

AR.es

Revista de investigación teatral



TR3S



06		EDITORIAL
08		ARTÍCULOS
109		TEXTOS ESCÉNICOS
178		NORMAS DE EDICIÓN



Revista de investigación teatral.

La revista AR.es no hace necesariamente suyas las opiniones y los criterios expresados, por sus colaboradores. Esta publicación tiene todos los derechos reservados, y no puede ser reproducida, ni en todo, ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin permiso previo y por escrito de sus editores. La revista AR.es no devolverá los originales que no se soliciten previamente, ni mantendrá correspondencia con los mismos.

Edición y distribución

Directora: Dña. Raquel Jurado Díaz

Coordinador: Salvador García

Secretario: Juan A. Bernal Tena

Maquetación y diseño gráfico: Juan A. Bernal Tena

Edita: Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba

revista@esadcordoba.com

revista.consejoderedaccion@esadcordoba.com

Comisión de redacción

Miguel Ángel García

Chelo Ansino

David Gutiérrez

Elena Pomares

Pedro Serrano

Comisión Científica

Rafael Torán

Miguel Palacios

Antonio Olveira

Ma. Dolores Puerta

María Luque

Carmen Rodríguez

Carmen Arribas

**CUANDO EL
TEATRO ES
NECESARIO, NO
HAY NADA MÁS
NECESARIO.**

PETER BROOK



EDITORIAL

Dando continuidad al impulso investigador que abandera nuestra escuela, tengo el placer de presentar este tercer número. Es de justicia comenzar agradeciendo a los/as compañeros/as responsables el trabajo y la ilusión que han dedicado a esta empresa, con el convencimiento compartido de que la transmisión de saberes, de diferentes perspectivas y experiencia profesional nos permitirá reafirmarnos y seguir creciendo.



AR.es

Revista de investigación teatral

Volumen 3. Número 3.

Fecha: 1 junio de 2022.

ISSN: 2659-3084

Depósito Legal: CO 922-2019

Revista de periodicidad anual
publicada por la Escuela
Superior de Arte Dramático de
Córdoba.

Consejería de Educación.

Junta de Andalucía.

Manteniendo el perfil ecléctico y abierto que caracteriza AR.es contamos, en esta ocasión, con la participación de investigadores/as de nuestro centro, tanto del sector del profesorado como del alumnado ya titulado. A ellos se suman profesionales externos de prestigio, aportando sus visiones particulares del hecho teatral desde su perfil investigador. A todos/as ellos/as les agradecemos sinceramente su contribución y su generosa implicación en este proyecto, instrumento que nos permitirá abordar y avanzar en los nuevos retos que nos plantea la investigación artística.

Presento finalmente este tercer número de AR.es con el objetivo de compartir y difundir conocimientos. Pretendemos que estas páginas sean de utilidad e inspiración y, asimismo, queremos manifestar nuestro deseo de abrir esta plataforma a la colaboración de cuantos se quieran sumar a este sincero compromiso con las enseñanzas artísticas.

AR.e

SUMARIO

1. Presentación del Sankyôgô. Una vía negativa para la interpretación teatral. Por Miguel F. Gil Palacios	10
2. El flamenco y el aprendizaje basado en proyectos: una nueva perspectiva. Por Elena Pomares y Manuel Garrido	26
3. Fundamentaciones históricas y artísticas en el diseño de personajes de OEDIPUS REX de Seiji Ozawa (Julietaymor y Emi Wada). Por Inmaculada Martínez Chamorro	68
4. Las Aguas. Por Antonio Olveira	79
5. Caricia de jabalí, una creación documental sobre las relaciones. Por Masu Mayer	89
6. El lenguaje de la iluminación en la escena e interacción con otros sistemas expresivos. Por Pedro Serrano	100

TEXTOS ESCÉNICOS basados en cuentos.

1. Taxidermia de Francisco Antonio Carrasco. Por Stella Chaves	110
2. La calle de Mary Quant de Elena Alonso Fraile. Por Víctor Padilla Corredera	116
3. El fantástico hombre bala de Antonio Luis Ginés. Por Tamera Rueda Lara	126
4. Hablar con viejas de Cristina Fernández Cubas. Por Sandra Rodríguez	136
5. La historieta de su vida de José María Merino. Por Clara Isabel Bermúdez Pérez	142
6. El extraño caso del señor Valbuena de Manuel Moyano. Por Eduardo Chivite	152
7. El niño que comía lana de Cristina Sánchez-Andrade. Por Fran Pérez Lunar	162
8. Mitades de Ángel Zapata. Por Stella Chavez	172

NORMAS DE EDICIÓN	178
-------------------------	-----



Estamos hechos del mismo material que los sueños

William Shakespeare, en la Tempestad

Miguel F. Gil Palacios

PRESENTACIÓN DEL SANKYÔGÔ. UNA VÍA NEGATIVA PARA LA INTERPRETACIÓN TEATRAL.

Este artículo sigue los planteamientos de J. Grotowski y su vía negativa, consistente en que el actor logre liberarse de las barreras que bloquean el flujo de su energía física y emocional. La investigación aquí descrita es un largo proceso que se inició en 2005 con la experimentación en diversas artes marciales desde Théâtre Zéro (Roubaix-Tourcoing, Francia), hasta llegar al Sankyôgô, pieza clave de dicha investigación. De aquel entonces hasta hoy, ha sido puesta a prueba, empleando esta disciplina kinesiológica como medio de acceso a dicha vía negativa en varios proyectos, de los que se deja constancia aquí, siendo a su vez objeto de análisis y motivo de este planteamiento teórico.

PALABRAS CLAVES: Grotowski; vía negativa; Sankyôgô; Teatro de los Orígenes Laboratorio, PH8 (*Les liturgies du déjeuner*).

La “vía negativa” es la columna vertebral de la metodología de interpretación actoral de Jerzy Grotowski y consiste en que el actor logre liberarse de las barreras que bloquean el flujo de su energía física y emocional, para lograr así expresarse con absoluta libertad (Grotowski, 1970). Por desgracia, Grotowski no va más allá en su definición, ni tampoco en la descripción práctica de la misma.

Hacia 2005 comencé a experimentar en Théâtre Zéro (Roubaix-Tourcoing, Francia) con el fin de descubrir cómo se podía llevar a la práctica la vía negativa. En aquel laboratorio teatral, trabajamos a partir de las artes marciales, principalmente, el Karate Kyokushinkai que yo mismo practicaba en la École de Karate Kyokushinkai de Sequedin con Thierry Noens, hasta que descubrí el Sankyôgô y su enorme potencial para romper los bloqueos y funcionar en sí mismo como vía negativa.

Desde entonces no he parado de utilizar el Sankyôgô con ese mismo fin. El Sankyôgô forma parte de la rutina de trabajo de los actores de Teatro de los Orígenes Laboratorio -compañía que fundé en Málaga, en 2009-; lo he utilizado en los numerosos seminarios de lucha escénica y

cursos sobre desarrollo de habilidades comunicativas que he impartido, así como en los talleres que constituyeron la parte experimental de mi tesis doctoral.

En las páginas que siguen se expondrá someramente qué es y en qué contexto surge la vía negativa, con objeto de comprenderla. A partir de ahí, realizaremos una presentación del Sankyôgô y explicaremos la forma en que lo hemos utilizado. Con todo esto, esperamos poder demostrar la utilidad del Sankyôgô como vía negativa para la interpretación teatral.

1. LA VÍA NEGATIVA.

Desde sus primeros montajes, Grotowski se dio cuenta de que no podía cambiar al público, pero sí podía cambiar a los actores que trabajaban con él, por eso comenzó a elaborar una metodología de trabajo actoral de la que conocemos sus fundamentos, principalmente, gracias a su única obra: *Hacia un teatro pobre* (Grotowski, 1970). Esta metodología, ajena por completo a las exigencias del mercado, obedece a un fin espiritual y humano.

Una de las claves de la metodología de Grotowski era que los actores transmitiesen

desde el escenario una verdad emocional. Consecuentemente, el actor *grotowskiano* tiene que entregarse a su arte y hacer del teatro un camino de autoconocimiento y de desarrollo personal. El actor tiene que “entregarse totalmente, humildemente, sin defensa” (Grotowski, 1970, p. 32). Con gran humildad, tiene que abandonar del “publicotropismo” y dejar de ser un “actor cortesana”, para convertirse en un “actor santo”:

No hay que malinterpretarme: hablo de ‘santidad’ en tanto que no creyente. Si el actor, al plantearse públicamente como un desafío, desafía a otros y a través del exceso, la profanación y el sacrilegio injurioso se revela a sí mismo deshaciéndose de su máscara cotidiana, hace posible que el espectador lleve a cabo un proceso similar de autopenetración. Si no exhibe su cuerpo, si en cambio lo aniquila, lo quema, lo libera de cualquier resistencia que entorpece los impulsos psíquicos, entonces no vende su cuerpo sino que lo sacrifica. Repite la expiación; se acerca a la santidad” (Grotowski 1970, p. 28).

El trabajo en el laboratorio teatral de Grotowski era duro. El día comenzaba con tres horas de ejercicios fundamentales: respiración, danza, gimnasia, acrobacia, composición de máscaras y pantomima. Una vez

terminado esta parte, el actor ensayaba la obra hasta la hora de su representación, ya de noche (Barba, E. y Flaszen, L.,1965). Se vivía por y para el teatro, o más precisamente, para el desarrollo personal a través del teatro.

Muy preocupado porque sus actores tuviesen una gran preparación física, Grotowski puso en juego una batería de ejercicios tomados del trabajo de Stanislavski y de Meyerhold, pero también del teatro oriental, de la danza, de la pantomima, de la acrobacia; es decir, de disciplinas artística que utilizaban el cuerpo como vía privilegiada de expresión (Grotowski, 1970). No obstante, muy pronto, se dio cuenta de que un entrenamiento basado en la acumulación de ejercicios podría derivar en la búsqueda del virtuosismo por parte del actor, lo que supondría otra máscara y, por lo tanto, la imposibilidad de acceder y mostrar una verdad emocional.

Esa fue la razón de que, a partir de 1963, el planteamiento de Grotowski sobre el entrenamiento actoral cambiase. La clave no estaba en acumular herramientas, ni tampoco en acumular saber, sino en que el actor se liberase de las barreras que bloqueaban el paso de su energía física y emocional y le

impedían expresarse con absoluta libertad. Esto es lo que se conoce como “la vía negativa”, la columna vertebral de la metodología de Grotowski:

El nuestro no intenta ser un método deductivo de técnicas coleccionadas: todo se concentra en un esfuerzo por lograr la “madurez” del actor que se expresa a través de una tensión elevada al extremo, de una desnudez total, de una exposición absoluta de su propia intimidad: y todo esto sin que se manifieste el menor asomo de egotismo o *autorregodeo*. El actor se entrega totalmente; es una técnica del “trance” y de la integración de todas las potencias psíquicas y corporales del actor, que emergen de las capas más íntimas de su ser y de su instinto, y que surgen en una especie de “transiluminación”.

Educar a un actor en nuestro teatro no significa enseñarle algo; tratamos de eliminar la resistencia que su organismo opone a los procesos psíquicos. El resultado es una liberación que se produce en el paso del impulso interior a la reacción externa. El impulso y la acción son concurrentes: el cuerpo se desvanece, se quema, y el espectador sólo contempla una serie de impulsos visibles.

La nuestra es una vía negativa, no una colección de técnicas, sino la destrucción de obstáculos (Grotowsky, 1970, pp. 10-11).

No obstante, ya lo hemos señalado, aunque la vía negativa es presentada por Grotowski como el más importante de sus fundamentos metodológicos, y de sus escritos se desprende que se trata de una forma de liberarse de los bloqueos que merman la

expresión, no explicó la manera de ponerla en práctica.

Precisamente, fue a causa de no encontrar una respuesta satisfactoria sobre la vía negativa en la bibliografía dedicada a la metodología de Grotowski, que realizamos nuestra búsqueda sobre ella en disciplinas ajenas al teatro, en las que se ponen en relación el mundo físico, intelectual y emocional del ser humano. Así llegamos al Sankyôgô.

2. EL SANKYÔGÔ^[1].

El Sankyôgô -del japonés: “unión de las tres fronteras”- es una técnica terapéutica dependiente de la Kinesiología, desarrollada en Francia en la primera década del 2000. Su creador es Thierry Noens^[2], quinto Dan de Kárate Kyokushinkai, Kinesiólogo e Instructor en Kinesiología Educativa (Brain Gym) y Touch for Health^[3]. El principal objetivo del Sankyôgô es vencer el estrés para lograr una mejora general de la calidad de vida.

El ser humano está en continua evolución gracias a su toma de consciencia del entorno y a su constante exploración del mismo. El moverse libremente en las tres dimensiones del espacio le ha permitido a lo largo de su evolución y le permite hoy

observar su entorno y adaptarse a los cambios que en él se producen. Sin embargo, la aparición de un elemento generador de estrés puede perturbar la fluidez natural de nuestro cuerpo, provocando bloqueos musculares e impidiendo el acceso a una o varias de las dimensiones espaciales. Como afirma Potschka: “Chaque fois qu’un stresser met le ‘milieu intérieur’ trop fortement en déséquilibre, un muscle auparavant fort devient faible. Le muscle fort était le signe d’un état d’équilibre, que l’on nomme homéostasie” (Potschka, F., 2000, p. 41).

El Sankyôgô se presenta como juego de oposición-colaboración para desbloquear los tres caminos en los que se desarrolla la actividad humana, y que corresponden a las tres dimensiones del espacio: adelante-atrás, izquierda-derecha, abajo-arriba. Su objetivo es establecer un punto de equilibrio en el que el instinto de supervivencia, el flujo emocional y la capacidad de reflexión se expresen conjuntamente. Se obtiene así la armonía en el triángulo entre los tres centros: motor, emocional e intelectual.

Como ya hemos señalado, la Kinesiología Educativa, el Touch

for Health y las artes marciales orientales están en la base del Sankyôgô. La Kinesiología se desarrolló como consecuencia de los estudios realizados en los años 60 por Georges Goodheart, un quiropráctico estadounidense. El descubrimiento que sirvió de detonante para el desarrollo de esta terapia fue que cada uno de los músculos del cuerpo humano está relacionado con un órgano interno y que cada uno de esos órganos lo está a su vez con un meridiano de acupuntura; de manera que existen lazos muy estrechos entre nuestro aparato motor, nuestros sistemas internos y nuestra energía vital. Goodheart demostró que reforzando un músculo determinado mediante el masaje se mejora la función de su órgano asociado (Potschka, 2000). Así, la Kinesiología ha sido utilizada desde entonces para mitigar el dolor, de forma preventiva y para diagnosticar y tratar ciertas enfermedades. No obstante, su objetivo no es sustituir a la medicina tradicional, sino acompañar a la persona en la construcción de su propia felicidad (Guyard, 2003).

Tras su nacimiento, la Kinesiología se ha desarrollado en varias ramas, como el Touch for Health, fundada por el doctor John F. Thie, uno de los primeros

quiroprácticos que trabajo con George Goodheart, en California. Partiendo de las técnicas de Goodheart, esta terapia se basa en el restablecimiento del equilibrio muscular, pues este es necesario para un correcto funcionamiento de la columna vertebral, lo que provoca que los impulsos del sistema nervioso central sean enviados de manera más fluida (Potschka, F., 2000). El pilar de la aplicación práctica del Touch for Health es el test muscular, cuya interpretación es muy simple, pues sólo puede ofrecer dos resultados: fuerte o débil (Guyard, 2003). Durante el test muscular, la aparición de un músculo débil -que no soporta una mínima presión ejercida por el terapeuta- indica que existe un problema más profundo. Para lograr que la energía fluya libremente y solucionar el problema en cuestión, el terapeuta masajea ciertos puntos neurovasculares o neurolinfáticos. Esto es posible por la interrelación demostrada por John F. Thie entre el aparato motor, los sistemas internos y la energía vital; esto también explica que el estrés generado sobre un sistema sea susceptible de desequilibrar uno o varios de los otros sistemas, y lo contrario, es decir, que la resolución de un problema en un sistema

determinado puede resolver otro problema en otro sistema. Por eso, al realizar el test sobre un músculo estamos realizándolo sobre todos los sistemas a la vez y al reforzar un músculo para que este vuelva a ser fuerte, se refuerzan también todos los sistemas relacionados (Guyard, 2003).

Como ya hemos apuntado, la rama de la Kinesiología en la que se basa el Sankyôgô es la Kinesiología Educativa, también llamada Gimnasia Cerebral o Brain Gym. Esta disciplina terapéutica ha sido desarrollada por Paul E. Dennison basándose en la Kinesiología y en la Psicología del Aprendizaje. El Brain Gym tiene como objetivo principal combatir las dificultades de aprendizaje. Es un método práctico y dinámico que, a través del movimiento, favorece el óptimo funcionamiento e interacción de las diferentes áreas del cerebro y mejora la conexión entre cerebro y cuerpo.

Nuestro comportamiento físico y mental depende principalmente de la coordinación entre los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho. El hemisferio izquierdo es analítico, trata la información en las secuencias en que previamente la ha dividido.

Es el cerebro del lenguaje y del pensamiento lógico. La consecuencia primera de una lesión en este hemisferio es una perturbación en la expresión oral. El hemisferio derecho percibe la globalidad de una situación. Es el que nos permite reconocer una melodía escuchando sólo las primeras notas (Potschka, F., 2000).

En Kinesiología Educativa es muy importante el concepto de “cerebro dominante”, pues esto nos indica la orientación de la persona; es decir, una persona en la que domina el hemisferio izquierdo será de orientación analítica -y lenguaje-, mientras que una en la que domina el hemisferio derecho será de orientación globalidad. La investigación realizada por Dennison muestra que el porcentaje de los unos y los otros es equivalente (Potschka, F., 2000).

Por otro lado, Dennison también demuestra que tenemos un ojo dominante y un oído dominante, así como una mano dominante y un pie dominante, lo que está relacionado con nuestra capacidad de observar, de escuchar, de escribir y de desplazarnos, las cuatro implicadas a su vez en los procesos de enseñanza-

aprendizaje. Dependiendo de si ojo, oído, mano y pie están vinculados con el cerebro dominante o no, tenemos las siguientes posibilidades (Potschka, F., 2000, p. 107):

- Esquema dominante cruzado: hemisferio cerebral izquierdo dominante; mano, ojo y oído derechos dominantes -o viceversa-. Excelente coordinación al servicio de la función dominante: analítica en el caso del hemisferio izquierdo, global en el del hemisferio derecho.
- Esquema dominante mixto: favorable a la confusión y a la desorganización. Más del cincuenta por ciento de las personas que sufren problemas de aprendizaje presentan este esquema dominante.
- Esquema dominante unilateral: es decir, hemisferio, ojo, oído, mano y pie, dominantes, del mismo lado. Esto implica el bloqueo total. Grandes problemas de aprendizaje.

Una vez establecido el esquema dominante, el objetivo es acabar con los bloqueos y establecer una comunicación fluida entre los dos hemisferios cerebrales -lo mismo que pretende Grotowski a través de la

vía negativa-. Para ello, el practicante realiza una serie de ejercicios para derribar las barreras y producir su integración bilateral.

La comunicación principal tiene que establecerse entre los hemisferios izquierdo y derecho (dimensión de la lateralidad), según lo que hemos visto hasta aquí, pero también entre los lóbulos posterior y frontal del cerebro (dimensión de la concentración), y entre el tronco cerebral y el cerebelo (dimensión del centrado). Esto se traduce en la integración del practicante en las tres dimensiones del espacio: izquierda-derecha, atrás-adelante, arriba-abajo; lo que es necesario para la obtención de un equilibrio pleno.

En resumen, el sistema establecido por la Kinesiólogía Educativa estimula (dimensión de la lateralidad), libera (dimensión de la concentración) o relaja (dimensión del centrado) a las personas que lo siguen.

Para comprender mejor la forma en la que opera la Kinesiólogía -la misma del Sankyôgô-, nos parece oportuno detenernos un instante en la manera en que esta disciplina concibe nuestro cerebro. El cerebro humano es tripartito, según demostró Paul D. MacLean,

profesor de la universidad de Bethesda, en Estados Unidos, que en 1962 expuso su “Teoría de los tres cerebros” (Maclean, P.D., 1962). Los tres cerebros se presentan como capas de la misma cebolla, siendo el más profundo el primitivo o reptiliano, que está envuelto por el límbico o emocional, que a su vez se encuentra envuelto por el neocórtex. Cada uno de los tres cerebros se corresponde con un estado de la evolución y rige una serie de funciones. Por otro lado, cada uno de estos tres cerebros está asociado con una capacidad, y se simboliza por un grupo animal, al que también hay vinculado un color.

Expongamos todo esto en un cuadro:

Cuadro 1: Los tres cerebros y el *Brain-Gem*.

CEREBRO	ANIMAL	COLOR	CAPACIDAD	BRAIN GEM
NEOCÓRTEX	Primates y otros Mamíferos	Azul	Razonar, pensar intelectual	Controlado
LÍMBICO	Mamíferos	Verde	Sentir emocional	Aprendizaje
PRIMITIVO O REPTILIANO	Reptiles	Rojos	Actuar o sentir (instinto de supervivencia)	Consciencia

Fuente: elaboración propia

El neocórtex rige la inteligencia y el instinto de descubrir, que es la fuente del progreso. Sólo los animales más capaces de realizar operaciones

intelectuales complejas poseen este cerebro. Según Dennison esta dimensión es la responsable del centrado, como ya hemos visto. El color azul, el color del equilibrio, simbolizado por el mar en calma. El color azul corresponde al quinto chakra: “Garganta”; que J. C. Guyard vincula a este cerebro (Guyard, 2003). Según el Sankyôgô, el neocórtex está vinculado con la dimensión abajo-arriba, la del primate que se yergue para convertirse en homínido, la del homínido que continua ascendiendo para convertirse en ser humano.

El cerebro límbico o emocional, se relaciona en el sistema establecido por el Sankyôgô con la dimensión izquierda-derecha, es decir, con la lateralidad. Es el cerebro característico de los mamíferos. Rige el aprendizaje y está relacionado, ya lo vimos, con la comunicación entre los dos hemisferios cerebrales, derecho e izquierdo. Su color es el verde, el color del crecimiento, relacionado también con el aprendizaje. El color verde corresponde al cuarto chakra: “Corazón”; que J. C. Guyard (2003) asigna a este cerebro. El cerebro primitivo o reptiliano, según el Sankyôgô se relaciona con la dimensión adelante-

atrás. Es nuestro cerebro más antiguo, y está presente en los reptiles. Él es el encargado de la supervivencia, por eso toma el control en cuanto sentimos el peligro, pudiendo responder a este de dos maneras: atacar (ir hacia delante) o huir (ir hacia atrás). Su color es el rojo, que simbólicamente se relaciona con la determinación. El color rojo corresponde al primer chakra: “Raíz”; que J. C. Guyard conecta con este cerebro (Guyard, 2003). En el sistema de Brain Gym, está relacionado con la concentración, que depende de la comunicación entre los lóbulos posterior y anterior del cerebro.

A partir de este cuadro de equivalencias, el Sankyôgô ha desarrollado una serie de movimientos codificados, para ser desarrollados individualmente y en binomio. Estos ejercicios tiene el objetivo de equilibrar a los practicantes, mejorando la comunicación entre los dos hemisferios cerebrales, entre el lóbulo posterior y frontal del cerebro, y entre el tronco cerebral y el cerebelo.

En el sistema propuesto por el Sankyôgô, a cada una de las tres dimensiones del espacio se asocia uno de los tres cerebros que componen el cerebro humano, con lo que al cuadro anterior le añadiremos una nueva columna:

Cuadro: las tres cerebros y el Sankyôgô

CEREBRO	ANIMAL	COLOR	CAPACIDAD	BRAS LYME	DIRECCIÓN SANKYÔGÔ
EL CEREBRO ANTERIOR	Simio y serpiente	Azul	Resistencia física intelectual	Controla	atras-abajo
EL CEREBRO CENTRAL	Monstruo	Verde	Intuición creatividad	Apoyándose	adelante
EL CEREBRO POSTERIOR	Elefante	Rojos	Atención y habilidad memoria de experiencias	Concentración	adelante arriba

Fuente: autorización propia

La estructura profunda de estos movimientos podemos encontrarla en las Artes Marciales (Kárate, Aikido). Hay tres tipos de ataques: arriba-abajo, circular (izquierda derecha o viceversa) y atrás-adelante; que pueden ser bloqueados (movimiento atrás-adelante del defensor), esquivados (movimiento izquierda o derecha del defensor), o respondidos por el inicio de una proyección^[4] (movimiento arriba-abajo del defensor), que derriba a su oponente de forma simbólica, pues este se tumba en el suelo bocabajo y el otro se tumba encima durante un corto lapso de tiempo -unos ocho segundos-, pasado el cual, ambos se levantan (movimiento abajo-arriba) y continúan el ejercicio.

Las combinaciones son múltiples, pudiendo servir para trabajar una o varias dimensiones en ataque o en defensa. Por ejemplo, se puede atacar en la dimensión atrás-adelante (con

brazos o piernas) y defender en las tres dimensiones, o atacar en las tres dimensiones y defender en la dimensión derecha-izquierda, o sea, en esquivas. O atacar en las tres dimensiones y defender en las tres dimensiones. Todo depende de si queremos focalizarnos en una sola dimensión, en varias o en la totalidad.

Precisamente, estos ejercicios nos parecen muy útiles a la hora de trabajar con actores, pues les permiten derribar las barreras que impiden su expresión física y emocional. Además, constituyen un excelente sistema para estimular la concentración del actor, incrementar su actitud frente al aprendizaje y su equilibrio, con lo que se mejoran los resultados del ensayo. El Sankyôgô nos ayuda a que aceptemos la responsabilidad de convertirnos en héroes de nuestra propia historia y desbloqueemos los caminos que nos impiden desarrollarnos plenamente. Por eso nos parece una disciplina muy apropiada para poner en práctica la vía negativa. Por eso, desde que lo descubrí, he utilizado en Sankyôgô en todos los laboratorios que he dirigido, en todas las puestas en escenas que he realizado y en la mayoría de los talleres que he impartido

relacionados con las artes escénicas o con el desarrollo de las habilidades comunicativas y también -desde una perspectiva teórica y práctica- en mi tesis doctoral.

A continuación se comentarán las más significativas.

3. ALGUNAS EXPERIENCIAS CON EL SANKYÔGÔ EN EL TEATRO.

Desde que descubrí el Sankyôgô, a mediados de la primera década del 2000, he tenido la oportunidad de utilizarlo en el ámbito del teatro en numerosas ocasiones.

Durante el curso 2011-2012 coordiné un Grupo de Trabajo del Centro de Formación de Profesores de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía^[5], en el que trabajé junto a profesores de Acrobacia, Esgrima e Interpretación. Invitamos a intervenir en él a varios profesionales de las artes marciales (Tai-Chi, Aikido, Kárate) y de la danza (Danza Contact).

Nuestros objetivos eran tres: definir la asignatura “Lucha escénica”, una optativa de Interpretación Textual, crear un protocolo de trabajo que desembocase en una metodología para la enseñanza-aprendizaje de

la lucha escénica y definir la aplicación de las técnicas de lucha a la puesta en escena dentro de un contexto coreográfico.

Entre las disciplinas que comprobamos que funcionaban para adquirir un buen nivel de energía y una buena predisposición psíquica y física para realizar una partitura de lucha escénica estaban la danza Contact Improvisation y el Sankyôgô. En lo que concierne a este último, constatamos la mejora del equilibrio y de la conciencia corporal del movimiento gracias a la eliminación de barreras derivadas del estrés que lleva implícita la lucha escénica. También observamos una mejora significativa del centrado y de la coordinación.

Otro caso en el que pude comprobar la eficacia del Sankyôgô como vía negativa fue el taller de lucha escénica que realicé con mis alumnos de primero de Dirección Escénica en la ESAD de Málaga, durante el curso 2010-2011. Ese taller tuvo lugar en el marco de la asignatura Historia de las Artes del Espectáculo, que enfoqué metodológicamente desde una perspectiva teórico-práctica. Habíamos trabajado seis horas

sobre teoría de la lucha escénica, focalizándonos sobre en el *catch* y su relación con el teatro griego. Para el trabajo práctico, diseñé este taller con el objetivo principal de que el alumnado sintiese y fuese capaz de utilizar la energía físico-corporal necesaria para la lucha escénica y que pusiesen en práctica los conocimientos adquiridos tanto en la parte teórica como en la práctica, creando una o varias coreografías que lo acercasen al mundo del *catch* y le permitiesen comprenderlo mejor.

El grupo estaba formado por una decena de personas de entre diecinueve y cincuenta años, hombres y mujeres, de distintos pesos y alturas. Sólo un par de ellos practicaban con regularidad alguna actividad física.

Aproximadamente la mitad del taller estuvo dedicada al Sankyôgô. A la cuarta hora, los alumnos estaban sorprendidos: sudando copiosamente, se sentían centrados y llenos de energía, “en sí mismos”, libres de cualquier tipo de bloqueo. No se habían cargado de herramientas, muy al contrario, se habían despojado de sus miedos.

La base estaba creada, sólo tuvimos que darles las claves para que realizasen sus coreografías de lucha escénica. Por parejas,

crearon una primera secuencia de un par de minutos. La pasaron ante sus compañeros, la corregimos entre todos y volvieron a realizarla. El resultado fue óptimo. Entonces abordaron una segunda coreografía que tuvo el mismo proceso y obtuvo los mismos resultados que la anterior.

El tercer caso significativo - que sin duda desarrollaré en un artículo posterior- fueron los talleres teatrales que realicé con alumnado de la facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Málaga en el marco de mi tesis doctoral, durante el curso 2012-2013. El Sankyôgô fue utilizado en este estudio con el fin de desbloquear física y emocionalmente a los participantes de los talleres y ayudarles a controlar el miedo escénico.

La investigación constó de una fase exploratoria y otra de estudio de caso. Al final de la primera etapa -en la que utilizamos cuestionarios y grupos de discusión-, pudimos constatar el sufrimiento de ciertas personas al tener que hablar en público. Nuestro objetivo era concebir y evaluar una metodología para el desarrollo de las habilidades comunicativas tomando como referente el teatro de Jerzy

Grotowski, por eso estimamos conveniente que las personas que participaron en los dos talleres que constituyeron el estudio de caso estuviesen especialmente afectadas por el miedo escénico.

Lo dos talleres tuvieron aproximadamente la misma duración: el primero, o extendido, 24 horas; el segundo, o intensivo, 20 horas. Por el contrario, su estructura fue distinta: el extendido duró 6 semanas, 4 horas por semana. El intensivo, 2 días, 10 horas por día. Su evaluación se realizó a partir de la observación durante el transcurso del mismo, de su representación final y de las exposiciones orales de los participantes, justo al final del taller, como último ejercicio, y un mes después, en el contexto de sus estudios. También realizamos entrevistas a todos los participantes de los dos talleres.

Los participantes en los talleres identificaron el Sankyôgô como lo más práctico que habían aprendido durante el taller. Sus comentarios durante las entrevistas pusieron de manifiesto que se habían apropiado de los ejercicios de Sankyôgô que habían aprendido y que los utilizaban regularmente en la preparación de exposiciones orales,

especialmente por su capacidad para ayudarles a centrarse, a vencer su estrés y a concentrarse. Por último, he utilizado el Sankyôgô como forma de lograr una disposición adecuada para los ensayos o la representación en los actores y actrices de la mayoría de las compañías y montajes escénicos que he dirigido y los resultados siempre han sido positivos.

El Sankyôgô se integra en el entrenamiento cotidiano como algo impuesto desde la dirección y, en la mayoría de los casos, termina formando parte del entrenamiento personal de los actores. Así ocurrió durante el festival de Avignon OFF 2011, en el que representamos, con Teatro de los Orígenes Laboratorio, *PH8 (Les liturgies du déjeuner)*, durante prácticamente todo el mes de Julio. Desde los primeros días, las actrices realizaban esgrima de brazos y una serie de entradas antes de cada representación para desbloquearse, centrarse y estimular el flujo energético; y continuaron haciéndolo hasta la última representación, sencillamente, porque funciona. Gracias a estas experiencias he podido constatar la capacidad que tiene el Sankyôgô de desbloquear a los actores. El Sankyôgô hace que el actor se

sienta libre y preparado para abordar el ensayo o la representación, de ahí que pueda considerarse como una vía negativa para la interpretación teatral.

A partir de aquí, sería necesario realizar estudios científicos sobre el tema. ¿Continúan utilizando el Sankyôgô las personas a las que me he referido en estas páginas, en particular, las actrices y actores que han trabajado intensamente esta técnica durante un montaje? También sería muy interesante saberlo. Sin duda, queda mucho que estudiar sobre esta disciplina cuyos resultados son ya una realidad.

BIBLIOGRAFÍA.

- Autor no identificado (2012), “Sankyôgô : entre art martial e gestion du stress”, *La Revue (Revue de la Fédération Belge de Kinésiologie)*, n°60, Mars 2012, p. 8b, pp. 8-9.
Disponible en:
<http://www.fichier-pdf.fr/2012/03/09/revue-60-sankyogo/revue-60-sankyogo.pdf>
- Barba, E. y Flaszen, L. (1965), “A Theatre of Magic and Sacrilege”, TDR 9 (Primavera), pp. 172-189

- Denisson, P. E. (1995), *Kinésiologie, le plaisir d'apprendre*. Paris: Le Souffle d'Or.
- Denisson, P. E. y Denisson, G. E. (1992), *Le mouvement, clé de l'apprentissage (Brain Gym)*. Paris: Le Souffle d'Or.
- Diamond, J. (1996), *Le corps ne ment pas*. Paris: Le Souffle d'Or.
- Gil Palacios, M. F. (2013), *El desarrollo de las habilidades comunicativas a partir de la interpretación teatral : fijación de una metodología (tesis doctoral)*. Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Grotowski, J. (1970), *Hacia un teatro pobre*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Guyard, J. C. (2003), *Manuel pratique de kinésiologie (La santé par le toucher)*. Paris: Le Souffle d'Or.
- Hapden-Turner, Ch. (1981), *Maps of the mind*. Londres: Mitchell Beasly Publishers.
- Maclean, P.D. (1962), "New Findings Relevant to the Evolution of Psychosexual Functions of the Brain", *Journal of Nervous and Mental Diseases*, p. 135, pp. 289-301
- Miles, M. B. y Huberman, M. (2003). *L'Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Paris: De Boeck.
- Noens, T. (2009), "L'Île aux trois frontières", en *Le journal du Brain-Gym*, n°21, premier trimestre de 2009, pp. 8-10. Disponible en: <http://www.braingym.fr/sites/default/files/JBG21.pdf>
- Potschka, F. (2000), *Toute la kinésiologie (Le corps au service de votre santé)*. Paris: Le Souffle d'Or.
- Thie, J. F. (1983), *La Santé par le Toucher*. Paris: Editions des Sciences Holistiques.

