



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

El Teatro de Conciencia como recurso pedagógico para la educación emocional en Educación Infantil

Trabajo fin de grado presentado por:	Maria Neus Canals Casellas
Titulación:	Grado de maestro en Educación Infantil
Línea de investigación:	Estado de la cuestión
Director/a:	Marta Silvero Miramón
Ciudad Tredòs, Naut Aran 31 de enero de 2014	
Firmado por: Neus Canals Casellas	

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.4. Teorías educativas y 1.1.8. métodos pedagógicos

ÍNDICE

1. Resumen	6
2. Introducción	7
2.1 Justificación	7
2.2 Objetivos	7
2.2.1 Objetivo general	7
2.2.2 Objetivos específicos	7
2.3 Metodología	8
3. Sobre la educación emocional	8
3.1 Fundamentos teóricos de la educación emocional	8
3.2 Beneficios de la educación emocional	11
3.3 La educación emocional en la escuela	12
3.3.1 Competencias de la educación emocional	14
3.3.2 Programas de educación emocional en el contexto escolar	17
3.3.3 La metodología en la educación emocional	18
4. Sobre el teatro	20
4.1 Orígenes del teatro	20
4.1.1 Etimología y definición de la palabra teatro	20
4.1.2 Historia del teatro	21
4.2 El teatro como recurso pedagógico	21
4.3 El teatro en el aula de educación infantil	23
4.3.1 Adecuación a las características evolutivas	24
4.3.2 Beneficios del teatro/juego dramático en educación infantil	25
5. El Teatro de Conciencia	26
5.1 Qué es y que no es el Teatro de conciencia	26
5.2 Fundamentos teóricos del teatro de conciencia	27
5.2.1 Teatro	28
5.2.2 Educación Emocional	28
5.2.3 Inteligencia del Corazón	30
5.3 Enfoques del teatro de conciencia	31
5.3.1 Teatro en escena	31
5.3.2 Como recurso pedagógico	33
5.3.3 Como formación teatral	40

5.4 Valoración del recurso en educación infantil	43
6 Conclusiones	46
7 Prospectiva	47
8 Referencias bibliográficas	48
9 Bibliografía	52
10 Anexos	54
Anexo 1_ Guion dera òbra de teatre “Qui sò jo?” (aranés)	
Anexo 2_ Guión de la obra de teatro “¿Quién soy yo?” (castellano)	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1_ Ámbitos de influencia del Teatro de conciencia

27

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1_ Estadios de la aptitud dramática	25
Tabla 2_ Contenido de la sesiones del Jugar/trabajar con el Qui sò jo	37
Tabla 3_ Enfoques del Teatro de conciencia	43

1. RESUMEN

El planteamiento del trabajo que se expone a continuación es un estado de la cuestión en cuanto a un novedoso recurso pedagógico, el Teatro de conciencia, para trabajar la Educación Emocional en Educación Infantil.

Se revisan los principales fundamentos de la Educación emocional, así como sus beneficios y la importancia de su integración en el ámbito escolar. También se repasa la evolución del teatro, así como el uso de este en el ámbito escolar y sus beneficios, concretamente en el aula de Educación infantil. Finalmente se hace una exhaustiva descripción sobre el Teatro de conciencia, en cuanto a sus fundamentos teóricos y sus diferentes enfoques, evidenciando los resultados positivos en sus pruebas piloto y la correspondiente reflexión final para su adecuación en Educación infantil.

La conclusión es positiva, tratándose de un recurso con diferentes posibilidades, destinado no solamente para los alumnos sino que contempla aplicaciones para toda la comunidad educativa.

Palabras clave: Educación emocional, teatro, dramatización, educación infantil, teatro de conciencia.

2. INTRODUCCIÓN

2.1 JUSTIFICACIÓN

La razón por la cual he escogido profundizar en este tema es porque en el Instituto donde trabajo iniciaron hace dos años proyectos de educación emocional usando el teatro como herramienta para trabajar las emociones. El pasado curso también lo implantaron en primaria. La metodología utilizada se basa en el Teatro de conciencia, en el que tanto sus obras como sus juegos teatrales invitan a la reflexión e introspección personal tanto en los actores de la obra como en el mismo espectador. Aplicado a las aulas se convierte en un recurso pedagógico para el autoconocimiento, la introspección, a través de las diferentes dimensiones o competencias de la educación emocional.

Trabajo como profesora/tutora en un curso de alumnos mayores de 16 años que no tienen la ESO y quieren aprender una profesión o iniciarse en el mundo laboral, o simplemente dejar de estudiar. A menudo, aunque no todos, son jóvenes con dificultades de aprendizaje más bien por falta de motivación, baja autoestima, falta de habilidades sociales... Muchas veces no se trata de falta de capacidades racionales, sino de una mala gestión emocional. Esto me hace pensar que tendría que haber todo un trabajo previo des de muy pequeños para poder, no solo cuidar la parte intelectual, racional, sino también la emocional en la escuela. En EI¹ por supuesto la afectividad ya es una de las bases importantes y hay un montón de propuestas, test, actividades diferentes para trabajar las emociones pero me pareció interesante el tema del teatro de conciencia aplicado a estas edades.

Por lo tanto, me parece una herramienta novedosa, que podría ser útil para englobar la educación emocional des de una perspectiva diferente, en primera persona y usando un recurso en general querido por los alumnos de esta etapa, como el teatro. El teatro sería el hilo conductor para iniciarse en la educación emocional, una metodología adaptada a las necesidades y al desarrollo durante estas edades.

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo general

- Plantear el teatro de conciencia como una metodología para trabajar la educación emocional en EI.

2.2.2 Objetivos específicos

- Revisar los conceptos fundamentales de la educación emocional y del teatro.
- Describir la metodología del teatro de conciencia como recurso para la educación emocional.
- Ejemplificar los resultados obtenidos en adultos, y/o adolescentes así como en primaria.
- Mostrar las posibilidades de aplicación del recurso en EI.
- Reflexionar sobre la adecuación y funcionalidad del recurso en estas edades.

¹ EI_Educación Infantil, de ahora en adelante se referirá esta etapa educativa mediante estas siglas

2.3 METODOLOGÍA

La metodología a utilizar para conseguir los objetivos propuestos consta básicamente de una revisión de diferentes fuentes documentales, así como de una entrevista con la fundadora del Teatro de Conciencia y un análisis del recurso que la misma autora plantea para la educación emocional para terminar valorando su aplicación en EI.

El propósito es, a través de bibliografía, webgrafía, y otros documentos, describir los conceptos teóricos sobre la educación emocional, relacionarlo con el teatro como recurso en el aula, para explicar luego el Teatro de conciencia como metodología para trabajar la educación emocional. Se realiza una descripción del recurso pedagógico basado en el Teatro de conciencia, un resumen de su aplicación en adultos y en primaria, para terminar mostrando las posibilidades del recurso en EI y así poder reflexionar sobre su utilidad y adecuación en estas edades.

3. SOBRE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional se ha nutrido de aportaciones de diferentes ciencias que se citan en este apartado. Aunque no es el objeto de este trabajo investigar y fundamentar conceptualmente los orígenes de la educación emocional, sí es importante mencionar de dónde surge ya que posteriormente va a servir para poder encuadrar mejor las intenciones del teatro de conciencia en cuanto a la propuesta de educación emocional que lleva consigo.

A continuación se señalan los principales movimientos, las diferentes teorías y corrientes psicológicas, los autores y las investigaciones de diferentes ciencias, que con sus aportaciones justifican y contribuyen a la educación emocional:

- Movimientos de renovación pedagógica e innovación educativa, des de autores como Pestalozzi (1801, 1986), Froebel (1826), Dewey (1978), Montessori (1912), Rogers (1969), entre otros, que propusieron una educación para la vida dando más relevancia a la parte afectiva. Y más actualmente, el aprender a pensar, la educación moral, la orientación para la prevención y el desarrollo humano (GROP, 1998) que pone el énfasis de la emoción des del interior.
- El counseling y la psicoterapia de diferentes corrientes (humanista, cognitiva, racional-emotiva) puesto que tratan problemas emocionales. De autores como Carl Rogers (1942), Abraham Maslow (1934), la logoterapia de V. Frankl (1946), Meichenbaum (1977), etc.
- Las teorías de las emociones des de sus inicios a finales del siglo XIX destacando las aportaciones de Williams James (1884), Cannon (1927); hasta a finales de los ochenta que experimentan un impulso con la psicología cognitiva con investigaciones de los autores, Plutchik (1965), Lazarus (1991) por ejemplo, han permitido una mayor comprensión de la complejidad de los procesos emocionales y sus posibles clasificaciones.

- Teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner propuesta en 1983, donde afirma que los individuos tienen más de una inteligencia. Define estas inteligencias como capacidades, habilidades, y aún reconociendo un componente genético en ellas, éstas se podrán potenciar más o menos en función de factores ambientales, motivación, educación, experiencias vividas, etc. A destacar en el tema que nos ocupa la inteligencia Interpersonal en lo que refiere a establecer buenas relaciones con los demás e Intrapersonal en lo que refiere al conocimiento de los aspectos internos de uno mismo.
- La diferenciación entre Inteligencia cognitiva y la Inteligencia Emocional. Término que acuñaron por primera vez los autores Salovey y Mayer en 1990, y que originariamente definían como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Este concepto original ha ido experimentando diferentes reformulaciones, pero fue Daniel Goleman, psicólogo y escritor, quién le dio mayor difusión con su obra “La Inteligencia Emocional” (1995). La inteligencia emocional englobaría las capacidades interpersonal e intrapersonal de Gardner, y los principales autores del tema como Mayer, Salovey y Goleman coinciden en qué puede desglosarse en 5 dimensiones o competencias:
 - Autoconciencia
 - Control emocional y autorregulación
 - Automotivación y motivación
 - Empatía
 - Habilidades sociales
- Aportaciones de la neurociencia con investigaciones de MacLean (1993), Damasio (1994), Ledoux (1999), han contribuido a determinar la existencia de un cerebro emocional (también denominado límbico) y al funcionamiento cerebral de las emociones y las respuestas fisiológicas que éstas producen. Por otro lado estudios sobre la psiconeuroimmunología han hecho evidentes la relación entre las emociones y la salud viendo que las emociones positivas refuerzan el sistema inmunitario mientras que las negativas lo debilitan y predisponen a enfermedades.
- Las investigaciones sobre el bienestar subjetivo (emocional) realizadas por autores como Schwards y Strack (1991, 1999), Veenhoven (1984), Argyle (2002), entre otros, concluyen que las personas tendemos a buscar este bienestar subjetivo, siendo factores favorecedores para ello las relaciones sociales y la familia, el amor, las relaciones sexuales, la satisfacción profesional, las actividades de ocio, salud, etc. Relacionado con este concepto está el concepto de fluir o experiencia óptima introducido por Mihaly Csikszentmihalyi (1997). Este concepto hace referencia en que a veces podemos sentir un profundo sentimiento de felicidad que nos hace sentir bien con nosotros mismos y se convierte en referente de cómo queremos vivir la vida. Es individual y una sensación interior que no depende tanto de lo

que sucede fuera sino de cómo lo interpretamos. Estaría muy relacionado con el concepto de autorrealización de Maslow, que está en la cumbre de la pirámide de las necesidades humanas que describe o lo que él también denominó como experiencia culminante (1982, 1987).

- De entre las diferentes influencias metodológicas de intervención destacaríamos: la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que incluye el modelado como estrategia de intervención y el análisis de cómo los modelos influyen en las actitudes, creencias, valores y comportamientos de los demás; la dinámica de grupos y el modelo ecológico y sistémico de Bronfenbrenner (1979) que considera el desarrollo de las personas en diferentes niveles o sistemas y dando importancia a la interconexión que se establece entre éstos sistemas. (Bisquerra, 2014)

Al final el sentido común lleva a captar rápidamente que cuando se habla de educación emocional se juntan dos términos “educación” y “emoción”. Por lo tanto a priori ya se da a entender que el mundo de las emociones, que a veces parece algo poco controlable, meramente reactivo, se puede enseñar, practicar, transmitir, compartir, aprender...

Según Rafael Bisquerra (2000, p. 243) el concepto de educación emocional es un término complejo, pero él lo define como:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.”

De esta definición destaca la reafirmación de que las emociones son algo paralelo y complementario a la cognición, que se puede enseñar/aprender de forma intencional, y que este aprendizaje no tiene un final, sino que tienen recorrido a lo largo de toda la vida para contribuir a todo nuestro ser en su totalidad, yendo más allá del bienestar personal para influir en el bienestar social.

A modo de conclusión se puede decir que la educación emocional consiste en una innovación educativa, que engloba diferentes disciplinas y se nutre de las aportaciones de diferentes ciencias, que va más allá de una mera alfabetización emocional, un conocimiento y familiarización de los símbolos utilizados en el mundo emocional. La educación emocional es un concepto amplio que pretende promover la autonomía y la madurez emocional para revertir no solo en el bienestar personal, sino también en el bienestar social.

3.2 BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Mucho autores, y así lo confirman algunos de los estudios anteriormente mencionados, destacan la función preventiva de la educación emocional. Rafael Bisquerra (2000, 2011a, 2011b) la entiende como una prevención primaria inespecífica. Inespecífica porque sirve para aplicar en múltiples situaciones diferentes: prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, la ansiedad... procurando minimizar la vulnerabilidad de las personas a sufrir determinados estados nocivos para la salud mental, (depresión, agresividad...), y a su vez para la salud física, como demuestran las aportaciones de estudios sobre el sistema inmunitario.

Este mismo autor, junto con muchos otros que se han dedicado al estudio y a la aplicación de la educación emocional como Salmurri (2006), Carpena (2012), Ibarrola (2003) , Toro (2005), Shapiro (1998), entre otros, mencionan en sus estudios y aportaciones los beneficios de la educación emocional en diferentes ámbitos, que a modo de síntesis se nombran a continuación.

La educación emocional sirve para:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Denominar correctamente las emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Aumentar el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Aumentar la eficacia en la toma de decisiones.
- Aumentar la autoestima y mejorar el autoconcepto.
- Enfrentar nuevos desafíos con mayor seguridad y confianza.
- Aumentar la concentración, la eficiencia y la productividad.
- Adoptar una actitud positiva delante la vida.
- Aprender a fluir.

Todos estos beneficios van de lo más personal y próximo, para repercutir inevitablemente en toda la red de relaciones y ámbitos donde la persona interactúa. Por lo tanto, ese bienestar personal repercute finalmente en un bienestar social. Diferentes investigaciones recientes evidencian los efectos positivos de la aplicación de programas de educación emocional, aunque constatan que los efectos, en la mayoría de los casos no son inmediatos, y deben considerarse a largo plazo.

Es importante mencionar otro de los puntos en que los autores sobre el tema coinciden, y es que la Educación Emocional puede, y debería, enmarcarse en diferentes contextos, destacando como prioritarios:

- El contexto familiar, puesto que es el contexto de crianza más importante durante los primeros años de vida, y la base para un correcto desarrollo afectivo.
- El contexto de la educación formal, como contexto inmediato al familiar y donde los niños y niñas van a pasar mucho tiempo formándose como personas y profesionales.
- El ámbito comunitario puesto que es donde se relacionaran ya sea en el trabajo, en las actividades de ocio, etc. Dentro de este contexto destacan los beneficios de la educación emocional en el ámbito laboral. La revolución emocional y del bienestar que se experimenta con un gran crecimiento des de la entrada del s. XXI también se detecta en el mundo laboral. Des de este punto de vista la educación emocional proyecta aplicaciones en la selección de personal, en el trabajo en equipo, en la formación continua, en la resolución de problemas, en la capacidad de liderazgo y a su vez sirve para prevenir varias de las causas psicosociales más frecuentes de baja laboral como: el estrés, el burn out, la ansiedad... (Bisquerra coord. 2011b).

Se puede concluir, que los programas de educación emocional desarrollados de forma sistemática, con calidad y con tiempo de dedicación, producen un gran impacto en el desarrollo integral de la persona (Bisquerra, coord. 2011a). Siendo este desarrollo integral uno de los propósitos principales en el ámbito de la educación formal, en el que se profundiza a continuación.

3.3 LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ESCUELA

La educación formal pues se considera uno de los contextos más importantes, junto con el de la familia, donde debería trabajarse de forma explícita la educación emocional. Debería abarcar todas las etapas y niveles educativos des de las etapas iniciales y a lo largo de toda la formación hasta en los estudios superiores, ya sea en la universidad o en la formación profesional. Así lo consideran la mayoría de autores, Bisquerra (coord. 2011b, p11) comenta al respecto: “la educación emocional tendría que estar presente des de la educación infantil, pasando por primaria y secundaria, hasta la vida adulta”. Así mismo Salmurri (2006, p46) afirma: “Se puede y se tiene que enseñar en la etapa de educación infantil, en primaria, en secundaria, en la universidad, en las escuelas de magisterio, y en los cursos de capacitación, en las empresas y durante toda la vida, siempre que sea posible”. Sin embargo la mayoría también coincide en que aún queda camino por recorrer en este sentido. Bisquerra (coord. 2011b, p11) reconoce: “Aún queda mucho por hacer de cara a la implantación de programas de educación emocional en todos los centros educativos”.

Ya en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI a la UNESCO de Delors et al. (1996) se afirmaba que la educación emocional debe ser un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. Este informe fundamenta la educación del siglo XXI en cuatro ejes básicos que denomina los cuatro pilares de la educación:

- Aprender a conocer y aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de toda la vida,
 - Aprender a hacer para capacitar a la persona para afrontar muchas y diversas situaciones,
 - Aprender a ser, para obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.
 - Aprender a convivir, a trabajar en proyectos comunes y a gestionar los conflictos.
- Los dos últimos hacen referencia a esta educación emocional.

En relación al marco normativo escolar, la Ley Orgánica de Educación 2/06 de 3 de mayo (BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006) recoge como uno de sus objetivos el desarrollo integral del alumno, por lo tanto esto incluye tanto la parte cognitiva como la parte emocional.

Más concretamente en la etapa de educación infantil el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE núm. 4 de 4 de enero de 2007), incluye dentro del área de *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal* que en esta área se persigue las construcción gradual de la identidad y de su madurez emocional, y destaca la importancia del desarrollo de la conciencia emocional, potenciando el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de las emociones y sentimientos, entre otros aspectos. Vuelve a considerar la educación emocional en sus objetivos 3 y 6:

3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.
6. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.

E incluye en el bloque de contenidos del Cuerpo y la propia imagen:

“Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones. Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias.”

Des del punto de vista de la normativa aplicable parece que el hecho de incluir la educación emocional como contenido a trabajar, está muy claro. La cuestión es si estos objetivos y propósitos tan ambiciosos (madurez emocional, conciencia emocional...) se reflejan después en el aula y se prioriza un buen trabajo de educación emocional ya que de existir, existen programas dedicados a ello. La educación emocional aplicada en el contexto escolar se suele organizar entorno a programas específicos con un objetivo común: el desarrollo de competencias emocionales. A

continuación se exponen los orígenes de estas competencias y algunos modelos con las competencias más representativas.

3.3.1 Competencias de la educación emocional

Actualmente el término competencia está ampliamente reconocido y utilizado en el contexto escolar. Bisquerra lo define como la capacidad para dirigir adecuadamente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar diferentes actividades consiguiendo un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007). En relación a la competencia emocional, esta capacidad se dirigiría a comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Los modelos de competencias emocionales que se describen a continuación, provienen en su mayor parte, de las dimensiones iniciales definidas por los autores Salovey y Mayer y Goleman que se exponen a continuación.

