

Ejemplo:

Los niños de un grupo de trabajo de la escuela de Tyl Tyl, pueden caminar siguiendo los sonidos ejecutados en un piano. Llevan los brazos estirados hacia arriba y los bajan solamente cuando el piano que toca corcheas produce el acento en la primera de ellas. Los alumnos y alumnas siguen caminando mientras el maestro les da las siguientes propuestas:

a) las figuras que toca al piano cambian y se transforman en negras, el acento sigue estando en el primer tiempo, después de un rato el maestro cambia el acento de lugar y lo coloca cada tres tiempos.

b) Vuelve a cambiar y los coloca ahora cada dos tiempos, los alumnos y alumnas se adaptarán todo lo deprisa que puedan.

c) El maestro sugiere ahora que se detengan y solo marquen los tiempos con los brazos. Cuando suena el golpe fuerte siempre será indicación de que el brazo cae con energía.

d) Lo hacen durante un tiempo y luego el maestro propone tocar sin acento alguno todas las negras, realizando con el brazo derecho un movimiento de tres tiempos: bajar-abrir en cruz y subir nuevamente a la posición inicial, dedicándole un tiempo a cada movimiento.

El brazo izquierdo permanece quieto, y a una orden del maestro se para el brazo derecho, el izquierdo baja y sube dedicándole un tiempo a cada movimiento.

Cuando los dos movimientos están aprendidos e incorporados como patrones, el maestro propone que los dos brazos se muevan a la vez dándole un tiempo a cada movimiento: el que hacía tres tiempos seguirá haciendo tres, y el que hacía dos seguirá haciendo dos. Este ejercicio propone repartir la atención entre los dos lados dedicándole a cada uno la necesaria, para que el movimiento sea preciso y correcto según los patrones aprendidos por separado, lo que ocurrirá ahora es que los dos patrones se ejecutarán de un modo simultáneo.

En los ejercicios descritos, la destreza que es necesario desarrollar es la de la atención dispersa sobre movimientos distintos. Se trata de entrenar el mecanismo de la atención dispersa y trabajar la dificultad como elemento didáctico, la superposición polirrítmica y las variantes corporales de asociación poseen la cualidad de producir técnica en cada individuo alternando lo nuevo con la rutina.

En la música existe un alfabeto limitado, pero se abre un número de asociaciones y combinaciones ilimitadas.

Lo mismo ocurre con el alfabeto y la palabra, pues una gramática limitada y abarcable puede darnos la capacidad combinatoria en la que el ser humano se exprese sin aparentes límites, más que los de su propia capacidad combinatoria.

El juego y el desarrollo de la capacidad de juego con los elementos disponibles, crean la posibilidad para la aparición de lo nuevo.

Pero ¿cuál es la relación entre lo que se acaba de describir y el espacio relacional primero y ritual después?

El intercambio entre actor y espectador durante el acontecimiento teatral, es el mismo que existe a lo largo de la etapa infantil, entre el *actor-autor* infantil, y la figura de apego *expectante-espectadora*, que pone su mirada en el espacio donde acontece el juego, de este modo se construye una relación teatral al incluir una presencia significativa para el actor.

Ningún ritual escénico es posible, sin que alguien preste la mirada y con ella la complicidad.

“Antonin Artaud, es en este sentido la cristalización más pura del retorno a las fuentes del “evento” teatral. Al rechazar un teatro burgués basado en la verbalidad, en la repetición mecánica y en la rentabilidad, vuelve a conectarse con el orden inmutable del rito y de la ceremonia; no hace otra cosa que expresar -a la manera de un chaman- una aspiración profunda del teatro preocupado por sus orígenes: la nostalgia secreta, la ambición última del teatro es en cierto modo reencontrar el rito del cual nació, tanto entre los paganos como entre los cristianos”

(Pavis,1998 : 405).

Es interesante prestar la debida atención a estas palabras de Pavis (1998), en las que habla del evento como una de las fuentes del teatro, en el que la importancia de la rítmica y la forma del movimiento individual o colectivo, es de capital importancia para la producción del evento.

Cuando se habla de la nostalgia por el rito, nos interesa matizar: la nostalgia para el adulto, está vinculada a la infancia, y el juego infantil como el crecimiento humano en *teatralidad*, devuelve a los elementos que conforman el rito.

Los rituales de todas partes del mundo tienen un desarrollo inmutable en el que los oficiantes cumplen sus funciones con precisión.

Ejemplo: las codificaciones de movimiento para el ritual escénico en el teatro oriental (*NO* y *Kabuki*). Dentro de estas formas teatrales arcaicas, (unidos mito y rito), se percibe una codificación rítmica y gestual muy precisa, donde lo imprevisto subyace bajo lo codificado.

En el ritual íntimo vinculado al crecimiento humano la madre espectadora, dona un espacio al hijo y lo invita a la separación con amor. Allí existe

una codificación ritual comparable a lo dicho en la cita anterior, donde aparecen también unidos mito y rito. Las codificaciones y configuraciones gestuales humanizantes tan precisas, aparecidas en el trabajo conjunto que realizan actor y espectador, conforma la trama de significados que conduce a la humanización del bebé en un espacio gratuito y sin consecuencias, creado para tal fin.

Podría decirse que la etapa infantil coloca la *teatralidad* en el lugar que le pertenece porque surge de un modo orgánico en el espacio preoperacional primero y luego de juego.

5. 4. 1. *A propósito del círculo.*

El ritual se vincula a la idea de círculo con fundamento. Su sentido está incorporado arquetípicamente en el inconsciente humano ya sea individual o colectivo:

“Expresa la totalidad de la psique en todos sus aspectos, incluida la relación entre el hombre y el conjunto de la naturaleza. Ya el símbolo del círculo aparezca en el primitivo culto solar, en la religión moderna, en mitos y sueños, en dibujos mandalas de los monjes tibetanos, en los trazados de ciudades o en las ideas esféricas de los primeros astrónomos, siempre señala el único aspecto más vital de la vida: su completamiento definitivo.”

(Jung, 1997 : 240)

La relación del círculo con la totalidad aparece en la dinámica del juego infantil donde los corros y la circularidad trasladada a objetos esféricos, reproduce la condición de movilidad y unión entre todas las partes. En la relación madre bebé, la totalidad son dos y conforma un círculo, al cual van entrando luego los que son invitados a él (objetos transicionales y de juego, y más tarde otros sujetos que al principio no son más que objetos entre objetos).

Según Jung (1997), las cuatro funciones de la conciencia son las de *pensar, sentir, intuir y percibir*, y esas cuatro funciones dotan al hombre para que trate las impresiones que vienen del interior y del exterior.

Son cuatro y el número cuatro es símbolo de la totalidad consciente, relacionada con la idea de círculo.

5. 4. 2. *Diferencias y similitudes*

Veamos cuáles son las diferencias y similitudes entre el espacio ritual y el relacional cotidiano. Se habla por tanto de dos espacios o de uno dentro de otro.

Los puentes que hemos ido tendiendo con las palabras acotan la reflexión y trazan un círculo imaginario con ellas. Claves de *teatralidad* manifestadas durante el desarrollo del sujeto, siendo una de ellas la del *acontecimiento* como aquello que irrumpe en lo cotidiano pero que está en otra esfera: la del ritual.

“Cuando nos dirigimos a alguien, aunque sea para hacerle una pregunta es preciso antes de la cuestión, que haya una aquiescencia, a saber: “yo te hablo, sí, sí, bienvenido, yo te hablo, estoy ahí, tu estás ahí, ¡Saludos!” Este “sí” antes de la cuestión, con un “antes” que no es lógico ni cronológico, habita la cuestión misma. Ese “sí” no es cuestionante.”

(Derrida, 2006 : 83).

A lo largo de la exposición que ocupa estas páginas, se ha hablado del acontecimiento como la otra cara de la ficción, Pavis (1998), Artaud (2006), de la representación antes del texto y de cualquier otra consideración teatralizante.

Derrida habla de decir el acontecimiento y esta imposibilidad de decirlo ilustra la organicidad porque la infancia no dice. ¿Cuál es el *decir* de la infancia?.

Steiner (1992), Bachmann (1998), Winnicot (2005), Piaget (2007), Cyrulnik (2004), afirman que el *decir* está ligado al instrumento del cuerpo proveedor de la *teatralidad* humana y la carga de sentido, o mejor dicho es la *teatralidad* humana. El decir da sentido a los movimientos del cuerpo (recordemos la descripción del neuroléptico de Cyrulnik en la sonrisa primera del bebé).

Steiner (1992) habla del lenguaje retenido que se convierte en gesto aeriforme, y esta hipótesis revela (según él), cuál es el *decir* del cuerpo según se ha podido ver en este mismo capítulo con los ejercicios propuestos para el desarrollo de la capacidad asociativa.

Por este motivo, se trae a este círculo ritual la palabra *acontecimiento*, cuya diferencia es la posibilidad o no de decirlo, pero no la imposibilidad de que ocurra, puesto que el acontecimiento, según Derrida, es lo que viene, lo que llega u ocurre según y a nosotros nos interesa su carácter de irrupción.

El *sí* como aquiescencia para que ocurra el acontecimiento.

“El “sí” siempre da comienzo a la creación; las circunstancias dadas la desarrollan. Sin ellas, el sí no puede existir ni adquirir su fuerza de estímulo. Pero sus funciones son algo distintas: el “sí” da un impulso a la imaginación adormecida, mientras que las “circunstancia dadas” dan fundamento al “sí”. Entre ellos ayudan a crear el estímulo interior.”

(Stanislavsky, 1986 : 92).

Desde la perspectiva del trabajo del actor, el enfoque del *sí*, es el que permite que el acontecimiento se produzca, aunque Stanislavsky agrega que es de vital importancia, e introduce el discurso en el terreno del segundo término, que acude para dar sentido al círculo ritual cuando habla de la fuerza de estímulo.

Se puede entender que esta *fuerza de estímulo* ofrece una zona que es la relativa a la ilusión compartida. No es posible que el *sí* sea mágico (como dice el autor ruso), si no se desarrolla en una zona compartida en la que la *aquiescencia* que menciona Derrida (2006), dé paso al desarrollo o la irrupción del *acontecimiento* como primera manifestación de la *teatralidad* dentro del círculo para el rito.

Ilusión: entendida como sustancia y materia que crea la *zona* en la que actuar es gratuito, sin consecuencias dentro deo círculo ritual y fuera de la realidad cotidiana. Recuérdese que el enfoque sobre la peste planteado por Artaud (2006) en *El teatro y su doble*, aporta una visión panorámica de lo teatral dentro del acontecimiento del ritual.

La *ilusión* comprende *desilusión* y frustración. Esa zona creada *no es* la realidad, sino un espacio situado en una zona intermedia que se sitúa fuera de ella.

“Se da forma a la zona de la ilusión, para mostrar cuál entiendo yo que es la función principal del objeto y el fenómeno transicionales. Uno y otro inician al ser humano en lo que siempre será importante para él, a saber, una zona neutral de experiencia que no será atacada. Acerca del objeto transicional puede decirse que se trata de un convenio entre nosotros y el bebé, en el sentido de que nunca le formularemos la pregunta: ¿concebiste esto o te fue presentado desde afuera?. Lo importante es que no

ese espera decisión alguna al respecto. La pregunta no se debe formular.” (Winnicott, 2005 : 30)

Esa zona creada es primero un objeto llamado transicional, lo que permite suponer, según Winnicott, que el objeto constituye el espacio, y esta identificación es un hallazgo si se la aprovecha didácticamente para la enseñanza de la escena, dado que el trabajo con los objetos en cualquier momento del proceso de aprendizaje del actor, es una de las piedras elementales, pero en la etapa infantil se presenta como una donación que hace un otro destinado a ser espectador, el que dio la aquiescencia para el sí Derrida (2006), Si esta aquiescencia no se hubiera dado, el acontecimiento no se hubiera iniciado como primera piedra verbal para la construcción del círculo ritual.

Es interesante subrayar una zona neutral de experiencia que no será atacada pues esta es una condición del espacio relacional del bebé, pero también del espacio ritual.

El espacio de la religión y del arte no puede ser atacado porque forma parte de una zona ilusoria compartida en la experiencia entre sus miembros. La mirada complaciente del espectador que asiste al desarrollo del ritual de juego, es también la mirada de quien se hace cómplice de la *mise en scène* (puesta en escena) participando de este modo en el rito.

Cuando se habla del convenio entre el bebé y la figura de apego se menciona esto como una convención creada para sostener lo que no es realidad y acontece en otra zona creada especialmente para ello, siendo por esto posible hablar de una *convención* o *connivencia*.

“Puesta en Juego

Como la poesía o la novela, el teatro sólo se constituye al precio de una cierta connivencia ente el emisor y el receptor. Pero esta connivencia no debe exceder de un determinado grado puesto que de lo contrario, el autor no lograría sorprender al espectador.”

(Pavis, 1998 : 94).

Puesta en juego es precisamente lo que se pretende denominar en lo que es creado de la mano de la ilusión: la zona de juego o zona de la ficción que en este caso es la del acontecimiento. Para poder jugar se debe crear la zona de juego.

En el espacio relacional marcado por el objeto transicional, no se exige al bebé el punto de vista de la subjetividad u objetividad, mientras que en el espacio de juego posterior, un adulto tal como afirma Winnicott (2005) no exige una aceptación objetiva de sus fenómenos objetivos, porque si lo hiciera se diagnosticaría locura.

Una vez creada la zona de juego, podría convocarse al círculo verbal del rito, a la connivencia, complicidad, identificación, imitación o aceptación de la ilusión dado que sin esta aquiescencia no se podría producir el hecho ritual. Pero esta condición para el ritual no puede producirse sin la identificación, es decir, no es posible desde una actitud crítica y externa. Aunque se esté fuera, se está dentro, y se está dentro desde la identificación.

Ejemplo:

a) La madre que da de comer al bebé y mientras introduce el alimento con la cuchara hace los gestos que desea que el bebé haga, o que éste hace, más allá de lo que ella desea.

b) El espectador de un partido de fútbol por TV que en su butaca realiza todos los movimientos con los cuales se identifica, y hasta llega a pensar que él mismo podría hacerlo mejor.

Se dará en llamar a esta palabra *Identificación* porque promueve la imitación interna.

Como conclusión para esta Parte referida al espacio relacional y ritual, en sus diferencias y similitudes puede decirse que a éstas, las marca la intervención de una exigencia: en el espacio relacional los padres o figuras de apego, no exigen la aceptación de subjetividad al bebé, y en el espacio ritual es necesario que esta exigencia sea clara, justamente porque la zona creada para el ritual es una zona claramente separada: la de los juegos infantiles marcados por el espacio acotado de los parques, en los que se identifica por medio de señales que es una zona acotada de juego, la zona de los teatros en los que haya o no telones o escenario físico, existen elementos distanciadores como un espacio reservado, para que la condición de separación entre los integrantes del ritual quede lo suficientemente marcada.

“El juego tiene su validez fuera de las normas de la razón, del deber y de la verdad.(...) La validez de sus formas y de su función se halla determinada por

normas, que están más allá del concepto lógico y de las formas visible y palpable.”
(Huizinga, 2004 : 202)

La zona de juego donada por la madre y creada por el bebé, se ha constituido en sujeto espacial, tiene su *validez fuera*, y ésta es la que potencialmente puede seguir siendo lo bastante buena, como para que el *acontecimiento* provocado tenga lugar.

Como señala Huizinga: la validez de sus formas y de su función se halla regulada por sus normas que están más allá.

La gratuidad, para la realidad cotidiana, de lo que ocurre en el rito, y su absoluta validez dentro de ese espacio coincide con el más allá que describe Artaud (2006) dentro de la ciudad invadida por la peste un moribundo trepa una pila de cadáveres amontonados, y rebusca entre ellos con el objeto de quitarle las joyas. Podría coincidir este relato con el más allá del que habla Huizinga.

5. 4. 3. *Ser y hacer: el tránsito hacia el espacio ritual.*

357

Tarea extendida en el tiempo, que abarca las tres edades de Tyl Tyl. En la etapa adolescente la búsqueda de la identidad implica a todo el ser en acción.