NOTAS:

^[1] Este apartado es es una síntesis del capítulo de mi tesis doctoral dedicado al Sankyôgô.

^[2] Para más información sobre el Sankyôgô o Thierry Noens, se puede visitar su página de Facebook : Académie Sankyôgô - École de Karaté, <https://www.facebook.com/Sankyogo/>

^[3] "Tocar para sanar", se trata de una terapia kinesiología que consiste en masajear ciertos puntos del cuerpo para incidir favorablemente en la curación física o psicológica del paciente.

^[4] Técnica que consiste en agarrar al adversario y arrojarlo al suelo (a no confundir con el barrido, en el que se "barre" el punto de apoyo).

^[5] Investigación en "Lucha escénica", Grupo de Trabajo n°122922GT080, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

**“EN OCHO AÑOS
QUE DURE EL LUTO
NO HA DE ENTRAR
EN ESTA CASA EL
VIENTO DE LA
CALLE”**

Federico García Lorca, en La casa de Bernarda Alba



**ELENA POMARES
MIGUEL GARRIDO**

EL FLAMENCO Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UNA NUEVA PERSPECTIVA

Nuestro estudio se centra en tres ejes principales: recoger toda la normativa relacionada con el flamenco en la etapa primaria, un estudio empírico para conocer las dificultades y la percepción del profesorado de Primaria ante la enseñanza del flamenco, y, finalmente, una propuesta didáctica que responda tanto a la normativa recogida como a las dificultades propuestas por el profesorado objeto de estudio. Con la elaboración de este trabajo hemos llegado a la conclusión de que una de las alternativas para la enseñanza del flamenco puede ser la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, debido a que responde perfectamente a la normativa en metodología actual, así como a los problemas de formación en flamenco que pudiera mostrar el profesorado en general, pues con esta metodología el alumnado se convierte en el protagonista de su aprendizaje.

Palabras clave: Educación, Flamenco, metodología, ABP

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

1.1. Introducción

De nuestra experiencia profesional como docente por la Comunidad Andaluza, hemos observado cómo se ha legislado la enseñanza del flamenco en nuestras enseñanzas y cómo hay cada vez más recursos y orientaciones metodológicas para su trabajo en el aula. El presente estudio muestra referencias al flamenco que podemos encontrar en el currículum de tercer ciclo de la Etapa de Primaria. Posteriormente, se ha realizado una investigación en base a qué respuestas metodológicas y recursos existentes podemos encontrar para este ciclo y, finalmente, se presentará una propuesta didáctica basada en la metodología de aprendizaje basado en proyectos -a partir de ahora nos referiremos como ABP- para trabajar el flamenco en tercer ciclo cumpliendo así con la legislación actual.

Para comprender el por qué de este estudio, debemos responder a tres preguntas: ¿por qué hay que conocer qué referencias hay en el currículo de primaria?, ¿por qué realizar un estudio empírico al profesorado

sobre enseñanza del flamenco?, y, ¿por qué ofrecer una propuesta didáctica basada en ABP?.

De todos es sabido que la legislación educativa apuesta por el trabajo del flamenco desde varias perspectivas: instrucciones aisladas para celebrar el día del flamenco, criterios de evaluación donde se orienta al maestro a calificarlos, así como contenidos transversales que podemos encontrar en leyes como LEA o LOMCE. Ante todo ello, hemos creído conveniente agrupar toda esa legislación y junto a las orientaciones metodológicas que ofrece la orden 17 de Marzo de 2015, buscar aquellas metodologías y recursos que dan respuesta de manera eficaz a este entramado de elementos curriculares.

Ello nos llevará hasta nuestro siguiente punto, la propuesta didáctica. En las orientaciones metodológicas que la legislación andaluza y nacional presenta se apuesta por el trabajo por proyectos, metodologías activas, enfoque global, trabajo cooperativo, trabajo interdisciplinar y la motivación y el juego como principal eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, unido a las referencias sobre el flamenco nos llevará a elaborar

una propuesta metodológica ABP donde el eje fundamental es el flamenco.

1.2. Marco teórico

1.2.1. Marco legislativo y currículo de Educación Primaria

En este primer apartado podemos encontrar dos partes, una, donde se encuentran las referencias al flamenco en nuestra normativa y otra, donde encontramos las orientaciones generales que ofrece la legislación actual.

Ø Legislación educativa relativa al flamenco.

En este punto, citaremos cómo nuestro sistema educativo apoya de manera transversal y curricular el trabajo del flamenco en Primaria:

- **Ley Orgánica, 8/2013, del 9 de Diciembre**, para la mejora de la calidad Educativa (**LOMCE**) y el Real Decreto 126/2014, del 28 de Febrero, para desarrollar el currículum de Educación Primaria en España encontramos los objetivos para la etapa de Primaria. En este último, el artículo 17 denominado “Objetivos de la Educación Primaria” localizamos el objetivo j) que en referencia al flamenco dice: “Utilizar diferentes representaciones y expresiones

artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales”.

- **Orden ECD/65/2015** que relaciona el currículo con las competencias clave. En este punto debemos tener en cuenta la competencia en Expresión artística y Cultural, donde se busca apreciar, comprender y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

- **Ley 17/2007, del 10 de Diciembre de Educación de Andalucía (LEA)**. En el artículo 40 del presente documento se cita textualmente: “El currículo deberá contemplar la presencia de contenidos y de actividades relacionadas con el medio natural, la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía, como el flamenco, para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal”.

- **Orden del 6 de Junio de 1995**, que establece los objetivos y el funcionamiento del programa de cultura andaluza. En este

documento se presentan junto con unos objetivos orientados a transmitir la cultura andaluza diferentes planes, proyectos entre los que encontramos algunos en referencia al flamenco como el “proyecto Mairena”.

- **Instrucciones del 6 de Noviembre 2014**, para la celebración del **día del flamenco** y la programación de actividades extraescolares y complementarias en los centros escolares en Andalucía. “El aprendizaje del arte y la cultura en los centros educativos constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de una ciudadanía intercultural. La presencia del flamenco en el sistema educativo a través de las diferentes áreas del conocimiento, contribuye al desarrollo integral y pleno del alumnado, además de favorecer la valoración, apreciación y respeto por este arte que ha experimentado un extraordinario desarrollo”.

En este mismo documento podemos encontrar varias normas de actuación para el Día del Flamenco como son:

o Se deberán programar actividades para la conmemoración del día del flamenco. Dichas actividades se orientarán a promover el conocimiento y la reflexión en

torno al flamenco como elemento singular del patrimonio cultural andaluz.

o La programación comprenderá actividades sobre el flamenco, su historia, geografía, tradiciones y variantes expresivas que lo caracterizan.

o La consejería prestará a los centros el apoyo necesario para la realización de actividades programadas.

o Podrán crearse actividades extraescolares de flamenco en la etapa Primaria (la cual nos concierne).

o Las actividades extraescolares que se organicen en torno al día del flamenco no podrán formar parte del proceso de evaluación del alumnado.

o Desde el Portal Educativo del flamenco se ofrecen recursos y propuestas como referentes para las actividades complementarias y extraescolares a desarrollar en los centros.

- **Orden del 7 de Mayo de 2014** que establece las medidas para incluir el flamenco en el sistema educativo en Andalucía. Esta orden tiene por objeto regular una serie de medidas para fomentar la inclusión del flamenco en el sistema educativo andaluz, como son:

o La creación del Portal Educativo del Flamenco (que posteriormente comentaremos y analizaremos).

o La inclusión del flamenco en la planificación de actividades extraescolares y complementarias del centro.

o La convocatoria de proyectos de investigación e innovación y desarrollo curricular y de elaboración de materiales curriculares y recursos didácticos cuyo contenido principal sea el flamenco.

o La creación de los Premios “Flamenco en el aula”, donde encontramos dos modalidades: a) elaboración de materiales curriculares y recursos didácticos, y b) reconocimiento de buenas prácticas y experiencias.

En el artículo 6 de la citada orden podemos encontrar lo siguiente: “Los centros educativos incluirán en la programación anual del centro actividades extraescolares y complementarias que promocionen y difundan el Flamenco en sus diferentes vertientes histórica, cultural y artística”.

Debemos destacar así mismo, el artículo 7 denominado “inclusión del Flamenco en el

Proyecto Educativo de Centro”: “se darán instrucciones dirigidas a los centros docentes para la inclusión del flamenco en el Proyecto Educativo de Centro de conformidad con la autonomía pedagógica, de organización y de gestión”

Con las citadas legislaciones se confirma la importancia de tratar el flamenco como contenido transversal, como día a celebrar de manera obligatoria en los centros sostenidos con fondos públicos, como actividad complementaria y extraescolar, pero hasta esa fecha el flamenco no aparecía dentro del currículo y por tanto, no era un contenido evaluable. Esto se definía en que los centros educativos tenían la libertad de celebrar el día del flamenco como mera efeméride, pero podría no trabajarse dentro del aula como contenido propio, es decir, no formaba parte del currículo. Por ello, es tan importante la Orden del 17 de Marzo de 2015, donde se desarrolla el currículo de Educación Primaria en Andalucía. En esta orden podemos encontrar los diferentes elementos curriculares y las orientaciones metodológicas a trabajar en la etapa Primaria. Aquí, es donde el flamenco comienza a formar parte del currículo y, por tanto, evaluable.

En el preámbulo de esta orden encontramos: “se garantiza una educación integral incluyendo una formación artística y cultural que facilite el desarrollo creativo, la expresión artística del alumnado y el conocimiento y el reconocimiento del patrimonio natural, artístico y cultural de Andalucía. Es este sentido, se presta especial atención al flamenco”.

Con el trabajo del flamenco en Primaria se trabaja así mismo con tres de los cinco objetivos descritos por la Orden como es: el objetivo d) conocer y valorar el patrimonio natural y cultural, el objetivo e) conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza, y f) conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de la misma como comunidad de encuentro de culturas.

Como se ha comentado, hay una serie indicadores de evaluación (concretados de los criterios de evaluación) que se extraen de la Orden 17 de Marzo de 2015 donde diferentes materias hacen referencia al flamenco de manera explícita como son Educación Musical, Lengua Castellana y Literatura y Educación Física. Hay otras tres

que no hacen referencia clara al flamenco, pero sí al patrimonio y geografía de Andalucía que se puede relacionar íntimamente con la geografía del flamenco. Por ello, conviene agrupar estos indicadores a través de sus asignaturas, siempre dirigiéndonos a tercer ciclo (grupo de edad que nos atañe):

- Educación musical

o Indicador de evaluación 3.13.1.: Analiza y discute la organización de obras musicales andaluzas sencillas e interesándose por descubrir otras de diferentes características.

o Indicador de evaluación 3.14.1.: Interpreta obras variadas de nuestra cultura andaluza y valora el patrimonio musical (flamenco, fandangos, etc) conociendo la importancia de su difusión y respeto para afrontar las audiciones y representaciones.

- Lengua Castellana y Literatura

o Indicador de evaluación 3.4.2.: Recita y reproduce textos propios del flamenco.

o Indicador de evaluación 3.13.1.: Conoce la variedad lingüística de España y las variedades del dialecto andaluz, mostrando respeto y valorando su riqueza idiomática.

- Educación Física

o Indicador de evaluación 3.2.2.: Participa en pequeñas coreografías utilizando el cuerpo y el movimiento en el rico contexto cultural andaluz y flamenco.

o Indicador de evaluación 3.8.1.: Conoce y valora la diversidad de actividades artísticas que se pueden realizar en la Comunidad Autónoma andaluza.

- Educación Plástica

o Indicador de evaluación 3.2.1.: Se acerca a la lectura e interpretación de imágenes de manifestaciones artísticas de nuestra comunidad andaluza.

o Indicador de evaluación 3.8.1.: Imagina, dibuja y crea obras tridimensionales partiendo de las recogidas en el patrimonio artístico de Andalucía.

o Indicador de evaluación 3.9.1.: Conoce, respeta y valora las manifestaciones más artísticas más importantes del patrimonio cultura y artístico español y andaluz.

- Ciencias de la Naturaleza

o Indicador de evaluación 3.3.3.: Propone ejemplos asociados de comportamientos que mejoran la calidad de vida de los ecosistemas andaluces.

- Ciencias Sociales

o Indicador de evaluación 3.6.1.: Identifica los diferentes tipos de climas y sus principales variables en Andalucía y España.

o Indicador de evaluación 3.6.2.: Identifica las masas de agua (ríos, cuencas, vertientes y mares) próximas a Andalucía y España.

o Indicador de evaluación 3.6.3.: Define y diferencia paisajes relieves en Andalucía y España.

o Indicador de evaluación 3.7.1.: Conoce las principales instituciones de Andalucía.

o Indicador de evaluación 3.8.1.: Describe la densidad de población de Andalucía.

o Indicador de evaluación 3.8.2.: Explica el proceso de la evolución de la población en Andalucía, España y Europa.

o Indicador de evaluación 3.12.2. Sitúa en una línea del tiempo las etapas históricas más importantes de las distintas edades de la historia en Andalucía y España.

Ø Legislación educativa sobre la metodología.

La administración educativa nacional y andaluza no sólo responde al qué enseñar sino también al cómo hacerlo, mostrando por tanto ciertas

orientaciones metodológicas en la Orden 17 marzo 2015 y Orden ECD/686/2014. Algunas de las orientaciones metodológicas se detallan a continuación:

Orden 17 marzo 2015 en su artículo 3, principios para el desarrollo del currículo:

a) El proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento. La visión interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento resalta las conexiones entre diferentes áreas y la aportación de cada una de ellas a la comprensión global de los fenómenos estudiados.

b) Desarrollar el aprendizaje funcional transfiriendo a distintos contextos los aprendizajes adquiridos.

c) El trabajo por competencias se basa en el diseño de tareas motivadoras para el alumnado que partan de situaciones-problema reales y se adapten a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada alumno/a.

Orden 17 marzo 2015 en su artículo 8, orientaciones metodológicas

a) Se arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la

capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo cooperativo.

b) Se fomentará una metodología centrada en la actividad y participación del alumnado que favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula que conlleve la lectura y la investigación, así como las diferentes posibilidades de expresión.

c) Se integrarán en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato del alumnado.

d) El objeto central de la práctica educativa es que el alumnado alcance el máximo desarrollo de sus capacidades y no el de adquirir de forma aislada los contenidos de las áreas, ya que éstos, son un elemento del currículo que sirve de instrumento para facilitar el aprendizaje.

e) El aprendizaje debe desarrollar una variedad de procesos cognitivos. El alumnado debe desarrollar una variedad de procesos cognitivos. El alumnado debe ser capaz de poner en práctica un amplio repertorio de procesos, tales como: identificar, analizar, reconocer, asociar, reflexionar, razonar, deducir, decidir, crear, etc.

f) Se asegurará el trabajo en equipo del profesorado, con objeto de proporcionar un enfoque interdisciplinar, para que se desarrolle el aprendizaje por competencias, garantizando la coordinación de todos los miembros del equipo docente que atienda a cada alumno o alumna en su grupo.

g) Las tecnologías de la información y de la comunicación formarán parte del uso habitual como instrumento facilitador para el desarrollo del currículo.

h) Las programaciones didácticas de todas las áreas incluirán actividades y tareas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. .

1.2.2. La enseñanza aprendizaje del flamenco.

El aprendizaje del flamenco necesita un tratamiento global y cíclico, es decir, un proceso acumulativo cuya complejidad y dificultad irá en aumento según el momento evolutivo en el que se encuentre el alumnado.

Para definir la enseñanza aprendizaje del flamenco debemos basarnos en la enseñanza aprendizaje en la educación musical. Para ello, debemos tener presentes las teorías de la construcción del conocimiento, el aprendizaje y el

desarrollo de la inteligencia que conforman parte de la psicología de la Educación y del Desarrollo.

Uno de los fundamentos de los que se debe partir a la hora de la enseñanza aprendizaje del flamenco es centrarse y partir de la experiencia del niño (Díaz, 2002). Partir de lo que conoce y por supuesto, implica ofrecer las más variadas oportunidades de interactuar con el lenguaje de la música (convencional y no convencional) y con la misma música flamenca, de manera que, posibilite un desarrollo musical más consciente al expresarse con sus propios recursos.

Se propone para la enseñanza aprendizaje del flamenco, un proceso en espiral de acuerdo con las teorías de Swanwick y Tillman (1994: 9) quienes responden a tres razones (véase figura 1):

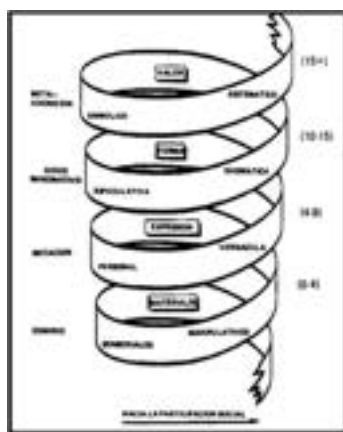


Figura nº1: Espiral de desarrollo en las composiciones

La primera razón se basa en que la enseñanza musical y, por tanto, de la música flamenca se trata de un proceso cíclico puesto que nunca se pierde la necesidad de retornar a los materiales sonoros, reingresando en la espiral reiteradamente, al margen de la edad o de la experiencia musical acumulada. Otra de las razones es que es un proceso acumulativo en el cual la sensibilidad sensorial y el control manipulativo interactúan entre sí y, más tarde, lo hacen con la expresión personal y convencional. La última razón la justifican afirmando que representa un movimiento pendular recurrente entre una perspectiva más individual (en la zona izquierda de la espiral) y una perspectiva de participación social (representada a la derecha de la espiral).

Avanzando, de abajo hacia arriba siguiendo la espiral del desarrollo, los autores explican las diferentes transformaciones que se producen en las composiciones analizadas. En una brevísima síntesis de sus resultados, éstos son los rasgos esenciales de cada una de las cuatro grandes etapas representadas en la espiral: progresivamente destrezas, por ejemplo, a nivel de contrastes de intensidad o conocimiento de

timbres instrumentales, para la elaboración de su creación sonora: el primer bucle de la espiral representa el paso desde la fase del puro gusto por los sonidos -modo sensorial- a un afán de dominio, de exploración y de control de los materiales musicales -modo manipulativo-.

El segundo bucle representa el afán por la imitación del entorno sonoro, y en él se observa la transformación desde la expresión personal individual a la expresión dentro de unas convenciones vernáculas comunes. El modo de expresividad personal aparece en primer lugar y se manifiesta con una clara tendencia al uso de la expresión vocal; en la segunda fase, -modo vernáculo-, se aprecia una clara tendencia al uso de modelos (figuras rítmicas, diseños melódicos, patrones métricos) claramente tomados del entorno y que, en ocasiones, hacen que sus composiciones sean mucho más previsibles y quizá menos espontáneas que en la fase anterior.

En el tercer nivel, la destreza en la manipulación y el conocimiento de determinadas formas de expresión compartidas empuja al juego imaginativo a través del uso de unidades estructurales más amplias: el

interés por la forma, por la estructura, provoca el uso de convenciones especulativas, como por ejemplo la repetición de frases musicales, buscando en ocasiones sorprender con un cambio brusco en la expectativa creada. Más adelante, el juego imaginativo suele incorporar elementos idiomáticos con los cuales el niño/adolescente se identifica, dando lugar, en ocasiones, al uso de ciertos estereotipos o clichés.

Finalmente, en el cuarto nivel de la espiral, los autores hablan de la etapa de la meta-cognición, dándole a este término el significado de la autoconciencia acerca de los procesos de pensamiento y sentimiento en la elaboración de una respuesta valorativa a la música. El cambio principal respecto de la fase anterior estriba en la identificación de la música con el valor afectivo que ésta adquiere para cada uno, con independencia del valor social que su entorno le confiera. La culminación de este proceso, que tal vez muchos adolescentes no llegan a alcanzar, implica el acto de componer música, seleccionando, mediante la reflexión personal, los elementos que la integrarán y que permitirán la elaboración de un mensaje concreto o la expresión

de una idea que se pueda compartir con los demás.

Hablar de enseñanza de la música flamenca es hablar de Educación Musical y por tanto, los métodos para transmitir ésta son los mismos sin embargo podríamos afirmar que la música flamenca engloba aspectos culturales, sociales e históricos de Andalucía. Es por ello, que sería interesante estudiar este tipo de música no solo como documentos sonoros aislados y su correspondiente análisis sino también de manera global e interdisciplinar. Esta afirmación nos lleva al siguiente punto, la enseñanza aprendizaje basada en proyectos y por supuesto al eje de nuestra propuesta didáctica.

1.2.3. La enseñanza aprendizaje basada en proyectos (ABP)

El ABP es una estrategia metodológica que implementa un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas (retos), mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado que trabaja de manera relativamente autónoma y un alto nivel de implicación y cooperación, que culmina con un producto final presentado ante los demás.

Los proyectos hacen posible que el alumnado pueda acercarse al currículo con sentido y significado, desarrollando sus competencias. El ABP ofrece la posibilidad de implicar a los estudiantes facilitando su empoderamiento y haciéndolos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje permitiendo la socialización.

Algunas de las características que presenta esta metodología es:

- Centrado en el alumnado
- Aprendizaje activo
- Inclusividad
- Gran socialización
- Proyecto abierto y flexible
- Evaluación formativa y continua
- Interdisciplinariedad

Gracias a todo ello, hemos definido en qué consiste este tipo de metodología, sería conveniente acotar qué aspectos y pasos debe tener un proyecto:

a) Una idea relevante para el alumnado: conocer su entorno y su patrimonio cultural debe ser una fuente de recursos importantes, en algo que pueda conocer relativamente radica la activación para que sus aprendizajes estén contextualizados y puedan adquirir un estímulo de motivación. Es por ello que,

poder trabajar esta metodología con el flamenco, puede llegar a ser un aspecto clave.

Para motivar al alumnado, un paso importante es el arranque del proyecto, poner al alumnado en situación y activar sus conocimientos previos. Para ello, el profesor preparará un evento inicial, en el que explicará el escenario, es decir, el contexto en el que se va a desarrollar dicho proyecto. Puede hacerlo con un vídeo, una noticia de actualidad en un periódico digital, una fotografía, etc.

b) Criterios o indicadores de evaluación: éstos nos permiten concretar los aprendizajes y acotar el proyecto. Algunos son muy concretos como “trabajar las letras del flamenco” y otros lo suficientemente amplios como para trabajar cualquier aspecto como “respetar las decisiones acordadas o considerar los turnos de palabra”.

c) Actividades de aprendizaje, pregunta orientadora o retos: Se transforma el tema en diferentes retos o desafíos mediante una pregunta estimulante. Los estudiantes abordarán a lo largo del proyecto diferentes retos o problemas que deberán ir superando, si son incapaces de resolverlos es cuando paramos el reto y el profesor/a deberá

explicar o guiar el aprendizaje para volver a retomar posteriormente el reto. Para abordar los retos, el alumnado no sólo buscará en Internet, sino que también recurrirá, entre otras, a fuentes orales, realizando entrevistas y grabándolas con el móvil, fuentes directas, haciendo trabajo de campo, fotografías, grabando vídeos, etc. Durante toda la elaboración de los retos, el alumnado tendrá que trabajar en equipo, comunicarse y cooperar.

d) Producto final: tras los retos, debe resolverse la problemática presentada a través de un producto final que pueda recoger todo lo trabajado en los retos. El resultado final del proyecto es un producto, que tiene que tener sentido con el mundo real; es decir, que no sea sólo el resultado de una actividad académica. El producto puede ser un producto escrito (noticia, informe...), un artefacto (una maqueta...) un producto digital (vídeo, podcast...), un performance (teatro, baile...) un servicio (el alumnado da una clase a otro alumnado más pequeño...)

e) Audiencia: el producto, tras realizarse, siempre deberá presentarse ante un público externo a la clase desde

estudiantes de otro nivel, familias, expertos, etc.

Un aspecto muy importante en el trabajo por proyectos es el trabajo cooperativo, pues los alumnos trabajarán en grupo durante la duración del proyecto. Para el correcto trabajo cooperativo existen una multitud de técnicas, éstas son:

- Técnica 1-2-4: Dentro de un equipo de base, primero cada uno (1) piensa cuál es la respuesta correcta a una pregunta que ha planteado el maestro o la maestra. En segundo lugar, se ponen de dos en dos (2), intercambian sus respuestas, las comentan y escriben una respuesta común. Finalmente, en tercer lugar, todo el equipo (4) ha de decidir cuál es la respuesta más adecuada a la pregunta que se les ha planteado.

- Técnica “Gemelos Pensantes”: El profesor comunica y explica la tarea que deben realizar los alumnos (ejercicio, pregunta, ficha, pequeño proyecto...). Los alumnos se agrupan formando “parejas de gemelos pensantes”. Los alumnos se explican mutuamente lo que tienen que hacer para resolver la tarea. Si los dos tienen claro lo que deben hacer, se ponen a trabajar; si no, vuelven a comenzar el proceso. Si la pareja

no consigue aclararse con el trabajo, piden ayuda al profesor.

- Técnica “lápices al centro”:
El profesor o la profesora da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios sobre el tema que trabajan en la clase como miembros tiene el equipo de base (generalmente cuatro). Cada estudiante debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio (debe leerlo en voz alta, debe asegurarse de que todos sus compañeros aportan información y expresan su opinión y comprobar que todos saben y entienden la respuesta consensuada). Se determina el orden de los ejercicios. Cuando un estudiante lee en voz alta “su” pregunta o ejercicio y entre todos hablan de cómo se hace y deciden cual es la respuesta correcta, los lápices de todos se colocan en el centro de la mesa para indicar que en aquellos momentos sólo se puede hablar y escuchar y no se puede escribir. Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder en aquel ejercicio, cada uno coge su lápiz y escribe o hace en su cuaderno el ejercicio en cuestión. En este momento, no se puede hablar, sólo escribir. A continuación, se vuelven a poner los lápices en el centro de la mesa, y se procede del mismo modo con otra pregunta o

cuestión, esta vez dirigida por otro alumno. Esta dinámica puede combinarse con la que lleva por título El Número o bien Números iguales juntos: un alumno, cuyo número ha sido escogido al azar, debe salir delante de todos a realizar uno de los ejercicios.

- Técnica “El folio giratorio”:
El maestro asigna una tarea a los equipos de base (una lista de palabras, la redacción de un cuento, las cosas que saben de un determinado tema para conocer sus ideas previas, una frase que resuma una idea fundamental del texto que han leído o del tema que han estado estudiando, etc.) y un miembro del equipo empieza a escribir su parte o su aportación en un folio “giratorio” y a continuación lo pasa al compañero de al lado siguiendo la dirección de las agujas del reloj para que escriba su parte de la tarea en el folio, y así sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo han participado en la resolución de la tarea. Mientras uno escribe, los demás miembros del equipo deben estar pendientes de ello y fijarse si lo hace bien y corregirle si es necesario. Cada alumno puede escribir su parte con un rotulador de un determinado color (el mismo que ha utilizado para escribir en la parte superior

del folio su nombre) y así a simple vista puede verse la aportación de cada uno.

1.2.4. Bases para un diseño coordinado de actividades de enseñanza-aprendizaje basado en proyectos y el flamenco.

Hemos citado toda la legislación actual en referencia al flamenco y toda la normativa referida a las orientaciones metodológicas, así como las corrientes metodológicas actuales referidas a la enseñanza del flamenco. Tras conocer las líneas que nos llevan hacia una enseñanza del flamenco de forma activa, participativa y donde el alumnado sea el protagonista hemos concluido explicando en qué consiste la metodología ABP y cómo llevarla a cabo.

Cuando hablamos de ABP, debemos tener en cuenta cómo deben coordinarse los docentes de Primaria para llevar a cabo un proyecto. Siguiendo las orientaciones y horarios propuestos por la Orden del 17 de Marzo de 2015, en un centro educativo encontramos diferentes especialistas: Música, Educación Física, Inglés, Francés, Religión, así como los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje (éstos últimos no tienen carga horaria dentro de un aula de Primaria). Estos

especialistas, junto con los generalistas de Primaria, también pueden dar materias como Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Es en este punto donde debemos establecer cómo pueden relacionarse. Caben dos posibles soluciones en el trabajo en proyectos que son:

Ø Opción A: El ABP como metodología única, siendo el trabajo con los retos el 100% de la carga horaria. Cada especialista tiene unos retos asignados a su asignatura que a la vez están relacionados con el proyecto.

Ø Opción B: El ABP como metodología subyacente al trabajo diario de las Unidades Didácticas Integradas -a partir de ahora nos referiremos como UDIS- Esto se traduce en que los especialistas pueden trabajar de manera conjunta o aisladas, pero uniéndolas un eje vertebrador, en este caso, el proyecto en ABP. Cuando se trabaja de esta manera, dentro de la carga horaria de cada especialista se dedica un tiempo a trabajar el proyecto y en este caso, los retos asignados a cada materia.

En la propuesta que se presenta en este estudio no nos decantamos por una opción u otra, nuestro objetivo es mostrar los retos lo suficientemente

abiertos y acordes con el currículum para ser flexible a la decisión de los claustros.

1.2.5. El desarrollo de una cultura de trabajo colaborativa para una coordinación eficiente.

La investigación educativa (Elliot, 1993), en tanto se orienta a la participación activa y comprometida del docente en la identificación y búsqueda de vías para la solución científica de problemas de la práctica profesional, constituye un recurso de inestimable valor para el desarrollo profesional del docente de educación superior en el proceso de su formación profesional.

La investigación educativa y, en particular, la investigación-acción (Kemmis y Mc Taggart, 1992) permite a través del vínculo de la teoría y la práctica profesional potenciar el protagonismo del docente en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas que enfrenta en su desempeño profesional y constituye una vía importante para potenciar la reflexión crítica del docente sobre su práctica profesional.

En este sentido hemos tomado nuestra investigación como un *recurso de aprendizaje* para nuestro propio desarrollo

profesional docente (González 2004) en la consideración de los siguientes aspectos:

Ø Asunción de una postura reflexiva y crítica en el desempeño profesional.

Ø Identificación de problemas de la práctica profesional.

Ø Búsqueda individual y colectiva de alternativas de solución a los problemas detectados.

Ø Aplicación de alternativas de solución.

Ø Análisis y valoración individual y grupal de los resultados de las alternativas aplicadas en la solución ética y científica de los problemas identificados y de su influencia en el desarrollo profesional del docente.

Ø Ajuste y perfeccionamiento de las alternativas aplicadas y elaboración de proyectos individuales y grupales para el desarrollo profesional.

En nuestra opinión, la transformación del contexto de las enseñanzas conlleva el de la mentalidad del profesorado que pasa por el desarrollo de culturas de trabajo colaborativas que propicien el trabajo conjunto del profesorado (Hargreaves, 1996; Armengol, 2001), para que desarrollen una visión conjunta de los planes de enseñanzas y sus finalidades de las que somos

responsables y, sobre todo, proporcionen un contexto favorecedor de las relaciones interpersonales.

Estamos pues, ante el proceso de formación de una nueva cultura organizativa. Efectivamente, la cultura organizativa (Armengol, 2001: 98) “es una entidad dinámica que se adquiere mediante un proceso de aprendizaje, en el que los valores y las creencias se reinterpretan constantemente en función de acontecimientos concretos”. Toda cultura está constituida por comportamientos, ideas y especialmente valores compartidos que conforman el marco interpretativo de identidad y de referencia; se transmite mediante símbolos aprendidos por los componentes de la institución y singulariza a los grupos.

Siguiendo a Heargraves (Armengol 2001), tratando de describir los dos tipos de cultura de los profesores en los centros escolares, y que nos permitimos extrapolar a nuestro contexto de las enseñanzas profesionales de conservatorio, existe, de un lado, una cultura de asilamiento, el individualismo, la privacidad, frente a una cultura de colaboración, en la que los profesores se ayudan y se

apoyan, comparten finalidades y objetivos. Esta explicación vendría a ejemplificar el proceso que atraviesa el docente, que debe salir de su trabajo aislado para formar parte de una tarea colectiva. Los estudiantes tiene derecho a una enseñanza de calidad y tal cosa no es posible si, entre los profesores, no existen planteamientos congruentes y actuaciones solidarias a partir de algunos criterios comunes.

Será, por tanto, necesario propiciar estrategias que introduzcan una nueva cultura basada en normas de colaboración y en nuevas relaciones entre los miembros de la comunidad y, siguiendo a Armengol, no es posible si no se producen, entre otras, las condiciones siguientes: comunicación y colaboración entre el profesorado y las unidades de organización; implicación activa y predisposición positiva a los cambios y las innovaciones.

En nuestra opinión, es necesaria una actitud participativa del profesorado, un interés por crear un espacio en el que compartir experiencias docentes, la búsqueda de nuevas posibilidades de organización curricular y la comprensión sobre la necesidad de una estrecha

coordinación docente, una nueva cultura liderada desde la dirección del centro.

2. ESTUDIO EMPÍRICO

2.1. Descripción del proyecto

2.1.1. Definición del problema de investigación.

Durante nuestro periodo como docentes y como estudiosos y amantes de la música flamenca, hemos tenido la oportunidad de observar cómo se realizaba el trabajo del flamenco en las aulas de primaria. Del resultado de esta observación, se llegó a la conclusión de que el profesorado encontraba muchas barreras a la hora de mostrar y enseñar flamenco al alumnado, bien por desconocimiento de esta música, o, porque lo consideraban descontextualizado o directamente no conectaba bien con su programación. Estas conclusiones, desgraciadamente, estaban muy alejadas de un estudio cuantitativo, es por ello que se decidió precisar el siguiente problema basado fundamentalmente en dos ejes:

A) ¿Qué aspectos son considerados esenciales en la enseñanza del flamenco para Primaria?

B) ¿Qué tipo de dificultades puede encontrarse el docente de Primaria en la enseñanza del

flamenco?, y si las hubiere, ¿Cómo podemos hacerle frente a este tipo de dificultades?