Salovey y Mayer (1990) estructuran en 4 bloques las competencias para desarrollar la inteligencia emocional:

- Percepción emocional_ en uno mismo y en los demás, y la capacidad de expresarlas adecuadamente.
- Facilitación emocional del pensamiento_ influencia de las emociones en la capacidad de afrontamiento, en la consideración de diferentes puntos de vista.
- Comprensión emocional_ comprender y analizar las emociones, ponerles nombre, relacionar lo sentido con lo expresado, así como las transacciones de una emoción a otra.
- Regulación emocional_ control de las emociones, capacidad de distanciarse, de regularlas en uno mismo y en los demás, así como la capacidad de menguar las emociones negativas y potenciar las positivas.

Posteriormente Salovey y Sluyter (1997) describen 5 dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol, estrechamente relacionadas con las 5 dimensiones iniciales propuestas por Goleman (1995) para el desarrollo de la inteligencia emocional. Éste las diferencia entre personales y sociales.

Personales

- Autoconciencia emocional
- Manejo de la emociones
- Automotivación

Sociales

- Empatía
- Habilidades sociales.

En una revisión posterior Goleman, Boyatzis y McKee (2002) las reducen a 4 dominios: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. Es interesante también la concepción de Saarni (2000) de la competencia emocional como la autoeficacia al expresar las emociones en las transacciones sociales y como en la consecución de resultados deseados no solo interviene el conocimiento de las propias emociones y la regulación de estas sino que también dependen de unos principios morales y éticos.

Basadas en las dimensiones originales propuestas por Salovey y Mayer y Goleman, principalmente, se exponen a continuación 2 modelos de competencias más concretamente. Por un lado, las más representativas del modelo del GROP² (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona que se ha experimentado con buenos resultados en la educación; y por otro las de los programas ASE³ (Aprendizaje Social y Emocional) expresión difundida por la asociación CASEL⁴ (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) fundada el 1994 con sede en la Universidad de Chicago y considerada como la primera institución dedicada a difundir y potenciar internacionalmente la educación emocional y social, y que se han implantado en escuelas de Estados Unidos.

A continuación, se exponen los trabajos de dichos organismos.

Competencias emocionales del GROP

Des de 1997 el GROP trabaja la educación emocional, en investigación y docencia, para contribuir al desarrollo de la educación emocional. A continuación se describe cada una de las competencias más representativas con las que trabaja este grupo y que tiene en cuenta a la hora de plantear actividades o programas para la educación emocional.

- 1) *Conciencia emocional* _ Esta competencia englobaría el reconocimiento de las propias emociones y las de los demás mediante la observación del propio comportamiento y el de los demás, para saber distinguir entre pensamientos, acciones y emociones, comprender las causas y las consecuencias de las últimas, graduar su intensidad y poder utilizar su lenguaje a nivel de comunicación verbal y no verbal.
- 2) *Regulación de las emociones* _ Hace referencia a gestionar las emociones de forma adecuada, encontrando un equilibrio entre la represión y el descontrol de las mismas. Destacando en esta competencia la habilidad para autorregular la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, capacidad para retrasar las recompensas, etc. Se recomienda el uso de técnicas como el diálogo interno, el control del estrés (relajación,

² Para más información consultar fuente _ <http://stel.ub.edu/grop/es>

³ Para más información consultar fuente_ <http://www.fundacionpunset.org/aprendizaje-social-emocional/>

⁴ Para más información consultar fuente_ <http://www.casel.org/>

meditación, respiración), asertividad, imaginación emotiva, atribución causal, reestructuración cognitiva, etc.

- 3) *Autonomía emocional*_ Esta competencia se refiere al hecho de situarse en un punto medio entre la sensibilidad y la invulnerabilidad. En no caer en la dependencia emocional sin que signifique ponerse al extremo de una desvinculación. Implica desarrollar una buena autoestima, autoconfianza, automotivación, responsabilidad y percepción de autoeficacia.
- 4) *Habilidades socioemocionales*_ puesto que facilitan las relaciones interpersonales, y éstas son presentes en todos los ámbitos (trabajo, familia, escuela, ocio...). Aptitudes como la empatía, la escucha activa, están en la base de las actitudes prosociales y contribuyen a un clima social favorable y a que el trabajo en grupo sea productivo y satisfactorio.
- 5) *Competencias para la vida y el bienestar*_ referidas al conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven activamente el bienestar personal i social, llevándonos a la felicidad, a la experiencia de emociones positivas. Esta competencia apela a la voluntad y a una actitud positiva frente la posibilidad y el deseo de conseguir este bienestar.

Competencias emocionales del ASE

Linda Lantieri, discípula de Goleman y cofundadora de la institución norteamericana CASEL, desarrolla un modelo que aborda cinco áreas fundamentales encaminadas originalmente a desarrollar la inteligencia emocional en niños y niñas: la conciencia de uno mismo, el manejo de emociones, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsable.

A continuación se describe, de forma resumida, en qué consiste cada una de estas áreas:

- 1) *Autoconciencia*_ reconocer adecuadamente los propios sentimientos, intereses, valores y puntos fuertes, para fomentar la autoconfianza.
- 2) *Autocontrol*_ directamente relacionada con la regulación y la correcta expresión de las emociones, y la perseverancia para la consecución de los objetivos propuestos tanto personales como académicos y el afán de superación de los obstáculos.
- 3) *Conciencia social*_ desarrollar la empatía, con la finalidad de reconocer y apreciar las similitudes y diferencias individuales y de grupo, así como para poder sacar provecho de los recursos familiares, escolares y comunitarios.
- 4) *Habilidades de relación*_ orientada al establecimiento y el mantenimiento de relaciones saludables, gratificantes, basadas en la cooperación; poder disponer de mecanismo para resistir a las presiones sociales y desarrollar aptitudes para la resolución de conflictos interpersonales así como poder ser capaces de pedir ayuda cuando se necesite.
- 5) *Toma de decisiones responsables*_ teniendo en cuenta las normas éticas, las normas sociales adecuadas, el respeto hacia los demás y las posibles consecuencias de las acciones.

Poner en práctica esta habilidad en las situaciones académicas y sociales y contribuir al bienestar del centro educativo y de la comunidad.

Es importante destacar de los programas ASE que, por una parte, los resultados obtenidos alrededor de estudios con estos programas reafirman que su implantación en edades tempranas da lugar a grandes diferencias en su salud y bienestar a largo plazo, y que por otra parte han incluido, quizá de forma más explícita que otros programas, un trabajo para fomentar actitudes y disposiciones morales y éticas. Pretenden además de enseñar habilidades sociales y emocionales, fomentar en las personas el compromiso con el aprendizaje, la conciencia de sí mismas, pero a su vez ser solidarias y activas para un mundo más justo, pacífico, productivo y sostenible. En este sentido, Lantieri (2009) destaca la importancia de integrar dentro de las competencias sociales y emocionales prácticas contemplativas para fomentar la exploración interior, los momentos de silencio, cultivar el potencial de conciencia plena junto con el crecimiento personal, el aprendizaje, la vida moral y la solidaridad.

Al igual que el resto de disciplinas en la educación, la educación emocional tiene por objetivo el desarrollo de unas competencias. Diferentes organismos (GROP, CASEL...) que se dedican a la investigación y desarrollo de la educación emocional, han descrito estas competencias propias del ámbito emocional o competencias socioemocionales. Más allá de pequeñas diferencias, se pueden sintetizar, a modo de resumen en: conocimiento de las emociones propias y de los demás, control y regulación de estas emociones, autonomía emocional y desarrollo de la empatía y habilidades sociales, todo ello enmarcado dentro de unos valores y, o normas morales y éticas. Estas competencias se integran en programas concretos que diferentes autores han desarrollado para la educación emocional. A continuación se mencionan algunos programas que ya se han puesto en práctica, demostrando su eficacia y éxito en el entorno escolar.

3.3.2 Programas de Educación emocional en el contexto escolar

Existen muchos programas sobre educación emocional enmarcados en el entorno escolar y un sinfín de propuestas y actividades para trabajar la educación emocional en este ámbito que ya han demostrado su éxito.

Algunos de ellos se citan a continuación mencionando sus resultados o conclusiones más significativos:

- Programa de Educación Emocional para la prevención y mejora de la salud psicológica desarrollado por Ferran Salmurri (2006), y colaboradores, implantado el 1997-98 en una escuela pública de Barcelona, con la finalidad de desarrollar la adquisición y el entrenamiento de habilidades sociales de interacción y de autocontrol emocional así como de determinados valores para contribuir a mejorar la salud psicológica de los profesores.

Obteniendo unos cambios positivos que se fueron manteniendo en cursos posteriores, y destacando resultados como la relación directa entre un mejor estado emocional de profesores y un mejor estado emocional de los alumnos. En cursos posteriores los profesores iniciaron la enseñanza y el entrenamiento del mismo programa con sus alumnos.

- El programa desarrollado por Ana Carpeta (2012) recogido en el libro “Com et sents” dirigido a alumnos de 5 a 12 años, pero también a los profesores, con el objetivo principal de instaurar procesos de desarrollo de actitudes, valores, y habilidades para adquirir una competencia emocional y social. Obteniendo valoraciones positivas por parte de los profesores que han llevado a cabo el programa que manifestaron una mejora en el bienestar personal y un aumento de las interacciones positivas entre alumnado y entre profesorado y alumnado.
- “Educación emocional. Programa para 3-6 años” de Èlia López Cassà (2003) que también hace extensible a la importancia de aplicar las propuestas en toda la ESO e insiste en la propia formación del profesorado, al igual que el programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años de Begoña Ibarrola (2005).
- “Educación Emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria” de Pascual y Cuadrado (coords. 2001), con propuestas para la ESO destacan la importancia del trabajo emocional durante la adolescencia y el acompañamiento adulto para conseguir una buena autonomía, responsabilidad, y para que puedan establecer unos objetivos que les permitan orientar sus esfuerzos y acciones.