Centraremos la reflexión en el período de la adolescencia, con el propósito de precisar cómo vive el adolescente las grandes pasiones del ser humano: el amor, el odio, los celos, la envidia.

Habría que decir que la adolescencia, como período vital, comporta necesariamente una etapa de crisis. Una crisis que abarca toda la esfera psíquica y física del sujeto, y que es necesaria en la medida que imprescindible para el desarrollo saludable de la vida adulta.

Es un tiempo de crisis porque supone renunciaciones, pérdidas y confusión. Tiempo de definición de la identidad y de la condición sexual.

Para poder ser ellos mismos, deben romper con buena parte de los lazos que les sostenían hasta ese momento. Nos referimos a su identidad como niño, dependiente de unos padres idealizados.

Este momento se caracteriza, por un desequilibrio e inestabilidad extremos para el adolescente, y al mismo tiempo es enormemente perturbador para los adultos que lo rodean. En la teoría de equilibrios y estructuras Prigogine (2004) habla de desequilibrio, inestabilidad, búsqueda de salidas-soluciones de una estructura que ya no se sostiene, bifurcaciones y creación de nuevas estructuras en equilibrio.

Para establecer su identidad, el adolescente no sólo debe enfrentarse al mundo de los adultos (para lo que aún no tiene herramientas) , sino que además debe desprenderse de su mundo infantil, en el que vivía cómoda y placenteramente, en relación de dependencia con necesidades básicas satisfechas y roles claramente establecidos.

El duelo por el rol y la identidad infantiles, que le obliga a una renuncia de la dependencia, y a una aceptación de responsabilidades que muchas veces desconoce, y por último, el duelo por los padres de la infancia a los que persistentemente trata de retener en su personalidad, buscando el refugio y la protección que ellos significan. Es este último mecanismo el que produce un solapamiento entre un momento y otro del proceso de cambios para el adolescente.

Por lo general se estructuran trabajos escénicos con adolescentes, alejados de lo que ellos viven, apoyados en estereotipos dictados por estructuras de poder, ajenas a nuestra evolución como especie, que contemplan únicamente el lucro en sus distintos matices o en estereotipos simplistas.

Se propone pensar en las propias crisis como adultos, y su relación con las que provocan los adolescentes circundantes (sean hijos o no). Así como en otras ocasiones la pregunta que aparece es: ¿que es un niño?, ¿cuáles son las verdaderas reacciones adultas ante la adolescencia?

En el pensamiento del adolescente aparecen dos elementos nuevos:

1. El paso del tiempo, y asociado a ello
2. La idea de la muerte como inexorable.

Esta idea de finitud se hace extensiva a los padres, hasta ahora tan poderosos que no envejecerían nunca, y de pronto no pueden ni salvarle a él, ni salvarse ellos mismos de la propia muerte.

El duelo por la transformación corporal ¿no es acaso el duelo que sutilmente impone el paso del tiempo en el cuerpo a cada sujeto? ¿O es que se está exento de la crisis que produce no ya transformarse (porque eso ocurrió en la adolescencia) sino envejecer?

El duelo por la pérdida del rol infantil: ¿Es que los adultos no se acomodan a los roles y sufren al perderlos? ¿No nos hemos preguntado miles de veces si somos algo más que el rol que cumplimos? Y esto de los roles ¿no tiene que ver en definitiva con la teatralidad más allá del texto, y la dramaturgia de la propia vida?

En cuanto a la pérdida de los padres de la infancia: ¿no es la retención de esos padres y el refugio que ellos significan, lo que fue dando a cada uno de nosotros característica como personaje?

En la escuela Tyl Tyl, el GACI ha trazado el boceto dramático para trabajar sobre una *composición escénica* atravesada por el Yo adolescente que modela su factura como persona. Nada de lo planteado es ajeno a una visión teatral y sin embargo tiene también y fundamentalmente que ver con un análisis de las *Terceras edades* en Tyl Tyl.

Un aspecto que interesa sobremanera, es la observación de los espacios en los que se pone en escena la cotidianeidad de esta etapa y que comprende lo hasta aquí relatado.

Muchos padres se quejan de que el joven permanece demasiado tiempo en su habitación, y lo sobrellevarían, si supieran que se reserva para reorganizar su mundo psíquico, y la concreción de un refugio en su mundo interno para así, poder reconectarse con su pasado y desde allí enfrentar el futuro; y es en este escenario íntimo, donde ocurren los rituales que lo irán llevando hacia el nuevo status humano.

De esta manera desarrolla un proceso similar al de un actor asumiendo su papel, siendo esta una importante aportación de esta *Tercera edad* de la escuela Tyl Tyl, a una didáctica de la escena. Los contenidos estaban allí. Cada una y uno de nosotros pasó por esta etapa, tejiendo su adulto en soledad y *teatralidad*, a la manera de un actor ante su papel.

“Todo artista debe pues, procurar, antes y después de la primera impresión – tanto como durante ella-, sustraerse en la mayor medida posible a influencias extrañas, capaces de crear prejuicios que puedan deformar las sensaciones espontáneas, los sentimientos, la voluntad, el discernimiento y la imaginación del artista. Que el intérprete comente lo menos posible con los demás acerca de su papel. Es preferible que discurra sobre los otros personajes, para establecer las circunstancias y condiciones exteriores e interiores de la vida en la cual se desenvuelven las criaturas de la obra”

(Stanislavsky , 1977: 52).

El adolescente se presenta como varios personajes, y a veces ante los mismos padres, pero con más frecuencia ante diferentes personas del mundo externo, que podrían dar de él versiones muy distintas sobre su madurez, su bondad, su capacidad, su afectividad, su comportamiento e, incluso, en un mismo día, sobre su aspecto físico.

Las fluctuaciones de identidad se experimentan también en los cambios bruscos, en las notables variaciones producidas en pocas horas, por el uso de diferentes vestimentas, más llamativas en la niña adolescente, pero igualmente notables en el varón.

No sólo el adolescente padece este largo proceso, sino que los padres tienen dificultades para aceptar el crecimiento del hijo. Se instala para ellos el paso del tiempo, ellos también pierden al niño, y también se pierden como padres de un niño. Al mismo tiempo experimentan un cierto rechazo frente a la sexualidad del hijo/a, y a la libre expresión de la personalidad que surge de ella.

Incomprensión y rechazo, se encuentran muchas veces enmascarados bajo el obsequio de una excesiva libertad, que el adolescente vive como abandono, y que en realidad lo es.

Desde este marco de creación dramática el trabajo en la escuela Tyl Tyl, constituye una experiencia que transita por un territorio en el que aparecen *misterios y certezas*.

El *misterio* está garantizado por las conexiones y bifurcaciones imprevistas que cada uno de los creadores aporta en su interpretación de los personajes que sirven de disparadores.

La *certeza* es el territorio en donde los patrones aprendidos en referencia al trabajo artístico, juegan su papel fundamental como técnica que construirá el objeto y elemento al que aferrarse ante la presencia de lo desconocido interno y externo, propio de todas las edades, pero sembrador de angustiantes incertidumbres en esta de la adolescencia. La técnica como herramienta y protección distanciada.

Terceras edades: sujetos que abordan la construcción simbólica y están inmersos en esta crisis de adolescencia. Su resultado tiene que ver con un posible Yo en la ficción desde el acontecimiento sin consecuencias producido dentro del propio ritual.

De igual manera que la caja de espejos planteada por el Dr. Ramachandran, se podría pensar que la construcción del discurso escénico en la creación artística hace de espejo en la construcción del YO. No se habla de que la creación sea la fantasma sino que, en este caso, el paso de un círculo al otro es continuo y según la conveniencia del sujeto en cuestión perteneciente a las *Terceras Edades* de Tyl Tyl.

5. 4. 4. *Sensaciones, movimientos y sentimientos.*

“Sea cual sea la forma de expresión artística en la que se piense, remite al movimiento del individuo: a su movimiento interior, por una parte – al sentimiento o a la intención que le dicta la forma de su intervención externa- y, por otra a la acción por la cual manifiesta intenciones o sentimientos.”

(Bachmann, 1998 :163).

Esta forma dalcroziana de entender la convocatoria a las sensaciones, movimientos y sentimientos, expresada por Bachmann, coincide con el planteamiento de Stanislavski (1986): “*dejad en paz al sentimiento a favor de la acción*”.

Movimiento interior referido tanto a las sensaciones como a los sentimientos. Este enfoque recuerda las escenas reflejas en la primera infancia, en las que se crea una asimilación, el bebé prueba diferentes modos y objetos con los que, y en los que, ejercitar la succión durante toda la asimilación de reflejos, y posteriormente, a lo largo de toda la etapa infantil, en la que se crean patrones de sensaciones a las que se recurre luego durante toda la vida, con movimientos interiores en su búsqueda. Recurso de repertorio que se ve ampliado cada vez, cuando lo que se encuentra exteriormente es nuevo y pasa a ser almacenado inmediatamente como patrón vecino del primero.

La acción que manifiesta *intenciones o sentimientos*, puede dar cuenta de lo que ocurrió en el interior, queda vinculada al movimiento en la exteriorización y en la búsqueda de los sentimientos y las emociones.

Todo movimiento humano, queda inscrito en un registro físico a través de los sistemas muscular y nervioso. La puesta en marcha de los registros en forma de planes de acción como recurso, es dirigida por los lóbulos frontales.

“Los lóbulos frontales realizan las funciones más avanzadas y complejas del cerebro, las denominadas funciones ejecutivas están ligadas a la intencionalidad, el propósito, y la toma de decisiones complejas. Solo en los humanos alcanzan un desarrollo significativo; presumiblemente ellos nos hacen humanos.”

(Goldberg, 2004 : 20)

El trabajo de un sujeto desde su nacimiento es imprescindible como referencia de nuestro Método.

Se habla de las habilidades que ponen en juego la *teatralidad* como: intencionalidad, propósito y toma de decisiones complejas.

El movimiento revela que lo descubierto científicamente en este período, enlaza con las capacidades de *hacer* que marca la construcción de la personalidad.

Cada etapa de la vida, singularmente la infantil, comprende la toma de decisiones complejas. La aprehensión del objeto transicional es una *decisión* compleja que coloca al sujeto ante un mundo que sobreviene después. Desde allí cualquier toma de decisiones a las que sea sometido requiere previamente una intencionalidad o un propósito.

Goldberg (2004) habla de lo que nos hace humanos, e intencionalidad, propósito y toma de decisiones, constituyen un signo de la *teatralidad* productora de acontecimientos, en los que se construye la persona con el intercambio dentro-fuera, fuera-dentro.

5. 4. 4. 1. *Núcleo de creación N° 63*

El sí mágico.

En el núcleo que sigue a continuación se trata el tema del sí mágico productor del impulso durante la etapa infantil y llave de creación artística. La ficción sobreviene al acontecimiento y no al revés. Pero el *Sí* a su vez, posee un germen de ficcionalidad en su formulación: ¿Si fuera la orilla del mar?, ya que sustrae al sujeto del círculo cotidiano.

El *acontecimiento* de la escena recibe toda su sustancia de la *ilusión* en la aquiescencia del *Sí* mágico.

Núcleo de creación Nº 63: El sí mágico como acceso a la teatralidad

Objetivo: Construir lo imaginario a partir del como sí o el vale que.

Contenido:



363

Actividad (dirigida a las primeras y segundas edades de la Escuela)

Dramática:

a) Se acercan a mojar los pies

Cogen agua del cubo

El mar trae una cosa...

(la coordinadora ofrecerá diversos objetos: una concha con un nombre escrito, una botella con un mensaje de papel dentro, chupetes, biberones , platos , collares etc.)

1) a partir de esta breve propuesta se les pide que elijan elementos de entre los baúles que pudieran ser de cada uno de ellos en ese espacio.

2) que se reúnan con otros y que las cosas que tiene cada uno les diga la relación que tienen (hermanos, padres, padres e hijos, etc.)

3) que suponga que están dentro de ese paisaje y que hagan lo que imaginan que podrían hacer allí.

4) La coordinadora dice un breve texto a cada uno:

Ejemplo: *¡quédate en la orilla!* o: *¡mira lo que he encontrado!* o: *creo que está enterrado por aquí.* O : *¿me entierras en la arena ?* y si les sirve lo incorporan al juego.

5) Cuando todo parece estabilizado la coordinadora le dice a cada grupo que algo inesperado ocurre.

6) Descubre cada grupo qué es lo que pasa.

7) La coordinadora propone a todos los grupos que hagan la representación desde el principio como una acontecimiento escénico.

Plástica:

En un recipiente con cola blanca líquida diluida en agua se echa arena hasta que quede convertida en una pasta moldeable.

La coordinadora ofrece este material con el cual construirán la orilla del mar.

Evaluación:

¿Cuál es el resultado de una propuesta estructurada con elementos mínimos?

¿Qué pasó entre las sensaciones, la respuesta motora y las emociones?

¿Cuál fue la reacción ante el contacto con la pasta de arena y cola?

Al ver la foto todos y todas recordaron las vacaciones y se pusieron a hablar de anécdotas que habían tenido lugar entonces.

El como sí irrumpió con tremenda fuerza porque además el placer de recordar esto empujaba a robarse la palabra en el círculo del comienzo de la clase.

Las asociaciones alrededor de la primera propuesta fueron poderosas pero la imagen les dio aún más fuerza.

La situación más llamativa de todas fue la siguiente:

una familia que estaba pasando el día en a playa y la madre se queda dormida sobre una toalla junto al bebé.

Pasa el tiempo y el mar crece tanto que se lleva al bebé en brazos.

La madre se despierta y al ver que a su bebé se lo está llevando el mar le grita a este: ¡deja a mi hijo! con tanta fuerza que se lo arrebató de las manos de agua.

Entonces el mar se retiró muy lejos muy lejos y todo quedó convertido en un desierto.

364

100 Núcleos de creación nº 63. Febrero de 2010.

Varios son los aspectos destacables de este *núcleo de creación N° 63*. Primero el del *sí mágico* como la *aquiescencia* de la que se habló anteriormente

citando a Derrida (2006), pero detrás de él se presenta la cadena de *circunstancias dadas*, de las que también se ha hecho mención. Sin embargo es notoria la sucesión que se produce en relación a *intencionalidad, propósito y toma de decisiones complejas*, reflejada en la creación que realiza el grupo que transcribe la coordinadora en la evaluación.

La reacción de la madre con su grito todopoderoso nos recuerda el gesto aeriforme de Steiner (1992).

En toda la secuencia referida en el *núcleo*, se manifiesta un encadenamiento de movimientos, a partir de los cuales se convocan sensaciones y sentimientos que dan vida al acontecimiento.

Stanislavsky (1986) precisa las fuerzas motrices de la vida psíquica en *representación, juicio, voluntad y sentimiento*

“Al deslindar el concepto de razón (intelecto) en la representación y el juicio, Stanislavsky introduce una importante precisión en la definición de las fuerzas motrices de la vida del hombre (la razón, la voluntad y el sentimiento, revela el proceso mismo de pensar en el que se pueden separar los siguientes elementos: 1. Aparición de una representación figurada o más o menos generalizada del objeto (esto es particularmente característico del pensamiento artístico), y 2. El juicio sobre él, que lleva a establecer una determinada actitud hacia el objeto del pensar. Más adelante, al proponer el examen de la voluntad y el sentimiento en su conjunto, Stanislavsky dice a los alumnos: “Probad en vuestros momentos de ocio y tratad de pensar y encontrar una ocasión en que la voluntad y el sentimiento vivan separados entre sí; estableced un límite entre ellos y señalad dónde empieza uno y dónde termina el otro. Pienso que no lo conseguiréis como yo no lo he conseguido.” (Stanislavsky, 1986 : 292).

En el *núcleo de creación N° 63*, durante el momento posterior a la aparición de la foto, cuando recuerdan y traen el objeto al presente, momento en que el juicio introduce los movimientos interiores hacia la exteriorización de los patrones almacenados, en este caso sobre las vacaciones, se hace evidente la representación figurada del objeto.