Tras realizar el planteamiento del problema, se pasó al diseño del estudio realizando una serie de preguntas a una muestra considerable del profesorado de Primaria de la provincia de Córdoba.

2.1.2. Objetivos.

Nuestro estudio se basa en el conocimiento sobre qué recoge la legislación sobre el flamenco, qué recursos y programaciones existen para dar respuesta y qué podemos proponer o aportar de nuevo. Es por ello que, con este análisis se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Detectar las referencias al flamenco que podemos encontrar en la normativa educativa actual y las orientaciones metodológicas generales que ésta ofrece para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Examinar aquellos recursos sobre flamenco y metodologías existentes que den respuesta eficaz a la normativa vigente.
- Conocer la percepción del profesorado sobre el aprendizaje basado en proyectos y su aplicación.

- Evidenciar las posibles necesidades de formación del profesorado tanto en la disciplina del flamenco como en ABP.

- Realizar una propuesta fundamentada en ABP para dar una respuesta coordinada con la normativa vigente.

2.1.3. Variables de estudio

Para responder a los interrogantes planteados, se ha configurado una serie de variables de distinta índole, basadas en las opiniones del profesorado que imparte música en el tercer ciclo de los colegios de Córdoba. Las dimensiones se agrupan en:

a) Datos identificativos: basados en el perfil docente de los encuestados (nombre, edad, centro donde imparte docencia, sexo, situación administrativa, años de experiencia docente, asignatura y curso que imparte).

b) Frecuencia con la que el profesorado trabaja el flamenco en sus clases.

c) Opinión del profesorado sobre la disposición de su alumnado hacia el flamenco.

d) Percepción del profesorado frente a qué contenidos

considera más importante trabajar en el flamenco en la etapa de Primaria.

e) Percepción del profesorado frente a las dificultades que observan para trabajar el flamenco.

f) Formación del profesorado en ABP

2.1.4. Diseño de la investigación

Tras el planteamiento del problema de investigación se debe escoger un diseño de adecuado para establecer el modo mediante el cual van a ser relacionadas las diferentes variables del estudio. Esta investigación tiene una *naturaleza descriptiva* puesto que estamos describiendo una realidad concreta. Los estudios descriptivos constituyen una opción de investigación cuantitativa que trata de realizar descripciones precisas y muy cuidadosas respecto a los fenómenos educativos. Estos son propios de las primeras etapas del desarrollo de una investigación y nos proporcionan hechos, datos y nos preparan el camino para la configuración de nuevas teorías o investigaciones (Fox, 1981).

El diseño de investigación de este estudio, viene determinado por los objetivos de nuestra

investigación y el tiempo disponible para su finalización. En él describimos una situación concreta y la interrelacionamos con las variables de estudio. Por ello este diseño metodológico se apoya en uno de los más utilizados en educación: el diseño de la encuesta.

“La investigación basada en la encuesta es el método de recolectar información formulando una serie de preguntas establecidas de antemano y dispuestas en una determinada secuencia, en un cuestionario estructurado para una muestra de individuos representativos de una población definida”(Hutton, 1990: 8).

Los estudios de encuesta analizan el comportamiento de muestras representativas, para describir distribuciones de variables psicopedagógicas y sociológicas y poder generalizar los resultados a poblaciones. Se trata de indagar sobre hechos, opiniones, intereses, motivaciones, intenciones, actitudes, etc. para obtener un conocimiento amplio del problema a estudiar. La recogida de datos se lleva a cabo mediante entrevista o cuestionario, distinguiendo entre los datos de carácter clasificatorio de la muestra (sexo, edad, nivel

cultural, etc.) y los referidos a opiniones sobre la realidad a investigar del encuestado.

La encuesta es un método de investigación capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida. Para Bisquerra (1989) los cuestionarios consisten en “un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que consideran relevantes para el rasgo, características o variables que son objeto de estudio”.

Esta investigación está centrada en el colectivo de docentes que imparten en el tercer ciclo de Educación Primaria. Utiliza la técnica del cuestionario para la recogida de datos. La elaboración del mismo, su estructura y tipo de pregunta ha intentado ajustarse a las características de los especialistas en investigación educativa (Cohen y Manion, 1990). La población de muestra a la que se dirige nuestro estudio es el profesorado de los colegios de provincia de tercer ciclo de Educación Primaria.

2.1.5. Fases de la investigación.

El esquema general de este proyecto de investigación responde a cuatro etapas, que se exponen a continuación

I PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	- Fundamentación teórica - Planteamiento del problema - Definición de los objetivos e hipótesis
II DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	- Selección de las variables de estudio, la población y la muestra - Selección del diseño de investigación y construcción del cuestionario para la recogida de datos
III EJECUCIÓN DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	- Recogida de información y codificación de los datos - Tratamiento y análisis de datos y construcción de los resultados
IV INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIONES	- Interpretación, resultados y obtención de conclusiones - Discusión y propuestas

Figura n° 2. Planificación de la investigación

2.2. Estudio Experimental

Una vez descrito el proceso metodológico general que guía esta investigación, realizaremos la descripción de la población y muestra, los instrumentos de recogida de información y finalizaremos con la explicación de los procedimientos de análisis de datos empleados. A continuación se procede al vaciado de encuestas y ordenamiento de los datos obtenidos, a través del sistema informático SPSS, paso previo para el análisis de los datos obtenidos.

2.2.1. Población y muestra

La población con la que contamos está compuesta por el profesorado que imparte tercer ciclo de Educación Primaria en la provincia de Córdoba. La muestra comprenderá a todos los profesores de las distintas especialidades que impartan los cursos correspondientes a tercer ciclo de esta etapa. En total han participado 11 centros repartidos por la provincia de Córdoba y se han recogido intencionalmente 52 encuestas. A continuación se muestra la relación de centros y encuestas recogidas:

Localidad y provincia	Nombre del Centro	Número de encuestados
Aguilera de la Frontera	CEIP Alonso de Aguilera	6
Montilla	CEIP Gran Capitán	7
Córdoba	CEIP Europa	3
Alcázar	CEIP Salomón de Córdoba	6
El Cajas	CEIP Ramón y Cajal	3
Fuente Vaquer	CEIP Fernando Morán	3
Pedarraya-Pedromonte	CEIP Juanito Sánchez	7
Prado de Córdoba	CEIP La Paloma	6
Puerto Real	CEIP Agustín Rodríguez	3
Lacera	CEIP Virgen del Valle	6
Ponferrada	CEIP Virgen de Luján	3

Figura n° 3. Número de encuestados por localidad y centro

Encuesta realizada a docentes en activo actualmente en la provincia de Córdoba. Como se comentó anteriormente, se ha realizado una encuesta a un total de 52 docentes a los que se han formulado diversas preguntas relacionadas con el trabajo del flamenco en sus clases.

2.2.2. Instrumentos de recogida de información

El instrumento elegido para recoger la información de esta investigación es el cuestionario. Se considera adecuado, pues, mediante el cual, se puede conocer lo que hacen, opinan y piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito. Para su elaboración, se introdujeron en preguntas las variables sobre las que se desea obtener la información acerca de la realidad social que deseamos investigar. Estas preguntas son capaces de suscitar respuestas únicas y claras. Para la elaboración de dicho cuestionario se han elegido cuestiones de interés que determinaran su utilidad para nuestro estudio. También se dedicó un tiempo considerable a la elección del tipo y el orden de preguntas que fuera más adecuado así como su disposición en el cuestionario. Por último se redactaron los escritos que acompañan al cuestionario con las instrucciones para complementarlo.

2.2.3. Estrategias de análisis de datos

La información procedente de la aplicación de este instrumento ha sido codificada y analizada mediante la distribución de porcentajes de las diferentes

variables categoriales con el fin de proceder a su descripción. También se ha aplicado la medida de tendencia central y dispersión para establecer el posicionamiento y la variabilidad de la información aportada por las diferencias variables de carácter cuantitativo que se está estudiando. En cuanto a la validación, las garantías científicas de este instrumento se han realizado mediante un análisis de la validez de las cuestiones planteadas en el instrumento por medio de un juicio de expertos. El cuestionario se remitió a seis profesionales del ámbito educativo de Córdoba^[1] que valoraron a pertinencia y claridad de cada uno de los elementos que lo constituyen. Indicaron en sus resultados deficiencias tales como, problemas de redacción, duplicidad de ítems y clarificación lingüística, que fueron rectificados. Este cuestionario posee indicios de validez para poder ser aplicado. La metodología empleada en nuestro trabajo de investigación ha sido, por un lado, cualitativa ya que como señala Vera, L (2008). El objetivo ha sido estudiar la calidad de los materiales, instrumentos o recursos creados para responder a cómo trabajar el flamenco en la

etapa de tercer ciclo de Primaria. Por tanto, el análisis de los datos se ha desarrollado más de modo inductivo interesándonos en saber sobre cómo piensan los sujetos creadores de dichos recursos y que perspectivas tenían sobre su trabajo.

No podemos obviar, que en este estudio presentamos una propuesta didáctica que para la cual, se ha realizado una encuesta a más de 50 maestros y maestras de la provincia de Córdoba para conocer qué dificultades encuentran los docentes a la hora de enseñar el flamenco. De ahí, se han obtenido diversas conclusiones que nos han ayudado a elaborar una propuesta basándonos en estas dificultades e intereses. Es por ello, que podemos admitir que hemos llevado a cabo también una metodología cuantitativa.

La tarea ha entrañado cierta dificultad debido a la diversidad de recursos y al elevado número de fuentes, llevándose a cabo un proceso arduo y minucioso de búsqueda, acumulación y posterior selección de las referencias pertinentes en relación con las preguntas de partida que pueden ser formuladas del siguiente modo:

- ¿Qué normativa relacionada con el flamenco existe

actualmente para el tercer ciclo de educación primaria?

- ¿Qué recursos didácticos sobre flamenco existen actualmente para el tercer ciclo de primaria que dé respuesta a las orientaciones metodológicas que propone la normativa vigente?

- ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentra el profesorado cuando se disponen a enseñar flamenco en sus clases?

- ¿Puede ser el ABP un punto de partida para el trabajo del flamenco dentro de nuestro currículo?

A todas estas cuestiones se da, según nuestra opinión, unas respuestas razonablemente aceptables en este trabajo. Para obtener dichas respuestas hemos recopilado información consultando diversa fuentes al mismo tiempo que hemos realizado un análisis pormenorizado de todas ellas, utilizándolos como base sobre la que hemos apoyado nuestras conclusiones.

Nuestro trabajo presenta tres partes bien diferenciadas, la primera se centra en la información recabada para conocer toda la normativa relacionada con tercer ciclo de educación primaria relacionada

con el flamenco. La segunda parte aborda otra recopilación de los recursos didácticos creados relacionados con el flamenco elaborándose así mismo un análisis de todos ellos. Finalmente, la tercera parte es una propuesta didáctica, basada en todo lo anteriormente analizado e intentando dar una respuesta original y más eficaz a nuestra normativa.

3. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se van a exponer los resultados obtenidos destacando también los datos más relevantes.

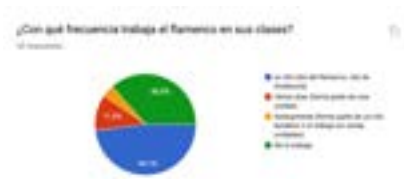


Figura nº5: el flamenco en el aula

Como se puede comprobar en la encuesta, la mayoría del profesorado encuestado trabaja el flamenco sólo un día (en torno al día del Flamenco o al día de Andalucía), un 11,5% afirman que lo trabajan varios días formando parte de una unidad, sólo un pequeño porcentaje trabaja el flamenco asiduamente (formando parte de un hilo temático o

trabajándolo en varias unidades). El 36,5% directamente no lo trabajan.

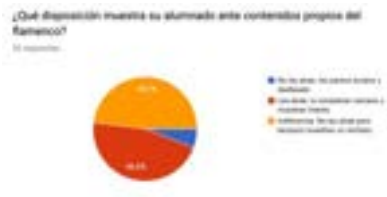


Figura nº6: disposición del alumnado

El 48,1 % de los encuestados afirman que su alumnado muestra indiferencia ante el contenido flamenco, no les atrae pero tampoco muestran un rechazo. El 46,2% consideran que su alumnado les atrae puesto que lo consideran cercano. Un 5,7% no les atrae, les parece arcaico y desfasado.

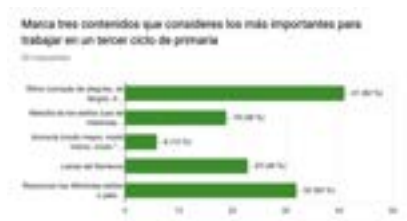


Figura nº7: contenidos más importantes

Como podemos observar, el profesorado encuestado considera que los contenidos más importantes para trabajar en un tercer ciclo de primaria es reconocer el ritmo de los diferentes estilos (82%) y reconocer los estilos del flamenco

(64%). El reconocimiento de las letras del flamenco también supone un contenido importante desbancando el trabajo con la melodía al cuarto puesto. Sin lugar a dudas, el trabajo de la armonía del flamenco en tercer ciclo es considerado un aspecto muy secundario.

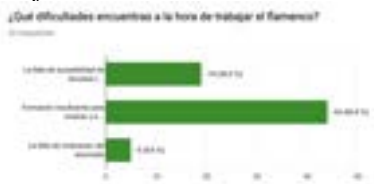


Figura nº8: dificultades en la enseñanza del flamenco.

Este dato ha sido el más curioso de la encuesta, de las 52 respuestas el 84% de ellas opinan que la mayor dificultad a la hora de trabajar el flamenco es la formación insuficiente del profesorado mientras que sólo el 36,5% afirman que los recursos son insuficientes. Un pequeño 9,6% opina que la dificultad debe ser la falta de motivación del alumnado.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este apartado se presentan las conclusiones que se han desprendido del estudio que se ha llevado a cabo, las futuras líneas de investigación que de él se derivan y nuestra propia propuesta.

4.1. Conclusiones

Mediante la exposición de las conclusiones se pretende mostrar la respuesta que se ha dado a los interrogantes planteados al inicio de la investigación. Se debe tener en cuenta que los resultados obtenidos en el capítulo anterior están delimitados por la diversidad de características personales del profesorado, seleccionado al azar, que ha participado en nuestro estudio, así como de las características personales de los centros participantes durante el curso 2018/2019. Aún así estos resultados son representativos y aplicables a la población que ha sido objeto de estudio de esta investigación.

Teniendo en cuenta los resultados e interrogantes planteados se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- El profesorado muestra dificultades a la hora de iniciar y enseñar el flamenco debido a no

poseer la suficiente formación como para poder transmitir esta música.

- El profesorado no considera que el alumnado discrimine o repulse esta música por arcaica, más bien al contrario, muestran una buena disposición.

- Obtenemos de esta muestra que no se trabaja el flamenco como contenido dentro del currículo. Se trabaja de manera aislada y con motivo, casi en la mayoría de los casos, para celebrar el día de Andalucía o el día del flamenco.

- Cuando se trabaja el flamenco se prioriza el ritmo, las letras del flamenco y el reconocimiento de los estilos.

- Las orientaciones metodológicas propuestas por la administración animan al profesorado a trabajar por proyectos y tareas, donde el alumno se convierta en el protagonista de su aprendizaje.

Ante estas conclusiones y relacionándolo con las orientaciones metodológicas citadas anteriormente, así como la legislación sobre flamenco, en este estudio queremos mostrar una alternativa basada en la metodología ABP ya descrita.

4.2. Propuesta

Tras realizar un estudio y análisis de la normativa andaluza educativa así como de los

diferentes recursos didácticos relacionados con el flamenco y tras realizar un estudio empírico para conocer la percepción del profesorado ante la enseñanza del flamenco, pasamos a realizar la propuesta didáctica basada en la metodología ABP. El primer paso para ello debemos estimar los medios materiales para la realización de esta propuesta así como el análisis del contexto donde se puede llevar a cabo esta propuesta.

4.2.1. Estimación de medios materiales necesarios para la realización

Para realizar esta estimación hemos de tener en cuenta dos factores: el contexto y los recursos necesarios.

4.2.2. Contexto

Para realizar un adecuado contexto es necesario contextualizar, es decir, “adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las diferentes coyunturas geográficas, históricas y sociales”. Se ha considerado oportuno no centrarse en un contexto concreto, sino que se ha programado de manera flexible con la finalidad de que pueda ser llevada a cabo en diversos contextos, por lo que esta propuesta parte de un centro normalizado cumpliendo en lo esencial con los requisitos

mínimos establecidos en cuanto a espacios. Por tanto, nos basaremos en un contexto situado dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía de cualquier pueblo de alrededor de 5000 a 20000 habitantes. Según los datos que nos apuntan los Estudios del Observatorio Andaluz de la Infancia de la Junta de Andalucía para esta provincia vemos la existencia de un pequeño porcentaje de discapacidad equivalente al 1,77%, al cual se le prestará atención y se tratará con un plan de apoyo adecuado a su necesidad educativa específica a lo largo de esta propuesta didáctica, para esta misma provincia vemos un porcentaje del 2,73% de extranjeros, cuyo principal país de procedencia es Rumanía.

Con respecto a las instalaciones, cuento con la posibilidad de que el centro posea un huerto, una biblioteca, un aula de música, un escenario y salón de actos. El grupo consta de 24 alumnos y alumnas dispuestos en la clase en seis grupos cooperativos de cuatro. Esta propuesta didáctica está diseñada para un quinto de primaria de tercer ciclo de la Etapa de Primaria.

4.2.3. Recursos

Los recursos con los que parto son:

- Portátiles o tablets por alumno/a (en la mayoría de centros, dotados por la Junta de Andalucía).
- Pizarra digital.
- Ordenador de mesa para el profesor.
- Cofres con candados numéricos (para la realización del BREAK-OUT)

4.2.4. Justificación

Esta propuesta didáctica está basada en la metodología ABP donde son clave los retos y el juego como eje fundamental para motivar y animar al alumnado a través del descubrimiento; el trabajo cooperativo para desarrollar su espíritu de iniciativa; y el uso de las tecnologías para potenciar la competencia digital además de abrirles a esta nueva sociedad del conocimiento. Además de ello, las asignaturas no están aisladas, sino que todas forman un conjunto para descubrir los diferentes saberes y conocimientos que nos marca nuestra normativa. El eje que agrupa a todas estas materias y metodología es el flamenco, un

recorrido por la geografía Andaluza descubriendo los cantes, artistas y por supuesto y casi accidentalmente, la geografía, la pintura, las historias y hasta la forma de gobierno de esta Comunidad.

En este proyecto están integradas las materias de Lengua, Música, Educación Física, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Plástica.

4.2.5. Temporalización

La temporalización de esta propuesta está diseñada para una quincena entorno al día del Flamenco (16 de Noviembre). En este caso, teniendo en cuenta que es a través de la metodología ABP, la temporalización es flexible a las necesidades e intereses del alumnado, siendo interesante dedicar más tiempo o menos según nuestros intereses y la dificultad de los retos. Todos los retos están incluidos en el currículo y por tanto son evaluables, sin embargo podemos aplicarlos de dos formas:

- Aplicando todo el horario por completo para la realización de los retos.
- Trabajar los retos como actividad complementaria, pero incluida en las asignaturas siendo éstas evaluables.

4.2.6. Concreción Curricular

Para establecer una propuesta didáctica tenemos que partir de unos elementos curriculares establecidos por la orden del 17 de marzo de 2015. Comenzaremos estableciendo las competencias clave siguiendo las indicaciones de la Orden ECD/ 65/2015.

Competencias clave	
Com. Comunicativa Lingüística	Comunicar de forma oral y escrita.
Competencia Social y Cívica	Tomar acuerdos y decisiones en grupos cooperativos.
Iniciativa y Espíritu Emprendedor	Analizar roles y comportamientos para el funcionamiento del grupo.
Competencia Digital	Uso de aplicaciones, tablita y ordenadores como herramienta de clase.
Ciencia y Expresión cultural	Reconocimiento de estilos y estilos del flamenco. Interpretación de pequeños fragmentos del patrimonio cultural Andalusí.
Matemática y Tecnología	Uso de conceptos matemáticos del lenguaje musical y de la forma de elaborar las interpretaciones.
Aprender a Aprender	Investigación y selección de información.
Competencia Emocional	Desarrollar el respeto al patrimonio cultural musical y mostrar las emociones que nos transmite la música.

Tabla 1. competencias clave

Nos hemos permitido incluir la competencia emocional junto con las siete competencias clave debido a dos razones: la primera, porque la neuro-didáctica nos afirma que la única forma que nuestro cerebro tiene de aprender es a través de la emoción; y, la segunda es, porque queremos formar a personas que además de conocimientos tengan buen corazón, pues como dice Mario Benedetti: *si el corazón se aburre de querer, ¿para qué sirve?* El siguiente punto que vamos a encontrar dentro de estos elementos curriculares son los

criterios de evaluación ligados a los objetivos didácticos (según la vigente normativa, ligados a los indicadores). Todo ello, además, lo relacionaremos con los contenidos que aparecen en la Orden del 17 de Marzo de 2015 adaptados a esta propuesta didáctica.

EDUCACIÓN MUSICAL		
C3	Objetivos didácticos (ligados a los indicadores)	Contenidos
1.11	1.11.1. Analizar y discutir la representación de otros músicos andaluces sencillos e introducirlos por descubrimiento otros de diferentes características.	Fundamentos de la teoría del ritmo.
1.12	1.12.1. Interpretar obras musicales de nuestra cultura andaluza y valores el patrimonio musical (flamenco, fandango, etc.) conociendo la importancia de su difusión y respeto por ellos/as los indicadores y representaciones.	Interpretación de fandangos (cantados). Acompañamiento con guitarra de algarín.

LENGUA		
C3	Objetivos didácticos (ligados a los indicadores)	Contenidos
1.2	1.2.1. Resonar a la lectura e interpretación de imágenes de manifestaciones artísticas de nuestra comunidad andaluza.	Patrimonio de Picasso
1.8	1.8.1. Imaginar, alinear y crear obras tridimensionales partiendo de las imágenes en el patrimonio artístico de Andalucía.	Obras tridimensionales de "la guerra" de Picasso
1.9	1.9.1. Conocer, reconocer y valorar las manifestaciones más artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico regional y andaluz.	Cuadros de Picasso y Julio Romero de Torres

EDUCACIÓN FÍSICA		
C3	Objetivos didácticos (ligados a los indicadores)	Contenidos
1.2	1.2.1. Participar en proyectos investigativos utilizando el cuerpo y el movimiento en el día a día contexto cultural andaluz y flamenco.	Baila de sevillanas
1.8	1.8.1. Conocer y valorar la diversidad de actividades artísticas que se pueden realizar en la Comunidad Autónoma andaluza.	Reconocimiento visual sobre los diferentes bailes de Andalucía

CIENCIAS DE LA NATURALEZA		
C3	Objetivos didácticos (ligados a los indicadores)	Contenidos
1.3	1.3.1. Proponer preguntas sencillas de comprensión que mejoren la calidad de vida de los ecosistemas andaluces.	El cuidado del medio ambiente en el parque natural de Doñana.

CIENCIAS SOCIALES		
C3	Objetivos didácticos (ligados a los indicadores)	Contenidos
1.6	1.6.1. Diferenciar y diferenciar <u>ciencia</u> , <u>ciencia</u> en Andalucía y España.	Sistemas de riego de Andalucía
1.6	1.6.1. Identificar las zonas de agua (ríos, raras, vertientes y aguas) próximas a Andalucía.	Mapa de agua de Andalucía

3.6	3.6.1. Identificar los diferentes tipos de clima y sus principales variables en Andalucía.	Reconocer el clima de Andalucía
-----	--	---------------------------------

Tabla 2. Contenidos y objetivos por asignatura para esta propuesta

Otro de los elementos clave en el trabajo con alumnos de la etapa Primaria son los elementos transversales, descritos en el artículo 39 y 40 de la LEA y ampliados en el artículo 10 del Real Decreto 126/2014 que establece el currículum de Educación Primaria en Andalucía:

Elementos Transversales	
• Educación a la interculturalidad y la diversidad: reconocimiento y aceptación de que la cultura andaluza en la patria de <u>mucha cultura</u> que han convivido a lo largo de los años, desde gracias a ella, en parte, nos queda el flamenco como fruto de todo ese período enriquecedor.	
• Cultura Andaluza: a través del trabajo del Flamenco, descubrimiento de la geografía, hidrografía y clima andaluz, conocimiento de la variedad lingüística, etc.	
• Educación a la ciudadanía y la convivencia: gracias al trabajo cooperativo, el alumnado debe ser consciente de que formar parte de un grupo es el que tiene en el decisivo, si uno falla, todos fallan luego todos son conscientes de todos.	
• Educación al respeto del medio ambiente: gracias al indicador de Naturaleza, el alumnado deberá mostrar comportamientos que mejoren la calidad de vida de los ecosistemas andaluces, en este caso de Doñana.	
• Educación a las TIC y a las Nuevas Tecnologías: el uso de los ordenadores, las <u>tablets</u> y las aplicaciones deben ser una habitual en el día a día del alumnado para la búsqueda de información y creación de contenido audiovisual que narra y enriquece su aprendizaje.	
• Educación no sexista: En todos los aprendizajes se debe tener en cuenta la igualdad entre niños y niñas así como respetar los roles independientemente del género del alumnado.	
• Lectura: la lectura es una propuesta tanto en el principal, puesto que éste es el instrumento que el alumnado debe utilizar para la investigación. Además de ello, deberá realizar lecturas en voz alta, métodos de poemas, etc.	

Tabla 3. Elementos transversales

Llegados a este punto, se definirá el tipo de metodología utilizada denominada ABP. Para definirla mejor comenzaremos por: ¿Qué se necesita para que sea un proyecto auténtico y real?

1. Un proyecto será auténtico cuando se centre en los intereses,

expectativas, conocimientos y contexto del alumnado, tal y como afirma también las orientaciones metodológicas de la Orden del 17 de Marzo de 2015.

2. El alumnado siente que lo que aprende es cercano e importante para él y conectado con su realidad. Como hemos visto en la encuesta realizada al profesorado, sólo un 6,4% piensa que a su alumnado no le interesa el flamenco. El 46% afirma que les atrae este tipo de música.
3. Hacer una pregunta o desafío para enfocar el proyecto. Hace que el alumnado vea con más sentido el proyecto, orientado a resolver un problema.
4. El producto final debe ser valioso y a ser posible que pueda compartirse con una audiencia.
5. Involucrar a profesionales o expertos. Para conectar con el mundo real podría venir un experto o profesional en el contenido del proyecto

para tener una sesión con el alumnado.

En este tipo de metodología hay varios aspectos que se consideran fundamentales: el trabajo cooperativo, un producto final y la motivación del alumnado.

Estrategias		
Proceso Cognitivo	Aprendizaje	Metodología de enseñanza
Análisis	Individuo	Clase magistral
Síntesis	Grupos	Aprendizaje cooperativo
Evaluación	Redes	Aprendizaje basado en problemas

Fuente: E. Hernández

Llegados a este punto, se muestra el reflejo de todos estos elementos curriculares a través de diferentes actividades y retos que se llevarán a cabo, siempre a través de grupos cooperativos. En este caso, no podemos mostrar las sesiones y las actividades por cada sesión, sino los retos a realizar y el tiempo estimado de duración de cada reto.

4.3. Transposición didáctica

La primera actividad es un **“Break-out”**, actividad dónde se presenta un problema que el alumnado deberá solucionar:

“La Música flamenca ha desaparecido de las bases de datos de todas las bibliotecas mundiales. Solamente se conservan algunos nombres y audios. Vosotros, como expertos

investigadores, habéis sido seleccionados para intentar reconstruirla y así poder seguir evolucionando hacia el futuro. Pero antes de ello, deberéis conseguir abrir las puertas de este armario donde se encuentra la guía que tendréis que utilizar en esta quincena, pero no será nada sencillo, os encontraréis varios retos que tenéis que superar hasta dar con la clave que abra el candado. A continuación vais a ver un vídeo donde aparecen pistas que te ayudarán a resolver este break-out... ¿estáis preparados?”

Con esta introducción, los grupos cooperativos deberán visionar un vídeo muy corto y motivante. Este vídeo ofrece información sobre los retos que deberán completar si quieren conseguir el resultado final. El vídeo puede verse en el blog de clase, donde se subirán recursos y documentos que puedan nutrir el aprendizaje.

Blog de la propuesta didáctica:
[h t t p s : / / migueltgarridober.blogspot.com](https://migueltgarridober.blogspot.com)

Vídeo: https://youtu.be/2So_5QeinBo

Los retos del break-out son los siguientes:

PRIMER RETO: BREAK-OUT

A cada grupo de alumnos se les ofrecerá una sopa de letras donde pueden encontrar una serie de artistas flamencos además de una hoja con unas coordenadas que coinciden con el lugar de nacimiento de esos artistas. A raíz de esta coordenada los grupos deberán buscar dónde es el lugar a través de Google Maps y asociarlo con los artistas dados.

Coordenada	Lugar	Artista
37.548623, -7.313787	Almería	Paco Torroja
36.134326, -5.854763	Algeciras	Paco de Lucía
36.837281, -2.462793	Almería	Tomatito
36.473233, -6.198530	San Fernando	Camaron
36.095610, -3.833941	Linares	Camaron Linares
37.342691, -4.566799	Puerto Real	Federico



Una vez encontrado el artista, el lugar y habiéndolo asociado, deberán buscar la distancia en kilómetros a la que se encuentra el lugar dado en la coordenada hasta la ciudad de Córdoba. La suma de todos los kilómetros de todos los lugares será el código que permita abrir el candado y

obtener la guía para comenzar el viaje.

SEGUNDO RETO: CÓRDOBA

Nos encontramos en la ciudad de Córdoba, ciudad cargada de años de historia y por supuesto, de Flamenco. Como sabéis, necesitamos vuestra ayuda para resolver el problema con la música flamenca es por ello que debemos crear la Gran Enciclopedia del Flamenco. Cuando decimos Flamenco, también decimos Andalucía, es por ello que antes debemos conocer un poco más esta provincia.

• Mini-reto 1 : APLICABLE PARA CIENCIAS SOCIALES

¿En qué ciudad se celebra el concurso de Cante Flamenco Membrillo de Oro? ¿Qué río pasa por esa ciudad y en qué pueblo se une este río con el Guadalquivir? ¿Qué tipo de saeta es muy popular en ese lugar? Nombra dos cantaores de esa ciudad
(CIENCIAS SOCIALES - indicador 3.6.2.)

• Mini-reto 2: APLICABLE PARA CIENCIAS SOCIALES Y LENGUA CASTELLANA

Gracias a esta letra, podrás reconocer un estilo del flamenco. Ese estilo está relacionado a su vez con una ciudad de Andalucía. ¿Qué sierra y río se encuentran en esa ciudad y qué clima

podemos encontrar en esta provincia?

Pregúntale al platero
que cuánto vale
el ponerte en los zarcillos
mis iniciales
La hija de la Paula
no es de mi rango
ella tiene un cortijo
y yo voy descalzo
Me voy para los callejones
a ver si me echan las cartas
me salen dos corazones
el tuyo es el que me falta
Deja que te mire
rosita y clavel
deja que te mire
la cara y el pie

¿En qué grupo situarías este cante?: a) Fandangos, b) Cantañas; o c) Tonás

• Mini-reto 3: APLICABLE PARA PLÁSTICA

Nos han comentado que existe un pintor cordobés muy importante y muy amigo de Manuel de Falla y que le encantaba el flamenco. Tanto es así, que en uno de sus cuadros decidió pintar a una cantaora sevillana. ¿Sabrías descubrir el nombre del pintor y la cantaora que aparece en la pintura?

TERCER RETO: SEVILLA

• Mini-reto 1: APLICABLE PARA EDUCACIÓN FÍSICA

En esta ciudad, una de las fiestas más grande es la feria de Abril

¿Cuál es el baile más popular en esta feria? Con ayuda de vuestra maestro/a, debéis participar en la coreografía o baile representando en el vídeo chroma una feria real.

· Mini-reto 2: APLICABLE PARA LENGUA CASTELLANA

Gracias a esta letra podrás descubrir cómo se llama un famoso barrio sevillano gracias a que está asociado a un estilo festivo del flamenco.

Vente conmigo y haremos

Vente conmigo y haremos

Una chocita en el campo

Y en ella nos meteremos

Una casita en el campo

Y en ella nos meteremos (Dale)

La Guitarrina...

Y a la Guitarrina

Su padre le va a comprar

Y que **pa'** la feria un mantón de
lina

Su padre le va a comprar

Y que **pa'** la feria un mantón de
lina

Era mi primita hermana una linda
carlotera

(Toma, que toma, tómala)

Se manda a hacer un **vesti'o**

Y no le paga a la costurera

Un reloj **marca'o...**

Un reloj **marca'o** con las horas

Y los minutos del mal paguito

Que tú me has **da'o**

¿En qué grupo situarías este cante?: a) Fandangos, b)

Cantiñas; o c) Tangos

¿Por qué crees que las palabras marcadas en *negrita* están escritas así? ¿Qué opinas del dialecto andaluz?

· Mini-reto 3: APLICABLE PARA MÚSICA

Aparece un tango sonando por Triana... ¿Serías capaz de acompañarlo con las palmas? ¿Qué artista flamenco interpreta este audio?

Fuente: Tangos de Triana - Miguel Poveda

CUARTO RETO: HUELVA

· Mini-reto 1: APLICABLE PARA CULTURA Y PRÁCTICA DIGITAL Y MÚSICA

¿Qué cantaor flamenco es considerado el impulsor del fandango de Huelva? Junto con su hermano, se convirtieron en los pioneros de un tipo de cante por sevillanas ¿Cómo se llamaba la Sevillana? ¿Cómo se hacían llamar los dos hermanos?

· Mini-reto 2: APLICABLE PARA MÚSICA Y LENGUA CASTELLANA

¿Serías capaz de memorizar este texto y cantarlo junto con tus compañeros de grupo a la vez que os acompañáis de las palmas?

Alosno, calle real del alosno
con sus esquinas de acero
es la calle más bonita
que rondan los adorneros
calle real del Alosno.

¿En qué grupo situarías este
cante?: a) Fandangos, b) Cantiñas;
o c) Tangos

· Mini-reto 3: APLICABLE
PARA CIENCIAS SOCIALES

¿Qué tipo de relación tiene
Cristóbal Colón con Huelva?
Hablando de mares... ¿Cita tres
ríos que desemboquen en
Huelva, una sierra que se
encuentre en esta provincia y cita
el clima que posee.