De estos programas, entre otros, se puede concluir que la educación emocional aplicada en el contexto escolar, no solo sirve para la consecución de ciertas habilidades sociales y emocionales explícitas orientadas a los alumnos, sino que además reflejan una mejoría en la relación alumno-profesor y una repercusión positiva en el profesorado. Todas coinciden en destacar la importancia de la formación del profesorado para una mejora de las relaciones y del clima en general, puesto que la base de un bienestar interpersonal empieza con el bienestar personal.

Así mismo ponen en relevancia la conveniencia de una instauración sistemática y gradual de estos programas para que los alumnos se involucren en su propio aprendizaje y se generen espacios y tiempos para practicar, reflexionar y reforzar las competencias sociales y emocionales adquiridas.

3.3.3 La metodología en la educación emocional

Según Bisquerra (coord. 2011b) la educación emocional se sirve de una metodología eminentemente práctica. Este autor mantiene que “debe llevarse a cabo mediante metodologías activas, vivenciales y participativas, que contemplen la historia personal del niño, su entorno y sus necesidades” (Bisquerra, 2011a, p. 74). Destaca la importancia de ejercicios para desarrollar la

conciencia emocional a través de la autoobservación y observación de los demás, o el modelado. También técnicas de relajación, respiración consciente, y meditación para contribuir a una buena regulación de las emociones. Entre otras técnicas concretas como el entrenamiento en el diálogo interno, las autoafirmaciones positivas, el desarrollo de la asertividad para una correcta comunicación, la reestructuración cognitiva, la atribución causal, para un buen manejo de la ira, la tolerancia a la frustración, y el afrontamiento de situaciones de riesgo.

Otro autor que habla de estrategias de educación emocional es Saturnino de la Torre (2000) que también menciona las estrategias grupales como las más adecuadas para conseguir los objetivos de carácter emocional y afectivo, así como el role- playing. Apunta como estrategias creativas para niveles de enseñanza media y superior el método ORA (Observar, Relacionar, Aplicar) aplicado al posterior visionado de películas con intención formativa; dramatizaciones y la interrogación didáctica creativa, entre otros, puesto que “a través de la pregunta recordamos, comprendemos, nos motivamos, analizamos y sintetizamos, inducimos y deducimos, comparamos, evaluamos” (S. de la Torre, 2000, p. 566). Él mismo afirma pero que “el número de recursos y estrategias es tan abundante como lo sea la creatividad del docente, pues sus variantes y juegos nos desborda” (S. de la Torre 2000, p. 563).

Aún admitiendo esta gran variedad de recursos hay una serie de actividades que se repiten en la mayoría de los programas de educación emocional, Elia López Cassà (2003), Begoña Ibarrola (2005), Antonio Vallés Arándiga (2000), Ana Carpéna (2012), y en libros relacionados como “Libertad emocional” de Salmurri (2006), “Educación emocional. Propuestas para educadores y familias” de Bisquerra (coord.. 2011a). Estos programas recogen actividades de relajación y respiración para una correcta conciencia corporal y para dirigir la atención hacia nuestro interior, y aconsejan el uso de técnicas de dinámicas de grupos para escenificar o dramatizar algunas de las escenas-situaciones que se proponen en las actividades. Concretamente, Carpéna (2012, 138) destaca “el role-playing, o representación de papeles, como una forma efectiva para que los alumnos practiquen lo que van aprendiendo”. Esta autora remarca como este recurso permite a los alumnos actuar en una perspectiva diferente a la suya, experimentar diferentes emociones y acciones sin consecuencias; y en cómo, a su vez, los alumnos espectadores sacan provecho al verse identificados, y pueden generar actitudes empáticas. Resalta la importancia de intercambiar los papeles para vivir las mismas situaciones des de perspectivas diferentes y en como pequeños elementos simbólicos, de vestuario o que les identifique como actores/actrices, pueden ayudarles a asumir un papel y distanciarse de la realidad, facilitando así la participación de todos, incluso para los más tímidos o para representar realidades que pueden ser dolorosas.

En definitiva, con estas actividades se generan espacios y momentos para la propia construcción social y emocional. El role-playing, las dramatizaciones, los juegos teatrales, son considerados en la

mayoría de los programas de educación emocional como una serie de herramientas adecuadas, entre otras, para contribuir al desarrollo de las competencias socioemocionales, puesto que cumplen los requisitos y consideraciones como metodología activa, vivencial y participativa.

4. SOBRE EL TEATRO

A continuación se resumen los orígenes del teatro, así como sus principales aplicaciones, haciendo especial hincapié en el uso del teatro como recurso en el aula, y concretamente en el aula de educación infantil con los beneficios que este recurso aporta, per sé, a estas edades, para poder después ligar este recurso a la educación emocional.

4.1 ORÍGENES DEL TEATRO

4.1.1 Etimología y definición de la palabra teatro

La palabra teatro proviene del verbo griego *theáomai* que significa “mirar, ver, ser espectador”, es una evolución del sustantivo *teatron*, un espacio destinado a dar espectáculos para divertir al pueblo. Para Ortega y Gasset (1966) el teatro consta de dos zonas separadas, una para el público y otra para los actores, aunque las vanguardias teatrales rompen con esta idea más pasiva del espectador. El teatro en su forma más tradicional incluye, por un lado, texto, palabra que deriva del latín *textum* y que significa “tejidos, trama de hilos” y que se refiere a la obra de un autor, al hilo conductor. Y por otro lado una escena, palabra que proviene del griego *skené*, que se refería al cobertizo donde los sacerdotes griegos se vestían para sus interpretaciones religiosas y que posteriormente se convierte en una construcción de piedra elevada donde los actores actuaban.

Otra de sus características es que va ligado a un colectivo puesto que, en su naturaleza se dirige a una colectividad.

La palabra teatro lleva a considerar la palabra drama, que proviene del griego *drào* que significa “obrar, actuar”. Esta palabra designa cualquier forma orientada a la representación escénica, que en la mayoría de los casos, representa un conflicto entre dos o más personajes. El actor, por la tanto, es el elemento esencial del drama.

En conclusión se podría definir el teatro como una rama del arte escénico relacionada con la actuación, que representa historias frente a una audiencia combinando diferentes recursos de discurso, gestos, escenografía, música, sonido, etc, con la finalidad de ofrecer un espectáculo.

Pero también valen definiciones muy simples como la de Lope de Vega (Boal, 2002) para quien el teatro es un tablado (escenario), dos seres humanos y una pasión. O más contemporáneas como la de Grotowsky (1974) que afirma que el teatro no existe sin la relación actor-spectador, a través de la cual se establece una comunión perceptual, directa y viva, pero en cambio elimina lo que considera más superfluo como el vestuario, escenografía, sonido, texto... Peter Brook (1997) en su

libro “El espacio vacío” mantiene que teatro es cuando un hombre cruza el escenario mientras otro lo mira.

Bajo este sinfín de consideraciones sobre el teatro se puede extraer que lo que lo define es la diáda actor/público, una representación por parte de un actor ante un público. A continuación se exponen brevemente los orígenes y las finalidades con las que se erigió el teatro.

4.1.2 Historia del teatro

Los orígenes del teatro se encuentran en el culto religioso y en la celebración de antiguos rituales sagrados. Diferentes civilizaciones antes de Cristo incluían estos ritos con finalidades religiosos, para conseguir el favor de los dioses, en la caza, la temporada agrícola, etc. En el Antiguo Egipto se representaban dramas sobre la muerte y la vida utilizando máscaras durante la representación; en las antiguas civilizaciones de Asia, en China, en Japón y en la India, las representaciones llenas de simbolismos y unidas a la música y a la danza tenían un carácter sagrado; y en la América prehispánica, entre los Incas y los Aztecas, también era usado con fines religiosos y relacionados con la guerra y la agricultura. (Reina, 2009)

Fue pero en la Antigua Grecia que surgió el teatro occidental que hoy día conocemos. Su origen se remonta a las fiestas de la vendimia, en principio paganas y después religiosas en honor al dios Dionisio. Inicialmente estas fiestas se acompañaban de cantos, bailes y himnos improvisados que cuando pasaron a ser preestablecidos se convirtieron en una interpretación de diálogos con el propio dios, y eso dio lugar a las tragedias, comedias y sátiras. Al principio eran interpretadas por un actor y un coro, pero más adelante con obras de Tespis, Esquilo o Sófocles, entre otros, aparecieron en escena otros dioses, argumentos históricos y personajes femeninos. Se empleaba un escenario, skené en griego, y unos efectos básicos como disfraces y máscaras para las representaciones, y sus temas principales, eran en las tragedias sus héroes y dioses, y en la comedia los políticos, los personajes famosos, los problemas y fallos del imperio Griego.

El teatro en Grecia era el arte social por excelencia, un servicio público al que todo el pueblo podía asistir. El teatro griego consiguió expresar la libertad de escuchar, razonar, reír y sentir en presencia colectiva. (Fernández y Montero, 2012)

Ya desde sus orígenes se defendió la participación de los más pequeños en las manifestaciones teatrales, Platón, Esquilo pretendían involucrar a los más jóvenes con el fin de hacerles partícipes de la cultura y el folclor (Cañas, 2008). A continuación se expone la evolución que ha seguido el teatro y la dramatización en su utilización con finalidades didácticas y los beneficios que esto conlleva, sobre todo en lo que concierne a la etapa de EI.