Al final de la creación descrita por la coordinadora, existe una toma de decisiones en el grito: *¡Deja a mi hijo!*, y por tanto un juicio, porque se ha tomado una actitud muy determinada y determinante para la creación.

La observación que se hace en cuanto al sentimiento y la voluntad uniéndolos en un bloque de fuerzas, y la invitación posterior a intentar separarlos. Este polo magnético de la fuerza del sentimiento, implica el movimiento interior del que habla Bachmann (1998) en la primera cita de este punto.

Por último, es preciso llamar la atención sobre las fuerzas motrices de la vida psíquica, que el autor conjuga con todo el sistema motor al llamarlo de esta manera, y por consiguiente con los sistemas muscular y nervioso de los que se ha hablado repetidamente a lo largo de este estudio.

5. 5. LA EFICACIA SIMBÓLICA Y LA BÚSQUEDA DEL DESEO

Cuando aparecen los otros no siempre hay relación con ellos. En la escuela Tyl Tyl cuando niños y adolescentes se perciben como sujetos, su intento en la creación dramática es el de la proyección de este YO. Improvisan y traen *sus* temas, proyectan y atienden su *Deseo*, como quien manipula a una marioneta delante de los focos.

En las *Primeras edades* aparece la *Necesidad* de expresar, pero sin la conciencia de la espectacularidad, que aparece cuando niños reconocen el espacio ritual, como un espacio también de exhibición. *Hacen* sin necesidad de mostrar, pues no hay conciencia actoral y el tránsito del *afuera-adentro* y del *adentro-afuera* absorbe toda la energía. Lo que se hace, se transforma en objeto del sí mismo en la creación de destrezas y capacidades.



Niños de Primeras edades en la Escuela de Arte de Tyl Tyl 2009.

Lo que se hace es más importante que cómo se hace, la frontera de separación entre la vivencia y la representación de la vivencia, no ha tomado forma aún pues lo hará más tarde, conformando la maduración en *teatralidad*, pero en este

momento la vivencia es real, y acapara todos los sentidos de quien realiza la representación pero se sabe que es ficción porque ocupa un lugar distinto.

En las imágenes, se observa a un niño y a una niña absolutamente abstraídos en su vivencia, de tal manera que se tendría la sensación de despertarlos de un sueño si se les interrumpiera. Esta capacidad de abstracción está dominada por el *Deseo de ser la mariposa-princesa* (vean las alas moradas de la niña) que ocupa el *palacio* (tela morada sobre la que está sentada con un numeroso repertorio de zapatos tras ella). A esta puesta en escena se le suma, que la acción de probarse y andar con esos zapatos es la que la ubica en el *como sí* del acontecimiento. Todo lo demás, ocurre en su interior sin llegar a exteriorizarse, pero ella no crea aún un acontecimiento, sino que está instalada en la anacrusa del mismo, en el impulso imaginativo. Los otros solo la vemos instalada fuera de lo cotidiano en un algo que está por venir y que no ha pasado al movimiento.

Si observamos a la niña de la falda a rayas que está detrás (de cuya imagen se puede ver solo medio cuerpo), notamos que realiza una acción paralela a la niña del primer plano que ésta no llegará a percibir en ningún momento. Aquella niña también tiene lo suyo y con ello tiene bastante.

En un momento posterior a éste que vemos en las fotografías, ellas intentarán que la una entre en el *como sí* de la otra, momento en el cual cada una será el objeto de la otra.

Compartir el juego y producir un *acontecimiento* en común, es la dificultad común de nuestra propia cotidianeidad y relación con los otros fuera de los espacios destinados a representar: el desencuentro, ser objeto de otros sujetos, convertir a otros en objetos nuestros.

La conciencia y voluntad de construir un solo discurso escénico tarda en arraigarse, y llega con el entrenamiento creando una gramática para la escena. Con el tiempo, que también nos permite la creación de patrones para el conocimiento de la materia.

El sujeto crea los patrones de trabajo y hábitos rituales para que se produzca la creación escénica y su gramática. Se teje el sentido de vida durante el crecimiento en *teatralidad*, siempre en la cotidianeidad fuera del círculo del ritual pero sí en el preoperacional y en el de juego.

El oficio del actor como cualquier otro, tiene sus herramientas y su lenguaje preexistente y destinado a ser revelado a lo largo del desarrollo humano.

Se puede observar cómo en la foto del grupo, todos viven un momento común dominado por dos motivos:

1: La *Presión* que los empuja

2: La *Necesidad* común: la muerte de la bruja

El narrador (la coordinadora que hace de bruja), realiza un desdoblamiento durante toda la improvisación, en el cual unas veces *es* la bruja y otras el narrador. Todos los actores se van alineando como protagonistas y dejan sola a la bruja que al final muere a manos de todos los que la odian por querer robarle niños, robar objetos, etc. De lo que se trata es de *robar* algo que ellos tienen y que no quieren perder por ningún motivo. Este hecho es relevante si lo observamos como la aparición del guión oculto o latente durante el *acontecimiento*.

En estas situaciones se elabora y trabaja su Yo individual y espectacular. El GACI no analiza ni diagnostica, dado que aparece en un espacio fuera de la realidad, cual es el de la *teatralidad* gratuita y fugaz que, como los delfines de Artaud (2006), aparecerá y desaparecerá bajo las aguas, cuantas veces sea necesario.

La aparición de los otros

En todas las edades de la Escuela de Tyl Tyl, transcurrido un tiempo de en el que se adquiere el hábito de estar en un espacio escénico, alguien se da cuenta que hay otros, mira con curiosidad a quien tiene enfrente intentando descifrar en su mirada lo que le interesa, divierte, siendo entonces cuando comienza a vislumbrar que si se juega, es mejor y más divertido, pero para eso, es necesario *atreverse* (el tema del atrevimiento está analizado en el epígrafe 4.4.1 *Contenidos para una didáctica de la escena*) y cuando el sujeto descubre este mecanismo en escena, empieza a saber que es en el otro en quien va a encontrar el juego y redescubre (ya lo había descubierto antes con la madre como donante del objeto transicional), que la aquiescencia del *sí* como actitud ante la provocación, es la posibilidad de enriquecer la acción creadora de la escena.

En ese momento el Yo se sabe uno entre otros, y este hallazgo limita, y enriquece. La comunión con los otros: sus sentimientos, sensaciones, imágenes, vivencias, descubren que si no se acepta a los compañeros de escena, ésta será estéril,

y en cambio si se los acepta y juega identificándose con ellos se arribará a la creación compartida.

La sabiduría de las palabras nos enseña que *crear* en la lengua inglesa significa hacer aparecer de la nada, traer al mundo un objeto o una representación que no existían antes de que el creador las trabajase. Frente a la nada ¿cuáles son las opciones? O bien nos dejamos fascinar y absorber por el vértigo del vacío hasta sentir la angustia de la muerte, o bien nos debatimos y trabajamos para llenar ese vacío. Al principio sentimos la energía de la desesperación puesto que el vacío está vacío, pero tan pronto como aparecen las primeras construcciones, la energía de la esperanza nos estimula y nos obliga a la creación perpetua, hasta el momento en que al final de la vida, nos morimos en la plena felicidad de nuestras desgracias pasadas. Karen Blixen analiza el mismo proceso de resiliencia que Cioran: la obligación a la metamorfosis que, gracias a la alquimia de las palabras, de los actos y de los objetos, logra transmutar el lodo del sufrimiento en el oro de la creación, la cual es un resguardo temporal frente a las garras de la muerte.

(Cyrulnik, 2006 :192)

Al fin y al cabo, estamos hablando de la creación y esta sucede en el espacio de construcción dramática para la expansión del Yo en escena.

Si bien es cierto que cada uno arriba a la escena con el bagaje que porta, no es menos cierto que la sensación que se experimenta al ser lanzado a un espacio vacío es la de la nada: o se llena con lo que se sea capaz de dar, o seguramente se quedará vacío y la sensación de frustración será dominante.

En muchas sesiones de la escuela Tyl Tyl, alguien en escena dice: no se me ocurre nada y el coordinador propone desde diferentes perspectivas, aquello que pueda movilizar al niño o niña y sacarlo del vacío (un movimiento, un sonido una palabra, una imagen, cualquier estímulo que pueda servirle para engancharse al *tren* que lo conduzca a la creación de la situación o del objeto hasta ese momento inexistente.

Cuando aparece el objeto nuevo, la vida se transforma en una celebración en la cual caben todos los tesoros y como dice Cyrulnik (2004) en la cita que se ha traído, se transforma el lodo en oro.

Todo esto tiene que ver con la consolidación del Yo.

El artista, como cualquier otro ser humano más o menos cultivado, necesita el reconocimiento y la autoestima para poder desarrollar su trabajo, aunque cierto es que una desmedida consideración de su ego lo perderá en la

autocomplacencia. El Yo en escena, no debe tender a diluirse sino más bien a reafirmarse.

En la Escuela de Tyl Tyl suele ocurrir que piden su ingreso niños etiquetados de alguna manera por algún especialista en salud. Los padres y madres, en una entrevista previa, dicen cuáles son las dificultades de sus hijos. Así fue el caso de Ariel (cuyo nombre no es real pero sí su caso), que un día se entrevistó con la coordinación de la Escuela. Su madre venía con él y lo que quería dejar claro era que Ariel no estaba bien, y que el psicólogo le había sugerido el ingreso en la Escuela para que pudiera trabajar algunos aspectos que reforzaran su autoestima y valoración, ante los iguales de su edad. El equipo del GACI, señaló que lo que proporcionarían a Ariel sería un lugar para que disfrutara, y pudiera articular su expresividad a través del juego escénico.

En el momento de la entrevista, Ariel estaba medicado y sus ojos tenían un aspecto somnoliento.

Empezaron a trabajar con él dentro del grupo y en las improvisaciones solía volcarse y poner mucha energía.

La decisión que se tomó fue la de apreciar su trabajo cuando era apreciable, y señalar muy bien lo que se veía de su expresión como dificultades a trabajar.

Pasado un tiempo de trabajo dentro de la Escuela, le retiraron la medicación dado que había ganado un lugar entre sus compañeros dentro de la escena ritual y suponemos que también fuera de ella.

El guión estaba aunque no se veía, lo construyó Ariel desde la *Presión*, *Necesidad* y *Deseo*, marcado por la urgencia como acicate para la acción: la urgencia es temporal porque aquello que se *Necesita* satisfacer debe ser realizado en un plazo de tiempo que de no existir, le quitaría a la acción el carácter de *Necesidad*.

La *Necesidad* podría catalogarse como una estrategia en la consecución del objetivo o *Deseo*, ya que todo sujeto encuentra esta cadena dominada por tres motivos fundamentales, con los que se produce el ritual en acción.

Todo ritual posee una partitura-codificación precisa no explícita que se transmite por vía oral. pues La construcción mítica necesita de un ritual que la sostenga, prestaremos atención al mito de los Reyes Magos en el que se superponen dos relatos y que además tienen (como observamos anteriormente), una relación íntima con el deseo.

“En nuestro presente la pervivencia de los Reyes Magos se manifiesta en forma de dos textos bien diferenciados a la vez que ligados entre sí.

El primero es ese relato mítico que de generación en generación se transmite de padres a hijos. Los primeros cuentan que hubo una vez tres reyes Magos que, siguiendo una estrella, llegaron a Belén para adorar al recién nacido niño Jesús... y que esos mismos reyes magos van a venir una noche al final de la navidad, para traer regalos al niño.

Porque como aquél, él también es un niño y por eso (pero esto ya no es enunciado explícitamente, sino que late implícito en el relato) debe ser celebrado.

Y en segundo lugar el rito, el texto ritual (encarnado, puesto en escena) en el que ese mito se prolonga y se realiza: una partitura que ejecutan los padres e hijos involucrados en la transmisión del mito. (González Requena, 2004 : 23)

González Requena identifica el relato mítico ligado a la tradición oral, que en palabras de Pavis (1998) podría ser la expresión ficcional del acontecimiento ritual de la Noche de Reyes.

El rito por el cual se produce la identificación entre el niño que espera a los Reyes y el niño Jesús, es siempre puesto en escena con la misma partitura pero renovada cada vez por su puesta en escena.

En este *acontecimiento* es en donde los parámetros dramáticos están perfectamente equilibrados en relación al tiempo a la acción y al espacio, alimentado por la misma sustancia de la que se ha hablado ya en reiteradas oportunidades a lo largo de esta investigación: *La ilusión*.

Se sabe que la sustancia de la ilusión fue traída a este trabajo de la mano de Winnicott (2005) al describir el objeto preoperacional y la zona transicional entre la madre y su bebé.

Impulsados por esta sustancia, todos los actores participan en el ritual y cumplen su función cual es la celebración del niño, tal como dice acertadamente González Requena (2004).

Este matiz es importante en la nominación de *latido* implícito para lo que ya no es enunciado y aparece cuando es representado. Lo que late constituye lo no enunciado, visto cuando acontece. El guión oculto no tiene *ficción* porque es *acontecimiento* puro cuando aparece, y dentro del enunciado es subtexto latente, lo que aún no se ha visto. El acto de latir convoca a la idea de tempo y ritmo, y este se vincula al sistema muscular que regula estos dos movimientos,

por lo que la latencia enunciada en la cita es el elemento que deja atrás la ficción y renueva el mito, ya que sin este elemento por el cual el celebrado es cada niño, decaería por completo el interés en cada casa porque el celebrado sería otro y el niño de cada casa un mero espectador. Desde este resquicio abierto en la espesura de signos de la *teatralidad*, el celebrado podría preguntar: ¿y que me toca a mí? Para ti la ilusión renovada, parte del acontecimiento y los regalos, cuya importancia es dada por el contexto.

¿Podría encontrarse estructura teatral tan perfecta en la que la participación del celebrado fuera tan equilibrada?. Tal vez habría que buscar y revisar otros ejemplos en los que se cumpliera la partitura explícita e implícita, pero debería cumplirse un requisito que parece fundamental en todo acto ritual compartido: *la fuerza de la ilusión* que se sumaría a las fuerzas motrices mencionadas por Stanislavsky (1986).

5. 5. 1 Núcleo de creación N° 95.

La ilusión como fuerza motriz es sintética y breve, pero tiende a implicar a niños en el manejo de la memoria como herramienta de creación escénica.

En este Núcleo N° 95, la identificación entre lo que gusta y lo que hace ilusión está mezclada y rápidamente se introduce en el placer de reproducir los juegos. En la evocación aparecen los acontecimientos que les hacen ilusión y las escenas más significativas (*Los tres reyes Magos*) son las que rondan el rito de la noche y el día de Reyes.

Núcleo 95: La ilusión

Objetivo: Reconocer la fuerza de la ilusión

Contenidos:

Los objetos, el cuerpo, el espacio, los recuerdos, las imágenes.

Actividad:

Realizada con niños de 3 a 6 años.

La coordinadora propone jugar a algo que les guste mucho.

Sugiere que recuerden cuándo jugaron ese juego.

Propone escenificar las evocaciones.

Evaluación:

La propuesta primera llevó a jugar con una pelota, al corro, las comidas, las casas.

En el recuerdo de los juegos apareció: un día que salieron con sus padres de paseo, el cumpleaños, las navidades, el día de reyes, la noche de reyes, la llegada de un perro a casa, encontrarse con los primos en la casa de los abuelos.

Las escenas que aparecieron fueron la del cumpleaños feliz, el juego con peluches, el hacerse el dormido en la noche de reyes.

Preparar el agua y los dulces para los Reyes.

Hacer de padres y madres en la noche de Reyes cuando acuestan a sus hijos.

Jugar con los juguetes la mañana del día de Reyes.

Ir por las casas de la familia a buscar los regalos el día de Reyes.

Lo que más nos ha llamado la atención es que lo que les gusta es lo que los anima jugar y a inventar, dentro de este deleite está la evocación de las cosas que les causan placer.

Javi contó que cuando iba a nacer su hermana, su madre y su padre lo dejaron con su tía y él se quedó jugando con su primo en el patio de la casa pero su padre le dijo que iba a llegar su hermanita y que seguramente le traería un coche que le gustaba. Cuando ellos volvieran la hermanita se lo traería.