· Mini-reto 4: APLICABLE
PARA CIENCIAS NATURALES

¿Por qué se llama Doñana el
parque situado entre Sevilla,
Cádiz y Huelva? Proponed
ejemplos asociados de
comportamientos que mejoran la
calidad de vida de los ecosistemas
andaluces..

QUINTO RETO: CÁDIZ

· Mini-reto 1: APLICABLE PARA
CIENCIAS SOCIALES Y TIC

¿Qué tiene que ver esta letra de
Alegrías de Cádiz con la invasión
de las tropas de Napoleón?

*Con las bombas que tiran los
fanfarrones*

Se hacen las gaditanas tirabuzones

¿A qué masa de agua caían las
bombas de los fanfarrones?

· Mini-reto 2: APLICABLE
PARA MÚSICA

Marcando este ritmo acompaña
con palmas con tu grupo a una
audición de alegrías. Ayúdate de
este simple esquema:

CAJÓN - SAXOFÓN - SAXOFÓN -
CAJÓN - CAJÓN

Fuente: Alegrías de Cadiz - Chano
Lobato

· Mini-reto 3: APLICABLE
PARA CIENCIAS SOCIALES Y TIC

¿Qué relación tiene estas
palabras (Tío de la Tiza -
Tanguillo de Cádiz - Malos pelos -
Hércules - Dólar americano \$)
con esta frase?

*Aquellos duros antiguos que tanto
en Cádiz dieron que hablar*

SEXTO RETO: MÁLAGA

· Mini-reto 1: APLICABLE PARA
SOCIALES Y TIC

Pasamos de Cádiz a Málaga, pero
encontramos un sistema
montañoso donde se encuentra
una ciudad que le da nombre y
donde pararemos a escuchar
flamenco, pero... ¿Qué estilo
podemos escuchar? Gracias al
nombre de este pueblo, podrás
encontrar el estilo del flamenco
que se parece muchísimo al
nombre de la ciudad. Escribe una

de las letras escritas para cantar por este estilo.

· Mini-reto 2: APLICABLE PARA PLÁSTICA

Nos dirigimos a Málaga, por el camino nos encontraremos con un pintor que le encantaba el flamenco. Tanto es así, que realiza varias pinturas de un instrumento propio del flamenco. Descubre cómo se llamaba el pintor, a qué instrumento nos referimos y busca tres cuadros donde la guitarra sean las protagonistas. ¿Por qué sus cuadros tienen esas formas geométricas?

· Mini-reto 3: APLICABLE PARA CIENCIAS SOCIALES Y MÚSICA

Acabamos de llegar a Málaga, donde al igual que en el reto anterior hay un estilo flamenco que se llama como la ciudad. Paseando por la ciudad, nos cuentan que existió una señora que vivió en Málaga y que a raíz de un accidente perdió un ojo. ¿Por qué estilo de cante se hizo famosa?

· Mini-reto 4: APLICABLE PARA PLÁSTICA

Picasso necesita tu ayuda, ¿serías capaz de elaborar una obra tridimensional a partir de un cuadro de la guitarra de Picasso?

SÉPTIMO RETO: GRANADA

· Mini-reto 1: APLICABLE PARA CIENCIAS SOCIALES Y MATEMÁTICAS

No tenemos transporte público para ir de Málaga a Granada, así que tenemos que ir hasta Granada en coche.

- Describe el tiempo que tardaríamos en llegar

- ¿A cuántos kilómetros-metros y hectómetros nos encontramos?

- ¿Qué sistemas montañosos nos vamos a encontrar por el camino?

- ¿Qué río es el más importante de la provincia de Granada?

· Mini-reto 2: APLICABLE PARA LENGUA Y TIC

¿Qué autor de la generación del 27 ayudó a crear el concurso de cante jondo de 1922? ¿Qué relación tiene este autor con Camarón de la Isla?

· Mini-reto 3: APLICABLE PARA MÚSICA Y TIC

Igual que en Málaga, Granada también tiene su propio fandango, ¿Cómo se llama? Entre muchos otros, hay un gran artista de Granada que cantaba muy bien ese estilo. Las pistas que tenemos son las siguientes:

- Tiene una hija con un nombre relacionado con el Universo

- Nació en el Albaicín

- Con 15 años viajó a Madrid para aprender flamenco

- Le encantaba el pintor Picasso de Málaga y compone un disco basado en él.

OCTAVO RETO: JAÉN

- Mini-reto 1: APLICABLE PARA CIENCIAS SOCIALES

Viajamos hacia un pueblo muy flamenco que se encuentra ubicado entre dos sierras: sierra de Cazorla, Segura y las Villas y la Sierra de Andújar. Podrás conocer cuál es el pueblo gracias a una artista que escucharás a continuación.

Fuente: Carmen Linares - Taranta

- Mini-reto 2: APLICABLE PARA TIC

¿Qué concurso nacional se celebra en la ciudad anteriormente citada?

- Mini-reto 3: APLICABLE PARA CIENCIAS SOCIALES

Jaén es un mar de olivos milenarios, muchos han sido los trabajadores que han cultivado sus tierras. Nos comentan que antiguamente mientras se araban los campos de Jaén se entonaban algunas coplillas. El reto de hoy

es averiguar cómo se llamaban esos cantes y escribir la letra de uno de esos cantes en nuestro libro del flamenco. Por cierto... ¿A qué sector económico pertenece este cante?

NOVENO RETO: ALMERÍA

- Mini-reto 1: APLICABLE PARA MÚSICA Y TIC

Desde Jaén volvemos a Granada para ir hacia la Alpujarra Almeriense. Es una tierra donde encontramos muchas minas... Cuenta que aquí, los mineros cantaban un estilo de música... ¿Sabrías determinar qué tipo de Cante es?

- Mini-reto 2: APLICABLE PARA MÚSICA Y LENGUA

¿Qué artista almeriense acompañó a Camarón de la Isla tocando flamenco en un festival de Jazz de Montreux (Francia)? Este artista le encantaba ir desde muy pequeño a una peña flamenca para acompañar a cantaores, esta peña se llama igual que el cante anteriormente citado.

¡Ay! Embarqué
en el puerto de Almería
Pa'l extranjero embarqué
Los ojos se me nublaron
Y tantas lágrimas eché
Que hasta en el mar se notaron

· Mini-reto 3: APLICABLE
PARA EDUCACIÓN FÍSICA

Vuestro profesor/a reproducirá brevemente cinco bailes del flamenco, debéis de reconocer a qué baile pertenece el propio del fandanguillo de Almería. Toda la información deberá recogerse en el cuaderno del alumno para posteriormente elaborar junto con su grupo, a través de diferentes técnicas de trabajo cooperativo descritas anteriormente, el Gran Libro del Flamenco. Dejando a elección del alumnado cómo quieren presentarlo a sus compañeros y compañeras (bien sea Power Point, vídeo Chroma, etc).

La evaluación de todo el proceso deberá realizarse a través de Rúbricas, diseñadas por el profesor/a especialista en cada caso y con el peso porcentual acordado en el claustro para cada indicador.

5. REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- Anguita, J.A, (1999), El flamenco. Una alternativa musical. Granada: Ediciones Mágina.
- Armengol, C, (2001), La cultura de la colaboración: reto para una enseñanza de calidad. Barcelona: Ed.EDO.
- Barros, F, (2011), El flamenco en las aulas. Sevilla: Signatura Ediciones de Andalucía,
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Barcelona: CEAC.
- Blázquez, Manuel. (1995). El flamenco en el aula. Baeza, Jaén: Edita Asociación de padres de alumnos “San Juan de Avila” del Instituto de Bachillerato “Santísima Trinidad”.
- Castro, M. J. (2007) Historia Musical del Flamenco, Barcelona: Autor-Editor
- Castro, Ma^a Jesús. 2007.202 Ejercicios didácticos de historia musical del flamenco, Autor-Editor, Barcelona,
- Cenizo, José (1995), Estudio de las coplas flamencas desde un punto de vista interdisciplinar. Sevilla. (Premio en el IX concurso Joaquín Guichot): Junta de Andalucía.
- Cenizo, José (2009), Poética y didáctica del flamenco, Sevilla: Signatura Ediciones
- Cohen, L y Manion, L, (1990), Introducción: la naturaleza de la investigación. Madrid: Ediciones la Muralla.
- Del Cid, F. (2012), El Flamenco contado a los niños. Madrid: El Páramo.

- Díaz, M, (2002), Importancia para un aprendizaje significativo. Madrid: Ed. Morata.
- Donnier, P, (2010), El duende y el reloj. Córdoba: El Páramo.
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata.
- Fernández Marín, L, (2004), Teoría musical del flamenco. Madrid: Editorial Acordes.
- Fernández, Lola, (2001), Madrid: Música y educación nº 45.
- Fernández, F. (1986), Talleres de Cultura Andaluza. Taller nº 18 Cantes y bailes. Madrid: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Fonseca García-Donas, Javier, (2009), Ole Sardina, Madrid: Editorial Sieteleguas.
- Fox, D, (1981), El proceso de investigación en educación. Navarra: Eunsa Ediciones.
- Gamboa, J.M y Núñez, (2007). F Flamenco de la A a la Z. Diccionario de términos del flamenco. Madrid: Ed. Espasa.
- Ganges, M. (2011), ¿De qué están hechas las niñas flamencas? Sevilla: Combel.
- García y Varios, (2006), Música tradicional de Andalucía. Talleres de Patrimonio. Málaga: Junta de Andalucía.
- García, Josefa y Varios, (1988). Iniciación al flamenco: Proyecto de educación psicomotriz globalizada. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Gómez, Agustín, (2002), El flamenco como núcleo temático. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba
- González, A. (2004), Estrategias de comprensión lectora. Madrid: Síntesis.
- González-Caballos, F, (2011), Gerundino, un viaje a través del flamenco. Madrid: Bujío ideas.
- Grande, Julián, (2005), Flamenco en el Aula. XVII Premio Joaquín Guichot. Educación musical. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Hargreaves, A. (1996), Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Londres: Ediciones Cassell.
- Hidalgo Montoya, Juan, (2004). Cancionero de Andalucía, Barcelona: Ediciones Tico Música S.A.

- Hutton, J. (1990), *The learning process*. London: EOSA.
- Huidobro, A, (2014), *Quiero bailar Flamenco*. Madrid: Oniro.
- Instrucciones del 6 de Noviembre 2014, para la celebración del día del flamenco y la programación de actividades extraescolares y complementarias en los centros escolares en Andalucía.
- Kemmis, S; McTaggart, R. (1992). *The action research Planner*. London: Deakin University Press.
- León, Catalina, (1994). *El flamenco y su didáctica*. Sevilla: Centro de Enseñanza del Profesorado Cornisa de Aljarafe.
- Ley 17/2007, del 10 de Diciembre de Educación de Andalucía (LEA).
- Ley Orgánica, 8/2013, del 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad Educativa (LOMCE)
- López, Miguel (2004), *Introducción del flamenco en el curriculum escolar*. Madrid: AKAL.
- López, M, (2007), *La imagen de las mujeres en las coplas flamencas: análisis y aplicaciones didácticas*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- López, M, (2005), *El cante por Jabegotes*, Unidad Didáctica. Málaga: Diputación Provincial de Málaga.
- López, M, (1995), *El Flamenco y los valores. Una propuesta de trabajo escolar*. Málaga: Centro de Enseñanza del Profesorado de Málaga.
- Molina, F, (2014), *El flamenco mola*. Sevilla: Didacbook.
- Orden del 7 de Mayo de 2014 que establece las medidas para incluir el flamenco en el sistema educativo en Andalucía.
- Orden del 17 de Marzo de 2015, donde se desarrolla el currículo de Educación Primaria en Andalucía.
- Orientaciones metodológicas de la Orden del 17 de Marzo de 2015 donde se desarrolla el currículo en la etapa de Educación Primaria en Andalucía.
- Orden ECD/686/2014 donde se desarrollan las orientaciones metodológicas propuestas por la administración educativa para la etapa de Primaria y Secundaria.

- Orden ECD/65/2015 que relaciona el currículo con las competencias clave.
- Orden del 6 de Junio de 1995, que establece los objetivos y el funcionamiento del programa de cultura andaluza.
- Perea, B, (2014), *Didáctica de la audición flamenca*. Málaga: Editorial MAEC.
- Parra Expósito, José Ma, (1999), *El compás flamenco de todos los estilos*, Barcelona: Ediciones Apóstrofe.
- Real Decreto 126/2014, del 28 de Febrero, para desarrollar el currículum de Educación Primaria en España encontramos los objetivos para la etapa de Primaria.
- SÁNCHEZ, C y NAVARRO, J.L, (1988), *Aproximación a una didáctica del flamenco*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Swanwick, Keith; Tillman, June, (1994), *La secuencia del desarrollo musical: un estudio de las composiciones de los niños*. Cambridge: Journal of Music Education.
- Utrilla Almagro, Jerónimo, (2007). *El flamenco en la ESO*. Cuadernillo I y II. Córdoba: Ediciones Toro Mítico Educativa.
- Utrilla Almagro, Jerónimo, (2007). *El flamenco se aprende: Teoría y Didáctica de la enseñanza del flamenco*. Córdoba: Ediciones Toro Mítico Educativa.
- Utrilla Almagro, Jerónimo, (2007). *Aprende y practica las palmas*, con Jerónimo Utrilla, Madrid: Ediciones RGB Arte Visual.
- Salazar Miranda, Manuel, (2010). *Propuestas didácticas del flamenco en Educación Musical y en la ESO*. Madrid: Edición Personal.
- Vázquez, Víctor y Equipo de maestros de la prisión de Granada (1994) *Leemos al compás del flamenco*, I. Sevilla: Consejería de Educación y Dirección General de Instituciones Penitenciarias.

NOTA

[III](#) El cuestionario se remitió a cuatro profesores doctores titulares de la Universidad de Córdoba y a dos profesores de conservatorio: uno, perteneciente al Conservatorio Superior de Música y otro a las enseñanzas profesionales de música.



**EL CIEGO SE
ENTERA
MEJOR DE
LAS COSAS
DEL MUNDO, LOS
OJOS SON UNOS
ILUSIONADOS
EMBUSTEROS**

Ramón María del Valle-Inclán, en *Luces de Bohemia*

Inmaculada Martínez
Chamorro

**FUNDAMENTACIONES
HISTÓRICAS Y ARTÍSTICAS
EN EL DISEÑO DE
PERSONAJES DE *OEDIPUS
REX* DE SEIJI OZAWA
(JULIETAYMOR Y EMI WADA)**

*He aprendido en toda mi vida [...] a través
de mis errores y
[...] no por mi exposición a las fuentes de
sabiduría y conocimiento.*

Igor Stravinsky

1. INTRODUCCIÓN

O*edipus Rex* es una grabación de la ópera-cantata hecha para el Festival Saito Kinen en Japón (1992), realizada bajo la dirección musical de Seiji Ozawa, y la dirección escénica y artística de Julie Taymor, en la cual se contó con George Tsypin para la escenografía y con Emy Wada para el diseño de vestuario. La obra original fue compuesta por el músico Ígor Stravinski, inspirada en la tragedia clásica *Edipo rey* de Sófocles. Stravinski pidió a Jean Cocteau que realizase un libreto que posteriormente se traducirá al latín, aunque las narraciones en esta adaptación fueron en japonés.

Tanto Julie Taymor como Emi Wada son dos de las más destacadas diseñadoras, responsables del éxito de este montaje. A propósito de la participación de Julie Taymor en este festival y de su conocimiento en las marionetas Bunraku, Alexis Ortega (2016), nos informa:

es una escenificación al estilo japonés del año 1992 en el Saito Kinen Festival (Japón) y la narradora habla en japonés. La dirección escénica es de la directora americana Julie Taymor con la que ganó un Emmy. Vivió durante los años 70 en Japón, período que aprovechó estudiando el teatro Nô japonés y las técnicas de las marionetas japonesas (párr. 2).

Igualmente en el artículo “Está Julie Taymor, el genio tras el telón” (2017) se explica en referencia a Julie Taymor:

Julie Taymor ha sido ganadora en 1998 de dos premios Tony (los Oscars del teatro) a Mejor Dirección de Musical y Mejor Vestuario, ambos por sus creaciones en el musical *El Rey León*. El musical también ha ganado numerosos premios como el Molière de Mejor Musical y Mejor Vestuario, el premio Drama Desk, el del Círculo de la Crítica y el Drama League, este último por la dirección, además de muchos otros premios por sus diseños originales de vestuario, máscaras y esculturas animadas (párr. 2).

Y en relación a Emi Wada, en el video *El sentido de la vida* (2015) se apunta:

Uno de los principales nombres del cine asiático, Emi Wada, es diseñadora de vestuario, ganadora del Óscar por el filme *RAN*, de Akira Kurosawa. Además de trabajar con grandes directores de cine, Wada también crea vestuario para óperas y adaptaciones de televisión. En 1993, ganó el Emmy por su trabajo en Excepcional Diseño de Vestuario para *Oedipus Rex* (párr. 1).

2. ARGUMENTO

La obra comienza mostrando a Edipo, rey de Tebas, el cual, tal y como decía el oráculo, mataría a su padre Layo, rey de Tebas y se casaría con su propia madre, Yocasta, tras vencer a la Esfinge. Vemos a un Edipo rey en la grandeza de su reinado sufriendo por la peste que cae y mata a su pueblo. Para acabar con esta

situación debe descubrir quién mató al anterior rey, Layo. Tras varias investigaciones, Yocasta se da cuenta de que se ha casado con su propio hijo y se quita la vida ahorcándose. Edipo horrorizado por el parricidio y el incesto que ha cometido, se deja ciego con los alfileres de Yocasta y camina al destierro.

El tema principal es el destino al que se ve arrastrado Edipo; como tema secundario veríamos el tabú del incesto entre las relaciones familiares, el cual según en qué época o países está más o menos normalizado (antiguo Egipto), o se ve como un hecho atroz. También observaríamos el poder de los dioses que te mandan castigos por tus malas acciones; como en este caso, que llega la peste a la ciudad de Tebas por el crimen cometido contra Layo.

3. DISEÑO DE PERSONAJES

En general encontramos todos los personajes con una gran personalización que ahonda en su carácter y personalidad, reflejando su diferenciación social y su identidad gracias al uso de formas, texturas, composición y color, entre otros elementos. En los personajes principales como son Edipo, Yocasta, Creonte y Tiresias tenemos la característica

peculiar del uso de una máscara muy elevada sobre la cabeza y unas grandes manos postizas que hacen que estos personajes destaquen en grandeza a diferencia de los demás, no solo por el tamaño, sino por el juego de manos. Los cuatro abren o cierran los brazos en lo que nos recuerda la apertura y cierre de un telón, dándonos así paso de un personaje a otro. Este movimiento de las manos también modifica el impacto visual del personaje con la apertura de las telas de la indumentaria, creando en su mayoría formas horizontales como en la escenografía. En esto podemos ver un aire al estilo wilsoniano por la común raíz en el teatro japonés.

Otra característica son los tejidos compuestos con un entramado que demuestra cierta riqueza, entre los que destaca el de Yocasta. Es necesario señalar que, además de los personajes que cantan, tenemos dos personajes más que representan a Edipo y a Yocasta. Estos son los actores-pantomimos que nos cuentan la historia con sus movimientos, a la vez que el personaje-cantante las canta. También contaremos con los coreutas-pantomimos del ejército (y manipuladores de títeres) y los

coreutas del coro cantante que representan al pueblo de Tebas.

3.1. Narradora

Es quien nos hace fácil la comprensión de la historia, mezclándose en la escena con los personajes y poniéndonos sobre aviso. A pesar de aparecer en escena, la situamos a la vez fuera de ella, como un elemento ajeno, casi contemporáneo. La razón es que lleva un traje tradicional japonés con colores en tonos grises y azulados. En ella, lo que destaca sobre todo es su dureza y rigidez en la comunicación.

3.2. Yocasta

Es el personaje femenino de la historia y destaca por la gama cromática de su vestuario, con colores blanco, dorado y ocre en formas cónicas. Su indumentaria es una capa portando encima una gasa con triángulos dorados desde la cabeza, en la que lleva cuatro alfileres. Predomina en ella su forma triangular, en la que podemos intuir cierta inspiración en el vestido diseño de Henri Matisse para *Le chant du rossignol* (1920). Ella es la unión entre padre e hijo. Ella es la representación de la vida, el cáliz. Por ello toda su figura parte de la estructura de triángulo. Un triángulo que acaba roto o deshecho en su ahorcamiento final. Además de la Yocasta-

cantante existe la citada Yocasta-pantomima, que es la que interactúa con el Edipo-pantomimo. Estos pantomimos nos muestran partes de la historia. La Yocasta-pantomima aparece saliendo tras una escultura con una apariencia que nos recuerda a las diosas de la fertilidad de la cultura cicládica, inspiración también para los tocados, al igual que observamos una segunda fuente de inspiración en los blancos tocados faraónicos del Alto Egipto.

3.3. Edipo

El Edipo cantante viste con una túnica azul con una capa encima con forma piramidal que da grandeza al personaje, gracias también a la combinación con unas elevadas hombreras azules que distinguen rápidamente la posición de Edipo. Se dispone un uso de colores oscuros combinado con un azul intenso en su caracterización en la zona de los ojos. Su máscara y manos dan un aspecto conciliador y de poder. El Edipo-pantomimo, que representa los movimientos, aparece con lo que puede ser una coraza o armadura de piezas que apenas le dejan moverse, también lleva una máscara. Al final de la obra quedará desprovisto de esta armadura y la máscara,

quedando un Edipo desnudo frágil ante la verdad. En esta parte final el Edipo-pantomimo figura el momento que se clava los alfileres en los ojos: le caen dos tiras de tela roja desde los mismos, simulando sangre. Con esto vemos y reforzamos que las texturas expresan y tienen un gran protagonismo en todo el diseño: “Históricamente Edipo ha sido representado de muy diversas maneras. Como contraste con el montaje actual, destacamos el montaje de 1937 en el Teatro Antoine de París, en el que vemos a Edipo vestido de forma «minimalista» por Coco Chanel” (Laredo Torres y Nieto Fernández, 2006, p. 44).

3.4. Creonte

El tío de Edipo, con un carácter muy diferente al de él, aparece con un aspecto vengativo. A diferencia de Edipo su máscara tiene ojos y sus manos están señalando de manera acusatoria. Al ser de clase alta, su indumentaria tiene una personalidad por debajo de la de Edipo, tanto en forma, como en color y textura. Sus colores son azules y rojizos, pero apagados y apenas sin ornamentación. Su maquillaje refuerza su personalidad, siendo más oscuro que el de su sobrino y cuñado.

3.5. Tiresias

Es el adivino y aparece con una forma romboidal o triangular que nos recuerda a los *Iluminati*. En él domina el concepto del ojo. Por ello aparece con esa forma: él, a pesar de ser ciego, ve más allá y conoce la realidad. Este personaje invidente es el único conocedor de la tragedia, en un guiño en cierta manera irónico, a cómo Edipo acabará ciego tras saber los hechos. Su indumentaria compuesta por la superposición de capas, nos recuerda a una cometa que es capaz de sobrevolar en conocimiento sobre los otros que aparecen anclados al suelo. Lleva una máscara triangular la cual, a diferencia de las otras, cubre parte de los ojos del personaje dejando a la vista la boca, recordando siempre que el personaje es ciego. Aun así, la máscara aparece con ojos; y sus manos lucen decrepitas con dedos engarrotados, en los cuales al dar la vuelta aparecen, a su vez, unos ojos.

3.6. Los coreutas (el pueblo)

Llevan una indumentaria que nos recuerda a los afectados en Hiroshima, apareciendo con tonos grisáceos, con elementos colgantes que recuerdan a las tiras de la piel cayéndose, o a jirones de pelos caídos por la

radiación, dando un movimiento general de deambulación y muerte. Diríamos que hay una fuerte conexión formal con la expresionista danza Butoh. Otros tienen aspectos de guerreros, influenciados tanto en vestuario como por la actitud hierática, por los guerreros de la necrópolis de Xián. Son los soldados de Huang (primer emperador de China) con sus texturas arenosas y tonos tierra, la principal fundamentación histórico-artística de los coreutas.

3.7. El mensajero

Porta un traje mundano como armadura inspirado en los samurais o guerreros nipones. Dicha armadura con casco protege su cuerpo y la cabeza. Notamos que no es de la realeza por su vestimenta. Su maquillaje se diseña con rectángulos en los ojos, en la cara una cruz en blanco y nariz en el centro en rojo.

3.8. El pastor

Se diferencia notablemente del resto del elenco, aparece ataviado con el vestuario más convencional y humilde de los personajes, recordándonos a un hombre dedicado a las labores de cultivo, como pudiera ser el cultivo de arroz. Por su gran sombrero artesanal que cubre del sol, su capa ajada por el tiempo y

el trabajo, y el bastón con el que aparece, nos aporta el dato de la edad (un hombre mayor que necesita apoyarse para andar), así como la información de su carácter itinerante.

3.9. La Esfinge

Existe un juego de intervención con la esfinge, un objeto escénico-personaje, con un movimiento que nos recuerda a las marionetas del *Bread and Puppet*, una compañía de teatro de marionetas que se caracterizó por jugar en sus espectáculos con las marionetas gigantes. Estas tienen su origen en un Festival de Teatro Universitario que se caracterizaba por su carácter experimental, dando lugar al Festival Mundial de Nancy (Oliva y Torres Monreal, 2000). También nos puede recordar a la danza *voodoo*, un baile de origen africano.

4. Conclusión

En una breve comparación entre el Edipo de Sófocles y el Edipo que ha construido Cocteau, diríamos que como personalidad hay grandes diferencias. Sófocles muestra un Edipo más impulsivo e, incluso siendo rey, es un Edipo que, aunque se muestre más maduro, sigue preocupándose por su pueblo; a diferencia el Edipo de Cocteau es más rígido,

con un carácter más frío y no se muestra tan cercano. Esta diferenciación del personaje principal entre Sófocles y la interpretación de Cocteau es debido a la estética con poca naturalidad humana, acentuada por unas actuaciones muy marcadas e impostación de voces.

Por último, quisiéramos realzar la labor y el tratamiento de la escenografía enlazándola con la historia y con una apariencia de teatro de marionetas a gran escala y de gran calidad: así, Edipo es una marioneta más a manos del destino, del que por más que lo intenta, no logra escapar. Recalcamos el gran uso de elementos en la caracterización de los personajes, que nos recuerdan al teatro clásico griego; que hacen que de formas simples de composición junto con un uso adecuado de texturas, colores y formas pueda crearse una obra de gran calidad, permitiendo el fácil entendimiento de la historia sin tener conocimiento previo de ella. La fuerte carga simbólica que posee cada elemento refleja un gran trabajo de investigación histórica, histórico-artística e incluso en historia del teatro, por parte de Taymor y Wada. Todo tiene su porqué. No vemos ningún elemento que esté fuera

de lugar. Todos guardan una fuerte conexión, lo que hace de esta obra en sí, que todo sea parte de una misma unidad.

Personalmente, ha sido un gran descubrimiento conocer esta filmación de la ópera-cantata *Oedipus Rex*, aparte de por su belleza, con la que hemos disfrutado. Investigar obras de esta calidad ayuda a ampliar los conocimientos, no solo sobre cómo los artistas han creado el diseño de cada aspecto, sino de la gran capacidad que requiere construir un trabajo como este.

Referencias

- Cami video and KHK (Productor) & Ozawa, S. (Director). (1992). *Oedipus Rex* [AVI]. Japón: Saito Kinen Festival Matsumoto. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eYypSAC9uKA>.
- Cheap Cinematography (Productora) & Schumann, P. (Director). (1993). *Brother Bread, Sister Puppet - Street theatre and political satire*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LyudUEuHFOc>.
- El sentido de la vida*. (2015). Vimeo. Recuperado de <https://vimeo.com/channels/elsentidodelavida/105900327>.

Está Julie Taymor, el genio tras el telón. (2017/03/17). *Offittravel*. Recuperado de <https://www.offittravel.es/blog/julie-taymor-el-genio-tras-el-telon/>.

Laredo Torres, T. y Nieto Fernández, F. (2006). *Análisis crítico del montaje escenográfico de la ópera Oedipus Rex (Edipo Rey), de Igor Stravinsky* [Trabajo de Doctorado, ETSAM]. Recuperado de <https://studylib.es/doc/4479857/análisis-cr%C3%ADtico-del-montaje-escenográfico-de-la-ópera-oe...>

Oliva, C., y Torres Monreal, F. (2000). *Historia básica del arte escénico*. Madrid: Cátedra.

Ortega, A. (2016/01/17). Asesinar al padre (I). *Cinco días-El País*. Recuperado de https://cincodias.elpais.com/cincodias/2016/01/17/el_puente/1453054823_145305.html.



**“HE DISFRUTADO
MUCHO CON ESTA
OBRA DE TEATRO,
ESPECIALMENTE
EN EL DESCANSO”**

LAS AGUAS

ANTONIO OLVEIRA



***Bañista: Un hombre o mujer
madura. El entorno es un
paisaje rural de la costa: el mar,
huertos, senderos agrestes. Su
actividad puede ser una jornada
de asueto en la playa. Por
ejemplo, llegar a través de un
pasillo de cañas hasta la arena,
plantar la toalla, desnudarse,
meterse en el agua... Puede
interpretarse como una
actuación realista, o no:
también puede ser danza, una
partitura de cuerpo y voz.***

Bañista:

El toro imperioso reside vigilante
en la colina. Nubes de vencejos
chían sobrevolando

Las verdes geometrías de
huertos,

Y árboles distantes hacen de
telón

A la enigmática sierra, al fondo.

Las cañaveras susurran,

Agitan sus melenas como
manojos de serpentes.

El eucalipto, la higuera, la
chumbera, el donpedro, La
mirada atenta de las hermosas
jacas,

Balidos, ladridos, las voces del
viento...

Todo sigue igual, excepto el
sonido

De tu vespa amarilla surcando el
pedregal. Traspaso el fastuoso
corredor de cañas

Y su siseante polifonía,

Que no se suman ya

A la vibrante emoción del deseo;

La flor de la pasión se hace la
tonta,

El eneldo sabe a indiferencia,

Y a tedio la saponaria

Cuando el camino se estrecha

Y aparecen los autos de los
nudistas.

El caballito del diablo dirige,
como siempre, Mis pasos a las
aguas.

Un tímido jilguero me anuncia el
oleaje Tras la desembocadura del
río.

Hoy el mar está bronco,
ultrasonoro,

Sin gente ni pájaros.

Al revés de la calma

Del día en que, nadando,

Me abrazaron tus ojos.

Esos ojos de gato

E indefinible aceituna.

Te acercaste desnudo,

Mirando, sonriendo,

Y por debajo del agua

Nos rozamos el sexo.

Me enamoraste entre el líquido,

Como un dios que, excitado,

Se convierte en criatura múltiple.

Nos abrazamos, besamos,

Acariciaron mis labios

Tu paternal bigote ...
¿Cuánto tiempo fue así?
Tres años o más, puede,
Sumergidos uno en otro,
Follando entre pimientos y
tomates, Aquellas huertas de las
que eras artífice. Recuerdo
cuando, tras estar liados,
Antes de volverme a la ciudad,
Me traías una bolsa repleta de
tesoros:
Verduras de todas clases y
colores, Como un ramo de flores
comestibles. ¡Cuánto flujo
derramado en las orillas!
Nuestros rituales de sexo
reconstruían Cada fin de semana
el Universo.
Bajo tu acento, profundo y viril,
Me extasiaba en la arena
Respirando el aire enamorado de
Venus. Me llevaste a tu casa, al
número 48,
Y me presentaste a tu madre,
¡Qué gran mujer! ¡Qué paellas de
pulpo Nos hacía los domingos!
También me abriste tu pequeño
círculo: Adela la del chiringuito,
sus hijos,
Y Cándido El Bilbaíno,
El turista más antiguo de la playa.
Toda imagen tuya que guardo
Está inundada de luz.
Nunca nos dijimos te amo o te
quiero. Cada fin de semana yo
acudía al témenos, Al recinto

sagrado de mar, río y valle,
-Tus dominios - a beber, comer y
a m a r P a r a l u e g o ,
invariablemente,
Regresar al cemento.
¡Las ciudades y sus vidas
prestadas! Hasta el día en que,
casual,
El hado entró en escena
Poniendo sus dedos
En la lista de interinidades.
Al fin tenía un trabajo.
Cuanto más aumentaban mis
tareas,
Más menguaban mis visitas al
paraíso, Donde yo te soñaba
rubio, arando,
O con tu bañador verde
Abriendo las espitas del riego.
Un día que iba a verte
Apareció entre las dunas un tipo
Con bigote, bañador rojo,
moreno.
Parecía un doble tuyo,
Pero en colores opuestos.
Nos miramos...
Y mi corazón se dio a la fuga
Ante un mohín de sus labios.
Me fui a vivir fuera.
Desaparecimos ambos.
Yo con mis clases,
Tú con tu huerta.
Ya no supimos más el uno del
otro. Bueno...excepto en verano,
Cuando en vacaciones
Volvía a nuestra playa.

Y,
aunque abrazando otros cuerpos,
Por el pasaje de cañas,
Te escudriñaba siempre. Yo.
Necesitaba oír tu vespa,
Tu olor tan aprendido,
Tus ojos luciendo, gatunos
En la esmeralda.
Contigo hendido en mi cráneo
Hacia “Almayate”,
O “Las aguas” Como dicen .
Le pregunté al Bilbaíno,
Al que hallé en la rivera
Con su eterno cockring,
Su gorra y sus chancas,
-Con quien te ibas de boleo-,
Le pregunté dónde estabas,
Que qué pasa contigo,
Que no oigo tu motillo por el
pedregal...
Y me dice que ya no vives en el
48,
Que tu madre murió,
Que te echaste pareja, y de
Madrid,
Que vivisteis juntos en tu casa,
Y que fue una catástrofe,
Terminando todo
Con un salto al vacío,
Abollando tu cuerpo
El capó del vecino,
Que te internaron,
Y que a veces te ve,
Que vas como un zombi, pálido,
Sin tu bigote, balbuceando.
Dice El Bilbaíno que fue mucha la

presión, Que el pueblo se te echó
encima.
La murmuración, el miedo, los
hábitos,
Todo aquello te lanzó del balcón a
la calle. Noto tu terrible ausencia.
Le he dicho a Cándido, que,
Si te viera, te hablara de mí.
Me gustaría ir a verte al asilo
(Para decirte eso que nunca te
dije Cuando estábamos juntos),
Pero tiemblo si pienso
Que ya no veré a aquel tío,
Grabado en mi retina, orgulloso
Cortando la cañadú con la navaja,
Saboreándola, elegante,
La mirada verde sobre el
atardecer.
A veces, cuando vuelvo a la aldea,
Paso por el bar “La Cibeles”,
Donde solíamos ir a tapear.
Ahí están los agricultores,
bebiendo. Pero no me atrevo a
preguntarles por tí. No los
conozco.
Entonces me voy hacia el coche
Y cierro los ojos.
Intento respirar y borrarlo todo.
Pero el aroma de adelfas
Se apodera del aire,
Y aparecen tu bigote primero,
Tu sonrisa blanca luego,
Tus ojos, tu cuerpo,
Y al fin, la Luna, hundiéndome
En la noche para siempre.