4.2 EL TEATRO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Ya desde la antigua Grecia, hasta los jesuitas, y más tarde los salesianos, se destacaron los valores didácticos del teatro. Pero las aplicaciones en el ámbito educativo de las técnicas dramáticas tienen

su origen en los trabajos de Jacob L. Moreno (1972). Este psiquiatra y educador rumano inventó el *psicodrama*, un método para que las personas pudieran descubrir la verdad a través de los recursos dramáticos, en el que eran fundamentales la improvisación, la espontaneidad y la creatividad; utilizó esta técnica como medio para la resolución de conflictos interpersonales dentro de un grupo.

El teatro ha estado presente en la escuela des de hace mucho tiempo, ya sea a través de las funciones de Navidad, de fin de curso, o con diferentes finalidades didácticas. No es, pero hasta los años 70 que además de este tipo de representación, se empieza a entender el teatro de otra forma. Diferentes corrientes como el Movimiento di Cooperazione Educativa italiano de los años 50, así como las teorías de Stanislavski (2009), que defendía la necesidad de conjugar tanto la dimensión física, cognitiva y emocional a la hora de interpretar para conseguir veracidad en el escenario, influyen de manera importante en el ámbito pedagógico, y en el campo de la interpretación teatral. Surge el juego dramático, como una nueva forma de entender el teatro en la escuela, sirviendo de instrumento para la sensibilización hacia las posibilidades expresivas del cuerpo, la expresión y la comunicación de vivencias y sentimientos ante los demás gracias a un lenguaje integral. En la base de la educación dramática se encuentran los trabajos en grupo, los ejercicios psicomotores y el contacto físico entre los compañeros. Gianni Rodari (1973) ya afirmaba que al igual que el resto de las artes, el teatro y la dramatización contribuyen a la independencia, a ser creativos, a fluir, nos hace más activos y libres.

En España el Ministerio de Educación publica el 1980 el libro de Eines y Mantovani “*Teoría del juego dramático*”, en donde los autores plantean un “Sistema de teatro evolutivo por etapas”. Este sistema, respetando la evolución física, psicológica y social del alumnado, desde la edad preescolar hasta llegar a la adolescencia, consigue adecuar la actividad dramática mediante el juego a cada una de las etapas evolutivas de los alumnos.

En ese momento empiezan a surgir una serie de libros que aportan numerosos recursos para trabajar la dramatización en el aula. Entre ellos, hay que destacar a “*Cómo practicar la dramatización*” (Cervera, 1984), “*Actuar para ser*” (Cañas Torregrosa, 1984), y “*Prácticas de dramatización*” (Motos y Tejedo, 1987). A su vez surgen nuevos programas que defienden el lugar del teatro y tratan de reubicarlo, y comienzan a aparecer los primeros documentos para la Reforma de las enseñanzas que permitirán consolidar la presencia del teatro dentro del currículo. Se observa un cambio hacia una nueva línea de trabajo: el objetivo último del teatro, en su forma más tradicional, un espectáculo ante un público, se modifica en favor de la expresión integral y la creatividad del alumno, es decir da paso al juego dramático.

Eines, en su prólogo a la nueva edición de “*Didáctica de la dramatización*” (2008) reconoce que aunque se han logrado ciertos avances en la consideración de la aplicación del juego dramático como instrumento didáctico, por ejemplo la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), promovió la inclusión de la dramatización en Educación Primaria como materia curricular igualándola a otras materias y promoviendo su utilización como procedimiento

didáctico para la consecución de objetivos formativos; no se ha conseguido aún una formación y una motivación adecuada del profesorado para poder aplicar este recurso didáctico en toda su magnitud.

A modo de conclusión se puede decir, que el teatro en el ámbito de la educación ha experimentado una evolución, modificando la importancia del resultado en favor del proceso y poniendo como objeto principal de la actividad dramática el mismo sujeto. Como afirma Cañas (2008) el teatro, en el sentido más amplio del término, es una de las formas de expresión más adecuadas y completas para el desarrollo pleno de la persona puesto que se fundamenta en dos posibilidades básicas de expresión: el movimiento y la palabra, a la vez que se sustenta en la creatividad y la espontaneidad. Este mismo autor afirma que “la expresión dramática se ofrece como alternativa liberadora al igual que integradora y formativa (...)” (p.14) Es un recurso que debería estar presente en la educación, puesto que cumple con el objetivo principal que esta persigue: contribuir a la formación integral de la persona. Sin embargo, como afirma Eines (2008), se debería insistir más en la formación de los profesores para sacar el máximo provecho de sus amplias posibilidades.

4.3 EL TEATRO EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

El teatro en la infancia es una de las mejores formas de expresión, diversión y aprendizaje que contribuye al desarrollo integral de los más pequeños, permitiéndoles explorar, conocer y transformar el mundo, al mismo tiempo que contribuye a formar su personalidad (Mantovani, prólogo, 2008). Su propia naturaleza les lleva a experimentar, crear, fantasear de muy diferentes maneras y esto debe potenciarse también des de la escuela ofreciéndoles espacios y tiempos para ello.

Debido a la evolución que ha experimentado la aplicación del teatro en la escuela diferentes autores, como José Cañas (2008), Isabel Tejerina (1998), Eines y Mantovani (2008) han insistido en diferenciar entre los términos de dramatización y teatro, para entender el objetivo último que se persigue en la utilización del teatro en la escuela, y concretamente en la etapa de EI:

- Dramatización. Este término se refiere a la representación de situaciones, reales o imaginarias, que se produce tanto en el teatro como en el mundo cotidiano, cuando alguien rememora algún hecho. Con una finalidad expresiva toma importancia la gestualidad, la expresión corporal, el trabajo de la voz, pero sin pretender un espectáculo o un resultado final perfecto o estéticamente bello, sino que pone de relevancia el proceso.
- Teatro. Constituye la propuesta dramática más elaborada y compleja. Sirviéndose de un guión, una escenografía, vestuario, dirección de escena, música, ensayos, etc. Implica una preparación con la finalidad de ofrecer un espectáculo ante un público.

En el ámbito escolar y de la enseñanza, es frecuente que se utilice de forma generalizada el término teatro, pero actualmente este término aplicado en el ámbito educativo, sobre todo en las etapas iniciales se refiere más bien a juegos dramáticos o juegos teatrales. (Cañas, 2008).

En cuanto a la legislación en la EI, el juego dramático forma parte del bloque de Lenguaje Corporal, dentro de la tercera área curricular, Lenguajes: comunicación y representación del REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de EI (BOE núm. 4 de 4 de enero de 2007). Aunque diferentes autores (Eines y Mantovani, 2008; Cañas, 2008...) consideran que aún no se ha definido del todo la importancia de este recurso dentro del currículo, puesto que puede ser utilizado en diferentes áreas y sus correspondientes bloques de contenidos contribuyendo a la consecución de la mayor parte de los objetivos, además de otros beneficios que se concretan más adelante.

A continuación se expone el porqué los juegos dramáticos son la prioridad en estas edades relacionándolo con las principales características evolutivas de los niños y niñas de esta etapa, que van a servir de guía para llevar a cabo las actividades más apropiadas.

4.3.1 Adecuación a las características evolutivas

La dramatización como recurso pedagógico, y acercamiento al teatro, sobretodo en el aula de EI es una experiencia que se debe adquirir a través del juego (Cañas, 2008). Los niños y las niñas juegan a crear, inventar y aprenden a participar y a colaborar con el grupo. Esta tendencia natural de los niños y niñas forma parte del momento evolutivo que viven en el segundo ciclo de educación infantil. Concretamente en estas edades se pasa del juego funcional al juego simbólico que se desarrolla des de los 2 a los 6 años aproximadamente. Según Piaget (1946) en su teoría del desarrollo cognitivo define el juego simbólico como la capacidad de representar mentalmente diferentes situaciones, roles, tanto de forma personal (con él mismo de protagonista) como proyectado (utilizando diferentes objetos y utensilios). Así pues se introducen de forma espontánea y libre en la representación de situaciones, en probar conductas, roles, y se van acercando al mundo que les rodea. Sin embargo, entre los 2 y los 4 años aún no se puede hablar de personajes, puesto que no son capaces de caracterizarlos, y no es hasta los 5 años que comienzan a diferenciar más entre realidad y ficción, buscando imitar roles más alejados de su vida cotidiana y ayudándose cada vez más de recursos como el vestuario para adentrarse más en la ficción.

Según los estadios evolutivos de la aptitud dramática de Courtney en 1980 (Motos, 2013-2014) que realizó un análisis comparativo entre los estadios del desarrollo cognitivo, afectivo, moral y empático y los del desarrollo dramático; los alumnos de segundo ciclo de EI, como puede observarse en la tabla número1, se encontrarían en el segundo estadio: el de imitación.

Tabla 1. Estadios de la aptitud dramática

EDAD (años)	ESTADIOS
1-2	Identificación
2-7	Imitación: El niño como actor
7-12	Dramatización grupal: El niño como planificador
12-18	De los roles: El adolescente como comunicador

(Courtney, 1980)

En este estadio el niño o niña se identifica con los adultos que le rodean y les imita. Al hacer esto va adquiriendo experiencia sobre la forma de ser y sobre los papeles sociales de los que están en su entorno y aprende a interactuar con ellos. La imaginación toma forma a través del movimiento corporal, de la voz y la espontaneidad. Esta etapa va del juego simbólico al juego flexible, caracterizados todos por el juego del “como si” y porque los niños de estas edades imitan a las personas que les son familiares.

Por lo tanto en esta etapa prevalecerían las actividades de juego expresivo y juego dramático mediante un proceso lúdico y espontáneo, básicamente.