Pasó un tiempo que Javi no sabe muy bien cuánto fue, solo que merendó y cuando ya casi iba a cenar llegó su padre y le trajo el coche que había traído su nueva hermana. Posteriormente madre y hermana volvieron a la casa, pero Javi no encontró su coche no sabía cómo, pero aquel coche había desaparecido. Su padre no sabía nada, su primo tampoco y a su hermano no podía preguntárselo.

La desilusión de Javi por no encontrar el coche aparece también cuando nos lo contó

Aparece el deleite y el placer en la ejecución del acontecimiento: Preparar el agua y los dulces para los Reyes. Hacer de padres y madres en la noche de Reyes cuando acuestan a sus hijos. Jugar con los juguetes la mañana del día de Reyes. Ir por las casas de la familia a buscar los regalos el día de Reyes. Toda esta ejecución del rito produciendo acontecimientos más o menos familiares para todos, en los que la partitura puede matizarse levemente (ir por la mañana o la tarde a la casa de la familia, pasar por una casa primero y luego por otra, preparar el agua antes o después de la cabalgata). Al fin y al cabo las notas son las mismas, los códigos se repiten y la eficacia consiste (desde el punto de vista de la *teatralidad*) que está vivo, sostenida por lo latente y no por lo enunciado.

A partir de esta descripción se puede decir, que la conexión entre lo *latente* y el *acontecimiento*, es lo que mantiene la vida de la escena, ya que la ficción o la obra pueden ser perfectos, pero si el traslado al acontecimiento no está cargado de vida, la eficacia ritual donada por la latencia se pierde. El intérprete de la escena pone lo latente para que el texto tenga vida y sentido.

La carga de vida estará siempre dada por la latencia ofrecida en el relato, y por consiguiente, desde la *teatralidad* debería pensarse en qué es lo que de un modo latente se ofrece en el relato.

La puesta en escena del rito con el agua para los camellos y la preparación de lo que se mueve en él, es el texto desde el que se manifiesta lo latente.

El relato de Javi y su desilusión, reparando en que ésta es mayor aún que la ilusión que le produjo tanto la aparición del coche, como el nacimiento de su hermanita. Javi se queda perplejo y mira y remira por todos lados sin encontrar su coche nuevo. Dentro de su relato los otros aparecen borrosos, y no se explica cómo en él, no aparece la ayuda de su padre en la búsqueda del coche nuevo.

Javi aparece solo en la escena construida por él, y en esa soledad se encuentra desilusionado y nada es como cuando jugaba con el primo en el patio, la merienda preferida, y antes del anochecer, la llegada del padre con un coche nuevo.

La ilusión que tenía en todas esas pequeñas cosas que pasaban, ya no está, y en su lugar queda el coche que le habían traído. Se puede imaginar a Javi

buscando el coche hasta en la cuna de su hermana , para constatar que no se lo ha llevado ella.

La aparición de la desilusión dentro del panorama de la realidad cotidiana, parece ser algo que debía ocurrir.

El *globo* es lo que tal vez se le pinchó a Javi al aparecer la desilusión, de la mano de una desconocida recién nacida que buscaba su lugar dentro de su casa.

En condiciones normales nada nos parece tan seguro y establecido como la sensación de nuestra mismidad, de nuestro propio yo. Este yo se nos presenta como algo independiente unitario, bien demarcado frente a todo lo demás. Sólo la psicoanalítica -que por otra parte, aún tiene mucho que decirnos sobre la relación entre el yo y el ello, nos ha enseñado que esa apariencia es engañosa; que, por el contrario, el yo se continúa hacia dentro, sin límites precisos, con una entidad psíquica inconsciente que denominamos ello y a la cual viene a servir como de fachada. Pero, por lo menos hacia el exterior, el yo parece mantener sus límites claros y precisos.

(Freud, 1930 : 4).

Referido a la eficacia, habla de lo que al sujeto le parece su *ser* vinculado al principio de realidad que aparecerá posteriormente, es importante que así se crea, pues lo otro es una indefinición entre el afuera amenazante y el adentro misterioso. La sensación de mismidad en la que el sujeto se siente, es la que posibilita el crecimiento en *teatralidad*. Su contemplación desde el lactante hasta el adolescente, arroja luz sobre todos los elementos que nos constituyen en el acontecimiento.

Los límites claros y precisos de los que se habla, están dados desde esa construcción de la máscara, devuelta con la sonrisa de la madre. Podríamos decir que aparece aquí otro de los elementos clave de la *teatralidad*: la posibilidad de construir a partir del otro, la lectura de nuestra gestualidad que el otro nos devuelve, nos construye y provoca la interiorización con la cual irá modelando la imagen del Yo.

Desde su visión creadora, el psicoanálisis introduce la definición del inconsciente con el ello, y con esto se recupera en esta investigación la idea del misterio coincidente con la frase lorquiana de que solo el misterio nos hace vivir. Freud no habla de misterio en este pasaje, pero podría ser apropiada la nominación de misterio para esa parte del Yo, que se interioriza y viste de Ello.

La perplejidad de Javi ante lo que no entiende que haya pasado con el coche, parece en esta escena descrita por el *núcleo de creación N° 95*, adecuada para

la descripción. La perplejidad de este niño de seis años, va más allá de la comprensión y de la posible explicación, pues hunde sus raíces en lo desconocido. La intuición sobre el *Ello*, es tal vez el cauce que ofrece la *teatralidad* con su amplio cobijo para todos los signos.

Aquella arcaica visión de los delfines de Artaud (2006), es la huella a seguir.

La cara de Javi evoca la frase de Freud (1930), cuando dice que el Yo se continúa hacia adentro, y al decir *se* continúa, parece que dice que *se* continua a sí mismo como un ser autogenerado y monstruoso polimorfo y escurridizo. Solo las diferentes vestiduras para el Yo, que se otorgan fugazmente a algunos actos cotidianos, parece que esbozan la intuición de este *se* continua.

Por eso es tranquilizadora la idea de que hacia el exterior todos los límites son claros y precisos.

La eficacia simbólica de lo tratado en este epígrafe, es la fuerza motriz para la producción de signos en el acontecimiento ritual a través de la vida misma del ritual, lo traído en el *núcleo de creación N° 95* brinda un ejemplo sobre la eficacia de la ilusión como motor para el emprendimiento y la toma de decisiones motoras que conduzcan a la representación del acontecimiento.

La introducción de Freud con su análisis acerca del yoicismo, deja lugar a la irrupción de un interior que aparece con fugacidad de pez, y que solo puede ser descrito en la acción (tal como hacen los niños cuando describen los textos, hablando de los acontecimientos que encierran).

El deleite produce la búsqueda del placer desde el motor de la ilusión, estructura que reaparece vestida con diferentes ropas, como continuación del Yo hacia adentro. Esta mirada sobre el *Deseo*, podría ser gráfica y teatral a la vez.

Es importante decir que lo instrumental de los sistemas muscular y nervioso, incluye la contemplación de todo un campo de trabajo obligado para el enfoque de las fuerzas creadoras a lo largo de la etapa infantil y la vida adulta: lo visible y lo invisible. Los objetos de conocimiento también contemplan lo invisible como potenciales de estudio, y esta dinámica es la que se pretende como espíritu de nuestro método, que por su amplitud necesita ayudas que provienen de muchas fuentes.

La búsqueda de un punto de equilibrio es necesaria para la demostración del aprovechamiento didáctico de la *teatralidad* humana.

5. 6. EL GUIÓN OCULTO : *Núcleo de creación N° 94: Crisálidas*³²

Se trae como referencia un trabajo filmico (*Crisálidas*) realizado con alumnos y alumnas de la escuela Tyl Tyl.

En su estructura se describe el proceso de trabajo coordinado desde el primer momento por quien suscribe esta investigación, y que apoyó la progresión de la propuesta en el develamiento por capas de un guión subyacente y revelado por la puesta en marcha de la tríada *Presión, Necesidad, Deseo*.

La elaboración del *acontecimiento*, en este caso filmico, siguió los pasos del sacar afuera a través de la improvisación de momentos privados aquello que empujado por la *Presión* de la edad y las circunstancias del contexto, reveló una Necesidad primero y posteriormente un *Deseo*.

Situaciones como las del cementerio sucedieron casi al mismo tiempo que fueron filmadas de un modo riesgoso y en el límite del espacio ritual. Rupturas en el equilibrio de los personajes como el aborto de Laura fueron discutidos por los actores dado que había diferentes puntos de vista. Ella quería seguir adelante con su embarazo, pero finalmente decidió el aborto que intensificó el sentimiento de soledad, convirtiéndose así en vehículo expresivo de su etapa como adolescente, dado que debía abortar a la niña que llevaba adentro si quería convertirse en adulta. Como puede verse el proceso de trabajo se produjo entre equilibrios, desequilibrios y soluciones, y cada una de estas nos abría a diferentes posibilidades de representación en donde nada es lo que es porque representa a una ausencia, cuestión que se ve en su transformación de crisálidas a mariposas.

Este núcleo de creación hace visible con el juego escénico, lo que estaba latente y permanecía oculto.

Núcleo de creación N° 94: El Guión Oculto

³² Se adjunta DVD con la película. Asimismo el guión está incluido en el Anexo.

Objetivo: Transformar *necesidad y deseo* en un objeto de arte.

Contenido:

Necesidades, deseos y creación artística

Actividad:

Creación dramática

Este trabajo de creación sobre la construcción del yo en escena tuvo lugar en la Escuela de Expresión Artística del Teatro Tyl Tyl a lo largo de un año con el resultado de una creación cinematográfica que se adjunta a los núcleos de creación ofrecidos

Propuestas y proceso

a) El abordaje para la creación partió de una demanda realizada por tres de los alumnos entre 16 y 18 años a quienes se les propuso la elección de tres personajes de Shakespeare que por algún motivo pensarán que tenían algo que ver con ellos mismos.

De esta elección surgieron los personajes de Ofelia, Julieta y Hamlet:

A partir de ahí se les convocó a que pensarán en cuáles eran los elementos Comunes con los personajes.

El amor y el padre muerto los llevó a la elección de los tres personajes.

Se les propuso entonces que pensarán en ellos mismos en nuestra propia De vida y que crearán un momento privado cada uno.

Los datos ofrecidos por esos momentos privados revelarían el guión oculto Hasta ese momento.

Momento privado Laura:

Llora y recompone los trozos de un álbum que ha roto anteriormente.

Cuando se entera de que está embarazada recorta y rompe en mil pedazos la foto donde estaba con su padre de niña. Sale a caminar fuera de la residencia por las calles de la ciudad.

De pronto siente que esa foto es la única cosa que le queda del padre. Vuelve apresuradamente a la residencia, entra en su cuarto y quiere arreglar la foto.

La acción empieza en este momento.

Momento privado de Leo:

Quisiera ser otra persona. Ve que en público se anula hasta tal punto que no puede relacionarse con nadie. Entra llorando por algo que le ha ocurrido antes en relación a esto.

Hay un vecino que le gusta y sabe que ella a él también.

Han viajado juntos en el autobús y han estado un buen rato sentados en el mismo asiento.

Él le habla dos veces aunque con timidez y ella ni siquiera le responde. No le dice nada y se muestra indiferente. Lloro de rabia. Recorta fotos de modelos que le gustan para parecerse a ella.

Unos ojos, una boca, unas manos. Son del tamaño de las suyas. Juega a ponérselas encima como si las sustituyera y se saca fotos con el móvil. Tiene la habitación llena de estas fotos pegadas por todos lados.

La acción empieza cuando está frente a un corcho con sus fotos.

Momento privado de Carlos

Carlos está solo en su habitación. No sabe qué hacer para romper el círculo de su soledad y ve con terror su propio futuro. Tiene miedo de no ser capaz de construirlo.

Su habitación es austera lúgubre y antigua. En ella hay un ropero antiguo que hace las veces de armario para todo. En el estado en el que se encuentra Carlos en ese momento suele estar atacado por tremendos picores que le hacen rascarse hasta hacerse sangre. No quiere que lo descubran y hoy se ha rascado hasta sangrar. No tenía con qué limpiarse y lo ha hecho con las sábanas limpias que luego oculta en el armario para no ser descubierto en su síntoma.

La acción empieza cuando acaba de ocultar las sábanas.

Este sistema fue el que pusimos en marcha para toda la exteriorización de los momentos privados con guión oculto que fueron constituyendo a los tres personajes y puede constituir una paradoja de la propia vida. Nuestra fealdad representada en aquellas situaciones inconfesables que no nos atrevemos a contar puede constituirse en el elemento que dispare nuestra propia resurrección convirtiendo en arte lo que hasta ese momento fue material de desecho.

Carlos, Laura y Leo (tal como bautizaron a sus personajes) operan desde esta soledad y abandono para encontrar una salida en la creación de su propia historia.

La primera manifestación del guión oculto es la *Presión-Necesidad-Deseo*. ¿Cuál es el guión interior que se inscribe y cuándo marcar las posibles líneas de acción?

Así como en el adulto esta daría lugar a un proceso reflexivo, en la infancia es motivo de impulso hacia la acción misma: *pensar en acción*, esta es la realidad infantil a la hora de desarrollar una idea de creación dramática.

El adulto busca entre los patrones de su experiencia, repara en la coherencia y las leyes de creación como orientación en el desarrollo de una dramaturgia. El niño se *pone* un tacón, una chaqueta, una pintura en la cara y empieza a *hacer*, desde el impulso al movimiento y la acción unido al *Deseo* de representar que latía como guión oculto, actuar antes de pensar o pensar en acción.

Ejemplo:

Santi (seis años) hablaba muy poco e iba a la escuela de Tyl Tyl desde un pueblo situado a unos pocos kilómetros. Su madre era quien lo llevaba a clase, a pesar de estar muy atareada con el trabajo que le daban seis hijos, uno de ellos síndrome Down. Se le hacía imposible dedicarle más tiempo a los hijos, pero estaba muy interesada en que Santi fuera a la escuela, porque se lo había sugerido algún profesional en el cual confiaba. Dedicaba su empeño a que Santi estuviera siempre a la hora cada jueves. Casi nunca faltaba, pero un día Santi no asistió a clase y el equipo del GACI se extrañó.

Al jueves siguiente no lo trajo su madre y lo hizo una vecina. Se preguntó a Santi por qué había faltado a lo cual respondió que la culpa había sido de su hermana. Durante la improvisación en torno a un cuento, cada uno eligió lo que quería *ser* y él dijo que una niña.

En el transcurso de la improvisación y mientras comía, la *niña* Santi se atragantaba con una salchicha y moría ahogada.

Al acabar la representación y evaluar lo que habían hecho, Santi dijo que eso le había pasado a su hermana.

Cuando se pudo hablar con la madre, esta contó que la hija síndrome de Down, se había ahogado mientras cenaba en casa, junto a los otros cuatro hermanos.

Es evidente que este relato de Santi no puede ser inscrito dentro de una generalidad, ya que no todos los niños de esa edad (felizmente) viven situaciones como estas, pero se ha querido citar una experiencia límite, para relatar el modo en el que este niño de seis años trajo al escenario ritual los hechos que latían como guión en su interior.

No ha habido una intelectualización sobre lo acontecido. Lo que hace Santi es lo que puede para sacarlo fuera, convirtiéndolo en un acontecimiento escénico, y ser fiel a su guión amasado con sentimientos, sangre, emociones, músculos e impulsos, es decir tejido en su propia *teatralidad* o texto en voz alta.

Los que no hayan vivido una agresión tan fuerte debiendo soportar el dolor de esa herida, escriben ese guión como patrones perceptivos o sensoriales más distanciados y construyen relatos ocultos igual de intensos que salen a la luz en cuanto hay ocasión y lugar, como criterios y actitudes personales en su relación con los otros.

En el caso de Santi, el dolor se viste de acontecimiento escénico, y escribe una relación con el Ello tal como se ha referido anteriormente. Esta representación lo aleja del encasillamiento y estigmatización, lo convierte en un *resiliente*, y en el trabajo de creación dramática con niños se puede decir que esta, la creación, se constituye en la gratificación de estar vivo siempre que realizan una improvisación o representación organizada, en la que aparece el deleite como máscara de la misma gratificación.