Antonio Oliveira, 2019

**“ESTA NOCHE SERÉ YO
QUIEN ELIJA LAS
PALABRAS. ESTA
NOCHE SERÉ YO QUIEN
HABLE DESDE ESTE
LUGAR AL QUE HE SIDO
CONDENADA. ESTE
LIMBO IMPERECEDERO
EN EL QUE VUESTRA
MEMORIA ME
CONVIERTE EN
INMORTAL.”**

Juicio a una Zorra, texto de Miguel
del Arco interpretado por Carmen
Machi.





LA EXPERIENCIA COMO HERRAMIENTA INNOVADORA DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE LA ESCUELA SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICO “MIGUEL SALCEDO HIERRO” DE CÓRDOBA.

El grupo de investigación de la E.S.A.D. de Córdoba nace durante el curso 2013-2014, dentro del programa de “Formación Continua” del C.E.P. “Luisa Revuelta” de Córdoba, con el objetivo de atender las demandas del nuevo currículo de los estudios superiores que obligaba al alumnado, en la fase final del plan de estudios, a realizar un Trabajo fin de estudios (TFE) y a los integrantes del Claustro a tutorizar y, posteriormente, evaluar dichos trabajos. Conscientes de las deficiencias en ambos sectores, alumnado y profesorado, en el campo de la investigación científica se comenzó una labor de formación y consulta que tratara de mejorar esa situación de partida y que consiguiera del Claustro un compromiso definitivo con la disciplina investigadora.

Se creyó necesario reflexionar y afrontar esta situación a través de un trabajo grupal formado, en aquel entonces, exclusivamente por el profesorado al que le había sido designada la función de tutoría, en su mayoría personal con doble titulación, másteres o que poseían la

investigadora acreditada por estudios universitarios de tercer grado. De los dos doctores que, por aquel entonces, contaba el Claustro, solo uno figuraba en aquella primera lista de tutores.

En el seno del grupo de investigación de aquel año surge la guía docente del TFE donde se trataron de concretar las competencias, los criterios de evaluación y otras cuestiones relacionadas con el Trabajo Fin de Estudios, como las, hasta entonces no fijadas en el centro, normas de estilo. Pero lo más reseñable de aquella primera experiencia fue la exigencia, desde el primer curso de carrera, de orientar y formar al alumnado para que adquiriera paulatinamente las competencias en investigación propias de una titulación equivalente a grado.

Una vez transcurrida esta primera experiencia, se consideró necesario durante el curso 2014-2015 evaluar dicho proceso y convertir este grupo en un foro de debate donde, a la vez que seguíamos formándonos en los diferentes aspectos de la investigación, se discutían las singularidades de trabajos fin de estudios que, atendiendo a la peculiaridad de nuestras enseñanzas artísticas, no se correspondían a lo que

tradicionalmente era considerado un producto académico, aquellos trabajos que la normativa definía dentro de la modalidad “teórico-práctica”. Se puso a disposición del alumnado y profesorado una guía/ayuda para la realización de del trabajo fin de estudios y se desarrollaron los ítems de evaluación.

Conscientes de la necesidad de dotar al alumnado y al profesorado de herramientas concretas que desarrollaran la competencia investigadora, no solo para la consecución en 4º del TFE sino para que desde el primer curso el alumnado sea sensible a la adquisición y desarrollo de sus competencias, se ponen en práctica durante el curso 2015-2016 los denominados “Seminarios”, una serie de conferencias/talleres concentrados en la primera semana del curso que tratan de acercar a los asistentes (alumnado y profesorado) a diferentes aspectos de la investigación y la creación artística.

A partir de entonces, el grupo de investigación comienza a desarrollar otras líneas de actuación que se centran en la producción de trabajos científicos y su difusión. Para ello se establecieron jornadas de trabajo,

durante los cursos 2015- 2016 y 2016-2017, con el objetivo principal de profundizar en el manejo de los diferentes instrumentos de la investigación aplicada (fuentes digitales de información, técnicas alternativas basadas en la metodología cualitativa; herramientas para realizar un análisis estadístico en una investigación empírica, etc.); pero sobre todo reafirmar la importancia de los procesos de producción, difusión y consumo de la información científica y comunicar los resultados de investigación e innovación a otros integrantes de la comunidad educativa.

Programas como “Marzo a Escena”, “La hora del jueves”, “Jornadas de Teatro Maldito Español” o “Festival Pedagógico”. Respecto a los TFE, y dado que el alto nivel de alumnado que no presentaba sus trabajos en el año académico correspondiente y alargaba su defensa incluso dos convocatorias, se planteó, durante el curso 2017-18 la creación de los denominados “tribunales blancos”: tres citas, distribuidas al final de cada trimestre, en las que el alumnado debía defender ante unos tribunales, constituidos por integrantes del grupo de investigación, aspectos metodológicos y procedimentales

de sus trabajos. Esta iniciativa ha ayudado a disminuir el número de alumnado pendiente de defensa de TFE, constituyendo durante curso 2017-2018 un 85% de los matriculados de TFE presentados y aprobados en la convocatoria de junio.

Durante los cursos 2017-18 y 2018-19, las líneas de trabajo anteriormente expuestas culminan en la consecución de dos grandes proyectos: la participación de la mayoría de los/las integrantes del grupo en un número especial de la revista “Recherches” de la Universidad de Estrasburgo, dedicado a la denominada “Generación Romero Esteo” y la creación de la revista de investigación AR.es, en la que se muestran los diferentes productos de la investigación, se comparten con profesorado e investigadores externos conocimientos y se difunden las novedades en nuestro principal campo de estudio: las artes escénicas. Asimismo, se propone dentro del grupo la difusión de las distintas convocatorias de jornadas de investigación, favoreciendo y animando a la participación de sus integrantes en ellas. Destacar que el número de doctores había ascendido a cinco, así como había aumentado la cantidad de profesorado que

concluía o iniciaba estudios de tercer ciclo en la universidad.

El actual curso, 20-21, desarrolla las propuestas que se vieron interrumpidas por el confinamiento que tuvo lugar durante el curso 19-20, debido a la emergencia sanitaria, entre ellas la publicación de la “Guía para los trabajos académicos y el TFE de la ESAD “Miguel Salcedo Hierro”, aprobada por el Claustro, que constituirá un marco normativo definitivo para la elaboración de trabajos científicos por parte de toda la comunidad educativa; así como la publicación de dos nuevos números de la revista AR.es.

No quisiera terminar sin agradecer y señalar la importante labor del Centro de Profesorado “Luisa Revuelta” de Córdoba y especialmente la dedicación de su coordinadora, Dña. Ma Dolores Jiménez Valiente, por el apoyo incondicional que desde el principio han mostrado por este proyecto. La formación permanente hace del profesorado un agente transformador, impulsor de nuevas dinámicas, no sólo educativas, sino culturales, que estimulen e impulsen a toda la comunidad educativa hacia la búsqueda de la excelencia, de lo extraordinario, objetivo que debería abanderar la causa, a menudo tan diluida, de

las Enseñanzas Artísticas Superiores.



**“TODOS NACEMOS LOCOS.
ALGUNOS SIGUEN SIÉNDOLO”.**

SAMUEL BECKETT



CARICIA DE JABALÍ, UNA CREACIÓN DOCUMENTAL SOBRE LAS RELACIONES



*Quien defiende la conservación de la cultura,
radicalmente culpable y gastada, se convierte
en cómplice; quien la rehúsa fomenta
inmediatamente la barbarie que la
cultura reveló ser.*



Adorno



MASU MAYER





Según Adorno (1951), después de Auschwitz ya no era posible escribir poesía. ¿Cómo poder continuar con la estética y poética tal y como se conocía hasta entonces después de una tragedia de tal magnitud? Nace entonces en Alemania un movimiento teatral dirigido al uso del teatro como herramienta política y de divulgación de ideas: el teatro documento.

Hoy aún, y considerando el amasijo de sobreinformación a la que se ve expuesta la nueva generación, como creadores y creadoras de contenido artístico somos radicalmente responsables (y culpables) del discurso de nuestros productos. Bajo esta premisa comienzo el proceso de creación de un texto teatral de carácter documental como parte del Trabajo Fin de Estudios: *Caricia de jabalí*.

Caricia de jabalí es el resultado de la búsqueda de documentación y del tratamiento dramático que requerían los mismos. Quiero agradecer tanto la guía de Estrella Baena como la de Domingo Torres (ambos parte del profesorado de la Escuela Superior de Arte Dramático) durante todo el proceso de investigación y creativo para la realización de este texto.

El mundo que se presenta nace esencialmente a partir del mito de la muerte de Adonis por los colmillos de un jabalí: el jabalí dijo que con sus «dientes erotizados» de ningún modo había pretendido causar daño al cuerpo de Adonis, porque su propósito era acariciarlo. La relación de esto con la tendencia en las relaciones abusivas a la justificación del amor romántico como excusa para generar dolor y ejercer violencia fue inmediata.

Para empezar a crear desde cero la dramaturgia, lo principal y primordial fue la recogida de documentación e investigación necesaria para el tratamiento de la temática que quería abordar una vez la hube decidido. Aunque en un principio iba a centrarme en la ley sobre agresión y abuso sexual y la repercusión social que tuvo esto con la primera sentencia del juicio de «la Manada», durante el proceso de recogida de documentación a partir de declaraciones, transcripciones y artículos me di cuenta del alarmante aumento de casos de violaciones grupales. La mayoría de estos artículos remarcaban este aumento de prácticas sexuales no consentidas en menores, señalando un factor que hacía proclive la normalización de dichos actos, la pornografía.

Esto me hizo recordar mis propias experiencias, y las de mis amigas, con los hombres. Chicas de entre 15 y 23 años que en su mayoría habían vivido relaciones abusivas, agresiones sexuales y que incluso, creían que su valía consistía en lo atractiva que puedas parecerle a un hombre. Decidí entonces cambiar el enfoque del texto centrándome en una realidad generacional pero que siempre ha existido, solo que con diferentes herramientas a nuestro alcance. El texto pasó ya no solo a ser un trabajo documental planteado sobre documentos oficiales, sentencias y juicios, sino que también contaría con la experiencia personal y con todo aquello que tanto yo como otras mujeres quisimos contar.

El análisis de Bauman de la actual sociedad posmoderna fue primordial para el desarrollo de los personajes (*Jabalí* y *Quienduerme*) y la interacción entre ellos, con el objetivo de poder mostrar y señalar la razón de la crueldad de esta forma de relacionarse. Esto, haciendo uso del contraste del que hablaba Peter Weiss *Notas sobre Teatro Documento* (1975), jugaba con el texto y la imagen a través de elementos simbolistas. El jardín donde pasé mi infancia, el narciso que alerta del desastre, el

mismo jabalí que representa la visceralidad, el impulso, la Manada.

Caricia de jabalí es un texto donde señalo esta tendencia y donde trato mi propia experiencia de abuso como reivindicación y como creadora radicalmente responsable y culpable de lo que digo aquí.

CARICIA DE JABALÍ

La importancia de este texto reside en el contraste entre imagen y palabra, por ello el ritmo de la representación debe ser continuo entre escenas, ya sea a través de escenas paralelas, iluminación o cualquier otro recurso que la dirección considere mientras respete este principio. Las acotaciones podrán ser interpretables en su formato siempre y cuando no pierda eficacia el objetivo sociopolítico marcado de la escena. Las voces son lo testimonial, la razón de la realidad que contrasta con lo alegórico y lo ficcional; los personajes de este texto no dejan de ser alegorías de una realidad social concreta que no debe olvidarse dado su carácter e importancia sociopolítica. **Quienduerme** y **Jabalí** son personajes que abstraen dos posiciones de violencia que deben respetarse tal y como están marcadas, el **Jabalí** desde el

impulso y la visceralidad (violencia externa) y **Quienduerme** como víctima directa de esta y de su auto-violencia (sistémica). Cualquier interpretación fuera de esos parámetros es una historia diferente a la que se cuenta aquí.

PRELUDIO

Todos los sábados visitaba a mis abuelos en su casa de campo, y todos los sábados comía el puchero de mi abuela en el plato de cristal marrón. Siempre le preguntaba por qué su puchero estaba tan rico, más que ningún otro que hubiese probado, y ella siempre me respondía “Porque está hecho con amor”. Y desde entonces mi amor tiene olor a hierbabuena.

VIOLENCIA

Acción violenta o contra el modo natural de proceder. Acción de violar a una persona. VIOLAR: Tener acceso carnal con alguien en contra de su voluntad o cuando se haya privado de sentido o discernimiento.

Jardín. Un árbol crece entre la naturaleza controlada. Alguien duerme sobre él. Una manada de jabalíes entra gruñendo hasta que descubren el árbol, se rozan contra él, rascando su piel contra el tronco.

TESTIMONIO DE MASU: Yo tenía 15 años. No sé cómo empezó la discusión, ni ya parece importar, nunca importaba. Lloraba en la cama por algo que no recuerdo y él gritaba. Estaba acostumbrada a los gritos y a las patadas a todo lo que pillaba por la habitación, pero ese día no. Ese día no pegó patadas a nada. Salió de la habitación y cerró la puerta, y yo sentía que ya no podía salir. Escuchaba sus pasos moverse en el cuarto contiguo y de repente oí los golpes. Un puñetazo, otro, otro, desde el otro lado de la pared de la cama donde lloraba. Así durante un tiempo, mucho, no sé cuánto pero se me hizo eterno. Ya casi no recuerdo esos días, pero recuerdo el eco de los golpes tras la pared, recuerdo ver la puerta cerrada, y recuerdo sentir que se me escapaba el alma por la boca. Volvió y no dijo nada, le di un beso y le pedí perdón.

Los jabalíes han ido incrementando su roce hasta acabar con la piel desgarrada y huyen en manada, dejando un hilero de sangre. Quien duerme baja del árbol, coge una tijera de podar y empieza a cortar los narcisos del jardín.

QUIENDUERME: No paro de sudar con este sol.
QUIENDUERME: ¿Qué dices?

QUIENDUERME: *Ríe*. No entiendo de eso, aquí no anochece nunca, ¿sabes? / La calidez / Es pegajosa y se me engancha a la piel y por más que quiera no puedo desprenderme de ella ni separar cuerpo de calor. A veces rezo por que sople el levante // Pero cuando llega la brisa ansío de nuevo el calor y el fuego quemándome las manos. ¿Es que acaso no soy merecedora de un soplo que me conforte? ¿No soy merecedora de amor?

La madrugada del 7 de julio de 2016 se denuncia un caso de violación grupal que tiene lugar durante las fiestas de San Fermín, en Pamplona. Un grupo de cinco hombres viola a una chica de 18 años en un portal, la víctima denuncia a los agresores por violación.

JABALÍ: No entiendo de qué se me acusa, yo solo quise amar y ser amado. Mucho tiempo he vagado ciego, recogiendo migajas a tientas del suelo y bebiendo del río que más sonaba. Me ofreció comida y yo solo comí y se lo agradecí y le di una caricia. Una caricia de mi piel contra la suya. No entiendo, no entiendo cómo pudo suceder. Lo único que quiero es amar y ser amado en un ejercicio pleno de libertad.

Quienduerme ha colocado uno a uno los narcisos cubriendo la

hilera de sangre. Una alfombra de flores cubre la escena como la llegada de la primavera. Quien duerme se tumba bajo la sombra del árbol.

TESTIMONIO DE SOLEDAD: Tenía 19 años y tuve la suerte de que me contrataran como canguro. Cuidaba a dos niñas pequeñas en una casa en la sierra y era feliz, Una noche les puse *Frozen* para dormirlas (nunca he podido terminar esa película), y estaba tan cansada que me dormí. No recuerdo qué pasó antes y qué pasó después, recuerdo despertarme con las bragas mojadas y entrar en shock. Jamás hubiera pensado que algo así podría pasarme. Abrí los ojos y me encontré al padre en la otra esquina de la cama, en medio, su hija pequeña dormida. Tenía el corazón a mil y me di la vuelta pero él siguió. Me hice la dormida por miedo a que se diese cuenta de que estaba despierta. Él acercaba mi mano a sus partes y seguía tocándome por encima de la ropa, no sé por cuanto tiempo, lo que para mí fueron horas en las que no paraba de imaginar mil situaciones que acababan conmigo muerta si se daba cuenta de que estaba despierta. Quería gritar, y pegarle y salir corriendo pero nunca he tenido tanto miedo en mi vida. Cuando por fin

se fue estuve un tiempo quieta por si me estaba espiando, llamé a un amigo para que me recogiese y salí corriendo de la casa descalza para que no me escuchase, salté una valla y ya en el coche, rompí a llorar.

El jabalí se restriega contra los narcisos como un cerdo en el barro hasta el éxtasis.

JABALÍ: Déjame acariciarte que tengo sed. Tengo la sed de la tierra y de las raíces secas, déjame beber de tu boca, déjame beber. Siempre he estado ciego y ahora que te puedo ver, y ahora que te puedo oler, y ahora que solo tengo sed... déjame beber. Déjame beber para quitarme la sed, que es hambre de sangre, que es hambre de carne, que es hambre de mis dientes chocando con los tuyos. ¿Qué parte de tu piel es hambre y cuál es sed? Sé amable y cállate, no digas nada, cállate. Déjame fundirme en tu barriga suave.

QUIEN DUERME: Hueles a narciso.

JABALÍ: No digas nada, vamos a fundirnos en tu barriga, tu piel, y seremos uno y no habrás más tú, y seré yo en ti. Seré yo. Cuanto más te bebo más hambre tengo.

QUIEN DUERME: Me besas como si desenterraras diamantes del jardín.

Se funden en un baile violento.

BLUE VELVET (canción)

She wore blue velvet

Bluer than velvet was the night
Softer than satin was the light
From the star

She wore blue velvet

Bluer than velvet were her eyes
Warmer than May, her tender
sighs Love was ours

Ours, a love I held tightly Feeling
the rapture grow Like a flame
burning brightly
But when she left gone was the
glow of

Blue velvet

But in my heart there'll always be

Precious and warm a memory
through the years

And I still can see blue velvet
through my tears

She wore blue velvet

But in my heart there'll always be

Precious and warm a memory
through the years And I still can
see blue velvet through my tears

El resto de la manada de jabalíes se une a ellos rodeando a Quienduerme, cinco jabalíes no ciegos en un recuadro marcado en el suelo de forma irregular de 273cm de largo por 1,02cm de ancho, 1,63cm de ancho en la parte más amplia.

De esa forma “*la denunciante*” y los procesados llegaron a la puerta ubicada en el interior del portal, situada a la izquierda de los ascensores, de vinilo traslúcido, mediante la que se accede a un rellano, entrando a este espacio, tras subir un tramo de cinco peldaños se accede a otro rellano, girando a la izquierda desde este espacio se accede por tres escalones a un habitáculo de forma irregular y tamaño reducido (unos 3m²); concretamente se trata de una zona sin salida de 2,73 cm de largo, por 1,02 cm de ancho y 1,63 cm de ancho en la parte más amplia. Cuando “*la denunciante*” accedió al primer rellano, la puerta de acceso, estaba abierta, tenía delante de ella a uno de los procesados y detrás a otros. De este modo fue dirigida por los

procesados al habitáculo que se acaba de describir, donde los acusado le rodearon.

QUIENDUERME: ¿Te ha valido la pena? ¿Te ha valido la pena todo este estropicio por algo que llevarte a la boca?

JABALÍ: Tengo hambre, tengo mucha hambre...

QUIENDUERME: ¿No te han bastado mis entrañas para saciar tu enorme barriga?

JABALÍ: No paras de hablar y me molesta. Ya estoy harto de escuchar, ahora que puedo mirar quiero mirar y te miro y tengo hambre.

QUIENDUERME: Comer no es amar, joder. Igual que no lo es tener que limpiar toda la mierda que ha sobrado de tu asquerosa merienda (eso he sido, una merienda de la que han quedado restos entre tus dientes), de tu forma de comer, de las migajas rebotando de tu barriga al suelo resbalando por tu babero. Soy una cifra más entre mi especie en esta *paz bélica*, un sacrificio para calmar la sed de lo que llamas libertad y que a mí me pudre en la barriga de un jabalí.

Al principio en Grecia tortura significaba «necesario» o «indispensable», se entendía como un destino o una ley natural. Era una sociedad de la violencia del sacrificio y la sangre, y la sangre es visible y pulsante. El jabalí mataría a Adonis con sus dientes erotizados en el amago de una caricia, y la sangre correría matando lo bello en un gesto cotidiano.

Se perderán mil cosas pero nunca se perderá la violencia, pues proteica y líquida. Antes un tsunami que destroza lo que encuentra y dejando un rastro de muerte, pero que ahora se desliza por las raíces de la tierra para volverse subterránea, invisible.

**“MI REINO
POR UN
CABALLO”**

**WILLIAM
SHAKESPEARE, EN
RICARDO III**





PEDRO SERRANO

EL LENGUAJE DE LA ILUMINACIÓN EN LA ESCENA. INTERACCIÓN CON OTROS SISTEMAS EXPRESIVOS.

Podemos considerar que la luz es la vía de transmisión de una idea participando en la producción del sentido de un espectáculo, como considera, entre otros Patrice Pavis (2000, P. 242). También hay quien afirma que la luz es la propia idea o el pensamiento. La iluminadora Eli Sirlin considera lo siguiente: “Además la luz -con su lenguaje propio- interviene en un espacio y nos emociona o nos cuenta una historia. Puede constituirse en «acción dramática» sin la presencia de actores [...] la luz puede ser el actor” (2006, P. 7).

Pero si un lenguaje es un sistema complejo y significativo, un código que, de acuerdo con una convención preestablecida, intenta transmitir un mensaje del emisor al receptor (Trastoy y de Lima. 2006, P. 16), en un proceso

de comunicación espectacular, entre escena y público siempre existe una convención preestablecida. Es por esta convención que, cualquier elemento que aparezca sobre un escenario y que pueda ser reconocido y definido por un nombre, puede perder su sentido dependiendo de la capacidad expresiva que transmita. Cualquier objeto se puede comportar en el escenario de una manera distinta para la que fue concebido. Por ejemplo, un bastón puede ser utilizado como una espada. Incluso bien manipulado, puede ser la balastrada de un balcón por el que se asoman los amantes. La convención y la generosidad del público asumen estos cambios de significado. Si hay algo específico del lenguaje escénico es el uso de

metáforas verbales y visuales que descubran nuevos significados. De esta manera se intenta inducir distintas emociones en el espectador. En un escenario no podrían existir las metáforas visuales sin un adecuado uso de la iluminación.

Para explicar la influencia de la iluminación en la comunicación de ideas dramáticas, a veces se recurre al ejemplo de un intérprete diciendo un texto a oscuras y repitiendo, posteriormente, el mismo párrafo con algún tipo de luz en el escenario. Después de muchas experiencias de este tipo, se pone de manifiesto que la segunda opción es la que mejor entiende el público. El texto dramático depende de la interpretación y esta, a su vez, no es nada sin la luz. A pesar de que parezca que la iluminación se presenta como un elemento dominante sobre los demás intervinientes en el relato, este ensayo demuestra justamente lo contrario. Para que la iluminación escénica tenga sentido necesita interaccionar con otros elementos. Por lo tanto, la luz no es nada, por ejemplo, si un actor o una actriz.

El experimento¹.

Para demostrar la dependencia de la iluminación con los demás componentes del proceso de comunicación dramática se realizó el siguiente experimento. En un escenario vacío se colocó una luminaria encendida proyectando sobre el suelo. En este escenario se fueron sucediendo distintas escenas con el fin de provocar determinadas sensaciones sobre los observadores. El público, quince personas sentadas en las filas centrales del patio de butacas, observaba el espectáculo. A los asistentes se les dotó de un bloc y un bolígrafo para anotar todo aquello que observasen y les pareciera relevante. Al final del experimento los apuntes fueron recogidos para su examen y extracción de los datos relacionados con la comunicación de ideas en el escenario.

Cada una de las escenas que el público presenció, trataban de mostrar la interacción necesaria entre la iluminación y los distintos sistemas expresivos propios de la puesta en escena (decorados, vestuario, interpretación, etc...). Sin esta interacción la recepción del

¹ Este experimento se realizó en la sala Duque de Rivas de la Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba, el día 26 de Abril de 2013. Como público actuaron 15 alumnos de las especialidades de Interpretación y Escenografía de los estudios de grado de Arte Dramático. Sobre el escenario la actriz, alumna de 4º curso de interpretación de la EŠAD "Miguel Salcedo Hierro" de Córdoba.

mensaje nunca será completa. Como dicen Trastoy y Zayas de Lima, “Los signos lumínicos, como el resto de los lenguajes no verbales, modulan la situación dramática al subrayar, contradecir e ilustrar los significados de los otros sistemas expresivos de la puesta en escena” (2006, P. 201).

A continuación se detallan cada una de las situaciones que se pudieron observar en el escenario, así como los resultados de las respuestas del público² y las conclusiones que podemos obtener de éstas.

Escena 1 .- Luz/espacio (escenario)

Descripción: El público sentado en las butacas observa cómo paulatinamente desaparece la luz de la sala y todo queda a oscuras. Seguidamente en el escenario se va encendiendo un proyector de haz de luz duro³ que ilumina el centro de la escena. La escena permanece así durante unos cinco minutos. Transcurrido este tiempo sin que haya ocurrido nada en el escenario, desaparece

la luz de manera gradual. Unos segundos más tarde vuelve a encenderse la luz de la sala con el fin de facilitar la tarea al público de anotar sus sensaciones.

Resultados: El público perdió la noción del tiempo y el espacio en la breve duración de la oscuridad total. Durante esos breves instantes se dejó llevar por otros sentidos como el olfato, el oído y el tacto para buscar algún tipo de sensación. En el momento en que la luz se hizo presente en el escenario el público siguió buscando sensaciones, pero esta vez en el espacio que ya quedaba descubierto en parte. Sin embargo el público esperaba que la luz descubriera algo más que una zona delimitada del escenario.

Conclusiones: Tendría muy poco sentido un haz de luz aislado en un espacio cualquiera, a no ser que cumpla una función simple y muy determinada, como por ejemplo la de cualquier farola de alumbrado público. Sin embargo si se trata de un espacio destinado a la representación, donde el público espera que se le

² Se considerará al público como una unidad, por lo que los resultados obtenidos corresponden a las respuestas coincidentes o que no difieran demasiado entre ellas. No se tendrán en cuenta otras respuestas a no ser que sean de especial relevancia para las conclusiones, especialmente si se desvían de lo esperado.

³ Consideramos luz dura aquella que proviene de una fuente cuyo haz de luz es muy marcado y de bordes muy definidos. Es una luz que no se integra en el espacio, más bien parece cortarlo.

cuenta una historia, la interacción luz-espacio adquiere otros matices. Una luz que irrumpe en un escenario, lo llena, lo adivina, comienza a dotarlo de significado por el mero hecho de descubrirlo, de darle forma y establecer sus límites. Asimismo la luz en el espacio adquiere cualidades como materialidad, cuerpo, forma y densidad.

Escena 2.- Luz/sonido (texto)

Descripción: El público sentado en las butacas observa cómo paulatinamente desaparece la luz de la sala y todo queda a oscuras. Seguidamente en el escenario se va encendiendo un proyector con un haz de luz cualquiera que ilumina el centro de la escena. Se escucha la voz de una actriz interpretando un texto teatral tan conocido como *Yerma*, de Federico García Lorca. La actriz recita todo el texto con las intenciones y movimientos adecuados pero nunca entra en el espacio delimitado por la luz, por lo que el público jamás ve su figura. Unos segundos después de que se haga el silencio, la luz vuelve a desaparecer. Volvemos a luz de sala para las anotaciones del público.

Cuadro segundo:⁴

Yerma:(como soñando)

¡Ay, qué prado de pena!
¡Ay, qué puerta cerrada a la hermosura,
que pido un hijo que sufrir y el aire
me ofrece dalias de dormida luna!
Estos dos manantiales que yo tengo
de leche tibia, son en la espesura
de mi carne, dos pulsos de caballo,
que hacen latir la rama de mi angustia.
¡Ay pechos ciegos bajo mi vestido!
¡Ay palomas sin ojos ni blancura!
¡Ay, qué dolor de sangre prisionera
me está clavando avispa en la nuca!
Pero tú has de venir, amor, mi niño,
Porque el agua da sal, la tierra fruta,
y nuestro vientre guarda tiernos hijos
como la nube lleva dulce lluvia.
(Mira hacia la puerta.) ¡María!
¿Por qué pasas tan deprisa por mi puerta?

Resultados: El público no tardó mucho en reconocer la obra y el autor del texto, pero jamás logró entender qué hizo todo el tiempo una luz encendida en el

⁴ Fragmento de *Yerma* interpretado por la actriz. García Lorca, Federico. *Yerma*. Acto segundo, cuadro segundo. (1994, P. 54)

escenario. El hecho de que la actriz no se aproximase a la luz provocó cierta angustia en el público, que estaba deseando ver las intenciones que se adivinaban dentro del texto que estaban escuchando. En esta ocasión el público fantaseó con los posibles significados que podía ofrecer la luz con respecto al texto que escuchaban.

Conclusiones:

La gran relevancia en el terreno semiológico que plantea la relación entre luz y sonido se hace mucho más notable cuando es la palabra del actor la que escucha el público. Si tuviésemos que realizar el diseño de iluminación pensando exclusivamente en un sonido, una música cualquiera, trataríamos de reforzar el clima dramático creado por esta. Cuando iluminamos de esta manera, componemos una partitura lumínica paralela a la musical, tratando de buscar analogías entre estos dos lenguajes. Esta nueva partitura se compondrá buscando los estímulos que provoquen en el público respuestas similares a las que nos sugiere la música.

Cualquier texto dramático trasladado al escenario por un actor se convierte en una partitura musical llena de

suggerentes metáforas. Sin embargo, en esta fase del experimento la luz sigue sin tener sentido pleno, es un elemento aislado, estático, no acompaña la musicalidad del texto que escuchamos. Seguimos necesitando elementos que completen nuestra composición.

Escena 3.- Luz/movimiento (personaje)

El público sentado en las butacas observa cómo paulatinamente desaparece la luz de la sala y todo queda a oscuras. Seguidamente en el escenario se va encendiendo un proyector con un haz de luz cualquiera que ilumina el centro de la escena. Se escucha la voz de la actriz interpretando el mismo texto de antes. En esta ocasión la actriz se mueve por la escena entrando, permaneciendo y saliendo de la luz, componiendo, modelando y modulando el espacio en consonancia con las intenciones del texto dramático. La actriz va vestida con maillot de cuerpo entero, de color negro y su caracterización es a base de un maquillaje neutro. Unos segundos después de que se haga el silencio, la luz vuelve a desaparecer. Volvemos a luz de sala para las anotaciones del público.

Resultados: El público reconoce inmediatamente el texto y afirma en esta ocasión que lo ha escuchado con más nitidez. La luz había pasado a un segundo plano, en favor de la evolución de la actriz por la escena.

Conclusiones: Ninguno de los elementos que hemos estado usando hasta ahora -luz, actriz, texto- han variado. Sin embargo la incorporación del movimiento ha supuesto un refuerzo a la teoría de la conjunción de lenguajes para la obtención de un único mensaje. De hecho la presencia del movimiento ha conseguido que podamos empezar a hablar de espacio dramático como complemento a la idea de espacio escénico. Si antes la iluminación delimitaba una zona fija del espacio sin mas, ahora determina una división clara entre la zona de luz y la zona oscura que se ha manifestado con el movimiento. Sin duda esto constituye una atmósfera mucho más significativa.

Mauricio Rinaldi (1998, p. 18), asumiendo los postulados de Adolphe Appia⁵, asegura que el actor es el elemento fundamental para que el autor exprese su obra.

El actor con sus palabras y sobre todo con sus movimientos determina el espacio, lo modula, lo delimita. La escenografía es entonces la consecuencia directa del movimiento del actor.

Las siguientes escenas tuvieron como objetivo la incorporación de distintos elementos, cada uno de los cuales aportaba sus propios significados para completar nuestra particular partitura escenográfica. De esta manera, en la escena 4 se incorporó el vestuario y en la 5 el maquillaje, completando así la caracterización del personaje. Las anotaciones del público revelaron que a medida que se agregaban elementos significantes en escena, esta era entendida con mayor claridad.

Conclusiones

Tras el experimento, los esperados resultados no han hecho sino reforzar las ideas que propongo acerca del papel que ha de desempeñar el diseño de iluminación en una producción dramática. La luz es un elemento indispensable en el lenguaje teatral, forma parte de éste aportando infinitos grados de significación. Dirección, cantidad

⁵ Escenógrafo suizo (1862-1928). Fue pionero de las modernas técnicas de escenificación e iluminación. Autor de varios libros acerca de la puesta en escena, el último de ellos, la obra de arte viviente (1921) resume todas sus teorías. Según Appia, la principal preocupación del director y el escenógrafo debía ser el actor, su movimiento y la palabra.

y color son cualidades básicas asociadas a la luz y que se utilizan con el fin de reforzar las distintas atmósferas⁶ y ambientes⁷ necesarios en cada producción. Pero, en el marco de una producción dramática, estas cualidades no tienen un significado por sí mismas. Como profesionales de la iluminación no debemos confiar solamente en las cualidades físicas de la luz. Hemos de trabajar para que el público sea capaz de descifrar cada una de las emociones, sensaciones y evocaciones, que un texto, una música, una danza o cualquier tipo de expresión dramática sea capaz de transmitir.