El teatro infantil, en términos globales, se considera una herramienta muy potente para la enseñanza/aprendizaje, además del juego se consigue transmitir sentimientos y valores. Los niños y niñas aprenden a ser críticos consigo mismos y los demás, a conocer el mundo que les rodea; y por tanto a conocer las manifestaciones y los valores de la cultura de su sociedad e interiorizarlos contribuyendo de tal forma a su desarrollo moral y de la personalidad. Autores como Nora Lía Sormani (2004) comentan que además de divertirles el teatro contribuye al desarrollo de una formación humanística que vuelve a los niños y niñas personas más nobles y sensibles.

A continuación se comentan más detalladamente los amplios beneficios que el teatro/juego dramático aporta en esta etapa educativa.

4.3.1 Beneficios del teatro/juego dramático en Educación Infantil

Ya Aristóteles en su tiempo decía que el teatro era catarsis. Es liberador, desinhibe, puesto que lleva a salir de uno mismo y presentarse ante los otros a través de la transformación en un personaje.

Además el teatro, tanto desde la perspectiva de actor como de espectador, tiene muchas finalidades y proporciona beneficios en diferentes ámbitos. La mayoría de los autores, Tejerina (1998), Sormani (2004), Cañas (2008), los hermanos Renault y Vilaret (1998) coinciden en que el teatro y la dramatización son muy beneficiosos en estas edades puesto que:

- En relación al lenguaje contribuye en la mejora de la compresión y de la expresión, amplía su vocabulario, mejora la pronunciación, entonación y vocalización; permite experimentar con la voz aguda, grave, fuerte y débil.
- Favorece la socialización, la autoestima y la autonomía, ayudando a los niños/as más tímidos a ir perdiendo poco a poco el miedo a relacionarse con los demás o a hablar en público y a aceptarse a sí mismo.
- Fomenta la cooperación y el trabajo en equipo y les hace sentir que forman parte de un grupo de iguales.
- Influye positivamente en la expresión corporal y gestual; y por lo tanto contribuye al conocimiento del cuerpo y de sus partes, de sus posibilidades de acción y sus limitaciones.
- Estimula la creatividad, la originalidad y la imaginación, no solo en la actuación sino también en la expresión plástica y musical.
- Potencia el desarrollo psicomotor y el movimiento espacial, es decir, la lateralidad y el desenvolvimiento con confianza y seguridad en el medio.
- Promueve la reflexión y el pensamiento crítico consigo mismos y los demás.
- Les da acceso a la cultura y transmite e inculca los valores de la sociedad.
- Conocen y controlan sus emociones, y aprenden a valorar el esfuerzo y la constancia.
- Mejora la concentración y la atención.

Las clases de teatro infantil, ya sean dramatizaciones, juegos teatrales o representaciones, se consideran terapéuticas y socializadoras, es un recurso que compagina a la vez tanto la diversión como la educación.

5. EL TEATRO DE CONCIENCIA

5.1 QUÉ ES Y QUE NO ES EL TEATRO DE CONCIENCIA

Teatro de conciencia es el término que usa Pax Dettoni (2012) para denominar este tipo de teatro que ha sido concebido para que todos los que se impliquen en él actores, actrices, espectadores, profesores, alumnos, etc, como dice ella “sientan la Conciencia de su Verdadero Ser y despierten el anhelo de convertirse en seres LIBRES y dueños de sí mismos. El Teatro de Conciencia ante todo se pone al servicio de la educación emocional para que ésta a su vez se ponga al servicio de la Inteligencia del Corazón, de la CONCIENCIA”. (Dettoni, s.f. párr. 3)

Este tipo de teatro pone el espectáculo teatral al servicio de la reflexión personal invitando de una forma directa a la reflexión interior en los espectadores, para promover el autoconocimiento, la educación emocional y la inteligencia del corazón.

Es un teatro esperanzador y provocador, que ahonda en el interior de las personas para despertar en ellos la voluntad de cambio y de transformación. Por ello, su labor abarca des de la pedagogía

teatral, con finalidad o no de representación, a la puesta en escena de las obras y sigue con la difusión del mensaje a través de las herramientas pedagógicas que se implementan en las escuelas para niños y niñas, adolescentes y en grupos de adultos. En última instancia persigue el bienestar personal para contribuir así al bienestar social.

No es un espectáculo de entretenimiento y diversión, al menos únicamente, y tampoco se considera, por parte de su autora, teatro terapéutico, aunque de por sí mismo ya se considera al teatro terapéutico, tanto para los actores que se ven obligados a olvidar su yo para interpretar un personaje que les transciende, como para el público que se ve reflejado en el actor.

5.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL TEATRO DE CONCIENCIA

El Teatro de Conciencia se nutre de diferentes disciplinas y aportaciones de tres ámbitos.

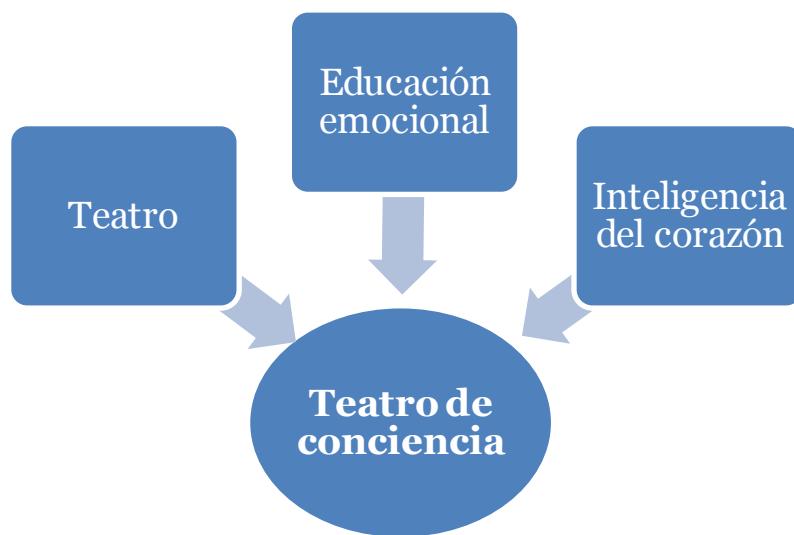


Figura 1. Ámbitos de influencia del Teatro de conciencia (Dettoni, 2012)

- Por un lado del Teatro, porque a través de él, al igual que en cualquiera de las artes escénicas y del arte en general, descubre un gran poder de transformación individual y social.
- Por otro lado, de la Educación Emocional a la que sirve como fin, y de la cual ya hemos hablado anteriormente, pero concretaremos algunas ideas y propósitos concretos de la autora.
- Finalmente de lo que la autora Pax Dettoni denomina la Inteligencia del corazón, a la que se debería poner al servicio la educación emocional.

5.2.1 Teatro

El teatro, que, como se ha justificado anteriormente, es un fantástico recurso para la transformación y el cambio, es utilizado por Pax Dettoni (2012), para la reflexión personal y interior con una doble finalidad: el bienestar personal y la transformación social. Uno de los elementos fundamentales que utiliza en sus obras y en las herramientas pedagógicas es el teatro foro, inspirado en el Teatro del Oprimido de Augusto Boal (2001). Aunque influenciada por este tipo de teatro, donde los espectadores participaban activamente en el desarrollo y el avance de la obra, y donde se reflejaban las injusticias, las quejas y las desigualdades de la sociedad; ella prefiere retomar el hilo del final de la etapa del autor en “El arco iris del deseo” (2002) donde empieza a modificar la perspectiva del cambio de la humanidad, situándola de dentro hacia a fuera, de lo individual a lo global, en vez de al revés.

Además se ha servido de diferentes aportaciones de autores como: Stanislavki (2009), Meyerhold (1971), Grotowsky (1974), Lecoq (2003), Keith Johnstone (1990), en cuanto a la utilización de técnicas y métodos teatrales. A modo de ejemplo se pueden citar:

- La memoria emotiva de Stanislavki, para evocar sentimientos en relación a los hechos y expresarlos de manera que reflejen la psicología de los personajes.
- El dominio del cuerpo de Meyerhold, en cuanto a capacidades físicas, vocales y de respiración.
- El desenmascararse y levantar barreras hacia el autoconocimiento de los mismos actores de Grotowsky.
- Las improvisaciones de Johnstone .
- La máscara neutra de Lecop para obtener un equilibrio, una sensación física de calma y neutralidad con uno mismo previo a la acción. (Fernández y Montero, 2012).

5.2.2 Educación Emocional

Pax Dettoni considera que un primer paso para conocerse a sí mismo puede ser a través del conocimiento de las emociones y del sistema de creencias sobre el que se levantan, y a eso destina todo su trabajo tanto teatral como en el recurso pedagógico y los talleres que realiza. Destaca la importancia de dirigir la mirada hacia nuestro interior para poder llegar al conocimiento y adueñamiento de uno mismo y conseguir una buena armonía y bienestar. “Sólo si conocemos nuestras emociones podremos cambiarlas. Para este conocimiento interior y sobre todo para lograr el cambio se requiere de voluntad de querer hacerlo” (Dettoni, 2012, p39).

Su trabajo sobre Educación Emocional se sustenta sobre las 5 competencias que propone Daniel Goleman (1995) para desarrollar la Inteligencia Emocional, además de la influencia de otros autores relacionados con la fundamentación teórica de la Educación Emocional, ya expuesta en apartados anteriores (Salovey y Mayer, Lazarus, Salmurri, Bisquerra, Csikszentmihalyi, Frankl, entre otros).