Al fin y al cabo, el dolor y la celebración de la vida se elaboran en su representación misma. Niños son actores de su propia vida, creando el espacio simbólico en el que sea permitida la celebración, y la catarsis del dolor de crecer y vivir.

“Cuando murió el padre de Richard, su madre desapareció. No se trataba de que hubiese abandonado a sus hijos, sino de que, cuando se tienen ocho, es preciso salir muy temprano por la mañana para hacer todo lo que la casa necesita, y al regresar por la noche se encuentra una agotada. Así que tuvo que ser la hermana mayor la que debió ocuparse de llevar la casa durante el día. Una vez que se habían atendido los pagos mayores como el alquiler o la ropa, la cena dejaba de estar asegurada. La única solución que encontró esta mujercita de catorce años fue la de organizar un coro.

Toda la familia antes de caer la noche, salía a cantar en los patios de los edificios del distrito XX de París. La coral caía simpática y los más pequeños se precipitaban sobre las monedas que iban a permitir la cena. Cuarenta años más tarde la hermana mayor se ha convertido en una gran dama que se muere de risa al recordar estos hechos. Los niños conservan el recuerdo de una circunstancia festiva pero hay una hermana que, aún hoy, sufre por la humillación de haberse visto obligada a mendigar pese a que su madre se matara trabajando.

Sería interesante comprender de qué modo la historia de cada uno de estos niños, el desarrollo de su personalidad, ha podido utilizar un mismo hecho para desembocar en representaciones tan distintas.

Elaborar un proyecto para alejar el propio pasado, metamorfosear el dolor del momento para hacer de él un recuerdo glorioso o divertido, explica sin duda el trabajo de la resiliencia.”

(Cyrulnik, 2006 : 30)

Este relato constituye un ejemplo límite, como el de Santi, y ocurre en todo el trabajo con los niños de todas las edades de la escuela incluida la adolescencia.

El arte es una posibilidad para reelaborar los actos vividos y ensayar la búsqueda del *Deseo*.

No hay guión explícito si no lo hay oculto. El proceso de creación dramática debe contar lo latente de cada uno de los oficiantes, pues si ellos no lo ponen, no hay acontecimiento. Cuando la creación es propia se habrá de llenar el vacío con la aportación de lo que había permanecido oculto, y cuando la obra está escrita y es una ficción, se deberá aportar al acontecimiento músculo, cuerpo, sangre, saliva y nervio del actor. Toda obra dramática escrita, respira con sus actores oficiantes durante el acontecimiento del ritual de la representación.

En *Crisálidas*, el guión oculto se conformó con lo que los actores y actrices querían *vivir*, y respondía a sus guiones ocultos. Posiblemente vivir aquello constituyera un bálsamo para sus dolores y una metamorfosis para su futuro. Por eso se eligió el título de *Crisálidas* y la búsqueda se apoyó en la búsqueda de una salida solución a la situación de esos tres personajes shakesperianos: Ofelia, Julieta y Hamlet, y por eso se puede hablar de grandes pasiones (amor, celos, envidia) como motivos. Se comprueba con regocijo que las características de estos grandes personajes son comunes porque habitan y transforman al sujeto de alguna manera. Se los deja entrar en, para entrar en ellos y descubrir la mismidad en la similitud.

En el siguiente epígrafe, se reseña una técnica de trabajo que es la que exteriorizó el guión oculto de estos tres personajes, y el que luego los empujó a la acción. Un guionista probablemente habría construido un andamiaje para crear esta vida, pero los que urdieron esta trama pusieron en juego sus guiones ocultos a través de la acción. De esta manera empezaron a respirar como personajes, a saber de ellos. Los tres guiones ocultos guiaron hacia el desenlace, el cual, sí se hubo de pensar antes de actuar, porque en este punto se trataba de elegir entre varias bifurcaciones que dejaron a la estructura en un nuevo equilibrio a partir del cual podría volver a comenzar.

Como reflexión, se podría decir que el guión oculto es el que constituye al sujeto a través de actos que se hunden en la conciencia hasta más allá del límite con lo desconocido. La representación los saca a la superficie como a los delfines de Artaud: intensa y fugazmente.

5. 6. 1. *Lo latente como motivo anacrúsico.*

Esta paradoja hace apasionante el tránsito fuera de los espacios rituales y reveladores de certezas desconocidas hasta el presente: Si Jesús es también Hamlet, ¿No se sentiría Hamlet identificado con Jesús? Y si Nerea es Ofelia en la entrega total: ¿Ofelia no se identificaría con los miedos de Nerea? Alezeia cree que Julieta busca el verdadero amor: ¿Se identificaría con la soledad de Alezeia?

La construcción dramática depende de las fantasías del intérprete y viceversa, hasta no saberse quién es quién. El guión de *Crisálidas* habla de estos aspectos pero el acontecimiento filmico, aborda desde otros elementos lo mismo y esto tiene que ver con la vida de este guión que ha dejado de ser oculto al convertirse en un metafórico, pero que es disparador de otros acontecimientos como Núcleo de Creación.

La contextualización en las edades que lo han creado y la narración del proceso, hacen que se pueda visualizar como Método en esta investigación en la que la *Presión, Necesidad y Deseo* articulan la *teatralidad* humana desde el nacimiento, y definen la construcción de un Yo a través de la representación del *acontecimiento* en el espacio destinado al rito, con la aportación de lo latente que (en términos a los que

nos hemos referido al analizar la anacrusa) podría tomar la denominación de *anacrúsico*.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos pretendido resolver los objetivos que nos planteábamos al iniciar este recorrido fundamentado en el desarrollo y experimentación del método que nos ha permitido verificar la hipótesis planteada con la afirmación de que la teatralidad existe como condición en el ser humano, y su aparición progresiva y orgánica contribuye a la elaboración de una didáctica para la escena.

Los procesos de experimentación rigurosa a lo largo de años permitieron la constatación acerca de la *teatralidad* como condición humana, y han ido descubriendo las herramientas para la elaboración de un método que esperamos contribuya en el avance de la comprensión de esta idea del arte.

Antes de exponer las conclusiones a las que hemos llegado es conveniente efectuar un somero repaso del recorrido efectuado a lo largo de esta investigación.

El método expuesto a lo largo de esta investigación permite suponer que la construcción del sujeto sucede en *teatralidad*, espesura de signos que se constituye en clave dominante, articulada por los sistemas nervioso y muscular, y contextualizada por la afectividad donada por la figura primaria de apego.

La condición humanizadora de la *teatralidad* está fuertemente marcada por la interpretación que otro da a la acción del sujeto (la madre como espectadora e intérprete de la gestualidad del bebé).

Podría decirse que la *teatralidad* constituye la clave para la construcción del Yo desde el pretexto emocional.

Durante la etapa infantil se desvelan tres contenidos elementales:

a) *Impulso*: corriente bioeléctrica involuntaria y carente de sentido (en el bebé opera como un motor de movimiento) y que en el aprendizaje del acontecimiento escénico es motor y germen de toda acción.

b) *Acción*: la devolución de la sonrisa de la madre al “impulso” del bebé, constituye una relación elemental actor-espectador, para la práctica de la interpretación actoral y es el ejemplo más significativo de la *teatralidad*.

c) *Imitación*, repetición y carga de sentido relacional por aportación de lo subjetivo latente: Esta construcción orgánica y fluida en el bebé es lo que el actor intenta como metodología de trabajo durante su vida artística.

Estos contenidos revelan tres Motivos: *Presión*, *Necesidad* y *Deseo* como didáctica escénica.

Presión: respuesta y llave primera en la expresión teatralizadora dependiente o independiente del contexto, que toma forma a partir del *impulso* eléctrico y su desarrollo y conclusión como gesto. La *energía* y el *control muscular* es tal vez la aportación metodológica más clara de este Motivo.

La construcción de *patrones* en la *Presión* como consecuencia de los impulsos y la asociación muscular creadora del movimiento, genera estructuras que hacen posible una edificación externa consciente y visible, no solo externa, ya que en ella y desde el impulso mismo, está inscrito el mundo interno al que respondió la *Presión*.

Necesidad: busca y exige la satisfacción de lo revelado por medio de la *Presión* y es motor para la producción del *suceso escénico* que tiene una vida virtual respecto de la realidad.

El ejemplo del niño que llega al espacio de juego con el disfraz puesto y diciendo *Yo hoy quiero ser*, indica un tránsito entre dos esferas: interior y exterior. Está vinculado íntimamente a una urgencia durante esta etapa. A la puesta en escena del interno como *suceso escénico*.

Deseo: busca la culminación de la satisfacción e incorpora la *voluntad* como contenido didáctico. Aparece como motor e idea. Ya no solo como respuesta sino como iniciativa. *Deseo* que es lo opuesto a la indiferencia en la que no puede haber creación artística. Acompañar el *Deseo* creador es tal vez uno de los aspectos fundamentales del Método que se propone.

Devenido del *Deseo*, se podría afirmar con bastante convicción que *ilusión* y *deleite* constituyen la materia prima para el texto, mirado como *suceso escénico*

La *ilusión* como sustancia y materia, desvela durante la etapa infantil, cuatro de los elementos más importantes aportados como didáctica para la escena: *omnipotencia*, *atrevimiento*, *deleite* y *disfrute*.

El *deleite interior escénico* está probablemente asociado al principio del placer como auténtico gozo, semilla de toda creación durante la infancia y el resto de la vida.

En el período de la infancia la gratuidad es un motor y alimento para la trilogía de motivos: *Presión, Necesidad y Deseo*.

Finalmente, pasamos a enumerar las conclusiones extraídas a partir de esta investigación, cuyo trayecto acabamos de resumir:

Primera: *Impulso, Acción, Imitación*, aparecen de un modo orgánico en el sujeto, es decir, están en él y lo constituyen, convirtiéndose en una aportación didáctica concreta, para el aprendizaje de la escena, vinculada a la construcción del YO en la etapa infantil.

Segunda: Durante el encuentro en el espacio ritual se pone en funcionamiento la tríada de motivos *Presión, Necesidad, Deseo*, punto de partida para la conquista del tiempo y espacio escénico, en el que se realiza la construcción del tempo interno personal con el cual el niño abordará el trabajo de creación dramática posterior, es decir, su propia *teatralidad*.

Desde el primer momento se inicia el ritual de la escena: sentándose en círculo traen objetos que revelan intimidades, relatan conflictos que suceden en otros espacios, transmiten acontecimientos y emociones (fiestas de reyes, cumpleaños, accidentes, muertes...), manifiestan la intimidad en toda su extensión.

Tercera: Cuando se pasa de la *expresión* a la *comunicación*, *Necesidad y Deseo* conducen a la construcción de un objeto simbólico. Se puede afirmar que el equilibrio entre capacidades y sentido teatral, se da de una manera orgánica en el espacio preoperacional, y posteriormente en los espacios de juego ritual devenidos de aquel. La mirada del que espera algo de cada escena, completa y carga de sentido teatral la misma escena.

Cuarta: Los patrones de movimiento, pueden ser codificados y decodificados, disueltos y vueltos a constituir hasta el infinito, tal como ocurre en la escritura musical, pero hay algo que los distancia del lenguaje sonoro y lo acerca al lenguaje

gestual y del movimiento: su escritura se constituye en registro corporal atravesado por los sistemas nervioso y muscular, lo cual integra vivencia y comprensión.

Quinta: Todo movimiento que termina, origina otro en el que la energía precedente se recarga. Energía muscular capaz de hacernos producir el trabajo expresivo. El juego aviva esta dinámica descubriendo nuevas dimensiones. El goce interior que produce el juego es contagioso y multiplica las posibilidades del movimiento al renovar la energía. Este movimiento como una piedra en un estanque produce ondas que se hunden en el inconsciente de tal manera que lo aparecido puede parecer extraño por desconocido.

Sexta: Sin impulsos no hay expresión posible (no hay arranque de movimiento que pueda transformarse en acción), pero todo impulso contiene a su contrario: la inhibición. El impulso es el *antes* del movimiento que conduce a la acción. Para entender el impulso podemos establecer un símil con la anacrusa musical. La palabra anacrusa proviene del griego *ana* (subiendo hacia) y *krowo* (golpear) y precede siempre al tiempo fuerte de comienzo del compás, se trata de una elevación más o menos larga que desembocará irremisiblemente en un tiempo fuerte.

388

Séptima: El ambiente provoca la acción del sujeto, evoluciona como tal con la Presión que ejerce la acción del sujeto sobre él. Si el ambiente nace de la acción creadora, la *teatralidad* (como la *musicalidad*) es una cuestión humana que tiene su ámbito más allá de la naturaleza. Consecuentemente, la *teatralidad* constituye al sujeto y lo determina desde los primeros gestos hasta la primera domesticación del medioambiente, llevada a cabo en el espacio preoperacional, primero, y ritual, después.

Octava: Toda la construcción de la conciencia, la simbolización de la cultura y la civilización, se produce a partir de la seducción que ofrece el objeto de apego percibido. Se podría decir que la aparición de la *ingenuidad* como valor escénico aportado por la infancia, se suma a la lista de contenidos que aporta el tejido de la *teatralidad* humana, a la didáctica de la escena.

Novena: Los niños experimentan el *deleite interior escénico* en la representación de su propio *Deseo* escondido, y van tras él como una exhalación con la respiración contenida de la anacrusa musical, no saben exactamente de qué se trata pero sí saben que hay algo, es el impulso antes del acento. Un estado musical interior es el sentimiento ingravido del alma o el vacío dispuesto a llenarse con el sí mismo. Este estado de cosas tiene que ver con el equilibrio de los ritmos que conforman lo humano y la comprobación de que la escucha corporal, es la única que abre al sujeto a la comprensión orgánica de la creación dramática.

Décima: Dado que es cometido de este estudio sacar lo preexistente a la luz para ofrecerlo como herramienta, es necesario dotar de técnica al sujeto para hacer visible la didáctica desde la *teatralidad* humana como condición, y la infancia ofrece esta perspectiva de un modo orgánico y globalizado.

BIBLIOGRAFÍA

NOTA PREVIA:

Por las características y el proceso en el desarrollo del trabajo de esta investigación las referencias se han repartido en dos bloques: **I Libros** y **II vídeos y música**. Se ha creído conveniente considerar y diferenciar estas referencias para facilitar la consulta.

I. Libros

Artaud, Antonin (2006) (1938). *El teatro y su doble*. Barcelona: Pocket Edhasa.

Bachelard, Gaston (1992). *La intuición del instante*. México: Fondo de Cultura Económica.

(1996). *La tierra y los ensueños de la voluntad*. México:FCE.

(1983). *La poética del espacio*. México: FCE.

Bachmann Marie-Laure (1998). *La rítmica jaques Dalcroze. Una educación por y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Baremboin, Daniel (2007). *El sonido es vida*. Barcelona: Belacqua.

Barthes, Roland (2009). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.

(2007). *El placer del texto*. Madrid : Siglo XXI.

(2007). *El discurso amoroso*.Madrid: Espasa libros.

Bataille, Georges (2001). *Lo imposible*. Madrid: Arena libros.

Bergson, Henri (2008). *La risa, ensayo sobre la significación de lo cómico*. Madrid: Alianza Editorial. Filosofía.

Boal, Augusto (1982). *Teatro del oprimido I. Teoría y práctica*. México: Editorial Nueva Imagen.

Cage, John (2007). *Silencio*. Madrid: Árdora ediciones.

Craig, Gordon (1987). *El arte del Teatro*. Méjico: Colección escenología.

Croyden Margartet (2005). *Conversaciones con Peter Brook*. Barcelona: Alba edit.

Cyrułnik Boris (2004). *Del gesto a la palabra. La etología de la comunicación en los seres vivos*. Barcelona: Gedisa.

(2006). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.

(2007). *De cuerpo y alma*. Barcelona. Gedisa.

392

D' amico Silvio (1961). *Historia del teatro Dramático*. México: UTEHA.

Derrida, Jaques (2006). *Decir el acontecimiento ¿es posible?*. Madrid: Arena libros.