El uso de la iluminación en la escena ha de servir para transmitir una idea, pero nunca podrá conseguirlo por el mero hecho de hacerse presente en un espacio escénico. Posiblemente porque no posee visibilidad por sí misma, la luz existe cuando algo se hace visible. Esta afirmación con la que podemos estar o no de acuerdo, no dota a la iluminación de un lenguaje propio, sino que le da la posibilidad de descubrir u ocultar los restantes signos necesarios en una producción

dramática. Sin embargo no debemos entender la iluminación como un elemento estático en la escena destinado únicamente a hacer que todo se vea. Ya a principios del siglo XX, Adolphe Appia, afirmaba:

La luz posee una elasticidad casi milagrosa. Contiene todos los grados de la claridad, todas las posibilidades del color-como la paleta del pintor-, todas las movilidades; puede crear sombras, difundir en el espacio la armonía de sus vibraciones exactamente igual como lo haría la música. Con ella poseemos toda la capacidad expresiva del espacio si este espacio es puesto al servicio del actor (1954, p. 39).

Esta comparación de la iluminación con la armonía musical es la base sobre la que nos apoyaremos para confirmar las infinitas capacidades dramatúrgicas y semiológicas que aportamos con la utilización de la luz. Esa elasticidad de la que nos habla Appia es la que permitirá que seamos capaces de modular las acciones escénicas controlando el ritmo del espectáculo. La luz, como instrumento principal de la

⁶ Plano espacio-temporal que se pretende realzar, afirmar o simular con el uso de los distintos elementos escenográficos. Ej. Exterior/interior, noche/día, etc...

⁷ Plano emocional que se pretende realzar, afirmar o simular con el uso de los distintos elementos escenográficos. Ej. Miedo, duda, tristeza, fantasía, etc...

partitura escenográfica, articula el espacio y el tiempo de la acción dramática para conseguir el principal objetivo para el que debe estar concebida, la información. Pero, en nuestro experimento, ha sido el público el que, a medida que se iban añadiendo elementos expresivos ha ido variando el significado de una luz que no ha cambiado su posición, ni su intensidad, ni su color. Por tanto, a las teorías de Appia, que habla de una luz al servicio del actor, me atrevo a añadir una luz puesta al servicio de la información, por lo tanto al servicio del público.

La propia Eli Sirlin, contradiciendo el prólogo de su libro, afirma en uno de sus capítulos: “Cada espectáculo tiene un sentido y una información que brindar (...) Siempre hay algo que se expresa, algún relato. La luz debe facilitar la lectura de esa historia, inclusive reforzarla (...) A través de la luz hay que dar cuenta de los datos necesarios para que cualquier espectador comprenda el hecho dramático que está viendo” (2006, 244).

Por tanto no es la luz la que posee el mensaje en sí misma sino uno de los elementos que ayuda a descubrirlo.

Bibliografía

- Appia, A. (2000). *La música y la puesta en escena: La obra de arte viviente*. Madrid. Asociación de Directores de Escena de España.
- Barthes, R. (2007). *El imperio de los signos*. Barcelona. Seix barral.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona. Paidós.
- Canet, F. Prósper, J. (2009). *Narrativa audiovisual: estrategias y recursos*. Madrid. Síntesis.
- García Lorca, F. (1994). *Yerma*. Madrid. Alianza editorial, 1994.
- Gombrich, E. H. (1997). *Arte e ilusión: estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid. Editorial Debate.
- Kowzan, T. (1997). *El signo en el teatro: Introducción a la semiología del arte del espectáculo*. Madrid. Arco/ Libros.
- Pavis, P. (1990). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona. Paidós.

- Pavis, P. (2000). *El análisis de los espectáculos: teatro, mimo, danza, cine*. Barcelona. Paidós.
- Rinaldi, M. (1998). *Diseño de iluminación teatral*. Buenos aires. Dunken.
- Sirlin, E. (2006). *La Luz en el teatro: manual de iluminación*. Buenos aires. Inteatro, Instituto Nacional del Teatro.
- Ubersfeld, A. (1998). *Semiótica teatral*. Madrid. Cátedra/ Universidad de Murcia.



TEXTOS DRAMÁTICOS BASADOS EN CUENTOS



TAXIDERMIA

FRANCISCO ANTONIO
CARRASCO

Adaptación dramática realizada como ejercicio de clase para el Taller de Escritura Dramática de la ESAD de Córdoba, impartido por el profesor Eduardo Chivite, en colaboración con la Asociación Cultural Mucho Cuento, que ha permitido el contacto con autores de prestigio nacional, así como la autorización legal para su adaptación. En este caso, se trata del relato titulado “Taxidermia”, incluido en el libro homónimo (El Páramo, 2011), galardonado con el Premio Solienses (2012), cuyo autor es el narrador y periodista Francisco Antonio Carrasco (Belalcázar, Córdoba, 1958). Ha escrito otros libros de cuentos como *El silencio insoportable del viajero y otros silencios* (Huerga y Fierro, 1999), que quedó finalista en los premios de la crítica andaluza y nacional en el año 2000, y *La maldición de Madame Bovary* (Huerga y Fierro, 2007). Ha sido jefe de Cultura del *Diario Córdoba* y coordinador del suplemento cultural *Cuadernos del Sur*. Es miembro fundador de la Asociación Cultural Mucho Cuento, dedicada a la promoción de la narrativa corta.

PALABRAS CLAVE: Francisco Antonio Carrasco; “Taxidermia”; Asociación Cultural Mucho Cuento; ESAD de Córdoba; adaptación dramática.

TAXIDERMIA

Adaptación del cuento homónimo de Francisco Antonio Carrasco
por Stella Chaves

Mañana oscura y lluviosa. Dos hombres están sentados frente a frente separados por una mesa, la cual sostiene una caja de cartón. Hablan entre ellos...

JULIÁN.- *(Se echa las manos a la cabeza)* ¡Usted está loco, rematadamente loco! Es un tipo peligroso..., además, tengo principios, principios éticos y religiosos... Nunca se ha hecho algo semejante.

LUIS.- *(Se levanta, saca del bolsillo de la chaqueta una tarjeta)* Llámeme si cambia de opinión. Sé que tiene un hijo drogadicto *(silencio)* y... que está agobiado por las deudas. Le doy 20.000 euros por su trabajo si me contesta rápidamente *(pausa)*. No hay más tiempo que perder. Si no acepta, llamaré a otro. Ya he hablado con él y se mostraba dispuesto.

JULIÁN:- ¡Está bien!

LUIS.- *(Asertivo)* Quiero que los ojos sean marrones, avellanados.

JULIÁN busca entre sus enseres. Se acerca y le da una caja a LUIS, este la abre.

LUIS.- *(Sorprendido)* ¿Los de una cabra? *(observa con desconfianza uno de los ojos y lo frota maquinalmente con los dedos)*.

JULIÁN.- ¡Los de una cabra, no; los de una cabra montés! *(se lo arrebatada de las manos. Y lo esgrime provocador ante sus narices)* Una cabra pyrenaica hispanica, un ejemplar noble y hermoso. *(Pausa)* Único en el mundo.

LUIS.- *(Intentando tranquilizarse)* Las pupilas son muy grandes..., demasiado animales. Además, no me parece el animal más apropiado para este trabajo, por muy distinguida que sea.

JULIÁN.- Estos son los ojos más parecidos que tengo, y no hay

tiempo material para conseguir otros.

LUIS.- *(Saca una foto del bolsillo)*
¡Mire!

JULIÁN.- *¡Es lo que hay! (Enfadado)*
Estoy harto de sus caprichos y
extravagancias. Si no está de
acuerdo, coja la puerta y
lárguese.

LUIS.- *(Se guarda la foto)* Vale, de
acuerdo. *(Saca la foto de*
nuevo) Pero mire, ¡por favor!

JULIÁN.- *¡Clavaos!, ¡clavaos a los de*
la cabra!

LUIS *se sienta en la silla,*
echándose las manos a la
cabeza.

JULIÁN.- *(Persuasivo)* Estos ojos
son de cristal, artificiales.

LUIS.- *(Aparte)* Me parece todo tan
ridículo... *(mira a JULIÁN y*
asiente con la cabeza).

Un trueno deja a oscuras la escena.
LUIS *entra en su casa, lleva encima*
la caja de cartón.

LUIS.- *Ha sido todo muy*
complicado, querida. (Suelta la
caja encima de la mesa) Había
que actuar con celeridad, tomar
las máximas precauciones.
(Deambulando por el proscenio;
habla al público y tuerce la

cabeza de vez en cuando, como
si le hablase a alguien junto a la
mesa) Cualquier pequeño desliz
podía estropear la operación,
generar, incluso, fatales
consecuencias. ¡No quiero ni
pensarlo! Bueno, pero no
ocurrió nada, no
dramaticemos. El resultado
final ha sido muy satisfactorio a
pesar de las dificultades, tengo
que reconocerlo. (A la caja,
como si se miraran) Y hoy,
afortunadamente, puedo
contártelo aquí, a solas, en
confianza. (Pierde la mirada)
Como los últimos cuarenta
años, desde que nos conocimos
allí en el pueblo, siendo casi
unos niños. *(A la caja)*
¿Recuerdas? No sé, mi vida, qué
hubiera hecho sin ti, la verdad,
no lo imagino. *(Deambula de*
nuevo) Lo empecé a planear la
misma noche de la muerte, con
el cuerpo aún caliente junto a
mí. *(Al público)* ¿Incineración?
No. Demasiado impersonal.
Nadie se acostumbra a hablar a
unas cenizas guardadas en un
frasco. No. Aún no estoy loco.
Deseché la idea.
¿Embalsamamiento? Sí, claro,
embalsamamiento, eso era,
aunque comportara algunas
dificultades, como luego se

pondría de relieve. Discretamente, fingiendo una pequeña indisposición, me alejé a consultar en internet, (gira otra vez la mirada momentáneamente) pero lejos de aclarar mis ideas acabé aún más confuso. Recordé entonces que en una de nuestras cacerías en la sierra habíamos trabado conversación con un taxidermista, Gil se llamaba, Julián Gil. Busqué su número en la guía telefónica, sin reparar en la hora, ciertamente tardía. Quedamos en una cafetería para hablar a la mañana siguiente. Quería ganar tiempo. Estaba agobiado. El funeral sería por la tarde y no sabía si podríamos hacer algo. Tras negarse, indagué sobre él y descubrí cosas interesantes. (A la caja) Ya sé que desapruebas mi actitud, pero era totalmente necesario. (Deambula otra vez) Así que lo llamé. No se hizo de rogar, la verdad. Sus reparos morales desaparecieron como por ensalmo. (Hacia la caja) Lo que no haga el dinero, Manuela... (Al público, fijamente) Lo más terrible sin embargo fue la decapitación. Aunque no voy a entrar en detalles escabrosos que podrían

sobrecogerte. No vale la pena. Soborné al enterrador y nos descubrió el ataúd (abre la caja, saca una cabeza humana. La mira) Ahora puedo sentirte a mi lado, contarte mis cosas como siempre, disfrutar tu compañía... Eso es lo fundamental, lo único importante. (La coloca sobre una peana encima de la mesa) Lástima que tus labios sean tan fríos y tus ojos tan inexpresivos... Lástima que a veces, cuando te miro, se me figure que tienes un par de cuernos en la cabeza.

TELÓN.





Francisco Antonio Carrasco
(foto de Francisco Sánchez Moreno)

TAXIDERMIA



LA CALLE DE MARY QUANT

ELENA ALONSO
FRAILE

Adaptación dramática realizada como ejercicio de clase para el Taller de Escritura Dramática de la ESAD de Córdoba, impartido por el profesor Eduardo Chivite, en colaboración con la Asociación Cultural Mucho Cuento, que ha permitido el contacto con autores de prestigio nacional, así como la autorización legal para su adaptación. En este caso, se trata del cuento titulado “La calle de Mary Quant”, incluido en el libro *La mala entraña* (Baile del Sol, 2019), cuyo autora es la escritora de novela corta, cuento y literatura juvenil Elena Alonso Frayle (Bilbao, 1965). Con motivo de este libro, ganó el Premio Setenil (2019) al mejor libro de cuentos. También ha obtenido el Premio Gabriel Sijé por la novela corta *El legado de la misión Iwakura* (2010); el Premio Ignacio Aldecoa, por el cuento “Agua para las flores”; del Premio Alandar de Narrativa Juvenil (2014), por la novela *La edad de la anestesia* (Edelvives, 2014); el Premio Ala Delta de Narrativa Infantil (2015), por la novela *Los niños cantores* (Edelvives, 2015); o el Certamen Internacional Sor Juana Inés de la Cruz (2016), por el libro de cuentos *La hora de los vencejos* (FOEM, 2017).

PALABRAS CLAVE: Elena Alonso Frayle; “La calle de Mary Quant”; Asociación Cultural Mucho Cuento; ESAD de Córdoba; adaptación dramática.

LA CALLE DE MARY QUANT

Adaptación del cuento homónimo de Elena Alonso Frayle
por Víctor Padilla Corredera

Cuadro 1

En la cocina de su casa, MABEL, una mujer de unos 40 años, lee el periódico. De repente, al ver una noticia, comienza a andar por la habitación.

MABEL.- (*Muy excitada*) No puede ser... No puede ser... (*Vuelve a coger el periódico. Leyendo*) “Horacio Camarges, el eminente filósofo y ensayista, se halla en la ciudad y dictará mañana una conferencia en el salón de actos del Casino”. ¡No hay duda, es él! (*sigue leyendo el artículo para ella misma. Vocaliza lentamente*) Horacio...

MABEL se sienta en un sofá, al fondo de la escena. La iluminación cambia por completo, simulando un sueño. Aparece una MABEL mucho más joven, de unos 25 años y un HORACIO, más o menos de su misma edad. Ambos entran con las manos entrelazadas y tonteando. Toda la escena se desarrollará

muda. Ambos empiezan a servirse una copa de vino, y empiezan a besarse. Al cabo de unos segundos MABEL se queda dormida apoyada en HORACIO, que desaparece de escena y vuelve a aparecer con unos croissants. Se acerca a ella para acariciarla con ternura. MABEL se levanta y prepara té, ambos ríen mientras se comen los croissants y beben. De repente salen corriendo. Vuelve a cambiar la iluminación y MABEL de 45 años se levanta rápidamente del sofá.

MABEL.- (*Con palpitaciones*) Las gemelas están de campamento en la sierra y Juan pasará la semana entera en un congreso de programadores en Tenerife. Es el último viernes del mes y libro. (*Se frota el mentón*) Mañana a las cinco... No puede ser... (*Acto seguido se pone de pie, se retira una legaña y parpadea con fuerza, alisa el cutis de las mejillas con*

las palmas abiertas y valora su aspecto de perfil. Después deshace el moño) Es lo más bonito que tengo... Lechoso, abundante, idéntico en su textura y brillo al de hace quince años... (Entre sueños) El mismo que habías conocido y acariciado (oscuro).

Cuadro 2

Sobre el escenario se ve la típica mesa de una sala de conferencias: micrófonos, botellines... MABEL lleva un conjunto de crepe de seda y su melena suelta.

MABEL.- *(Mientras va andando por el patio de butacas, al público)* Yo les he hablado a mis hijas y a Juan, mi marido, de Horacio. Pero claro, no les conté sobre las botellas de Sauternes, ni la falda en la cintura, ni los desayunos envueltos en la resaca cómplice del sexo. Y, desde luego, Juan desconoce todo los amaneceres de la calle Mary Quant. Bendito golpe de fortuna que ha traído a Horacio Camarges a mi vida justo este fin de semana, en que la trivialidad doméstica se ha visto desplazada por los

oportunos viajes de Juan y las gemelas. Esta mañana he comprado copas nuevas, velas aromáticas, canapés de hojaldre y una Sauternes del 95.

Aparecen cuatro individuos trajeados. Dos focos cenitales enfocan a HORACIO en el centro de la mesa y a MABEL entre el público.

PRESENTADOR.- *(Con solemnidad)* Buenas tardes a todos. Es un placer anunciar que hoy tenemos con nosotros al ilustre profesor Horacio Camarges. Actualmente, desempeña la labor de blablablá blablablablá blá blablablá blablabla-blablabla blablablá, blabla...

Aplausos del público. MABEL aplaude mecánicamente. Cuando oiga la voz de HORACIO se pondrá en pie y le mirará fijamente.

HORACIO.- *(Con afectación, muy en su papel)* Blabla, blablá bla, blabla blablablá blabla blablablá ble-blo-blu bla-ble-blo blu-blablablabla blablá...

PRESENTADOR.- Blablabla, blablá... Muchas gracias a

todos por asistir. Por favor, un fuerte aplauso para el profesor Horacio Camargés.

El público empieza a aplaudir mientras se levanta y abandona la sala. Cuando HORACIO va a salir de escena, MABEL sube al escenario y corre hacia él.

MABEL.- *(Casi sollozando)* ¡Horacio! Horacio. Soy Mabel, ¿te acuerdas? *(HORACIO la mira fijamente)* En París, hace unos quince años. Tú vivías en la buhardilla de la calle de Mary Quant *(pausa, esperando respuesta de HORACIO. En voz baja y como un sollozo)* En el número doce, para ser exactos. Hay detalles que no se olvidarán jamás.

HORACIO.- *(Poco convencido)* Sí. Mabel... Mabel. En París, claro. Hace quince años... Eso fue justo cuando obtuve la cátedra en la Sorbona.

MABEL.- Exacto.

HORACIO.- Mabel, eh... *(Levanta la vista al techo, dubitativo)* Así que... nos conocemos.

MABEL.- *(Tragando saliva)* ¿No te acuerdas?

HORACIO.- *(Sonriendo)* Sí, claro. Claro. París y toda aquella época, cómo olvidarlo. ¿Cómo dice que se llamaba la calle en que vivía?

MABEL.- Mary Quant. La calle de Mary Quant.

HORACIO.- Vaya memoria que tienes. La verdad es que el nombre... no me suena de nada. *(Lleva dos dedos a la frente y frota la piel, como un tic)* Borrado por completo.

MABEL.- Es que con todo lo que tú tienes en la cabeza... No me extraña que se te escapen los detalles. Por cierto, quería felicitarte. Por la conferencia, por tus éxitos, bueno, por todos tus logros. Estoy muy enterada de tu vida, te he seguido en Internet.

HORACIO.- Gracias. Es un honor saber que tengo una admiradora por estos lares.

MABEL.- No tienes por qué darme las gracias. Soy yo quien se siente muy honrada de haberte conocido. A mi familia siempre le hablo de ti, a mis hijas les cuento que nos conocimos en París; para ellas eres casi como un pariente, una especie de... tío lejano.

HORACIO.- ¿De manera que está casada?

MABEL.- *(Con el pulso a mil)* Sí. Estoy casada. Él es de aquí. Por eso he terminado viviendo en esta ciudad de provincias. Ya ves, con lo que me gustaba a mí París. *(Pausa, planeando el siguiente paso a dar)* Oye, Horacio. Bueno... ¿Qué planes tienes? Había pensado que tal vez podríamos tomar una copa tú y yo. De hecho... no vivo lejos, en esta ciudad no hay distancias. ¿Quieres venir a mi casa?

HORACIO.- ¿A tu casa? *(Mira en derredor)* Pues, es muy amable por tu parte, pero, no sé... no quiero molestar a tu familia. Podemos tomar un café por aquí.

MABEL.- No te preocupes por mi familia. *(Volviendo a dudar)* Están todos de viaje. Estaremos solos.

HORACIO.- *(Silencio. La mira a los ojos, con cierta brusquedad)* Está bien *(oscuro)*.

Cuadro 3

En la casa de MABEL. Al entrar le señala el sofá para que se siente.

MABEL.- *Tengo un Sauternes enfriándose en la nevera. Como en los viejos tiempos. ¿Te apetece?*

HORACIO.- *(Sonríe y asiente ligeramente)* Tus hijas son muy guapas. ¿Cuántos años tienen ahora?

MABEL.- *Doce. Tienen doce. Son gemelas. Lo pasé fatal en el embarazo.*

MABEL.- *(Sirve las dos copas de vino)* Por aquella época me acordaba muchísimo de ti

HORACIO.- *(Serio)* ¿Y luego?, *(acercándose)* ¿dejaste de acordarte de mí?

MABEL.- *Luego te encontré rastreando en la red... Y ya ves, me conformé con eso. El saber de ti a través de los buscadores de Internet ha sido mi consuelo durante todos estos años.*

HORACIO.- *¿De verdad significó tanto para ti lo de... lo de París?*

MABEL.- *Ya veo que para tí no. ¿Sabes qué? A veces he pensado que esa distancia insalvable que separa a las personas de lo que un día vivieron es la raíz de la infelicidad del ser humano: el tener que vivir siempre*

añorando algo. Tal vez fuera preferible carecer de recuerdos.

HORACIO.- Una buena parte del pensamiento filosófico occidental afirma que lo real existe en la medida en que podemos recordarlo. Si no tuviéramos recuerdos, de alguna manera, estaríamos aniquilando la realidad. Se nos escaparía una y otra vez.

MABEL.- A menos que lo que pretendamos evocar no sean hechos, sino emociones. Es imposible desprenderse de las emociones. Siempre estarán ahí.

HORACIO.- (Cálidamente) “Emociones” (retira la copa a MABEL y la pone en la mesa junta la suya. Después besa su boca, pausa). Escucha, Mabel, me pareces una mujer fantástica. Eres muy guapa, me gustas. Me gustas mucho. Por eso... prefiero ser franco contigo, sino, me voy a sentir fatal. (HORACIO coge la copa) La verdad es que no recuerdo nada de lo que me dices de París. No recuerdo haber vivido en ninguna buhardilla ni en ninguna calle con ese nombre que mencionas. Tampoco... me

vas a perdonar: tampoco me acuerdo de ti. Esa es la verdad (silencio). Mira, no te ofendas. Pero a veces la gente es capaz de inventarse cualquier historia para acercarse a alguien a quien admiran o que les llama la atención. No creo que sea tu caso. No me preguntes por qué, pero algo me dice que, en cierto modo, eres sincera. Yo podría aprovechar la situación: una mujer atractiva, sola, que me confiesa que estuvo enamorada de mí y que se me ofrece sin obstáculos. No podría imaginar una mejor manera de pasar la velada en esta pequeña ciudad sin interés. Un planazo. Me he visto en situaciones similares en otras ocasiones, y te aseguro que no he desdeñado lo que la vida me pone en bandeja. Sin embargo...

MABEL.- Ya. Déjalo, no sigas. Me he dado cuenta desde el principio de que no te acordabas para nada de mí. Tampoco me extraña. Con todo lo que habrás vivido. Lo nuestro no fue más que un amorío de un par de días y supongo que yo fui una entre mil. Pero no me lo he inventado. Siempre he sabido que lo que viví contigo era como

uno de esos globos que se elevan en el aire, rellenos de aire liviano, que se inflan hasta estallar y después se evaporan, se convierten en nada. Pero ¿sabes?, al esfumarse dejan un cerco seco, un vestigio desde el que construir una nueva vida, una nueva historia. Eso es lo que fuiste tú para mí, lo que has sido durante todos estos años: una base, un cimiento. Un refugio. (En un susurro) No me lo he inventado... Te lo voy a demostrar. Te voy a enseñar la calle Mary Quant. Te voy a mostrar el edificio en el que vivías. Va a ser imposible que no lo reconozcas.

MABEL saca el móvil. HORACIO se levanta y se coloca tras de ella con la copa de vino en la mano.

HORACIO.- ¿Vas a rastrear la calle de Mary Quant en el buscador de mapas? ¿Es una de esas aplicaciones chivatas que te muestran hasta los nombres que figuran en los timbres de los portales?... Pero mujer, si ya te he dicho que te creo. Déjalo... Olvídate del buscador y disfrutemos del vino. Vamos, no lo estropees.

MABEL no le hace caso. En una proyección se ve lo que hay en su pantalla. Tras escribir el nombre: “Mary Quant”, ve que no aparece. La calle Mary Quant no existe.

MABEL.- (Con voz destemplada)
Quizá sea que le han cambiado el nombre...

HORACIO.- (Acariciándole la cabeza) Será eso.

MABEL.- (Hunde los hombros, se levanta suspira e hinca la barbilla en el pecho) A lo mejor, después de todo, te he confundido con otra persona. *(Va levantando la vista poco a poco)* A lo mejor todos vivimos equivocados con nuestros recuerdos y con la trama de añoranzas con la que fraguamos nuestros anhelos. A lo mejor es inútil empeñarse en recobrar la emoción, el afán, la ilusión, sobre todo la ilusión... A lo mejor la vida no es más que una promesa incumplida, como proclaman los boleros.

HORACIO.- (La mira impacientemente y con algo de lástima, se dirige al sofá y deja la copa en la mesa) Me parece que esto no va a

funcionar. Tal vez sea mejor que me marche (hace el amago).

MABEL se levanta mecánicamente y lo acompaña, aún sumida en sus pensamientos, pero se ve frenada por el ruido del ascensor en el descansillo de su piso. Se detiene con brusquedad en su lado de la puerta.

MABEL.- ¿Juan? (*Mira a HORACIO, encogiéndose de hombros. Se pone a recoger con parsimonia las copas y la botella de Sauternes. Más para sí que para el público*) No... No pueden ser ellos... No puede ser... No puede ser...

Mientras, en la pantalla, aparece escrito: “Tu ubicación”, y se ve, mediante la opción de satélite, la estrechez umbría de un patio interior entre dos o más edificios de una calle lateral. El botón “cómo llegar” se colorea en azul, como si alguien lo pulsara, y seguidamente un mensaje de error: “Calle Mary Quant no localizada”. Escuchamos con claridad cómo se cierra la puerta del ascensor y el ruido de unas llaves. Oscuro).

TELÓN.





Elena Alonso Fraile

LA CALLE DE MARY QUANT



EL FANTÁSTICO HOMBRE BALA

ANTONIO LUIS GINÉS

Ilustración. Mercedes Acosta, (2021).

Adaptación dramática realizada como ejercicio de clase para el Taller de Escritura Dramática de la ESAD de Córdoba, impartida por el profesor Eduardo Chivite, en colaboración con la Asociación Cultural Mucho Cuento, que ha permitido el contacto con autores de prestigio nacional, así como la autorización legal para su adaptación. En este caso, se trata de varios relatos extraídos del libro *El fantástico hombre bala* (2010), cuyo autor es el narrador y poeta Antonio Luis Ginés (Iznájar, 1967). Es autor de varios libros de poesía entre los que destacan *Rutas exteriores* (IX Premio Nacional de Poesía Mariano Roldán, 1998), *Animales perdidos* (2005), *Picados suaves sobre el agua* (Bartleby, 2009) y *Aprendiz* (2013). Además ha publicado otros libros de relatos, *Teoría de lo imperfecto* (2015), y el libro de ensayos *Seres de un día* (2018). Desde hace más de dos décadas ejerce la crítica en el suplemento *Cuadernos del Sur* (*Diario Córdoba*) e imparte clases en talleres de creación literaria.

PALABRAS CLAVE: Antonio Luis Ginés; *El fantástico hombre bala*; Asociación Cultural Mucho Cuento; ESAD de Córdoba; adaptación dramática.

EL FANTÁSTICO HOMBRE BALA

adaptación de cuentos del libro de Antonio Luis Ginés
por Tamera Rueda Lara

A la izquierda, el MAGO, preparándose para su actuación. En el centro, detrás de un panorama, la MUJER y su AMANTE. A la derecha, en prosenio, el PRESENTADOR.

PRESENTADOR.- Esa noche actuaba. Llevaba semanas preparando cada detalle. De pronto, en su cabeza, encajó todo. Una luz que ordenó cada hecho. Últimamente, Félix iba mucho por el piso. Las últimas veces ya estaba allí cuando él llegaba de ensayar su gran número. No le extrañó de su gran amigo, en absoluto, pero esas despedidas de su mujer, frías y metálicas, esa falta de amor en cada roce, cada palabra, ese...

MUJER.- No tengo ganas esta noche, cariño, mañana.

PRESENTADOR.- Las bragas que encontró hace unos días debajo del sofá... Y Félix siempre allí, con una mirada plácida, relajada, quizás con el pelo revuelto y algún botón

mal encajado. Todo cobraba sentido. Pero, ahora no debe pensar en eso, podría fastidiarse el salto, el magnífico vuelo que prepara...

El MAGO hace unos ajustes al cañón, mientras, se oyen los gemidos de su MUJER y su AMANTE, cuyas siluetas se ven en sombra sexualmente enlazadas. Hace una reverencia en forma de saludo y se introduce en el cañón. Suena un redoble de timbales. Los gemidos suenan cada vez más y más fuertes, fundiéndose con la voz del PRESENTADOR.

PRESENTADOR.- Se coloca para su gran salto... ¡Señoras y señores, con todos ustedes el gran, el único, el inigualable: el fantástico hombre bala! Comienza la cuenta atrás: 4, 3, 2... 1 (oscuro).

El sonido del cañón... Silencio. Una leve luz enfoca un panel, se aprecia en sombra la imagen de una mujer muerta. Por la izquierda del prosenio entra el COMISARIO empujando al

REPARTIDOR, *seguidos por un*
POLI.

COMISARIO.- Vamos a empezar
otra vez. Cuéntenos que pasó.
La verdad...

REPARTIDOR.- Ya se lo he
repetido mil veces, yo iba con
el paquete, llamé a la puerta,
pero nadie contestó, vi que
estaba entreabierta y no podía
perder más tiempo. Me
aproximo, veo algo raro, algo
que me inquieta un poco,
cómo decirle, sabía que allí
había alguien pero que no se
movía y... entonces... veo lo
que nunca tendría que haber
visto: un tipo vestido de
chaqué metiéndose en un
sombrero de copa. *(Pausa)*
Giré la cabeza y... en la silla de
al lado había una mujer
muerta. No respiraba. Y luego
les llamé. Yo les juro que el
tipo desapareció dentro de ese
sombrero. Es de locos, pero
ocurrió así.

COMISARIO.- Ya, y ahora me vas a
decir que salen palomas del
sombrito...

REPARTIDOR.- Es la verdad, se lo
juro, yo soy un currante, no
me drogo. Una cerveza de vez

en cuando, poco más. Tienen
que creerme.

POLI.- Te va a caer un paquete de
cuidado. Un cadáver. El único
que aparece por allí eres tú.
Nadie más. Y nos cuentas esta
historia sin pies ni cabeza.

REPARTIDOR.- Se lo juro, yo no
me he cargado a nadie.

COMISARIO.- Este no sabe nada.

POLI.- Comisario, aún es pronto.
Denos más horas. Seguro que
acaba cantando.

COMISARIO.- No, este es un
pobre diablo que se ha
encontrado este pastel, pero a
ver a quién empapelamos.

El POLI saca de la sala al
REPARTIDOR. El COMISARIO se
queda absorto mirando el
sombrero. Oscuro. Luz. Aparece,
de la nada, una CHICA junto al
sombrero.

COMISARIO.- *(Dirigiéndose al*
POLI) ¡Ha salido una chica del
sombrero!

CHICA.- No sabe usted la de gente
que hay ahí dentro, menuda
fiesta.

COMISARIO.- ¿Ha visto a un
mago?

CHICA.- No lo recuerdo, la verdad, ni sé bien cómo entré ahí.

COMISARIO.- Un mago, el dueño del sombrero. Trate de recordar, mujer.

CHICA.- No caigo. Es que me enrollé con un domador de serpientes...

COMISARIO.- Ya.

Entra el POLI, el COMINARIO hace un gesto para que saquen a la CHICA de allí. Oscuro. Luz. MECÁNICO junto a sombrero.

COMISARIO.- ¡Pero qué demonios! ¿De dónde sale usted?

MECÁNICO.- Del sombrero ese.

COMISARIO.- Empecemos de nuevo. ¿De la fiesta?

MECÁNICO.- Una gozada, oiga: copitas, chicas, música relajante... En mi vida he estado en una fiesta así.

COMISARIO.- ¿Vio a un mago en la fiesta?

MECÁNICO.- ¡Sí! El mago, claro, el anfitrión perfecto. Acababa de separarse de su mujer y nos invitó a celebrarlo.

COMISARIO.- O sea, sigue dentro.

MECÁNICO.- Sí.

COMISARIO.- Dígame, ¿recuerda si le vio un revólver o sangre en el traje?

MECÁNICO.- Hace un rato se cambió de traje. Venía de una visita aquí fuera, de hacer un espectáculo o algo así, no nos dio más explicaciones.

El COMISARIO hace un gesto y el POLI se lleva al MECÁNICO.

COMISARIO.- Si en algún momento este sombrero se queda solo, os mando a patrullar el hemisferio sur. Ese tipo tiene que salir a respirar, y entonces ¡zas! Lo cogemos, ¿queda claro? Ni un fallo.

El COMISARIO sale. El POLI pone la radio. Mientras la noticia suena todo se oscurece...

VOZ EN OFF (Radio).- Noticia de última hora. El director del banco Big Bang Bank ha muerto aplastado. Se especula que con algún elemento o animal de una o dos toneladas. Ha sido inminente. Un visto y no visto.

Luz. Se ve al POLI dormido y junto a él un MAGO. Aparece el COMISARIO. Le apunta con el

revólver; aparece otro mago y otro y otro...

COMISARIO.- *¡Queda usted detenido!*

MAGOS.- *(Los magos levantan las manos, al unísono)¿Cuál de nosotros?*

COMISARIO.- *El que sea, pero queda detenido...*

Oscuro. Entran LADRÓN 1 y LADRÓN 2 con unas linternas.

LADRÓN 1.- *¿El chivatazo será bueno, no?*

LADRÓN 2.- *¡Que sí! Vive solo. Tiene el botín. Será fácil.*

LADRÓN 1.- *Tenemos que entrar así, ¡eh!, amenazantes. No hagas como la última vez.*

Luz. El MAGO está practicando con las cartas. Le colocan las navajas en el cuello.

LADRÓN 2.- *Danos la pasta.*

MAGO.- *No tengo dinero, apenas puedo pagar el alquiler...*

LADRÓN 2.- *Mira, viejales, vamos a rajarte de todas maneras, así que mejor nos lo pones fácil.*

LADRÓN 1.- *¿Qué ha sido eso?, ¿no estás solo?*

MAGO.- *No, vivo con mi gato. Andará por ahí haciendo de las suyas.*

LADRÓN 1.- *(A LADRÓN 2) ¡Ve a ver! (Al MAGO) Saca el dinero.*

LADRÓN 2 va despacio, tembloroso. Tensa la navaja en el aire y entra. Se oye un grito estremecedor.