A continuación se describe brevemente en qué consiste el desarrollo de cada una de las competencias según Dettoni (2012):

- 1) Conocer las propias emociones o autoconciencia emocional_ Para conocer las propias emociones y poder ponerles nombre, la autora propone la autobservación y la toma de conciencia sobre lo que sentimos, las respuestas fisiológicas de nuestro cuerpo, cómo actuamos o hablamos y lo que decimos, diferenciando entre emoción y sentimiento. Emoción incluye en el momento en que ocurre, cambios fisiológicos y tendencia a la acción, es espontánea y dura entre unos segundos a una hora. Una vez las hemos identificado, es importante saber integrar esas emociones, aceptarlas sin juzgarlas ni reprimirlas, puesto que indican aspectos de la persona misma. Cuando por educación o por evitar sufrimiento no es permitido sentir según qué emociones, eso se convierte en fuente de malestar y puede afectar negativamente a la salud, tal y como los estudios de psiconeuroimmunología ya han demostrado. El proceso de atención hacia nuestro interior se denomina conciencia plena, y lo que persigue es que la persona se centre en el presente, aceptando y respetando lo que pasa en el interior sin evitarlo ni controlarlo en ese momento. Para facilitar este proceso la autora utiliza técnicas de relajación y respiración consciente.
- 2) Manejo o regulación de las emociones_ Después de identificar y reconocer nuestras emociones podemos empezar a manejarlas. Como dice la autora “cuando sentimos una emoción determinada está en nuestras manos decidir qué vamos a hacer con ella” (Dettoni, 2012, p.53). Con la voluntad, el sistema de creencias que genera las emociones es modificable, eso conduce la persona hacia la maduración personal. La capacidad de autoconocimiento permite diferenciar a la persona de los acontecimientos, de las emociones, de los pensamientos y podemos observarlos y modificarlos, tomar distancia y empezar un proceso de “des-identificación”. Cuando se siente la emoción, en el momento presente, se debe tomar conciencia de la emoción y sentir su energía sin dejarse llevar por ella. Posteriormente, cuando la emoción ha sido canalizada, ya ha pasado, se debe racionalizar, preguntar qué la ha activado, e integrarla, aceptándola para poder modificarla si nos aleja de nuestro bienestar. Para este proceso es importante el diálogo interno consciente para adueñarse de las decisiones y acciones que se tomen en relación a lo sentido.
- 3) Motivarse a sí mismo o automotivación_ Sirve para generar emociones positivas que produzcan bienestar, y faciliten el afrontamiento y la superación en situaciones difíciles, fracasos o frustraciones. El diálogo interno, anteriormente mencionado, es importante también en la automotivación, para generar actitudes optimistas, esperanzadoras y expectativas positivas para el futuro. Esta capacidad de automotivación tiene que ver con el grado de autoestima que uno tenga. La autoestima surge de la valoración que hace cada uno sobre uno mismo, y también de los inputs que le llegan del exterior, pero es des del

conocimiento interior por donde se tiene que empezar a aprender a aceptarse, respetarse y amarse tal y como se es.

- 4) Empatía o reconocimiento de las emociones de los demás_ La empatía es una de las claves de la sana convivencia en sociedad. Si se parte del conocimiento y la identificación de las emociones propias, será más fácil interpretar las de los demás. Pero la empatía va más allá de saber ponerse en el lugar del otro, sino que tiene que ver con nuestro control emocional frente a los demás. Esto implica respeto, reconocimiento del valor de una persona en todo su ser y tolerancia, aceptación. Otras palabras clave para el aprendizaje de la empatía según la autora, son la compasión y la solidaridad, empezando con nosotros mismos y nuestro entorno próximo, para generar después grandes cambios, de “dentro a fuera”. Estos valores tienen que ver con lo que apunta Bisquerra (2011b) cuando afirma que no solo es necesario desarrollar buenas competencias emocionales e inteligencia emocional, puesto que esto no garantiza un buen uso de ello, sino que los programas deben acompañarse de unos principios éticos. La educación emocional debe enmarcarse dentro de unos valores, éticos y morales, es decir, debe ir de la mano de la inteligencia del corazón.
- 5) Establecer relaciones o desarrollar habilidades sociales_ Se considera que el hecho de establecer relaciones positivas para nosotros y los demás es fuente de bienestar, de ahí la necesidad de poder relacionarse adecuadamente. Para ello es necesario establecer un tipo de comunicación que permita expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno, adecuadamente y defendiendo los propios derechos sin rechazar o menospreciar los derechos de los demás. Este tipo de comunicación se llama asertividad, y en tanto que habilidad personal se puede enseñar y practicar, para poder ser generalizada después a diferentes situaciones.

El conocimiento de las emociones lleva a conocer el sistema de creencias sobre las que se erigen, y sobre las que se levanta la personalidad. A través de la observación y aceptación de lo que se siente se accede a lo que se piensa y a su vez se puede cambiar cuando no produce bienestar. La finalidad última es llegar al conocimiento del Verdadero Ser. Ese Verdadero Ser, que se guía por la Inteligencia del Corazón, es el que permite tomar las riendas de nuestra vida y fomentar el bienestar personal, contribuyendo también en el bienestar social. A continuación se desarrolla brevemente el concepto de Inteligencia del Corazón, explicado por la autora Dettoni, y sobre el cual ha escrito un libro “La intel·ligència del cor” que será publicado el próximo 2014 por Ediciones 62 Columna Editorial.

5.2.3 Inteligencia del Corazón

Pax Dettoni (2012) desarrolla este concepto influenciada por autores como Annie Marquier (2006, 2010), y M. Csikszentmihalyi (1997). Esta inteligencia también ha sido llamada últimamente como

Inteligencia espiritual, que Gallegos (2006) define como la capacidad de ser feliz a pesar de las circunstancias.

La Inteligencia del Corazón hace referencia a un tipo de inteligencia que trasciende lo racional y emocional. “Es la práctica de la capacidad, filtrada por el Amor y la Confianza, de entender, asimilar, elaborar información y utilizarla para resolver problemas.” (P. Dettoni, entrevista personal, 17 de octubre de 2013). Es la inteligencia que se ocupa de lo que albergamos en nuestro interior, cuando la persona toma conciencia de uno mismo, de su Verdadero Ser, y se puede situar por encima de las emociones, aceptando y dejando fluir lo que le aleja del bienestar. Esta inteligencia utiliza la intuición, dejando aparte los pensamientos, las creencias y las emociones, contribuye a fluir con la vida y al cambio constante, dando más importancia al proceso que al resultado. El término fluir lo desarrolla ampliamente M. Csikszentmihalyi (1998), que lo considera una aceptación activa. Aceptación para afrontar la vida como ocurre y activa porque no por esa aceptación se deja de querer cambiar y mejorar las cosas. Dettoni (2012) habla de que el motor de esa inteligencia es el Amor, en mayúsculas, como forma de vida, como relación con uno mismo y con el entorno.

En conclusión el teatro de conciencia apela al verdadero conocimiento de uno mismo, libre de presiones, creencias, y prejuicios. Mediante el conocimiento de las emociones las personas pueden llegar a conocer y modificar sus creencias para poder ser ellas mismas y usando la inteligencia del corazón llegar a un bienestar personal y social. Cambiar las creencias implica maduración, en su más amplio sentido, poder alinear pensamiento, emoción y acción, pasando del paradigma del miedo al paradigma del corazón, que abarca el amor, y valores como la cooperación, la solidaridad, el respeto, la fraternidad, la paz, la compasión, la bondad, la igualdad. En este sentido Bisquerra (2011b) ya comenta la necesidad de acompañar los programas de educación emocional de unos principios éticos, que contribuyan a la capacidad de fluir y adoptar una actitud positiva frente a la vida, para mejorar el bienestar personal que a su vez repercute en el bienestar social.

Dettoni proyecta el Teatro de conciencia con estas finalidades a través de diferentes enfoques: el teatro como espectáculo, y algo más; el recurso pedagógico y la formación teatral para representar o para experimentar.

5.3 ENFOQUES DEL TEATRO DE CONCIENCIA

5.3.1 Teatro en escena

Como se ha comentado anteriormente el Teatro de conciencia nace primeramente como una obra y un espectáculo pero con unas finalidades distintas del mero entretenimiento, y queriendo ahondar más en el interior de las personas. Con esta finalidad se articula bajo unas características muy propias (P. Dettoni, entrevista personal, 17 de octubre de 2013) que se citan a continuación:

- 1) Guión interior_ El guión está escrito para reflejar el mundo interior de las personas. Las emociones toman vida en personajes concretos y reflejan en el exterior los pensamientos y el discurso interno del personaje real. Es decir interactúan el yo real con sus emociones, buscando así un efecto espejo. El máximo exponente de esta forma de representación fue Calderón de la Barca en el siglo XVI con sus Autos sacramentales. Éstos surgieron como representaciones teatrales religiosas o profanas que pretendían transmitir el universo interior, una idea religiosa o filosófica, mediante la personificación de conceptos y sentimientos humanos, poniendo especial atención a la puesta en escena.
- 2) Teatro foro_ Otra de las características de este tipo de teatro es la participación del público. Inspirándose en el Teatro del Oprimido de Augusto Boal, que ya hemos mencionado anteriormente, se busca la implicación y participación del público, la confrontación sutil con uno mismo a través de preguntas y reflexiones sobre diferentes momentos y escenas de la obra. El espectador participa al principio y al final de las obras, a través del moderador o algún personaje, que les invita o provoca la reflexión colectiva.
- 3) Escenografía simbólica_ En este tipo de obra la escenografía está especialmente cuidada y detallada. Llena de simbolismo adquiere una gran relevancia, junto con el guión, para contribuir a la finalidad y a la comprensión de la obra.
- 4) Maquillaje y caracterización exageradas_ Así como a veces la puesta en escena se puede escapar al público y transciende al argumento del guión, el maquillaje y la caracterización se exagera en los personajes que reflejan la parte interior, las emociones (miedo, prejuicio, lujuria...) con la finalidad de que el público pueda identificarlas y diferenciarlas del mismo personaje real.