Eco, Humberto (1978). *La estructura ausente*. Barcelona: Editorial Lumen.

Fernández Armesto Felipe (2002). *Civilizaciones. La lucha del hombre por controlar la naturaleza*/Madrid: Taurus.

Foucault, Michel (1978). *Las palabras y las cosas*. México: SigloXXI.

Freud, Sigmund (1930). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza, 2008.

Frazer, James Geroge (1986) (1890). *La rama dorada*. México: Fondo de Cultura económica.

Genet, Jean (2009). *El niño criminal*/ Madrid: Errata naturae.

García Lorca, Federico (1980) *Obras Conmpletas*. Madrid: Aguilar.

Goldberg Elkonon. (2004). *El cerebro ejecutivo. Lóbulos frontales y mente civilizada*.
Barcelona: Crítica.

(2007). *La paradoja de la sabiduría*. Barcelona: Drakontos.
bolsillo.

González Requena, Jesús (1983). *Teoría semiótica. Lenguajes y textos hispánicos*.
Madrid: Consejo Superior de investigaciones científicas.

Grotowsky, Jerzy (2009). *Hacia un teatro pobre*. Salamanca: Siglo XXI.

Gubern, Román (1996). *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.

Haerle, Dan. (1988). *Gammes pour l'improvisation de jazz. Methode pratique pour
tous instruments*. París: Publication Alain Pierson. .

Hauser, Arnold (1974). *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid:
Edic. Guadarrama S.A.

Herans, Carlos y Patiño Enrique (1983). *Teatro y escuela*. Madrid. Laia.

Huizinga, Johan (2004). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

Iacoboni, Marco (2009). *Las neuronas espejo*. Barcelona: Katz editores.

Jung, Carl Gustave (2005). *Recuerdos sueños pensamientos*. Barcelona: Seix barral.

(1997). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Editorial Caralt.

(2007). *Sobre el fenómeno del espíritu en el arte y en la ciencia*.

Madrid: Editorial Trotta/ Vol 15 obra completa

(1957). *Psicología y alquimia*. Buenos Aires: Santiago Rueda

editores.

Lacan, Jaques (2007). *De los nombres del padre*. Buenos Aires: Paidós.

(2005). *El trinfo de la religión*. Buenos Aires: Paidós.

Lapierre, André; Aucouturier, Bernard (1983). *Asociaciones de contrastes estructuras y ritmos*. Madrid: Editorial Científico Médica.

Lemoine, Genni y Paul (1972). *Teoría del psicodrama*. Barcelona: Gedisa.

Meyerhold, Vsevolod. (1992) *Meyerhold textos teóricos*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.

Martín Cebrián, Modesto. (1995) *Juegos infantiles, Juegos de ingenio*.

Valladolid: Castilla Ediciones. Centro etnográfico Joaquín Díaz.

Mora, Francisco (2006). *Los laberintos del placer en el cerebro humano*. Madrid: Alianza Ed. .

394

Pavis, Patrice (1998). *Diccionario del teatro*. Paidós Barcelona: Comunicación.

Pelegrín, Ana (1984). *La aventura de oír*. Bogotá: Cíncel.

Pennac, Daniel (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori bolsillo.

Piaget, Jean; Inhelder, Balber (2007). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.

Prygogine, Ilya (2004). *¿Tan solo una ilusión?* Barcelona: Tusquets.

Popper, Karl (1986). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.

Propp Vladimir (2000). *Morfología del cuento*. Madrid: Edit. Fundamentos. Colección Arte.

Ramachandrán, Vilayanur (2008) *Los laberintos del cerebro*. Barcelona: La liebre de marzo.

Requena, Jesús González (2004) *Los tres Reyes Magos la eficacia simbólica* Madrid: Edit. Akal.

Read Herbert. (1996) *Educación por el arte*. Paidós educador. Barcelona.

Rodari, Gianni (2002). *Cuentos para jugar*. Madrid: Alfaguara.

(2010). *Libro de la fantasía*. Madrid: Blackie books.

Shakespeare, William. (1974) *Obras completas*. Barcelona: Ed. Vergara.

Stanislavsky, Constantin (1977) *El trabajo del actor sobre su papel. Obras completas*. Buenos Aires: Troquel.

(1986). *El trabajo del actor sobre sí mismo. Obras Completas*. Buenos Aires. Troquel.

(1986) *Obras completas*. Buenos Aires: Troquel.

Toffler Alvin. (1980) *La tercera Ola*. Bogotá: Círculo de lectores.

Roob, Alexander (2006) *Alquimia y mística*. Colonia: Editorial Tasche.

Selden, Samuel (1972) *La escena en acción*. Buenos Aires: Editorial universitaria de Buenos Aires.

Steiner, Rudolf (1992) (1956) *Euritmia lenguaje visible del alma*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

Storr, Anthony (2008) *La música y la mente*. Barcelona: Paidós.

Strindberg, August. (1988) *El viaje de Pedro el afortunado*. Madrid.

Tarkovski, Andrei. (2004) *Esculpir en el tiempo*. Madrid: Ediciones Rialp.

Toffler, Alvin. (1981). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza y Janés.

Winnicott, Donald Woods (2005) (1972). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

II. Documentos audiovisuales.

Grabaciones:

GACI. *Sesá*. (Grabación sonora). Madrid: Editorial ECOS, 2006.

Ahora. (Grabación sonora). Madrid: Editorial ECOS, 2008.

Apareció. (Grabación sonora). Madrid: Editorial ECOS, 2004.

Reelroad. *Reelroad*. Moscú: Navigator records, 2007.

396

ESCUELA DE EXPRESIÓN TYL TYL. *Cargando Piedras* montaje realizado por el grupo de *terceras edades* de la Escuela de Arte del Teatro Tyl Tyl del que se adjunta Video.

GACI. *Sesá*. Video. Madrid: TYL TYL, 2006.

Ahora. Video. Madrid: TYL TYL, 2008.

Apareció. Video. Madrid: TYL TYL, 2004.

Lovecchio, Daniel. *Crisálidas*. Video. Madrid: Lapotínguele Producciones, 2007.

Clip X Diez. Video. Madrid: Tyl Tyl, 2009.

Anexos

Clip X Diez: Guión técnico

Nº Sec	plan o	Acción	Sonido
1	PG	Nubes Baja La máquina de ahora que se mueve . Uno a una niños Van colocando diferentes elementos en la máquina.	Sonido de viento que se acerca. El movimiento sugerido por el ritmo del tema debe impregnar la imagen. Nana cósmica
2	PM	La máquina sale volando y un baúl de disfraces ocupa su lugar.	Fin de Nana Cósmica.
3	PC	Se aproximan a él y empiezan a sacar disfraces para disfrazarse. Es evidente que se preparan para algo. Tienen urgencia. Están en un lugar impreciso. Se miran y ayudan pero no se atreven a comenzar acción alguna. Están rodeados de desierto. Exterior de día.	
4	PC	Dos niñas adoptan al uno, lo toman de la mano y parece que saben a donde van.	Vuelve sonido de viento
5	PC	Las manos de las dos niñas y el niño cogen una cuerda en el suelo y empiezan a tirar de ella	Se funde con comienzo de <i>El ruido se mueve</i>
6	PC PM	Cuando están juntos se desatan unos a otros y luego se quitan las vendas. Cogen las vendas y la cuerda y la amasan entre todos y todas. Aparece un trozo de cartón redondo Seis manos cavan en la tierra y encuentran dos agujas. Otras seis encuentran letras Colocan lo que encuentran en el cartón y construyen una brújula.	<i>El ruido se mueve</i>
7	PM PC	Entre todos sostienen una brújula grande que depositan en el suelo. Terrón de azúcar en agua que comienza a deshacerse. La brújula traza un sendero que empiezan a transitar en fila india.	Canción: <i>Aquí y Ahora</i>
8	PC PM PC	Pies de todos caminando por el sendero estrecho. Fundido de los pies con una hilera de hormigas. Gota de agua que estalla en un charco. Hormigas que se funden en pies Pies que se funden en bengalas que se consumen Rostros de los niños iluminados por una	Canción: <i>Aquí y Ahora</i>

		<p>vela. El terrón de azúcar en el agua que se va consumiendo. Ojos que se funden con la bola del mundo. Pelota gigante que atraviesan cuando transitan por el sendero. Una casita pequeña en la distancia Los pies grandes que caminan Una casa grande Unos pies pequeños en la casa grande Vertiginosamente cambio de dimensiones de los objetos aparecidos: Hormigas gigantes, pies pequeños, árboles grandes, casas de miniaturas, todo se altera en un ritmo vertiginoso. El terrón de azúcar disuelto en el agua</p>	
9	PM PM	<p>El sendero se ensancha hasta convertirse en una rayuela. Los pies rodean a la rayuela Todas las manos hacen <i>se se se</i></p>	<i>Voces de Niños jugando</i>
10	PM PG PC	<p>Juego de la rayuela. Mesa y manos que dibujan tenedores. Dibujan platos Saltan a la cuerda Juego de las cocinitas. Los platos y tenedores dibujados se transforman en objetos reales El escondite inglés Comiditas con tierra y agua Comida de macarrones con tomate reales. Bocas llenas de tomate Caras manchadas con chocolate Risas y juegos en la calle llena de luz Boca abierta Ojo dentro de la boca Punto negro que se mueve</p>	<p>Canción <i>Comiló Cominá</i></p>
11	PC PG	<p>Dibujan un punto. El punto son ellos en el horizonte Se acercan desde la lejanía Excavan en la arena Se meten en un túnel Salen a un lugar lleno de niebla. Se pierden en la niebla y no se encuentran Se encuentran Se agrupan y esperan</p>	<p>Canción <i>En este Lugar</i></p>
12	PC	<p>En medio de la niebla cierran los ojos y giran sobre sí mismos.</p>	<i>Comienza a sonar la música lejana del Tío Vivo</i>
		<p>Están sobre un tío vivo, juegan suben y bajan El tío vivo gira colgado de una estrella.</p>	

13		<p>Tulipán en primer plano que se vuelve a fundir con el tío vivo. Juego del tulipán. Niños haciendo una estrella con piedras en medio del desierto. Agua. Luna Piedra Día y noche blanco y negro. Contrarios que se suceden a velocidad. Al final de la canción solo queda la imagen sucediéndose a velocidad.</p>	<p>Canción <i>Tío vivo</i></p>
14	PG	<p>Ojos cerrados de los niños en la misma actitud que antes de la niebla. La niebla se disipa. Miran al atardecer. Está anocheciendo. Todos los niños se disponen a dormir al raso.</p>	<p>Sonido del viento</p>
15	PG	<p>Entre todos arman la casa de Apareció. Uno de ellos entra con cerezas. Llenan la boca de cerezas Del aire cae un enorme trozo de papel sobre el que los niños dibujan una gran boca. Se duermen y se tapan con la luna Todos juegan a meterse dentro. Entran en la oscuridad y con ella en todos los significados de la noche: Luciérnagas, caracoles, búhos, los cráteres de la luna se encuentran dentro de un cielo estrellado con una enorme luna. Saltan y bailan entre ellos Gritan y se retuercen gritando Se funde con su respiración dormidos Un sol se va imponiendo a la luz de la luna (Proyección de gobos teatrales)</p>	<p>Canción <i>Vals de la luna y el sol</i></p>
16	PM	<p>Despiertan El manto de luna con el que se taparon se convierte en un camino. Salen de la casita Están frente a un balancín Juegan en el balancín</p>	<p>El ritmo de la imagen introduce un sonido de claqueta</p>
17	PC	<p>Balanza antigua de pesar. Juego del balancín. Como en un eclipse comienza a hacerse de noche en pleno día Ponen en la balanza objetos singulares que tengan en casa. Suman lo que dibujan para inclinar la balanza del lado del día. Cuando esta se inclina amanece</p>	<p>Canción: <i>Balanza</i></p>
	PM	<p>Tiran hacia arriba todos los objetos que han</p>	

18	PC	<p>traído que así desaparecen. Las manos se quedan vacías en el aire. Sobre las manos aparecen bloques de barro. Amasan y construyen sus dobles en barro. Imágenes de manos que amasan a un grupo como el que son ellos y que constituirán una representación dentro de la representación. Un grupo de figuritas que serán ellos mismos en medio del desierto. Juego de espejos que repiten sus figuras. Laberinto que los atrapa. Con las bocas comienzan a empañar los espejos que se transforman en</p>	<p>Canción: <i>La mano piensa</i></p>
19	PC	<p>Bocas pegadas a cristales empañados Frío Todos están alrededor de un fuego Manzanas colgadas en el aire Dibujan un árbol para colgar las manzanas. Cogen las manzanas del árbol Las echan en una cesta junto al fuego Árbol desnudo Diez pájaros en el árbol Fundido con ellos sobre el árbol desnudo en actitud de pájaros. Pájaros detrás de los cristales empañados.</p>	<p>Canción: <i>Paisaje</i></p>
20	PC	<p>Vista de las caras desde arriba en cuclillas parecen cansados. Se ponen de pie rápidamente como si hubieran escuchado algo.</p>	<p><i>Sonido de pasos</i></p>
21	PM	<p>Manos dentro de zapatos. Pies de niñas dentro de zapatos de adultas. Pies de bebés caminan por el azul del cielo. Bajan y llenan de huellas el cielo hasta taparlo. Desaparece detrás de las pisadas. Las bocas de los niños soplan y se va todo lo negro. Vuelan árboles, casas (todo tipo de objetos) hasta que llega un autobús. Todos y todas se levantan y se suben a él</p>	<p>Canción: <i>Caminos caminos</i></p>
22	PM	<p>Cada uno de los niños se convierte en un pasajero del autobús. Manos que dibujan un autobús. Una bola del mundo. Un camino Sentadas en un asiento del autobús dos niñas juegan a ser la madre y la hija. Un niño sentado con una escopeta de juguete Los paisajes pasan vertiginosamente por la</p>	<p>Canción: <i>El autobús</i></p>

		<p>ventanilla del autobús El dibujo del autobús da vueltas al mundo. Frena el autobús y todos se asoman por las ventanas (diez) Del cielo cae lentamente una gran pluma.</p>	
23	<p>PG PC PG PM PC PC PM</p>	<p>El grupo de niños errantes se ve a lo lejos y entra en un pueblo a la carrera. Sube por una calle desierta y se detiene a la entrada de un teatro. Con el sonido de campanillas tubulares todos los niños entran en el teatro como en un templo: es el final de este viaje. En el escenario hay un móvil muy grande del que cuelgan: Ellos (los diez), la luna, la nube, el sol, la tierra, una estrella, hormigas, peces, zapatos, agua. Pero todo está desequilibrado. Como en las pirámides humanas, se suben y colocan la pluma. lentamente. Todo se equilibra y ellos y ellas se sientan alrededor y se duermen plácidamente encima del escenario. Superposición de ellos y ellas durmiendo con el equilibrio de la pluma. Fundido lento a blanco.</p>	<p><i>Sonido de campanas tubulares</i></p> <p>Canción: <i>La pluma</i></p>

Crisálidas: Guión Literario

1. Puerta de Laura. EXT/ DÍA

Laura abre la puerta y sale de la casa. Da un portazo como si dejara algo detrás que no deseara volver a abrir, pero que a la vez le da pena dejar atrás.

Se escucha el portazo magnificado y se ve la expresión de su rostro avanzando.

ENCADENADO

2. Puerta casa de Carlos. INT/ DÍA

Carlos abre una puerta y sale de una habitación a un pasillo largo. Atraviesa el largo laberinto de pasillo y escalera hasta salir al exterior. Su rostro se transforma levemente en este tránsito, que toma un primer plano que se va abriendo conforme el realiza el trayecto.

El portazo magnificado se escucha durante todo el trayecto.

ENCADENADO

3. Puerta casa de Leo. EXT/DÍA

Leo sale por una puerta de calle. Da un portazo.

Empieza caminando con un primer plano y luego corre. El plano se va ampliando hasta que se la ve en una calle yendo detrás de un autobús.