LADRÓN 1.- *¡Charli, Charli, pero qué cojones pasa aquí, qué demonios hay ahí!*

MAGO.- *Ya se lo he dicho, mi gato.*

LADRÓN 1.- *Joder, contesta... ¡Di algo! Esto es absurdo... ¿En qué trabaja usted?*

MAGO.- *Trabajaba, en el circo. Anda, ve a ver a tu amigo. Seguro que se ha quedado jugando con el gatito.*

LADRÓN 1 sale con paso inseguro. Se oye un rugido y un grito a la vez.

MAGO.- *Ya tienes comida para unos días. Me viene de perlas. Cada vez me cuesta más salir a buscarte alimento.*

Amanece. Se sienta en prosenio, mirando al público como si fueran elefantes. Entra el COMISARIO y el POLI.

COMISARIO.- *(Al POLI) Lleva toda la mañana sentado frente a los elefantes. No es la primera vez que viene, últimamente lo hace con demasiada frecuencia, siempre en horario de mañana. No deja de observarlos, de recorrerlos minuciosamente. Ni una palabra, gestos, silbidos imperceptibles... Parecen estar coordinados; cuando él sonríe ellos se agitan, cuando cambia el rostro ellos bajan la cabeza...*

POLI.- *Buenos días.*

MAGO.- *Hola.*

COMISARIO.- *Impresionantes estos animales, ¿no?*

MAGO.- *Sin duda.*

COMISARIO.- *A mí lo que me apasiona de ellos son sus ojos de bondad, esa mirada cristalina, parece que cuando te miran quieren decirte algo.*

MAGO.- *Lo ha descrito perfectamente.*

COMISARIO.- *Me llamo Ralf, y mi compañero Thomas.*

MAGO.- *Yo, Albert.*

COMISARIO.- *Imagine, Albert, por un instante, tener de amigo a uno de estos mamíferos. Habría*

muchas situaciones que uno tendría resueltas.

MAGO.- *¿Cuáles?*

COMISARIO.- *Por ejemplo, cuando alguien se mete contigo o tu familia, te hace daño, entonces aprovechas la más mínima ocasión para lanzar contra él a nuestro gran amigo de colmillos blancos.*

MAGO.- *No sé a dónde quiere ir a parar.*

POLI.- *¿No ha leído las noticias? Sí, hombre, las de hace un par de días. Ese director del banco Big Bang Bank, que murió aplastado en extrañas circunstancias.*

MAGO.- *Sí, algo he oído.*

COMISARIO.- *La autopsia revela que una o dos toneladas cayeron sobre él y lo reventaron como a un tomate. Así, sin más. Llegamos a creer que podía haber sido obra de algún trabajador de los que echaron en su día, pero las pruebas parecen indicar que la motivación del asesinato pudo ser aún más personal.*

MAGO.- *Ya, ¿y?*

COMISARIO.- *Pues que han encontrado —y esto se lo cuento en exclusiva y con discreción— restos de una uña de elefante en lo que quedó de su cráneo, que no fue mucho que digamos. Y los únicos ejemplares de toda la comarca se hallan frente a nosotros. Si no es una indiscreción, ¿en qué trabaja usted?*

MAGO.-*Trabajaba en el circo, era domador, me dieron la jubilación anticipada.*

COMISARIO.- *Apasionante oficio, en serio, le envidio. Domador ¿de qué?*

MAGO.- *De tigres.*

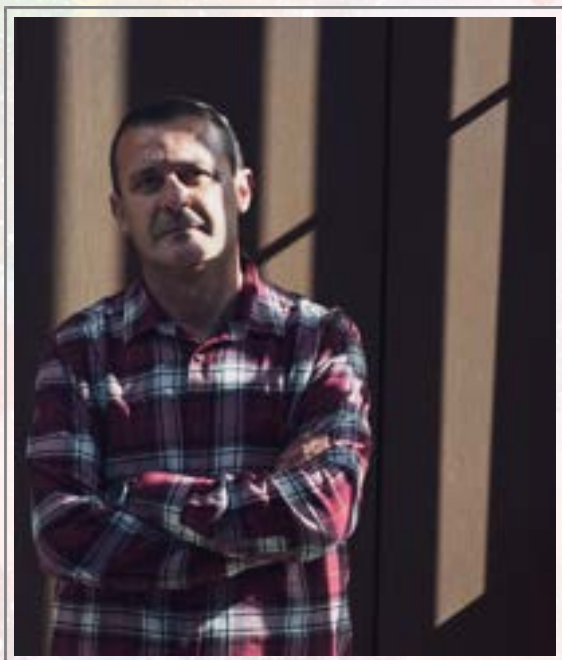
POLI.- *¡Ah, lástima!*

Oscuro.

VOZ EN OFF (Radio).- *Se haya relación entre los dos extraños asesinatos del pasado martes, ambos ocurridos a las 21:12. El director del banco Big Bang Bank y la mujer eran amantes. Pero, ¿cómo puede estar un asesino en dos sitios al mismo tiempo? Parece cosa de magia. 4, 3, 2... 1 (oscuro).*

El sonido del cañón... El suelo tiembla bajo nuestros pies.

TELÓN.



Antonio Luis Ginés (foto de J.J. Hernández)

EL FANTÁSTICO HOMBRE BALA

A watercolor illustration of a red flower, possibly a gerbera, with several petals radiating from a dark center. The colors range from light pink to deep red and dark brown. The background is a mix of these colors, creating a textured, artistic feel.

HABLAR CON VIEJAS

CRISTINA FERNÁNDEZ CUBAS

Adaptación dramática realizada como ejercicio de clase para el Taller de Escritura Dramática de la ESAD de Córdoba, impartido por el profesor Eduardo Chivite, en colaboración con la Asociación Cultural Mucho Cuento, que ha permitido el contacto con autores de prestigio nacional, así como la autorización legal para su adaptación. En este caso, se trata del relato titulado “Hablar con viejas”, incluido en el libro *La habitación de Nona* (TusQuets, 2015), cuyo autora es la periodista y narradora Cristina Fernández Cubas (Arenys del Mar, Barcelona, 1945). Es autora de cinco libros de relatos, publicados en TusQuets: *Mi hermana Elba* (1980), *Los altillos de Brumal* (1983), *El ángulo del horror* (1990), *Con Agatha en Estambul* (1994) y *Parientes pobres del diablo* (2006), todos ellos reunidos en 2009 bajo el título *Todos los cuentos*. Es autora también de tres novelas y una obra de teatro. Y ha sido galardonada con el Premio Setenil (2006), Premio Salambó (2009), Premio de la Crítica (2015) y Premio Nacional de Narrativa (2016).

PALABRAS CLAVE: Cristina Fernández Cubas; “Hablar con viejas”; Asociación Cultural Mucho Cuento; ESAD de Córdoba; adaptación dramática.

HABLAR CON VIEJAS

adaptación del cuento homónimo de Cristina Fernández Cubas
por Sandra Rodríguez

Un bar. ALICIA está sentada bebiendo un whisky mientras espera. Se acerca al camarero.

ALICIA.- ¿Cómo puedo entrarle?
Me ajustaré el pantalón, le daré dos besos y le diré directamente, sin rodeos: “Necesito dinero”. No..., eso puede sonar muy brusco. Mejor le digo: “Mañana me desahucian. Estoy en un apuro. Tienes que ayudarme”. Claro, le muestro la notificación y le saco la pluma para que me firme un cheque. “Será solo un préstamo. Te firmo un recibo. Pon tu las condiciones y las fechas”. Él siempre ha sido buena persona, no creo que me niegue la ayuda *(se ajusta la camisa y se desabrocha el botón dejando ver el escote)*.

CAMARERO.- ¿Es usted Alicia?

ALICIA.- Sí.

CAMARERO.- Ha llamado su cita y me ha dicho que le comunique que le llame la

semana que viene *(sale de escena)*.

ALICIA.- *(Deja el dinero encima de la mesa y se marcha enfadada)*
Será cabrón. *(Se abrocha la camisa)* Y yo una puta. A ver qué cojones hago para que no me desahucien.

VIEJA.- *(Se acerca sigilosamente)*
¿Puedes ayudarme? Soy diabética y a veces no distingo los colores... ¿Está en verde o en rojo?

ALICIA.- En verde, cruce conmigo.

VIEJA.- ¡Qué amable eres, niña! Yo vivo aquí mismo, ¿sabes? Esta es mi casa. ¿Quieres pasar? ¿Te gustaría tomar algo? ¿Cómo te llamas bonita?

ALICIA.- Alicia. *(Mira el reloj de pulsera)* Lo siento, me están esperando para cenar.

VIEJA.- Vaya... Otro día será. Me llamo Rosa María, pero siempre, desde pequeña, me ha llamado Ro. *(Saca las llaves)*

y abre la puerta) Vivo en el quinto.

ALICIA.- (*Pensativa, aparte*) Andrés era mi última oportunidad para salir de este marrón. Esta señora me dice de subir. ¿Será alguna señal del destino? Dinero tal vez no, pero compañía seguro que sí. Puede que me ofrezca una habitación, así por lo menos no estaré en la calle. Las viejas suelen olvidar las cosas. (*Fantaseando*) Quizá, mañana muera y encuentro billetes escondidos en los lugares más inverosímiles. (*Se dirige a VIEJA*) Bueno... Subiré un ratito. Solo un ratito.

Ambas suben. VIEJA abre un mueble bar y coge dos copas y una botella de jerez.

VIEJA.- De vez en cuando me gusta conversar con vosotras, las jóvenes. ¿Te apetecen unas pastas?

VIEJA sirve las pastas y ALICIA coge una y la come con mucha ansia.

VIEJA.- Cuando quieras pásate por aquí. Salgo poco y serás siempre bien recibida.

ALICIA.- Y usted Ro, ¿no se siente muy sola en una casa tan grande?

VIEJA.- ¡Oh, no! (*Ríe*) Estoy acostumbrada... Aunque sí, es grande. Y a veces pierdo las cosas. (*Mirando a su alrededor*) Hija, hazme un favor. Ayúdame a encontrar las gafas. Las he dejado por aquí, hace un momento. En el aparador, quizás.

ALICIA *se levanta y mira en el aparador. Las encuentra y ve en una caja de madera unas fotos, unos trastos viejos y varios billetes de quinientos euros, que coge y muestra enloquecida al público. Niega con la cabeza y los deja donde estaban.*

ALICIA.- (*Triunfante*) Aquí están las gafas.

VIEJA.- Gracias de nuevo. ¿Otra galletita?

ALICIA *se encuentra pensativa, duda si coger o no el dinero. No deja de mirar hacia donde los dejó.*

VIEJA.- Alicia, ¿te encuentras bien?

ALICIA.- Sí, Ro. No es nada. Fumo demasiado y a veces...

VIEJA.- Te daré caramelos de regaliz. Son buenos para los bronquios.

VIEJA sale de escena. ALICIA decidida se levanta y coge todos los billetes de quinientos. Los esconde y se sienta corriendo. Al sentarse, lo hace sobre un osito de peluche sin ojos. Vuelve a entrar VIEJA.

VIEJA.- No los encuentro. Y estoy segura de que ayer compré una bolsa en la farmacia.

ALICIA.- (Con el osito en la mano, jugueteando con él)¿Tiene usted nietos?

VIEJA.- No, mi hijo no me ha dado nietos.

ALICIA.- (Nerviosa) Y su hijo, ¿viene a verla a menudo?

VIEJA.- No, venir no viene. ¿Por qué tendría que venir? (Se pone de pie y agarra una cortina) Mi hijo vive aquí. Conmigo.

VIEJA *descorre la cortina y deja ver a un hombre deforme, agarrado a unos barrotes y babeando.*

VIEJA.- *Te presento a Alicia.*

ALICIA *se desmaya y VIEJA la encierra junto al hombre deforme.*

VIEJA.- *Trátala con cuidado, hijo. Las muñecas de carne son muy delicadas.*

ALICIA *se despierta y se ve encerrada con el monstruo, descompuesta y atemorizada. Entra VIEJA y suelta una bandeja en el suelo sin mirar a ALICIA.*

VIEJA.- Me voy a la parroquia.
(Pausa) A ver cuánto te dura. Cada día está más difícil encontrar a alguien. Y las chicas de hoy saben latín. No les gusta hablar con viejas...

VIEJA *deja sobre el aparador el dinero robado y sale. El hombre deforme mece a ALICIA como a un bebe, como a una muñeca querida.*

TELÓN.





Cristina Sánchez Cubas (foto de Pilar Aymerich)

HABLAR CON VIEJAS



LA HISTORIETA DE SU VIDA

JOSÉ MARÍA MERINO

Adaptación dramática realizada como ejercicio de clase para el Taller de Escritura Dramática de la ESAD de Córdoba, impartida por el profesor Eduardo Chivite, en colaboración con la Asociación Cultural Mucho Cuento, que ha permitido el contacto con autores de prestigio nacional, así como la autorización legal para su adaptación. En este caso, se trata del relato titulado “La historieta de su vida”, incluido en el libro *Las puertas de lo posible* (Páginas de Espuma, 2008), cuyo autor es el narrador, poeta, ensayista y académico de la Real Academia Española José María Merino (La Coruña, 1941). Autor que ha cultivado principalmente la prosa (libros y artículos de viajes, ensayos literarios, crítica, novelas, novelas juveniles y cuentos), aunque también es conferenciante y narrador oral. Ha sido galardonado con el Premio Nacional de la Crítica (1986), el Premio Nacional de literatura infantil y juvenil (1993), Premio Salambó al mejor libro de narrativa (2007), Premio Nacional de Narrativa (2013) o el Premio CEDRO (2021) por su defensa de la cultura y los derechos de autor.

PALABRAS CLAVE: José María Merino; “La historieta de su vida”; Asociación Cultural Mucho Cuento; ESAD de Córdoba; adaptación dramática.

LA HISTORIETA DE SU VIDA

adaptación del cuento homónimo de José María Merino
por Clara Isabel Bermúdez Pérez

Aparecen en escena dos hombres y una mujer.

JERO.- *(Al público)* La idea de los calamares alienígenas o de sepias espaciales la había tenido mucho tiempo antes. No una trama, solo una idea, una imagen..., gigantescos cefalópodos inteligentes, que vagaban en naves ovoides y pueden resistir sin protección el vacío estelar. Como no se me ocurría otra idea diferente, la nueva historieta se centraría en esos extraños seres. En los antiguos bocetos había cuerpos alargados, suavemente geométricos, de una textura cartilaginosa, una apariencia algo geológica, más pronunciada en los tentáculos, más o menos estalagmíticos. La vieja idea volvió a mi cabeza al entrar en el despacho *(lo señala)* de Hache Be aquel lunes, justo en el momento de acudir a su cita. Hache Be estaba de espaldas,

la cabeza inclinada, su cuerpo alto y ancho, de esquema trapezoidal...

HACHE BE *de espaldas se coloca una cabeza de calamar galáctico con tentáculos como si fuera un sombrero.*

JERO.- «¡Es un calamar, un jodido calamar espacial!», pensé.

HACHE BE.- *(Se gira como un resorte, cabreado)* ¿Has pensado en la nueva historieta?

JERO.- Estoy dándole vueltas a una cosa... *(Triunfal, como si fuese algo profundamente meditado)* Una aventura espacial, con extraterrestres extraños. Espero tener algo que enseñarte en pocos días *(se pone una llamativa capa de superhéroe).*

HACHE BE.- *(Con sequedad)* Pues que sea interesante... Aunque sería mucho mejor si en la historieta hubiera algo de informática, *(pausa)* para ir

preparando el terreno. Para el próximo número quiero que termines con las aventuras de ese supercapullo que no da ni una. Y antes de que pasen quince días, tengo que ver el principio de lo nuevo. Si no me gusta, habrá que suprimir tu sección, te buscas otro sitio para esas historietas tuyas; exijo más garra, más best sellers, más entrevistas a famosos... Aunque sigas haciendo la maquetación de la revista, pienso replantearla completamente, dedicarla más a las nuevas tecnologías, a lo cibernético, a lo virtual... *(Mirando fijamente al público)* ¡Aquí va a haber algunos reajustes! *(sale de escena)*.

ALICIA.- *(Abrigo abrochado, con coleta y recato)* ¿Pasar de la ciencia ficción, el cómic y los cuentos fantásticos a eso del ciberespacio no es acabar con la revista? Además, yo de eso no sé nada.

JERO.- *(Al público)* No hablé, porque había sido el más afectado por las palabras del nuevo director-propietario. Llevaba tres años publicando cada mes en la revista las aventuras de *Super Avit*, dos

páginas, y me había acomodado tanto a la facilidad de su desarrollo que no podía imaginarme otra cosa. Aquella historieta, otra de carácter infantil que le vendía a una agencia, un chiste semanal para una cadena de periódicos de provincias y otra maqueta que preparaba para el boletín de una mutualidad de funcionarios, me permitían ir tirando, aunque con una administración muy estricta de los ingresos. Por eso sentía cualquier amenaza a la integridad de mis entradas monetarias mensuales como la inminencia de una catástrofe. Sin embargo, lo que más me había desazonado fue la reacción de Alicia, ya que se convalecía de una relación amorosa desdichada. Yo sabía que aún era pronto para intentar mayores aproximaciones, aunque estaba seguro de que el tiempo me favorecería... Pero que el tal Hache Be había impresionado a Alicia, quedó claro enseguida. Ella cumplía sus labores con un entusiasmo inédito, y era evidente que entre el nuevo director-propietario de la revista y la

secretaría de redacción empezaba a haber una especial amistad (*suspira con resignación, quitándose la capa*).

ALICIA.- (*Se quita el abrigo mostrando un ajustado traje espacial de oficial científico. Con resolución*) Hache Be me ha caído muy bien, sabe lo que quiere, tiene ideas, energía..., dinámico, resolutivo, y no como el pobre Telmo, cada día más indeciso, más débil, mira cómo ha acabado...

JERO.- (*Al público*) Para entonces ya estaba muy metido con el primer episodio de la nueva historieta, y Alicia, que había dejado de aceptar mis invitaciones a salir con pretextos poco convincentes, con mi corazón roto, las amenazas de cambiar el contenido de la revista y las sugerencias de Hache Be, me habían hecho imaginar una trama muy simple que redacté en una pequeña sinopsis.

HACHE BE.- (*Con aceptación*) Me encanta, cuéntame más.

JERO.- Es una estación espacial colocada en la órbita de Saturno que deja de enviar

información a la Tierra, y una patrulla de investigación descubre que todos los programas informáticos han sido borrados. Encuentran a los habitantes de la estación muertos, con aspecto terrorífico, los ojos desencajados y muecas espantosas en sus rostros. Solo ha sobrevivido, en una pequeña cápsula estanca situada en el almacén de mineral, una doctora, que tiene registrada en el ordenador de su ropa de faena la terrible llegada de un ser gigantesco, un monstruoso calamar, que se había colocado sobre la estación, causando la destrucción de todos los sistemas informáticos, el enloquecimiento de la gente y enseguida su muerte por asfixia, al fallar la generación de aire. La patrulla, tras rescatar a la doctora, decide buscar al extraño atacante y por fin descubre el gran huevo que transporta a los enormes seres en forma de calamar. (*Al público*) Mientras dibujaba a la Doctora Cila, se me ocurrió ponerle la boca de Alicia, y por fin hacer un retrato de ella

en todos sus rasgos, cubierta por esa vestimenta ajustada que se supone que es ropa del espacio y que hacía su cuerpo aún más atrayente. El parecido de Cila con Alicia me hizo atreverme a imaginar mis propios rasgos en el rostro de Jero, el director de la patrulla de investigación, y en la imagen de los ominosos calamares, la visión metafórica de la figura de Hache Be.

HACHE BE.- (*Con sarcasmo*) Ya tenemos cinco páginas de publicidad, si recibimos dos más nos será imposible incluir tu cómic.

JERO.- (*Aparte*) Estaba tan ensimismado con la historieta, que todo me parecía banal.

ALICIA.- (*Con timidez y con el abrigo puesto, a JERO*) Ya no me llamas nunca, con lo bien que lo pasábamos...

JERO.- (*Aparte*) Recibí una llamada de Telmo.

TELMO.- (Lleva en su espalda un aparatoso sistema de comunicación a larga distancia) “Telmo a capitán de la patrulla espacial... Telmo al capitán... Responde Jero” (se

ríe). ¿Cómo va eso? ¿Ese tipo ha conseguido acabar ya con la revista?

JERO.- Bueno, quiere hacer una cosa de cibernética y realidad virtual.

TELMO.- (*Riéndose*) Te explico brevemente, estoy incorporado a la sección de cultura de un periódico de difusión nacional, y también colabo en la publicación que acompaña al periódico cada domingo. Necesitan ahora mismo alguien con experiencia en el equipo de diseño y arte. Y quieren meter un cómic en el suplemento dominical.

JERO.- (*Al público*) Aquella misma tarde fui a visitar a Telmo al periódico, llevando una carpeta con lo que había hecho sobre los calamares espaciales, *Los devoradores de memoria*. Lo que hasta entonces había realizado de la historieta le gustó mucho, y quiso saber cómo continuaba. En el equipo de diseño y arte fui bien recibido, e incluso me encontré a una antigua compañera de estudios de la que había estado enamorado.

Lo que iba a ganar era mucho más que todo lo que ganaba en mis otros trabajos, y cuando regresé a casa me consideraba un hombre afortunado. (*Poniéndose la capa y adoptando la pose de Superman*) Este es el último número que maqueto para la revista.

HACHE BE.- ¿Es por lo que te pago? Si es por eso, puedo subirte el sueldo, es cuestión de hablarlo.

JERO.- No es por eso, pero que me ha salido una cosa más interesante y no tendré tiempo.

HACHE BE.- Venga, hombre, esto de aquí lo resuelves tú en un par de mañanas. Si es preciso, te dejo que lo hagas en el ordenador, desde tu casa. Al fin y al cabo, llevas aquí muchos años, eres parte de la revista, un veterano.

JERO.- Me lo pensaré.

Varios días después.

HACHE BE.- ¿El cómic?

JERO.- No lo voy a publicar aquí.

HACHE BE.- (*Desconcertado*) Pero ¿se puede saber por qué? ¡Ya

estaba previsto, y señaladas las páginas!

JERO.- Me pareció muy probable que consiguieses esas otras dos de publicidad que decías.

HACHE BE.- ¡Claro que las he conseguido! ¡Pero tu cómic es fundamental, es uno de los ganchos de la revista, no puedes hacerme esto!

JERO.- No solo no voy a publicar la historieta, sino que voy a dejar de componer los números de la revista.

ALICIA.- (Con el abrigo abierto, provocativa, manos en jarra) ¿Qué tengo que hacer para que te acuerdes de mí?

JERO.- ¿Ya no sales con Hache Be?

A L I C I A . - (*Tapándose, balbuceando*) Es un... hombre de... muchas... chicas.

JERO.- Adiós, Alicia, que te vaya bien.

ALICIA *se suelta la coleta, se pone una grandes gafas redondas, con micrófono en mano.* JERO *se quita la capa y se pone chaqueta y corbata.*

ALICIA-ENTREVISTADORA.- El éxito de *Los devoradores de memoria* se reflejó en las

numerosas cartas de lectores,
¿cómo le afectado esto en su
obra posterior?

JERO.- Sí, las cosas me fueron
muy bien, de hecho, cuando
acabó la aventura de los
calamares espaciales la pareja
constituida por Jero y Cila
continuó viva en otras
historietas.

ALICIA-ENTREVISTADORA.-
¿Diría que es su mejor obra?

JERO.- Siempre digo que ha sido
la historieta de mi vida...

Música de telediario. Oscuro.

TELÓN.





José María Merino (foto de Pablo Rubio)

LA HISTORIETA DE SU VIDA

A watercolor illustration of several yellow flowers with green leaves, positioned in the upper half of the page.

EL EXTRAÑO CASO DEL SEÑOR VALBUENA

MANUEL MOYANO



Ilustración. Sylvia Ruhm, (2021).

Adaptación dramática realizada como ejercicio de clase para el Taller de Escritura Dramática de la ESAD de Córdoba, impartido por el profesor Eduardo Chivite, en colaboración con la Asociación Cultural Mucho Cuento, que ha permitido el contacto con autores de prestigio nacional, así como la autorización legal para su adaptación. En este caso, se trata del relato titulado “El extraño caso del señor Valbuena”, incluido en el libro *El oro celeste* (Xordica, 2003), cuyo autor es el novelista, gestor cultural y crítico Manuel Moyano (Córdoba, 1963). Además, es autor de *El amigo de Kafka* (Pre-Textos, 2001), Premio Tigre Juan a la mejor ópera prima; *El experimento Wolberg* (2008) y, el libro de microrrelatos, *Teatro de cenizas* (2011). Es autor de las novelas: *El imperio de Yegorov* (Finalista Premio Herralde 2014 y Premio Celsius en la Semana Negra de Gijón); *La coartada del diablo* (Premio Tristana de Novela Fantástica 2006); y *La hipótesis Saint-Germain* (Premio Carolina Coronado 2017), entre otras. Desde el ayuntamiento de Molina de Segura dirige el Premio Setenil al mejor libro de relatos publicado en España y el ciclo de conferencias Escritores en su tinta.

PALABRAS CLAVE: Manuel Moyano; “El extraño caso del señor Valbuena”; Asociación Cultural Mucho Cuento; ESAD de Córdoba; adaptación dramática.

EL EXTRAÑO CASO DEL SEÑOR VALBUENA

adaptación del cuento homónimo de Manuel Moyano
por Eduardo Chivite

Ramón, el SR. VALBUENA, tiene cuarenta años y una sonrisa de percherón cansado. Coge una correa y gesticula como si llamara la atención de un perro... Le espera con paciencia, como si el animal fuese muy mayor y muy lento. En el lateral contrario del escenario, el típico reloj digital de oficina con números rojos marca las seis en punto de la mañana. Le pone la correa y avanza por el proscenio, lentamente, esperándole.

SR. VALBUENA.- *(Insistente, sin dejar de sonreír, haciendo gestos de calma al público)*
¡Vamos, Coqui...! (pausa).
¡Vamos..., viejito!

Mira su reloj. Se oye la persiana metálica de un negocio que abre y el timbre de una bicicleta. Entonces, el SR. VALBUENA inicia el paseo de vuelta a casa.

SR. VALBUENA.- *(Paciente)*
¡Venga, Coqui, que llego tarde!
(El sonido de la cafetera le

alerta. A Coqui) ¡Aún tengo que tomar el café! (deja la correa en un viejo percherero).

FELISA, la Sra. Valbuena, aparece por el lateral en pijama, alargándole el café, sin mirarle siquiera, en un gesto mecánico y conocido. Lo coge y le da solo uno o dos lentos sorbos. Mira su reloj de nuevo. Sonríe otra vez. Besa a su mujer. Señala hacia el interior. La SRA. VALBUENA hace un gesto de “silencio” con el dedo y coloca las manos bajo su mejilla para indicar que los niños duermen. Ese lateral del escenario se oscurece y progresivamente se ilumina el lateral contrario: una mesa de oficina, un flexo, papeles, varios sellos, libros de cuentas abiertos y acumulados, y el reloj, que marca las ocho menos diez. El SR. VALBUENA se sienta, enciende su flexo, comienza a leerlos, los cierra, los abre y sella con distintos sellos varios

papeles. Mientras tanto, se oye ruido de gente que llega, sillas, máquinas de escribir, barullo. El SR. VALBUENA, a cada rato, levanta la cabeza, sonríe y saluda con la mano a sombras imaginarias que pasan. El ruido poco a poco se apaga.

CONSERJE.- *¿Vas a heredar la oficina, Valbuena? (se pasea arriba y abajo).*

El SR. VALBUENA *sonríe y hace un gesto de resignación. Pone varios sellos con contundencia. Saca el almuerzo de su maletín y lo extiende cuidadosamente sobre un pañuelo.*

CONSERJE.- *¿Otra vez almorzando solo, Valbuena?*

El SR. VALBUENA *le da un bocado al sándwich y, aún masticando, abre otro libro de cuentas y lo hojea.*

CONSERJE.- *(Medio bromeando, medio paternal) Pero, hombre, si no ha pasado aún ni la media hora de comer, Valbuena...*

El reloj marca las dos menos diez. El SR. VALBUENA apaga su flexo. La luz de la oficina se diluye y gradualmente se ilumina el lateral contrario; solo el reloj queda

iluminado. FELISA espera de pie, junto a los niños, en perpendicular al público, con la pequeña junto al proscenio y ordenados según su altura hasta llegar a la esposa. El SR. VALBUENA cruza el escenario. Gesticula como si besara a su hija pequeña, luego a la mediana y, cuando va a besar a su hijo mayor, este le extiende la mano, entonces rectifica y lo saluda como a un hombre. FELISA lo mira orgullosa, se acerca y lo besa la mejilla. El SR. VALBUENA mira a sus pies, se agacha y acaricia a Coqui.

SR. VALBUENA.- *¡Viejo..., viejito! (se sienta en un sofá de orejas, junto al perchero, y comienza a leer el periódico).*

FELISA.- *(Sin parar, haciendo cosas por la casa, en pijama) No vas a creerlo: las judías han subido medio euro el kilo. Si esto sigue así, qué será lo próximo, ¿el jarabe para la tos? ¡Es increíble!, increíble... Luego, ¿no va a ir la gente poniendo bombas por ahí? ¿Qué es lo que quieren?, ¿se puede saber? ¡Oh, Dios, y esas fotos, esas terribles fotos!... ¿Por qué tienen que poner esas fotos?, y en primera plana. ¡Los niños compran chucherías y cromos en los quioscos de prensa! (Pausa)*

¿Has visto a sus madres?, ¿en la fotos? ¿Ramón, crees tú que ellas se molestarán porque suban las judías? (silencio). Eso me recuerda que hace falta lechuga, y yogures, y tienes que llevar a la pequeña al cole, y pasar por la farmacia, por tu insulina... (Le baja el periódico de la cara) Y no te entretengas. (Le señala) No comas ensaimadas ni napolitanas ni chocolate... ¡Ramón, por Dios! (Sigue con lo suyo) Que das más trabajo que los niños (sale).

El reloj marca las seis en punto de la tarde. El SR. VALBUENA dobla el periódico. Sonríe. Coge el mando a distancia, pulsa. No lo vemos, pero oímos un partido de fútbol de fondo. Sonríe. El reloj se apaga. FELISA vuelve a entrar. Le alarga un yogur, lo acepta de mala gana, pero ella le insiste. Él sonríe de nuevo y acaricia a Coqui. FELISA da unas palmadas, llamando la atención de los niños que supuestamente están jugando. Se levantan, los acompaña, se ponen en fila junto a ella como la vez anterior, pero, ahora, mirando al lateral que da al interior de la casa. El SR. VALBUENA hace como que acaricia y besa a su hija pequeña, luego a la mediana, y de nuevo el

chico extiende su mano ante la perplejidad del padre, y se la estrecha. FELISA se acerca y lo besa en la mejilla. Entonces sale de escena con los niños en dirección a sus dormitorios. El SR. VALBUENA baja el volumen del televisor, que sigue sonando, casi imperceptible, acaricia a Coqui a sus pies, se sienta en el sillón y se queda dormido. FELISA vuelve, apaga el televisor, le cubre con una manta, acaricia a Coqui y sale de escena.

El reloj se enciende: las seis en punto de la mañana. Se oye la persiana metálica del negocio. El timbre de la bicicleta. Suena de nuevo la cafetera. FELISA aparece por el lateral en pijama, mirando hacia dentro, alargando mecánicamente el brazo con la taza de café, que se queda en el aire, congelado, a la espera... El SR. VALBUENA está despierto con los ojos como platos, bajo la manta, sin moverse. FELISA vuelve el rostro, mantiene el brazo en la misma posición, buscando al SR. VALBUENA con la mirada, a lo lejos. Queda estática, paralizada, como si el tiempo se hubiera detenido.

SR. VALBUENA.- (Se levanta con un gesto ausente. Sonríe con su sonrisa de percherón cansado.

Señala el sillón donde se encontraba hace solo un instante, sin dejar de escrutar al público con la mirada) Ese soy yo... Ramón Valbuena, una persona excelente. Doy los buenos días a todo el mundo, nunca niego un favor a nadie. Al menos hasta ese día, hasta hoy, esta mañana. Solo con i m a g i n a r e l h a s t í o sobrecogedor, la sucesión de actos repetidos y triviales que me esperan. ¡Mírenme!, estoy pensando en aullar, en gritar a la luna, en escapar de esa prisión bondadosa y gris que es mi cuerpo: Ramón Valbuena. Lo odio... (Al sillón) ¡Te odio!... ¿Me escuchas? ¡Daría cualquier cosa por dejar de ser yo! (Con lágrimas en los ojos, al público) Por rebelarme, por escapar...

FELISA.- *(Sin dejar de ser una estatua de sal, reacciona como si acabara de verlo allí, de pie en el proscenio, con el traje de chaqueta arrugado y la corbata mal puesta) ¿Qué te pasa? ¿Es que... hoy... no piensas sacar al perro?*

SR. VALBUENA.- *(Aparte, mascullando, retorciéndose) ¡Qué se joda el perro!*

FELISA.- *(Se acerca hasta él, extendiéndole el café) No te quedes callado, dime algo.*

SR. VALBUENA.- *(La mira con ojos atónitos, cogiendo el café con ambas manos) ¿Quién es usted? (silencio).*

Mientras bebe café, arrastra los pies por el proscenio. FELISA se queda mirando su brazo extendido, sin taza, como si quisiera asir a su marido del brazo. Los números rojos del reloj se apagan.

SR. VALBUENA.- *(Al público) Así fue como Ramón Valbuena..., yo..., empezó a fingirse amnésico. Cuando lo niños me besaban, yo... inexpresivo (pone cara de bobo como una esfinge). Permanecía en casa todo el día (se quita la chaqueta y la camisa), en pijama (se queda en camiseta interior blanca de tirantes con lamparones), sin afeitarse (coge el mando a distancia y no lo suelta).*

FELISA.- *(El brazo interminable, los dedos, los ojos llorosos) ¿Ramón?... Ramón Valbuena... ¡Cariño!...*

SR. VALBUENA.- *(Se gira, la mira) No... recuerdo quién soy.*

FELISA.- *(Al teléfono)* Sí, doctor Panchuelo... Sí, sí, lo sé... No tiene sentido... Las pruebas..., ya... ¿La baja laboral?... Mi marido no haría eso nunca. Él adora su trabajo. Ajá... ¿Un escáner?... Me parece bien... ¿Al trabajo?, para que se le refresque la memoria. Ajá.

La luz de la oficina se enciende gradualmente. El SR. VALBUENA se viste de nuevo, sin soltar el mando a distancia, y se encamina a la oficina junto con FELISA, que se ha echado por encima una gabardina amarilla y larga. Se oye ruido de gente que llega, sillas, máquinas de escribir, barullo...

CONSERJE.- Es increíble, Valbuena. Se ha olvidado de nosotros. *(Pausa)* Con lo que se le estima aquí, Valbuena. Todos me preguntan: “y Valbuena esto, y Valbuena lo otro”.

SR. VALBUENA.- *(Apretándose las sienes con las manos)* No logro recordar nada.

La luz se apaga. FELISA se adelanta hacia el hogar. García, el CONSERJE, se aleja negando con la cabeza, mirando de reojo, como esperando que sea una broma.

SR. VALBUENA.- *(En proscenio, al público)* Felisa solloza, ¿la oyen?, allá, sola, en medio del silencio de nuestro dormitorio. Yo duermo aquí, en el sillón. Pero... mi vida es tan maravillosa, ¡una vida de absoluta irresponsabilidad! Nunca imaginé nada parecido. Estoy ocioso todo el día; es cierto que tengo que hacer como que me molesta que Coqui me mordisqueee los tobillos cuando quiere salir; y repaso una y otra vez los álbumes de fotos: la boda, la luna de miel en Palma, los veranos en Oropesa.

FELISA.- *(Al teléfono)* Sí, doctor Panchuelo... ¡Ah!, menos mal... Estaba preocupada. No todos los días le hacen a uno un escáner del cerebro... ¿Él?... Sí, como oye: “una coliflor”, eso dice... ¿El detector de mentiras?... Yo no creo que finja, doctor Panchuelo... ¿Nada?... Ya se lo he dicho, es que este hombre... Un caso muy extraño, sí... ¿Nunca?, ¿no?, ¿nada parecido?... Pero, ¿volverá?, ¿mi marido?, ¿verdad? *(sigue al teléfono,*

gesticulando, como si atendiese a todo lo que le dicen).

SR. VALBUENA.- *(Al público)* Siempre he cuidado con esmero los detalles. Si salgo a la calle, apunto el número de teléfono. A veces, llamo desde la otra punta de la ciudad para simular que me he perdido. Lo más difícil es mantenerse impertérrito, aunque marque el Rayo Vallecano. Y la voracidad sexual..., el antiguo Ramón Valbuena se prodigaba bien poco en eso de la gimnasia amatoria, pero, ahora... *(arroja sobre su hombro el mando a distancia. Y se cierne sobre FELISA que sigue al teléfono, liberándola de su incitante gabardina)* ¡Ahora!

FELISA.- *(Da un grito)* Sí, doctor Panchuelo... Tengo que dejarle, doctor Panchuelo... *(cuelga. Se gira, pasional)* ¿Quién eres, desconocido? *(Le abre la camisa)* ¡Ramón!

SR. VALBUENA.- *(Al público, mientras FELISA le muerde y le araña)* Ahora sí, ocioso, asilvestrado, en la cocina, en el pasillo... La codicia de un sátiro aquejado de priapismo. *(Pausa)* Pero... si alguno de

ustedes pudiera hablar conmigo. Conocer mi secreto. Entender que soy el de siempre, Ramón, Ramón Valbuena *(sonríe tristemente)*. Mis amigos terminarían por irse de la lengua. O me verían como a un pobre loco. *(Se desembaraza de FELISA, que cae de rodillas a los pies del sillón; lo mira dulcemente como si allí siguiese él, su marido, el de siempre)* Por las noches, entro a hurtadillas en el cuarto de los niños, los abrazo mientras duermen. Anoche, sí, anoche... mi pequeña dijo “papi”, entre sueños, y rompí a llorar. Coqui, Coqui ha muerto esta mañana. Por mi culpa, lo sé. A los pies de su correa... *(se gira, contempla la escena desde el ángulo del salón donde se encuentra)*.

FELISA.- *(Se levanta con una bolsa de basura, que tiene algo dentro, la abraza, con tanta pena que ni ella misma la esperaba)* Se ha muerto de tristeza *(oscuro)*.

La luz vuelve progresivamente. No hay nadie en el escenario. FELISA aparece desde el interior de su hogar. Busca por todas partes. Coge el teléfono. Se escucha el

timbre de una bicicleta. El reloj de números rojos se enciende y marca las dos y media. Lllaman a la puerta. La luz del lateral contrario —la mesa de oficina ha desaparecido— ilumina al SR. VALBUENA cargado de regalos. Se escuchan risas de niños y los ladridos quejumbrosos de un cachorro.

SR. VALBUENA.- *(A sus hijos, como si corretearan junto a él con un precioso cachorro fox-terrier de dorado pelaje)* Nena, cuidado con Tigre, ¿eh?, no lo soltéis.

FELISA.- *(Sorprendida)* ¿Y todo esto? ¿Los niños?, ¿y ese fox-terrier, de quién...?

El SR. VALBUENA la interrumpe dejando caer las cajas, y abraza a FELISA como si no la hubiera visto en cien años. La besa y, cuando la mira, la mira con una mirada profunda, profundísima.

FELISA.- *(Lacrimógena, risueña)* ¿Ramón...?

SR. VALBUENA.- *(Sonriendo como un percherón radiante)* Soy yo, cariño. He vuelto.

TELÓN.





Manuel Moyano (foto de Miguel Martínez)

EL EXTRAÑO CASO DEL SEÑOR VALBUENA



EL NIÑO QUE COMÍA LANA

CRISTINA SÁNCHEZ-ANDRADE

Ilustración. Mercedes Acosta, (2021).

Adaptación dramática realizada como ejercicio de clase para el Taller de Escritura Dramática de la ESAD de Córdoba, impartido por el profesor Eduardo Chivite, en colaboración con la Asociación Cultural Mucho Cuento, que ha permitido el contacto con autores de prestigio nacional, así como la autorización legal para su adaptación. En este caso, se trata del relato titulado “El niño que comía lana”, incluido en el libro homónimo (Anagrama, 2019), cuyo autora es la novelista, narradora y traductora Cristina Sánchez-Andrade (Santiago de Compostela, 1968). Entre sus novelas hay que destacar *Ya no pisa la tierra tu rey* (Anagrama, 2003), con la que obtuvo el Premio Sor Juana Inés de la Cruz (2004); *Los esarpines de Kristina de Noruega* (Roca Editorial, 2010), con la que fue finalista del Premio Espartaco de Novela Histórica (2011); o *Las Inviernas* (Anagrama, 2014), que fue finalista del Premio Herralde de Novela (2014). Entre otros premios, es imprescindible citar el Premio Nacional “Cultura viva” (2017) y el Premio Sentenil (2020) al mejor libro de relatos por *El niño que comía lana* (Anagrama, 2019).

PALABRAS CLAVE: Cristina Sánchez-Andrade; “El niño que comía lana”; Asociación Cultural Mucho Cuento; ESAD de Córdoba; adaptación dramática.

EL NIÑO QUE COMÍA LANA

adaptación del cuento homónimo de Cristina Sánchez-Andrade
por Fran Pérez Lunar

Salón humilde de una casa rural. Al fondo un sofá, junto a una mesa y tres sillas, en el centro una alfombra redonda. Un NIÑO recorre con nerviosismo la habitación de un lado hacia otro, esperando a su PADRE. De pronto, escucha el sonido del coche familiar, aparcando fuera. Aparece el PADRE con una cesta, ocultando su interior con una manta de cuadros, y atada al asa una primula roja. El NIÑO la mira hipnotizado.

PADRE.- ¿Quieres verlo?... Vamos, acércate. No hagas ruido (pausa. Destapa la manta, coge el peluche e imita un torpe balido) ¿Te gusta?

El NIÑO recula asustado y asiente con la cabeza. El PADRE toma el cordero de peluche y se lo pone al NIÑO en los brazos.

NIÑO.- (Tartamudeando) ¿Es..., es para... mí?

PADRE.- Tuyo es. Ahora tienes que cuidarlo.

El NIÑO lo sostiene sin atreverse a respirar. Sin pensarlo, una de sus manos comienza a acariciar el cuerpo del animal.

PADRE.- Ahora es tu hermanito pequeño. ¿Ves?

Adormece al cordero, el NIÑO se ríe a carcajadas, como cuando uno es feliz y no sabe por qué.

TÍA.- (Observa entre las sombras, como una araña que vigila la tela: madura, negra, callada) El médico dijo que no salieras con este frío.

PADRE.- He traído un corderito (ríe).

NIÑO.- Es mi hermanito. Se llama Pastor.

PADRE.- (Deja una chaqueta de cuadros en el perchero) ¿Qué hay de comer?

La TÍA no pronuncia palabra alguna. Se sientan a comer, sopa, pan y vino. Mientras la TÍA sirve, en la imaginación del NIÑO, el cordero, que ha quedado tirado en la alfombra, despierta y comienza

a balar. Su boca apenas abierta derrama un grito penetrante. El NIÑO se levanta rápidamente y va hacia el cordero.

NIÑO.- *(Con preocupación, al borde del llanto, mirando al PADRE, asustado) ¿Qué le pasa?*

TÍA.- *¡Acaba de comer!*

PADRE.- *Deja al niño. (Bromeando) Seguro que tiene hambre, en la bolsa está el biberón.*

El NIÑO se levanta y recoge el biberón de la bolsa. Estira el brazo, tembloroso, y acerca el biberón a la cara del animal.

NIÑO.- *Papá, no bebe.*

PADRE.- *(Riéndose) Insiste, tienes que aprender a hacerlo tú solo.*

TÍA.- *Qué no te levantes de la mesa...*

Mientras la TÍA habla, el NIÑO se percata de que la mano del PADRE tiembla de manera que la sopa no le llega a la boca.

NIÑO.- *(Asustado, sin apartar los ojos del PADRE) Papá...*

TÍA.- *Ni siquiera te has lavado las manos...*

Los ojos del PADRE se quedan fijos en la pared, muertos. Comienza a temblar más de la cuenta.

NIÑO.- *(Rompiendo a llorar) Papá... Papá...*

TÍA.- *Dile algo, nunca...*

De pronto, el PADRE se queda inmóvil y deja caer la cuchara. Y cae de rodillas de golpe .

TÍA.- *(Levantándose y gritando, muy enérgica) ¡Hermano!*

NIÑO.- *(Llorando desconsoladamente) Pero... ¿se puede saber qué...?*

Apoyando los puños en la mesa, levemente inclinado, el PADRE se pone en pie, la TÍA lo ayuda y con mucha dificultad; encorvándose y estirándose, lo acompaña a su habitación.

TÍA.- *(Se gira) Tú no te muevas de ahí (sale).*

El NIÑO, con los ojos llorosos, se dirige al centro del escenario, a la alfombra, donde dejó a su hermanito. Se agacha y recoge al cordero, mientras mira al vacío. El NIÑO abraza con fuerza al peluche y, de pronto, todo se para, la luz se oscurece y entra un ADULTO, que

coge la chaqueta de cuadros y se la pone. Se para junto al NIÑO.

ADULTO.- (Al público) “Tienes que aprender a hacerlo tú solo”, esas fueron las últimas palabras que escuché de mi padre. Pronto despertaría Pastor y tendría que atenderlo. (El NIÑO mima la acción) Dejé al cordero en su cestita, en el centro de la alfombra y fui a sentarme a la mesa (ADULTO se sienta). Aún recuerdo, cómo luché entre el sueño, el frío y la excitación. Avivé con otro leño el rescoldo que quedaba.

NIÑO.- (Hablandole al peluche) Papá dice que mamá se ha convertido en una estrella y nos mira siempre desde el cielo, pero yo sé que está en ese cajón...

ADULTO.- Pastor abrió los ojos y comenzó a balar. Entonces pegué un brinco (NIÑO salta sobrecogido. Mima de nuevo la acción) Los balidos eran tan penetrantes que tuve que taparme los oídos. Noté que mi corazón se aceleraba y que la sangre embestía mis sienes. Miré el biberón, vacío, en el

suelo, y a continuación a Pastor.

NIÑO.- (Con desesperación) ¡Cállate!

ADULTO.- Pero el cordero seguía balando.

NIÑO.- (Con aún más desesperación) ¡Cállate, idiota!

ADULTO.- Nadie bajó a darme la cena esa noche. Me senté en el sofá, esperando a que mi padre llegara. Siempre antes de dormir me contaba un cuento o me hablaba de aquella estrella en la que se había convertido mi madre. Pero esa noche nunca llegó. Me quedé dormido esperando.

Silencio. La luz del amanecer entra por la ventana.

ADULTO.- Me despertaron los balidos tenaces de Pastor. Tenía hambre, la sensación de que una pinza me presionaba las tripas. Tenía tanta hambre que pensé que, si no comía algo, mi estómago me devoraría. (NIÑO se gira y descubre dos figuras enlutadas que cargan un cuerpo envuelto, atraviesan el escenario a la altura del prosenio) En ese momento, dos hombres

bajaron las escaleras con un bulto envuelto en una sábana negra. Supe que era mi padre al instante. (NIÑO *mima la acción*) Abracé a Pastor con fuerza, mientras hundía mi cabeza en su lana. Empecé a sentir una sensación extraña. Dejé de oír sus balidos, empecé a sentir el calor de la chimenea, sin estar junto a ella. De pronto, mis tripas comenzaron a rugir de nuevo y al levantar la mirada, vi la mirada penetrante de mi tía.

TÍA.- (*Entra, irritada*) Deja de abrazar así ese muñeco, pareces un loco (*sale*).

ADULTO.- Los balidos se mezclaban con mis propios sollozos.

El NIÑO se limpia los mocos con la manga de la camisa y acerca su mano al hocico de Pastor.

ADULTO.- Sentí que me lamía. Fui a la cocina (*el NIÑO sale*), abrí el frigorífico y cogí todo lo que pude (*entra el NIÑO, portando una caja de leche y queso. Mima la acción*) Comencé a beber, la leche se desbordaba y bajaba a lo largo del cuello, mojando mi camisa.

TÍA.- (Desde el foro, en penumbra, la respiración jadeante) Está muerto, ya lo sabes (*sale*).

ADULTO.- (Mientras habla, se dirige al perchero y cuelga la chaqueta) No pude contestar.

NIÑO.- (*Al público*) No. No es verdad.

ADULTO y NIÑO.- No puede ser cierto porque su chaqueta está colgada en el perchero.

NIÑO.- (*Pausa*) Cuando mamá murió, desaparecieron con ella sus vestidos, sus joyas y sus cosas.

ADULTO.- (*Se pone de nuevo la chaqueta. El NIÑO mima la acción*) Me quedé en estado de aturdimiento, sentado en el sofá toda la tarde, (*el NIÑO mira al ADULTO*) la vista fija en la chaqueta de papá. Todo el resto del día sentado en el sofá, mirando la chaqueta de papá.

Silencio. Cae la noche. El NIÑO mira a Pastor, erguido en su blancura. Camina lentamente hacia él, lo acaricia.

ADULTO.- (*El NIÑO mima la acción*) Sentí un mordisco, me asusté y caí de espaldas. Una

ira repentina hacia aquel ser... se apoderó de mí.

NIÑO.- (Golpea el peluche contra el suelo. Grita más allá del odio. Cae de rodillas).

ADULTO.- Nadie me habló, nadie me explicó nada. Pastor decía...

NIÑO.- ...Bee, beeee.

ADULTO.- Y parecía que decía...

NIÑO.- ...Ven, ven.

ADULTO.- De su lomo nació una pelusa abundante de lana mullida, muy limpia. Yo seguía notando esa avidez en las tripas; un ronroneo. Me lanzaba sobre todo lo que encontraba en la cocina: yogures, fruta, magdalenas. (*El NIÑO mima la acción*) Una vez saciada el hambre, sacaba a Pastor de la cesta y jugaba con él, feliz, feroz. El cordero era mío y nadie me lo iba a quitar. Metía la nariz y la lana exhalaba un olor caliente y seco, como la almohada de Papá. Como el olor del cajón de la cómoda en donde habitaba Mamá.

TÍA.- (*Entra*) Todo está bien. Ahora cámbiate de ropa y lávate. Cuando hayas acabado,

puedes rastrillar las hojas del jardín como hacías antes de la desgracia.

El NIÑO sale y la TÍA se sienta en el sofá.

ADULTO.- Desde entonces todo fue antes y después de la desgracia. Antes de la desgracia tenía un padre y ahora no tenía nada. Nada más que el recuerdo de su chaqueta, el olor de mamá en el cajón de la cómoda y a Pastor.

El NIÑO entra con un rastrillo, lo suelta, se acerca a Pastor y lo abraza.

ADULTO.- (*El NIÑO mima la acción*) Hundía mi nariz entre su lana mullida. Aspiraba su oscuro calor. Una especie de comunión. Un intercambio de humores y sustancias. Y desde entonces el hambre se apaciguó.

El ADULTO saca de su bolsillo margaritas destrozadas y las esparce por el suelo.

TÍA.- (*Entra y observa al NIÑO torvamente*) ¿Quién ha hecho esto?

NIÑO.- Nadie. No lo sé.

TÍA.- Mientes.

NIÑO.- Es verdad.

TÍA.- Estás descuidando tus trabajos y el arriate de la entrada está destrozado.

El NIÑO se encoge de hombros, hunde su cabeza en la lana del cordero y sale hacia su habitación. La TÍA lo sigue con la mirada, y después sale tras él.

ADULTO.- Lo que vino a continuación no fue enemistad. Acaso, indiferencia. Estaba, y ya no estaba (*sale*).

NIÑO.- (*Entra a escena a toda velocidad y busca por todo el salón*).

TÍA.- (*Entra*) ¿Ocurre algo?

NIÑO.- No está... Pastor.

TÍA.- (*Se encoge de hombros*) Se habrá ido. Los animales también se cansan.

Ambos salen de escena, cada uno, por un lado. EL NIÑO se va cabizbajo.

ADULTO.- (*Entra a escena, con la chaqueta llena de agujeros*) Y eso fue todo. Mi tía pensó que eran polillas, porque no solo la chaqueta de papá tenía agujeros, sino también las

mantas, sus largas faldas negras y hasta los manteles. Agujeros perfectos, como la luna llena y cruel. (*Entra la TÍA, colocando cáscaras de limón y naranja, sobre la mesa y el sofá*) Intentó evitar que la destrucción prosiguiera con todo tipo de remedios. (*Se saca cortezas de cedro, alcanfor y lavanda de los bolsillos de la chaqueta*) Nada. (*La TÍA se sienta*) La destrucción seguía su camino, imparable. Y lo que hasta entonces fue blanda sospecha, se volvió certeza. (*Entra el NIÑO y mima la acción*) Duró solo un instante. Un ruido procedente de mis tripas. Mi vientre se contrajo y, con la boca muy apretada, elevé mi abdomen dos o tres veces para recibir la arcada. Por fin eché la cabeza hacia adelante y vomité. Una bola de lana cayó al suelo, envuelta en un líquido amarillo y viscoso, como el amor...

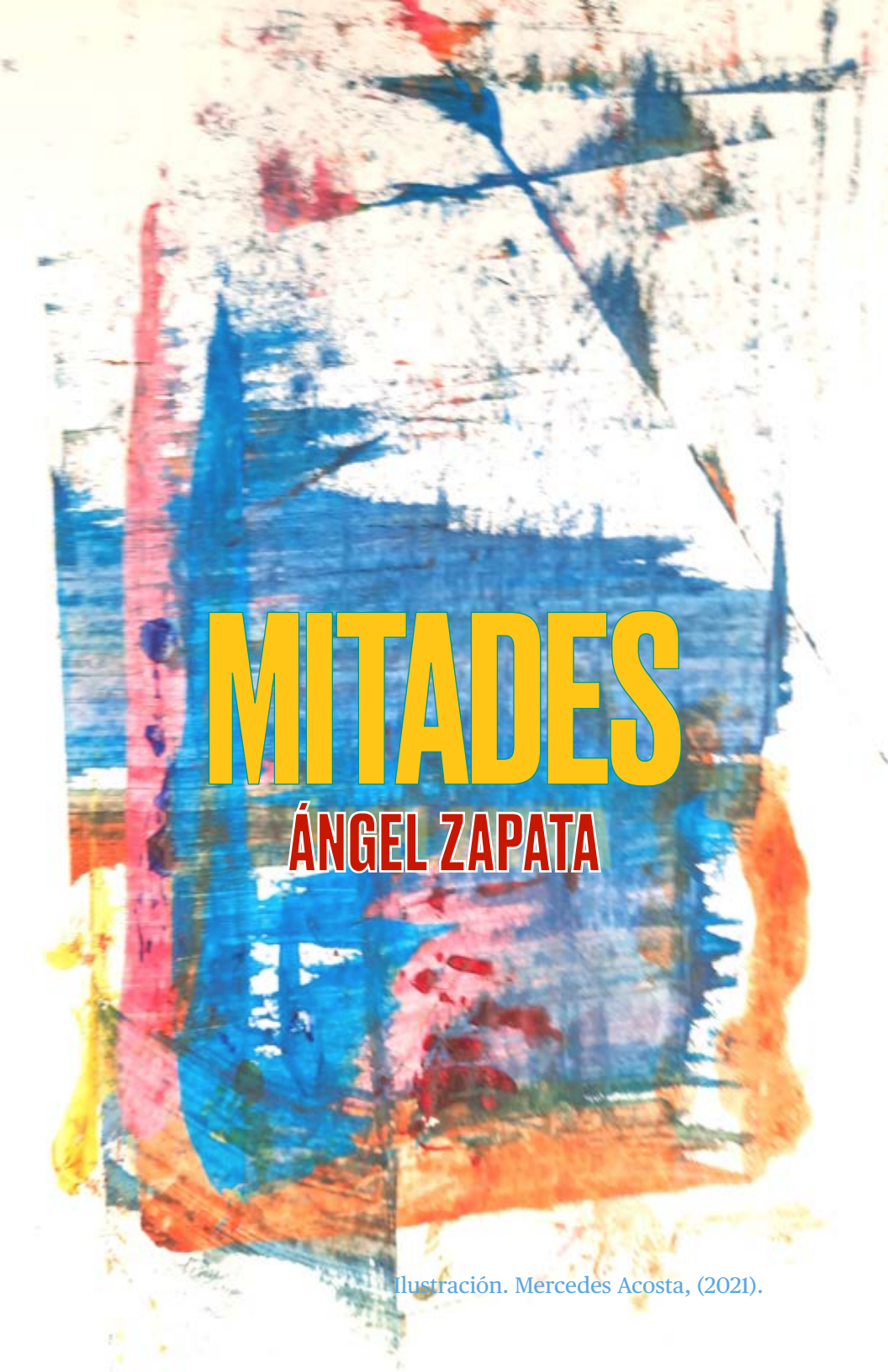
TELÓN.





Cristina Sánchez-Andrade (foto de Mai Lindstrom)

EL NIÑO QUE COMÍA LANA



MITADES

ÁNGEL ZAPATA

Ilustración. Mercedes Acosta, (2021).

Adaptación dramática realizada como ejercicio de clase para el Taller de Escritura Dramática de la ESAD de Córdoba, impartido por el profesor Eduardo Chivite, en colaboración con la Asociación Cultural Mucho Cuento, que ha permitido el contacto con autores de prestigio nacional, así como la autorización legal para su adaptación. En este caso, se trata del relato titulado “Mitades”, incluido en el libro *Las buenas intenciones y otros cuentos* (Páginas de Espuma, 2011), cuyo autor es el escritor, profesor y crítico Ángel Zapata (Madrid, 1961). Asimismo, es profesor de escritura creativa en la Escuela de Escritores y autor de varios libros de teoría sobre narrativa: *La práctica del relato* (1997) y *El vacío y el centro* (2002). También ha publicado en Páginas de Espuma: *La vida ausente* (2006), *Materia oscura* (2015) y *Luz de tormenta* (2018). Ha sido antologado en *Pequeñas Resistencias. Antología del nuevo cuento español* (2002), *Siglo XXI. Los nuevos nombres del cuento español actual* (2010) y *Mar de Pirañas, nuevas voces del microrrelato español* (2012).

PALABRAS CLAVE: Ángel Zapata; “Mitades”; Asociación Cultural Mucho Cuento; ESAD de Córdoba; adaptación dramática.

adaptación del cuento homónimo de Ángel Zapata
por Stella Chaves

Dormitorio de un matrimonio cualquiera, en una casa cualquiera, una noche de febrero cualquiera. ALBERTO, acostado, mira disimuladamente a CONCHA que, sentada, lee plácidamente un libro.

ALBERTO.- ¿Eso es un chupetón?

CONCHA.- ¿Te refieres a esto? (señalándose la marca del hombro, sin levantar los ojos del libro).

ALBERTO.- Sí, Concha.

CONCHA.- Pero, Alberto, (riendo) ¿estás tonto o qué? ¿De qué iba a tener yo un chupetón?

ALBERTO.- (Se incorpora) Pues de follar, Concha. Hasta donde yo sé, los chupetones salen de follar, o de darse la paliza, o de otras cosas por el estilo.

CONCHA.- (Sin levantar la mirada del libro) Tú sí que estas paliza, Alberto, hijo... Anda, duérmete, y mañana será otro día ¿eh?

ALBERTO deja las gafas junto al despertador, apaga la lámpara de su mesilla, se acuesta y se da la vuelta, dándole la espalda a CONCHA. Tras un largo rato...

ALBERTO.- Te noto algo más fría que de costumbre... (Pausa) Más fría que en los seis años que llevamos casados..., además, no estás leyendo..., hace rato que no pasas de página... (silencio).

CONCHA se da la vuelta hacia su lado de la cama, deja el libro en la mesilla y apaga la luz de su lamparita.

ALBERTO.- (Se incorpora) Concha...

CONCHA.- ¿Qué?

ALBERTO.- Nada..., (pausa) que... ¿Quién te ha hecho el chupetón?

CONCHA.- (Se incorpora) ¿Qué chupetón, Alberto?

ALBERTO.- (Enciende la luz de su lamparita) Pues el que tienes en

el hombro, Concha. Porque esa marca roja..., yo estoy casi seguro de que es un chupetón; ya te lo he dicho.

CONCHA.- *¿Tú te has propuesto darme la noche?*

ALBERTO.- No, Concha (*apaga la luz de su lamparita*).

CONCHA.- *¿Lo dejamos para mañana entonces? (se acuesta).*

ALBERTO.- *Pues no lo sé..., no sé si lo dejamos, porque un chupetón es algo serio... (Enciende la luz de su lamparita de nuevo) ¿Cómo voy a dormirme sabiendo que estás aquí, a mi lado, como si no pasara nada, pero con un chupetón inexplicable en mitad del hombro? (silencio).*

CONCHA.- Alberto...

ALBERTO.- ¿Sí?

CONCHA.- *Este cardenal que tengo no es un chupetón, ¿vale?*

ALBERTO.- *Pues lo parece, parece un chupetón.*

CONCHA.- *¡Me estás hartando! (Se incorpora y enciende la luz de su lamparita) ¿Qué pasa, qué tengo que enseñártelo para que te convenzas? A ver, míralo bien. (Aproxima su hombro a*

los ojos de ALBERTO) ¿Te parece o no te parece un chupetón?

ALBERTO separa la cara del hombro de CONCHA, se pone las gafas y observa detalladamente su hombro pecoso.

CONCHA.- ¿Ya?

ALBERTO.- Bueno...

CONCHA.- Bueno, ¿qué?

ALBERTO.- Pues... que puede que no sea un chupetón.

CONCHA.- ¿Lo dejamos entonces?

ALBERTO.- Lo dejamos.

CONCHA.- ¿Prometido?

ALBERTO.- Prometido.

CONCHA.- ¿Tienes frío? ¿Quieres que encienda la calefacción?

ALBERTO.- No, por mí no la enciendas.

CONCHA.- ¿Te has quedado más tranquilo?

ALBERTO.- Sí...

CONCHA.- Anda, apaga la luz, que mira la hora que es... Ya mismo está sonando el maldito despertador (*apaga su lamparita y se acuesta de espaldas a ALBERTO*).

ALBERTO.- Buenas noches,
Concha (apaga su lamparita y
se acuesta).

Al momento, ALBERTO se levanta, se pone las gafas otra vez, busca en el bolsillo de sus pantalones (dobladitos sobre una silla) y saca un paquete de tabaco. Se mete en la cama, saca un mechero del cajón de la mesita de noche y se enciende el cigarro, tapando la luz de la brasa para que el resplandor no moleste a CONCHA.

ALBERTO.- Concha, estas tragando saliva... En el documental, el médico ha dicho que la gente que duerme no traga saliva..., y tú, tú estás tragando saliva (*silencio*). Antes te he prometido que lo dejábamos porque no tenía ganas de discutir... Pero va a ser mejor que lo aclaremos, (*pausa*)

porque... esa marca... es un chupetón.

CONCHA.- (*Enciende su lámpara de nuevo. Llorando desconsoladamente*) Lo siento, lo siento mucho, muchísimo. Sé que no vas a perdonármelo. No te imaginas como me siento...

ALBERTO sale de la cama y se sienta en el filo, con los pies en el suelo.

CONCHA.- (*Ya más tranquila*) Bueno, no sé si lo siento en realidad...

ALBERTO le da la última calada al cigarro, lo aplasta contra el cenicero, apaga su lamparita y se tumba de espaldas en su lado de la cama. CONCHA se tumba también, luego le mira un instante y apaga su lámpara.

TELÓN.





Ángel Zapata

MITADES

NORMAS DE EDICIÓN

AR.ES

La revista ar.es viene a sumarse a una amplia labor editorial que comprende desde la publicación de monografías teóricas y textos teatrales en formato digital, aceptando colaboraciones de investigadores de cualquier institución o país, siempre que se trate de trabajos de investigación originales e inéditos y que no estén aprobados para su publicación en otra revista. La lengua de la revista es el castellano, si bien se admitirán artículos en otros idiomas previa aprobación del Comité Científico.

EXTENSIÓN Y FORMATO DE LOS ARTÍCULOS

Los trabajos se enviarán a la redacción de la revista, por correo electrónico (revista@esadcordoba.com) o postal (Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba. Revista AR.es a la atención de Juan Antonio Bernal Tena o Miguel Ángel García. C/ Blanco Belmonte, 14 - 14003 Córdoba). En el primer caso, debe adjuntarse una copia electrónica

del manuscrito en archivo Word (Windows PC). En el segundo caso, debe enviarse una copia del manuscrito en el papel y una copia en CD o USB, igualmente en un archivo Word (Windows PC). En el CD o USB se indicará nombre y apellidos del autor y nombre del archivo adjunto.

La primera página de cada trabajo se iniciará con el título del artículo, el nombre y apellidos del autor, la institución en la que trabaja el autor y su correo electrónico. A continuación se incluirá un resumen en español (de no más de 500 caracteres), junto con su traducción al inglés, de no más de diez líneas, así como de las correspondientes palabras-clave (entre tres y cinco) en ambos idiomas.

El tipo de letra será Time New Roman 12 pt. para el cuerpo del artículo y de 10 pt. para las notas a pie. Márgenes a 2,54 cm. Interlineado a 1,5 y espaciado anterior y posterior a 0. Sangría de la primera línea de párrafo a 1,25 cm. Los artículos no sobrepasarán, salvo excepción

justificada, los 40.000 caracteres. Tanto las páginas como las notas a pie de página irán numeradas correlativamente.

ESTRUCTURA DE LOS ARTÍCULOS

El proceso de revisión de los artículos se inicia tras el acuse de recibo del mismo e implica el envío de manuscrito a dos revisores externos, expertos en el tema, generalmente pertenecientes al Comité Científico de AR.es. la evaluación será anónima (para el revisor y para el autor).

Aceptado el trabajo se procederá a la publicación del mismo. El/la autor/a o autores responsables, si lo desean, corregirán las primeras, debiendo remitir por correo electrónico las modificaciones pertinentes en un plazo de quince días.

En el caso de que el artículo incluya imágenes, estas deberán estar digitalizadas en formato TIFF, JPG o PDF. **IMPORTANTE:** Se incluirán como archivos adjuntos distintos al archivo que contiene el texto del artículo, e irán numeradas en el orden en que se citan en dicho artículo.

La numeración de los epígrafes (apartados y subapartados) se organizarán del siguiente modo:

1. CAPÍTULO.

1.1. Epígrafe

1.1.1. Subepígrafe

1.1.2. Subepígrafe

1.2. Epígrafe

2. CAPÍTULO

2.1. Epígrafe

2.1.1. etc.

Las citas se harán siguiendo el llamado sistema Harvard-APA, es decir, presentando citas dentro del cuerpo del trabajo, y no en notas a pie de página, indicando, entre paréntesis Apellido del autor, año de publicación y la página o páginas citadas.

Las citas textuales cortas (menos de 40 palabras) se incorporarán al cuerpo del texto entre comillas.

Las citas textuales largas (más de 40 palabras) se escribirán en parágrafo aparte, con interlineado sencillo, con sangría, sin comillas y sin cursiva en Times New Roman, 11 pt.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía se incluirá al final del artículo, en orden alfabético y con sangría francesa. Se recogen los títulos citados según los siguientes criterios:

- Las referencias bibliográficas deberán presentarse ordenadas alfabéticamente por el nombre

del autor, o primer autor en el caso que sean varios.

- Si un autor tiene varias obras se ordenarán por orden de aparición. Si se van a citar varias obras de un mismo autor, los apellidos y nombre del mismo sólo se pondrán en la primera referencia. En las siguientes se sustituirán por una línea de cuatro espacios.

- Si de un mismo autor existen varias referencias de un mismo año se especificarán los años seguidos de un orden alfabético. Si hubiese más de una publicación de un mismo autor en el mismo año, la distinción se hará con letras, siguiendo el orden alfabético.

- **Libros:** Apellido, Nombre (Año), *Título del libro*, Ciudad: Editorial.

- **Capítulo de un libro:** Apellido, A. A. (Año). Título del capítulo, en A. Apellido. (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.

- **Artículos en revistas:** Apellido, A.A., (Fecha). Título del artículo. Nombre de la revista, volumen (número), pp-pp.

- **D o c u m e n t o s electrónicos:** Apellido, A.A. (Año). Título. Recuperado de <http://www.xxxxxxxxxx.xxx>

AR.es

ESAD CÓRDOBA
C/ BLANCO BELMONTE, 14
14003 - CÓRDOBA

www.esadcordoba.com/revista-ar-es