El portazo magnificado dura todo el tiempo de la secuencia

405

4. Residencia de ancianos. INT/ DIA

Laura tiene quince años. Está sentada en la sala común de una residencia de ancianos.

Frente a ella está su abuela. Una mujer con Alzheimer consumida en una silla de ruedas.

Laura le acaricia la mano. Se miran a los ojos.

En los de Laura brilla una nube de lágrimas que no acaban de caer.

Se escuchan gritos de una anciana que insulta y grita cada tanto.

En la amplia sala hay también otros familiares visitando a los suyos. Algún niño pequeño llevado por sus padres a ver a la abuela o el abuelo.

La abuela de Laura la mira desde las gafas desdentadas con aire de interrogación.

LAURA: - ¿Quién soy?

La anciana hace un gesto de incertidumbre, levanta la mano huesuda y acaricia el rostro de la joven que la mira con la intención de repetir la pregunta, pero se calla.

Después de acariciar el rostro con ternura, vuelve a posar la mano sobre la de Laura.

LAURA: -Tu nieta, abuela, soy tu nieta.

Julia sonrío y asiente como si ella ya lo hubiera sabido antes.

Laura quita la mano suya de debajo de la de su abuela y hurga en su bolso con la imagen del Che, para sacar un álbum de fotos.

Lo abre mientras la anciana suspira con cansancio y mira ya sin curiosidad. Elige una de las fotos y coloca el álbum para que lo vea su abuela.

LAURA: - ¿Quién es esta?

La anciana abre los ojos, la mira fijamente y sacude la cabeza a uno y otro lado. Busca otra página con otra foto.

LAURA: - ¿Y esta?

La anciana se muerde los labios. Eres tú abuela, cuando eras joven.

Cerca hay una mujer en silla de ruedas.

MUJER SILLA DE RUEDAS (Gritando.- ¡Hija de puta! ¡Te voy a inflar a hostias!

Julia se asusta y agacha la cabeza como un perro amenazado. Laura calla. Se quedan en silencio. Julia mueve la cabeza a uno y otro lado. Laura se ha quedado con el dedo índice entre las páginas del álbum. Deja pasar un par de minutos y vuelve a la carga:

LAURA: - Mira este abuela. ¿Sí que era guapo verdad? ¿Quién era?

Julia se queda inmóvil buscando una respuesta. Callan las dos. Laura canta bajito en medo del bullicio de la sala:

LAURA: - Un pedazo de barrio allá en Pompeya...

Y calla.

Julia la mira, respira hondo y sigue con un hilo de voz:

JULIA: - ...durmiéndose al costado del terraplén... las dos siguen: un farol balanceando en la barrera, y el misterio de adiós que siembra el tren

MUJER ANCIANA: - ... ¡Calla hija de puta! ¡La madre que te parió!...

Laura mira con odio a la mujer anciana situada detrás de la abuela. Julia se ha quedado encorvada y agachada como antes.

Laura se levanta, guarda el álbum en el bolso, rodea la silla de ruedas y se sitúa detrás. Después la empuja lejos de ahí, al otro extremo de la sala para colocar la silla en la última posición de la fila para el comedor, al final de una larga cola de sillas de ruedas.

La deja allí y se dirige hacia una cuidadora que lleva bata blanca.

LAURA: - Oiga, por favor, me gustaría que a mi abuela no la dejara cerca de aquella señora que es un poco violenta y la asusta.

CUIDADORA: - Grita pero no hace nada.

LAURA: - Ya lo se pero hágame el favor de ponerla lejos porque se asusta.

CUIDADORA: - Procuraré acordarme.

LAURA: - Gracias (hace gesto de volver junto a Julia)

CUIDADORA: - Hace mucho que no veo a tu padre.

LAURA: - Mi padre murió hace un mes de un infarto.

CUIDADORA (Visiblemente afectada).- Lo siento, no lo sabía, ya me ocuparé de que Julia esté bien.

LAURA: - Gracias (se da la media vuelta y regresa junto a Julia.)

La anciana se ha quedado dormida en la silla. Desde que le han cortado el pelo como un hombre Laura la mira con extrañeza. Acerca su rostro al de ella por ver si se despierta. Julia sigue en un sueño profundo, Laura le da un beso, se cruza el bolso con el rostro del Che en bandolera y camina hacia la puerta. Antes de salir se da la vuelta y observa cómo la cuidadora avanza la silla de la abuela en la fila hacia la entrada del comedor.

5. Despacho del Director. INT/ DIA

El director está sentado detrás de un escritorio vetusto y antiguo.

Por la ventana con cristales opacos se adivina un día luminoso.

Juega con un cortapapeles sobre el tapete de felpa.

Carlos: - ¿Puedo pasar? Entrando Carlos por la puerta.

Pasa Carlos. Siéntate.

Director: -¿Qué tal estás?

Carlos: - Bien, quería hablar con UD.

Director: - Ah Si? Suéltalo.

Carlos: - Es el material para las clases de Teatro, que si puede haber algo de presupuesto para libros y algunos objetos.

Director: - Como cuánto.

Carlos: - No se ahora mismo, tendría que recorrer algunas librerías y ver material de trabajo físico, algún instrumento, no se.

Director: - ¿Te parece que lo averigües y me pasas un proyecto con el presupuesto?

Carlos: - ¿pero sería posible?

Director: - Yo creo que sí

Carlos: - Además, parece que los chicos están muy contentos... Bueno, y las chicas.

Carlos: - Sí que lo están.

Director: - ¿Qué estáis montando?

Carlos: - Bueno, todavía no se puede llamar que estemos montando, se trata de aproximaciones al texto, la vida de los personajes, la época, **Nuestro Pueblo**

Director: - ¿Cómo?

Carlos: - Que se llama Nuestro Pueblo la Obra y es de un norteamericano Thornton Wilder.

Director: - ¿Seguís reuniéndoos en la capilla verdad?

Carlos: - Si

Director: - ¿Los chicos y las chicas?

Carlos: - Si (Carlos se pone nervioso porque no sabe qué está queriendo decirle el director)

El director se levanta y dirige hasta un armario de madera oscura. Abre una puerta y saca una bolsa de plástico que contiene algo en su interior.

Se acerca a Carlos, extiende la mano y le acerca la bolsa.

Director: -Por favor Carlos, ábrela y mira lo que hay dentro.

Carlos lo mira a los ojos.

Abre la bolsa y ve inmediatamente de qué se trata.

Mira al director a los ojos con gesto interrogante.

Director: -¿es sangre?

Carlos: - Si

Director: - ¿Ha pasado algo con alguna de las chicas que viene a ensayar?

Carlos:- ¡no, no, no es eso!

Director: -¿Entonces, estás enfermo?

Carlos: -Es algo que ya ha pasado, ahora estoy bien.

Director: -Carlos, sabes que si estás enfermo me lo debes decir, aquí hay mucha gente viviendo y debemos saberlo.

Carlos:- Sí, pero no es contagioso.

Director: -Eso ya lo veremos, te he llamado para decirte que mañana a las cuatro pasarás consulta con un médico en este mismo despacho.

Carlos: -Mañana a las cuatro tengo ensayo.

Director: -Lo suspendes. Me ha decepcionado mucho que me ocultaras algo tan preocupante como esto.

Carlos: -Yo se lo puedo explicar...

Director: - Ahora puedes irte porque tengo mucho que hacer. Anda...

Carlos se levanta y sale. Cuando cierra la puerta el Director coge la bolsa.

La anuda y devuelve al sitio de donde la había sacado.

Se sienta en el mismo escritorio y juega con el cortapapeles.

Afuera el día se ha puesto más oscuro.

6. Tahona de pan. INT/DÍA.

Leo tiene alrededor de 17 años.

El sol de finales de verano entra por la ventana en un amanecer que promete un día de intenso calor.

El abuelo de Laura (Domingo) está sentado ante la mesa de la panadería, con una copa de vino dulce a medio beber.

En las paredes hay fotos de Domingo en esa misma estancia trabajando: de hace unos años, más recientes, en una celebración, con un gorro de cumpleaños, etc.

Leo entra por la puerta y deposita la cesta de repartir pan en el suelo.

Leo: -Bueno, Don Domingo, ya está todo repartido.

Domingo: (mira el reloj)- las siete.

Leo: - Qué, ¿es tarde?

Domingo: - Nada, que está bien.

Leo coge un croissant de una bandeja y se sienta ante Domingo. Los dos quedan en silencio. Afuera apenas hay ruidos. Domingo bebe un sorbo.

Leo: - Que no te vea la abuela.

Domingo deja el vaso en la mesa y chasquea la lengua.

Leo se levanta y dirige hacia uno de los cajones que hay en un aparador, lo abre y saca un papel con membrete de lugar oficial. Lo trae hasta la mesa y se sienta.

Luego abre el papel que estaba doblado en cuatro y lo coloca delante de Domingo.

Domingo coge el papel e intenta leerlo alejándolo de la vista. Leo se levanta coge las gafas y las deja sobre la mesa.

Domingo se las coloca y lee. Leo parte en trocitos muy pequeños el croissant tierno y mira con suma atención al abuelo.

Domingo acaba de leer y deja el papel sobre la mesa. Mira a Leo.

Domingo: (bebe de la copa que apura hasta el fondo) - Así que te han admitido.

Leo: - No parece que te ponga contento.

Domingo: -Me alegra mucho. (Los ojos se vuelven brillantes de pronto)

Leo: - ¿Entonces?

Domingo: - ¿Lo saben tus padres?

Leo: -Aún no, la carta llegó el viernes.

Domingo: - ¿Cuándo te vas?

Leo: - Empiezo en una semana pero tengo que buscar algún lugar para vivir.

Domingo se levanta y dirige hacia otro cajón del aparador. Lo abre y saca una caja de lata desgastada. La abre y saca un sobre. Cierra la caja, la guarda donde estaba y vuelve a la mesa. Se sienta y pone el sobre ante Leo.

Domingo: - Para una cámara nueva, espero que te alcance, no se cuanto valen ahora.

Leo coge el sobre y lo acaricia con ternura. Desde una nube acuosa mira a su abuelo.

Domingo se ha levantado y servido otro vasito de vino dulce. Leo se levanta y queda indecisa en medio de la habitación. Cuando domingo vuelve a la mesa ella se interpone y le da un beso salado de lágrimas en la mejilla.

Leo: - Gracias Abu.

Domingo se sienta, bebe un sorbito y chasquea la lengua.

Leo sale por la puerta y Domingo se queda como al principio en una habitación donde el sol ya está penetrando con intensidad y los ruidos de la mañana de domingo empiezan a despertar.

7. Calle. EXT/DÍA.

Laura recorre la salida exterior de la Residencia de su abuela. Baja una escalinata y antes de salir se acerca a un rosal repleto de rosas huele, mira a ver si es vista y arranca una. Vuelve a mirar y se dirige a la puerta de verja que abren desde dentro.

Sale a la calle.

Camina por una calle donde no hay nadie. Solo algún que otro transeúnte. Recorre varias calles hasta un enorme paredón de ladrillos muy alto. Es la pared del cementerio en el que está enterrado su padre.

Durante toda esta secuencia se escucha una de las tres canciones que contiene la historia. Esta es la canción de Laura:

*Laura va
Por una calle desierta
Pero su cuerpo es un nido de amor
Y ya no importa
La soledad
La niñez
Es una foto amarilla
Agua cantora que no volverá
Risas y juegos en horas perdidas
Pero laura hoy
Son dos latidos y un sueño
Que va creciendo hacia el sur de su cuerpo
Que lamerá las heridas del tiempo
Laura va
Por una calle desierta
Pero no importa porque su canción
Le teje un cerco a la soledad*

8. Cementerio EXT/DÍA.

Laura está frente a la tumba de su padre. Le ha traído la flor que ha cortado al salir de la Residencia de la abuela.

Laura: - toma, te la manda la abuela. (Silencio) Me dejaron ir a casa a buscar algunas cosas que me hacían falta. (Silencio) Está todo igual. El aligustre creció un montón. Ahora sí que no lo podrías cortar con la tijera. (Silencio) cuando estaba en casa me parecía que ibas a venir en cualquier momento. Me senté en la cama, cerré los ojos y escuchaba la guitarra tuya. (Silencio) cuando tocabas para que me durmiera. Cuando hace mal tiempo me acuerdo de ti y me pregunto si tendrás frío. Después me río porque pienso que es una tontería. Hay días que me levanto pensando que todo es un mal sueño. Cuando tú estabas conmigo no le daba importancia a las cosas que ahora extraño. Simplemente escucharte por la casa. Tu voz, a veces hago esfuerzos para que no se me olvide.

Le canté barrio de tango quitar negrita pone en cursiva a la abuelita y al final cantó un poquito conmigo. (Los ojos se le nublan sin llegar a llorar) Bueno, papi, ahora me tengo que ir porque me cambian a un piso con otras chicas que también van a ser madres. (Ríe) Yo no se lo que te parece, pero yo estoy contenta (llora) Ya nunca más voy a estar tan sola. (Silencio) Con Alex lo dejamos. Él no quiere que lo tenga. Pero yo sí. Ya irás viendo cómo crece, porque voy a venir todo lo seguido que pueda.

Ahora se me hace tarde, me tengo que ir. ¡No te muevas de aquí hasta que vuelva! (da un beso a su mano y con ella toca el nombre de su padre en la lápida. Ríe) A qué te gustaría ese chiste, como el de Groucho Marx: perdonen que no me levante.

Me voy Papi, Chau, si puedo vengo mañana.

(Se da media vuelta y se aleja.)

9. Calle EXT/DÍA.

Carlos camina por una calle donde no hay nadie. Solo algún que otro transeúnte. Recorre varias calles. Se detiene en el escaparate de alguna librería.

Durante toda esta secuencia se escucha la canción de Carlos:

*Carlos se parte en dos
Entre el saber y no
No puede adivinar
Quién es y quién será
Y la duda hace heridas
En la piel hecha trizas
Carlos busca una máscara
Navega en un espejo
Y en una infancia de viejo
Carlos se parte en dos
Ser o no ser*

*Ser dos
Dos que fueron y no son*

Se dirige a una cabina telefónica y marca un número.

Carlos: - Carlos Expósito, sí, tengo hora para hoy, pero no puedo ir por motivos de trabajo. (Silencio) sí, me parece bien... a las cuatro de la tarde mañana, ya lo he apuntado. Hasta mañana entonces.

Se aleja de la cabina y sigue andando hasta que llega al mismo enorme paredón de ladrillos muy alto. Es la pared del cementerio en el que está enterrado el padre de Laura.

10. Calle EXT/DÍA.

Leo camina por calles en las que transita muy poca gente.

Al pasar por bancos vacíos se detiene y les hace fotos.

Durante todo este tiempo suena la canción de Leo:

*De harina blanca
Y madrugadas frías
Leo navega un sueño
En bolitas de migas.*

*Leo amasa canciones
Sobre el mantel de tiempo
Que contempla un abuelo.*

*En las fotos antiguas
Hay un olor muy viejo
Que le hace las maletas
Para llevarla lejos.*

*Leo sueña con puertas
Ventanas que se abren
Y con bancos vacíos
Que esperan a llenarse.*

*Leo navega sueños
De otros mundos posibles
Pero hay un abuelo
Amasando fotos
Que han quedado amarillas
Y ahora están muy lejos*

11. Puerta del cementerio. EXT/DÍA.

Laura está saliendo del cementerio, después de haber visitado la tumba de su padre.

Carlos acaba de recorrer el paredón del cementerio.

En la puerta se cruzan sin mirarse.

11.a. Cementerio EXT/DÍA.

Carlos deambula entre las sepulturas deteniéndose en cada una de ellas con minuciosidad.

Encuentra una en la que se detiene. Mira hacia los lados por ver si alguien lo observa. Saca un papel cebolla, un lápiz y comienza a calcar la inscripción de la lápida con urgencia

Carlos: (habla como si repitiera un texto que dice otros) - se me había olvidado, qué cosa tan horrible era la vida.

-¡Y tan maravillosa!

-¿Los que están vivos no comprenden verdad?

-Están como encerrados en unas cajas pequeñas

Acaba de calcar el papel, observa cómo ha quedado y lo guarda con cuidado doblándolo, en una mochila que lleva.

Se aleja del lugar con prisa y recelo.

12. HABITACIÓN. INT/ DÍA

Leo entra en su habitación descompuesta. Deja su bolso sobre una mesa y se dirige al baño. Se la oye vomitar. El correr del agua en el lavabo.

Vuelve a la habitación y se sienta en una silla. Respira.

Mira hacia una pared en la que tiene muchas fotografías de bancos de calle en los que hay gente diversa sentada con ella.

Saca del bolso otras dos que coloca en la pared.

En una revista busca a alguien sentado que coloca en el banco de la fotografía. Al lado se sitúa ella. Cuando pega a las dos coloca la foto en la pared. Y le saca una foto.

Suena su teléfono móvil.

Leo: - Hola abuelo, ¿qué tal? A esta hora deberías estar durmiendo la siesta. (Silencio) voy a ir en el puente, a lo mejor, si me dan el día (mientras habla, imprime

la foto que acaba de sacar y la pega en la pared) yo nada, aquí...descansando un poco antes de ir al trabajo.

Leo: - ¿La de la foto que te mandé? Sí, una amiga. Bueno, aquí no es como allí. Todos los días tienes un amigo nuevo. (Silencio) ¡Que sí, que me cuida, que como bien! (Silencio) ¿Viste la foto de los pasteles que te mandé? ¿Te gustaron? ¿Los hiciste?... Cuando vaya los pruebo.

Leo: - Bueno, Abu, tengo que colgar porque se me hace tarde...

Leo: - Besos, da recuerdos, luego te llamo.

Cuelga, acaba de colocar la foto en la pared, se sienta en la silla y contempla la pared llena de fotografías.

13. BANCO EXT/DÍA.

Laura está sentada en un banco con el cuaderno de siempre entre las manos. Mira pasar a la gente. A algunos con distracción y a otros los sigue con la vista y verdadero interés.

Su mirada se va detrás de un muchacho de tipo muy parecido a Carlos.

Hace un juego moviendo los labios como si fuera relatando los pensamientos que ocupan la mente del que pasa: “será posible, ¡otra vez esta picazón que no me deja vivir! Es imposible contenerme tengo que rascarme... (Pausa) siempre estaba solo, lo único que lo ilusionaba era el teatro, representar, inventar otros mundos, no este horroroso. Cuando se acostaba por las noches toda su habitación se convertía en un gran agujero negro, frío y hostil.

Se hace pequeñito en su cama y quisiera saber quién lo dejó abandonado algún día en la puerta del colegio.”

Laura levanta la cabeza y ve pasar a otra chica.

Laura: - ¡Tanta vida! Y no puedo por más que llorar si pienso que todo acaba en la tierra fría. No quiero saber lo que vendrá, qué pasará con la hermosura como nos encontraremos con los otros. Si habrá que buscarlos o simplemente nos estarán esperando.

Cuando acaba de escribir estos pensamientos cierra el cuaderno y se queda pensando en el banco.

Mira el reloj.

ENCADENADO

14. TEATRO. INT/ DÍA.

Ensayo de Carlos con su grupo.

Es el teatro del Colegio.

Los niños buscan a Carlos por el colegio.

Carlos está escondido en un baño y se rasca desesperadamente.

Niño 1: (abriendo la puerta del baño) - ¡Está aquí! ¡Lo encontré!

Carlos: - ¡Fuera de aquí niñato! Ya voy. ¿No ves que estoy en el baño?

Niño 1: - Se aleja y escuchan las voces de los otros.

Carlos: (sale del baño y se acerca al escenario)

Niño 1: - a que estaba en el baño profe

Carlos: - Venga, colocar las sillas como si fueran las tumbas.

Niño 2: - Yo digo que el profe no estaba en el baño

Niño 3: - Dice Víctor que escupe sangre.

Carlos: - ¡Basta ya!... Ahora vamos a ensayar la escena de los muertos.

Niño 3: - Pero ¿escupe o no escupe sangre?

Carlos: - Si no te callas ya te echo del grupo y no te saco más de las clases.

Estas palabras acallan inmediatamente el ambiente. Se produce un silencio sepulcral.

Ahora quiero que escuchéis lo que voy a deciros: debéis recitar el texto con naturalidad, sin gritar, hacer que vuestra palabra corresponda a la acción y la acción a la palabra. Debéis pensar si fuera ese, mi personaje, ¿qué haría?, ¿cómo me comportaría? ¿Y si esto me pasara a mí?

Mientras él ha dado estas indicaciones los niños se han ido maquillando y sentando en las sillas para comenzar la escena.

Carlos: (bajando del escenario y sentándose en una butaca) - ¡Empezamos!

15. BAR. INT/ DÍA.

Leo entra en el bar abriendo la puerta con la propia llave.

Deja su bolso detrás de la barra.

Suena el teléfono.

Leo: - Si buenas tardes. Acabo de llegar. (Coge lápiz y papel)

Platos del lavavajillas, abrillantar vasos, Recibir el pedido a las seis y media, subir una caja de vodka (pausa) a las siete y media, de acuerdo, hasta luego... de acuerdo.

16. CAMAS. INT/ NOCHE.

Laura se acuesta en su cama.

ENCADENADO

Carlos se acuesta en su cama.

ENCADENADO

Leo se acuesta en su cama

Al igual que en el momento de cerrar la puerta para salir los tres se acuestan uno después del otro. Cierran los ojos y la cama se transforma en una cuneta fría y despacible pero siguen displacenteramente allí.

ENCADENADO

En una película de vídeo antiguo se ve a Laura pequeña bailando sobre los pies de su padre.

ENCADENADO

La cara de Carlos se funde con la de Mickey Rooney en Edison queriendo salvar a su madre

ENCADENADO

Leo está sentada en el banco de siempre junto a alguien a quien no se le ve la cara.

17. BANCO EXT/DÍA.

Mano de Laura.

Voz: - Había veces que el picor se le hacía insoportable. Todo lo que no era capaz de hacer le explotaba adentro suyo como una bomba. Se rascaba hasta herirse. Solo se sentía bien cuando los otros... los personajes; hablaban por él y también eran capaces de hacer por él. El director era el único padre y también madre que había conocido. Dibujaba y dibujaba sin pensar lo primero que se le venía a la cabeza y veces eso lo calmaba.

Algún día tendría que irse de allí, pero no sabía si podría tener una vida como la de todos.

Sus padres: -¿Cómo serían? ¿Por qué se habrían deshecho de él? ¿Vivirían o estarían ya muertos?

Ella en cambio tenía una familia a distancia pero que había quedado atrás. No le gustaba la idea de tener que volver al pueblo. Pasaba por delante de los bancos vacíos y se imaginaba que alguien la esperaría algún día a ella.

Al botón de la botonera tris tras fuera.

18. TEATRO. INT/DÍA

Carlos sentado en una butaca. Mano que dibuja a una chica que parece Laura.

Pero no acierta con su cara. Borra cada vez que le pone una precisa y no llega a parecerse a ella. Solo acierta a dibujarle un embrión en el vientre.

19. BANCO EXT/DÍA.

Leo fotografía el mismo banco vacío en el que se ha visto antes a Laura. Se sienta un instante. Mira a los lados. Se levanta y se va.

20. CEMENTERIO EXT/DÍA.

Carlos deambula por entre las tumbas. Lleva una flor en una mano

Y una carpeta con papeles de cebolla para calco.

Mira a los lados antes de detenerse en una de las tumbas. Se inclina y empieza a copiar calcando el nombre de una de las tumbas.

Cuando acaba, guarda el papel en la carpeta y se va precipitadamente. Tiene una actitud furtiva.

Sigue con la flor en la mano y se detiene ante la tumba del padre de Laura. Algo le llama la atención más que en las otras tumbas.

Se inclina y empieza a copiar con minuciosidad la inscripción en su papel cebolla.

21. PAREDÓN DEL CEMENTERIO. EXT/DÍA..

Laura camina por la acera del cementerio al que da el inmenso paredón.

Llega hasta la puerta y entra con decisión. Lleva una flor en la mano y su bolso de siempre colgado.

22. TUMBA DEL PADRE DE LAURA EXT/DÍA..

Carlos está terminando de calcar y guarda el papel en la carpeta.

Laura: (se aproxima precipitadamente) -¿Quién es usted?

Carlos: (dubitativo) - un conocido...

Laura: - ¿Qué? ¿Qué usted conocía a mi padre?

Carlos: (retrocediendo) -Más o menos

Laura: - ¿Qué guardaba en la carpeta?

Carlos: - Cosas mías (se dispone a irse)

Laura: (le arrebató la carpeta) -¿A ver?

Carlos: - Dame eso inmediatamente...

Laura: - Si tu me dices por qué tienes el nombre de mi padre calcado en este papel

Carlos: - Son rarezas mías, dámelo

Laura: - Y qué rarezas tienes a ver. Esta tumba es de mi padre tío y a no ser que tengas algo que ver con él no consiento que calques su nombre. (Fuera de si) ¿Para qué lo calcas?

Carlos: - ¡Calla! Dámelo o...

Laura: - ¿O qué? ¿Me vas a pegar?

Carlos: (muy nervioso) -¡No solo quiero que me lo des!

(Forcejean y Carlos le arrebató la carpeta para salir corriendo.)

Laura: -Trae eso para aquí. ¡Cabrón! (corre tras él) ¡Para!

Los dos corren hacia la salida del cementerio.

23. CEMENTERIO EXT/DÍA

Persecución de Laura a Carlos por el cementerio.

Carlos va muy por delante y recorre el paredón que antes ha recorrido para entrar en sentido inverso.

Laura tropieza y cae al suelo.

A Carlos se le ve ya por una calle donde hay más gente.

24. CALE EXT/DÍA.

Laura está en el suelo. Estalla en un ataque de llanto

Laura: - Hijo de puta... (Se queda llorando en silencio) Pero... (Se mira y se da cuenta que su pantalón está manchado de sangre.

-¿Qué me pasa?... ¡Ay! Mamá... dónde estás... pero ¿qué me pasa?

-¿Qué alguien me ayude!... ¡Papá, Ahora deberías estar aquí!

-No puede estar pasándome a mí...

-Dónde hay alguien...

Se va caminando sola lentamente.

25. BAR INT/DÍA.

Carlos entra huyendo de la persecución de Laura.

Carlos: -Hola: ¡dónde están los servicios!

Leo: - ¡Está cerrado! Hazme el favor de salir.

Carlos: -No puedo, solo te pido que me dejes entrar un momento al baño (intenta abrir la puerta del baño) Está con llave, dámela, es solo un momento.

Leo: -Ya te he dicho que no puede ser ¡Sal inmediatamente de aquí! (se dirige detrás de la barra a buscar su teléfono móvil) Voy a llamar inmediatamente a la policía.

Carlos descubre el llavero, se lo arrebató y entra en el baño.

Leo: (se abalanza sobre él pero no logra atraparlo)- ¡Que me des las llaves te digo! ¡Serás cabrón!

Leo:- ¡Oye! ¡Tienes que salir de ahí inmediatamente!

(Empieza a marcar un nº en el teléfono.)

Carlos: (desde dentro)- ¡Sólo va a ser un minuto nada más! ¡No llames a nadie!

Leo: (duda, deja el teléfono y se aproxima a la puerta)- Date prisa que si viene el jefe se me cae el pelo, no quiero problemas, venga vete.

Carlos: -¿Ha entrado alguien?

Leo: -Que no tío, que esto está cerrado, vete ya, no me importa lo que hayas hecho.

Silencio. Pausa.

Carlos: (abre la puerta lentamente, mira con precaución) -Gracias, y disculpa por el mal momento. (Se va)

26. Repetición de la secuencia 16.

27. AMBULATORIO INT/DÍA.

Carlos está la sala de espera.

Laura: (entra) -¿Qué haces tu aquí? (se le abalanza) ¿quién eres? ¿Me estás persiguiendo o qué? ¡Ahora sí que me vas a contestar cabrón! ¡Qué hacías copiando el nombre de mi padre!

Carlos: (en un ataque de picor y desesperación) - Déjame, no hacía nada malo. Es para una obra de teatro que van a representar alumnos míos.

Laura: -¡Qué obra de teatro... qué dices fantasma! ¿No podías habérmelo dicho en el cementerio? ¿Sabes lo que me ha pasado por correr detrás de ti? ¡Me las vas a pagar! (hace ademán de irse a buscar a alguien)

Carlos: (se arrodilla en el suelo) - ¡Por favor te lo pido! ¡No me denuncies, si lo haces me van a echar del internado!

Laura: (deteniéndose) - ¿Vives en un internado?

Carlos: - ¡Si!

Laura: - Y ¿por qué?

Carlos: - Porque no tengo padres.

Laura: (se sienta y se queda con la mirada perdida)

Carlos: (deja de llorar y levanta la vista)

Voz en Of.: - Carlos Expósito

Carlos: (recomponiéndose lentamente) - soy yo (entra en la consulta)

Laura: (se queda sentada en la silla y lentamente empiezan a brotar lágrimas de sus mejillas pero está como petrificada)

(Paso de tiempo)

Carlos: (sale de la consulta doblando la receta y metiéndola en su mochila. Se acerca a Laura. Escribe algo en un papel rápidamente.)

El viernes que viene hacen la representación los niños. Me gustaría que fueras.

Laura: (coge el papel)- A lo mejor... si me dejan salir. ¿A qué hora va a ser?

Carlos: a las ocho de la tarde. Te espero.

Laura: - A lo mejor...

Voz en off: - ¿Laura?

28. HABITACIÓN INT/DÍA.

Leo: (primer plano de teléfono móvil sonando. Mano de Leo que lo coge) -Si... hola Abu. Mmm..... qué ricos, cuántas ganas tengo de probarlos. El finde, no se. Si, te dije que iba a ir, pero no lo se.

-Bueno, el trabajo regular... bueno, mal.

-Si, me han despedido.
-No, no es que yo trabajara mal, es que pasó una cosa.
-Nada que entró un chico y...
-No, no robaron... era un chico raro pero majo... estaba asustado
-No a la policía no Abu... no quise líos y además no me parecía mala gente.
-Si... el jefe se enfadó y me despidió.
-Y no se... no a la panadería no... ¿qué iba a pasar entonces con el curso?... ya veré... ya lo se... Yo a ti también.
-¡Ah! Abu, no le digas nada a papá y mamá, ya se lo diré yo.

29. PARQUE EXT/DÍA.

Laura está sentada en un banco por los que suele pasar Leo.
Laura en el Banco. Llega Leo. Pastelitos de Brioche. Laura la invita al teatro de Carlos.

30. HABITACIÓN INT/NOCHE.

Se acuesta cada uno en su cama. Ya no aparece la cuneta.

422

31. TEATRO. INT/ DIA

En el teatro: escena de los muertos de Thornton Wilder.

32. CALLE. EXT/DÍA.

Salen del Teatro y se van caminando por una calle llena de gente. Secuencia final

Los tres salen caminando por la calle peatonal.

Laura: - Hacía mucho que no conocía a gente así

Leo: - Desde luego, cómo iba a pensar yo que el del teatro era el mismo loco que entró en el bar.

Carlos: - Estaba asustado.

Laura: - Callaros, yo no quiero hablar de eso. Os voy a enseñar un sitio que a mí me gusta mucho.

Leo: Si a ti te gusta vamos.

Mientras caminan por la calle se van transformando en un dibujo y la pantalla se va poblando de mariposas que invaden todo.

SILENCIO

FUNDIDO A NEGRO

VOZ VIOLETA: -Algunas buscan la seguridad del grupo en compañía de otras muchas. La primera comida de la oruga es su propia cáscara. Se abre camino con mucho esfuerzo para salir de la cáscara pero al final lo consigue y es capaz de volar medio mundo.

Mientras suena la voz en off las mariposas entran en cuadro y van formando la palabra CRISÁLIDAS

FIN

Crisálidas fue producida por Lapotínguele producciones y realizada en colaboración con la Escuela de Tyl Tyl durante el curso 2005-06. Estrenada el 24 de octubre de 2007 en el Teatro Español de Madrid.