Merece especial mención destacar la lengua en la que han sido escritas e interpretadas originariamente las obras: el aranés. Aunque no es lo que nos ocupa principalmente en este trabajo sí merece especial consideración puesto que se trata de la lengua oficial en el territorio del Valle de Arán. El aranés es una lengua minoritaria que se mantiene viva en esta comarca de Catalunya siendo oficial en la comarca des de la Ley 16/1990, del 13 de julio, sobre el régimen especial del Valle de Aran, y en Catalunya para desarrollar su oficialidad de acuerdo con el estatuto de Autonomía de 2006 el Parlament de Catalunya aprobó Ley del occitano, aranés en Aran, el 22 de septiembre de 2010, y que es lengua vehicular en los centros educativos, junto con el catalán y el castellano.

En esta lengua pues y siguiendo las características anteriormente descritas surgen diferentes obras y espectáculos, llevadas a la interpretación por la Asociación de *Personas de Aran entà toti*, un grupo de teatro sin ánimo de lucro creado y dirigido por la misma fundadora del Teatro de conciencia: Pax Dettoni.

Sus principales obras, y sobre las que posteriormente se han desarrollado herramientas pedagógicas son:

“Qui sò jo?” (Quién soy yo?) Estrenada en Vielha (capital del Valle de Aran) en septiembre del 2010 y en la Farinera del Clot en Barcelona en junio del 2011. Es una obra que a través de una presentación y 3 escenas independientes trata sobre el autoconocimiento y la educación emocional y pretende generar en el espectador una reflexión sobre el bienestar personal y el de la sociedad. Es a través de esta obra que surge el trabajo pedagógico posterior.

“Qui mane ací?” Estrenada en junio del 2012 en el Valle de Aran y en septiembre del mismo año en Barcelona. Trata sobre la libertad interior y sobre cómo cada uno toma las decisiones sobre su vida. Esta obra de dos escenas independientes y tres momentos teatrales continúa al servicio de la reflexión y la educación emocional en tanto que apela a nuestra voluntad y responsabilidad, para dirigir nuestro propio ser.

Otros eventos teatrales interpretados fueron:

“Emociónate”_ un juego teatral estrenado en Agosto del 2011 para trabajar la educación emocional. A través de un concurso ficticio de televisión actores y espectadores se mezclan y adquieren un papel activo para ayudar a los concursantes que acuden al programa a explicar su problema. El público y los actores y actrices tienen que ayudar al concursante a definir la emoción que sienten y como gestionarla. Las tres situaciones que se plantean tratan las emociones de la vergüenza, la rabia y la culpa.

“12/12/12 El comienzo de una nueva era”_ Fue un evento teatral encargado por la Asociación de Comerciantes de Vielha para tratar la importancia del asociacionismo. Se invitaba a los espectadores a reflexionar sobre la posibilidad de cambio de paradigma, sustituyendo el del miedo, la desconfianza, la competitividad por el de confianza, amor, y colaboración. Mediante un teatro foro los espectadores ayudaban a cambiar los pensamientos negativos de la protagonista que no cree en el asociacionismo por pensamientos de cooperación y colaboración. Este evento obtuvo como resultado una reflexión colectiva no solo sobre el asociacionismo sino sobre la forma de interpretar el mundo y las demás personas, y como las crisis pueden ofrecer oportunidades de crecimiento y aprendizaje que refuerzen unos valores positivos frente a la vida.

5.3.2 Como recurso pedagógico

De las principales obras, Qui sò jo? y Qui mane ací?, surgen posteriormente, unas herramientas pedagógicas: “Jugar/Trabajar con el Qui sò jo” para trabajar en grupo, que es la más desarrollada y

sobre la que profundizaremos a continuación, y Qui mane ací? como continuación a la anterior para trabajar de manera más personal e individual.

Ambas obras se gravaron en versión original (aranés) y se subtitaron en 5 idiomas, y forman parte del recurso pedagógico. De esta forma el espectáculo sigue vivo y se pone al servicio del trabajo de educación emocional para fomentar el bienestar personal y social, que es uno de los principales objetivos del Teatro de conciencia.

Jugar/trabajar con la obra de teatro Qui sò jo

El propósito principal de la herramienta/juego es el de “despertar” en los que participen la conciencia de que poseemos una inteligencia emocional que puede ser desarrollada, pretendiendo sólo servir como instrumento introductorio o como parte de un programa más extenso de educación emocional.

A continuación voy a desglosar la herramienta en diferentes apartados para poder explicar mejor el recurso.

Contenidos de la herramienta

El recurso consta de una guía explicativa, un DVD para realizar el visionado de la obra y el guión por si se quiere representar.

La guía consta de 7 apartados:

- **Presentación** en qué consiste, cuáles son sus objetivos, a quién va dirigida, cómo se lleva a cabo, etc.
- **Descripción de las escenas de la obra** para un mayor entendimiento de las mismas, de su simbolismo y conseguir una interpretación afín a su propósito.
- **Breve introducción del aranés** puesto que forma parte de uno de los objetivos el difundir este idioma y el concepto de lenguas minoritarias, en este apartado se contextualiza los orígenes de esta lengua, su marco legal así como su condición de lengua minoritaria en el Valle de Arán.
- **Enseñanzas básicas de educación emocional** para sentar unos conocimientos básicos y situar al moderador, persona clave para dinamizar y guiar adecuadamente al grupo.
- **Recomendaciones para el juego/trabajo** especialmente provechosas para gente que no haya dinamizado grupos anteriormente.
- **Desarrollo de la sesiones** donde se explica la estructura que siguen y las actividades que se incluyen.
- **Bibliografía**

Destinatarios

La herramienta está pensada para llevarse a cabo en grupos de entre 6 a 18 personas que sean mayores de 11 años para optimizar las dinámicas de aprendizaje, aunque puede considerarse en grupos mayores teniendo en cuenta que quizás puede dificultar la participación activa y abierta de los participantes en las reflexiones conjuntas, y en las dinámicas de juego y de teatro que se proponen.

Es necesaria la figura de un moderador/dinamizador que lleve a cabo las sesiones realizará las enseñanzas básicas de educación emocional que tendrá que adaptar en función de las necesidades de su grupo (edad, situaciones personales, trabajo previo sobre el tema, nivel de alfabetismo emocional). Cuando la herramienta sea utilizada en el ámbito escolar será el profesor/a o tutor/a del curso el que se encargará de adoptar esta función.

Objetivos

1. Promover la educación emocional entre adultos y adolescentes, como puerta para acceder a la inteligencia del corazón (o inteligencia espiritual).
2. Promover los valores de la responsabilidad individual y social (solidaridad).
3. Promover el uso del teatro como una manifestación cultural y como una herramienta de transformación personal y social.
4. Promover espacios para la participación pública de los individuos.
5. Difundir la lengua aranesa y el concepto de las lenguas minoritarias.

Del primer objetivo se desprenden a su vez otros objetivos relacionados con el desarrollo de la Inteligencia emocional así como también en conexión con la inteligencia del corazón (y la propia responsabilidad individual y social):

- Mejorar el reconocimiento y designación de las propias emociones.
- Aumentar la comprensión en la causa de las emociones.
- Aumentar la capacidad para expresar adecuadamente las emociones.
- Aumentar la tolerancia ante la frustración y el control del enfado.
- Disminuir el comportamiento agresivo.
- Aumentar los sentimientos positivos sobre sí mismos (autoestima).
- Mejorar el manejo del estrés y disminuir la ansiedad.
- Mayor responsabilidad sobre un mismo y con el entorno.
- Mayor capacidad de atención y concentración.
- Aumentar la comprensión del punto de vista de otra persona y respetarlo.
- Mejorar la empatía y la sensibilidad para percibir los sentimientos de las otras personas.
- Mejorar la capacidad de escuchar.
- Aumentar la habilidad para analizar y comprender las relaciones.
- Mejorar la resolución de conflictos y la negociación en los desacuerdos.

- Mayor habilidad y actitud positiva en la comunicación.
- Mayor tolerancia en el trato con otras personas.
- Mayor actitud cooperativa, de ayuda y de compartir.
- Mayor capacidad para manejar el conflicto a las aulas.
- Mayor libertad interior y propiedad sobre sí mismo.
- Mayor capacidad de ser solidario de una forma natural y espontánea.
- Mayor comprensión del sentido último de la existencia.
- Mayor capacidad de Estimar sin esperar nada a cambio.

Metodología

Teatro Foro es la actividad central del recurso. Se utiliza como herramienta pedagógica, ya que según la autora: “facilita y enriquece el diálogo entre espectador y la obra teatral con el apoyo de un facilitador o moderador” (Dettoni, 2012 pg. 14). El foro pretende orientar los aprendizajes específicos de educación emocional que se desprenden de las diferentes escenas de la obra con el trabajo que se quiera realizar con el grupo. Mediante esta herramienta se invita a todos los participantes a que dialoguen entre sí y a que reflexionen colectivamente.

La función del moderador es muy importante ya que es la que guiará todo el proceso, para eso es necesario que la persona que desarrolle esta función esté realmente interesada en los temas que se tratan sobre la educación emocional y el crecimiento personal. La preparación del moderador es fundamental para el buen desarrollo y aprovechamiento de la herramienta y a este fin se destinan cada uno de los apartados de la guía: el de introducción al aranés, las enseñanzas básicas de educación emocional, las descripciones de las escenas, las recomendaciones generales, las sesiones y la bibliografía por si se quiere profundizar.

Así mismo se requiere de una buena predisposición por parte de todos los integrantes del grupo, con una actitud participativa que permita desenvolver correctamente el recurso y profundizar lo que se necesite y crea necesario.

En el contexto escolar se podría utilizar este recurso dentro de las tutorías, o en programas determinados, como por ejemplo en un PCPI, o aulas abiertas, integrarlo dentro de asignaturas que ya se enmarcan en un trabajo de habilidades socio emocionales, e incluso en otras asignaturas como lengua extranjera puesto que el recurso está subtitulado en diferentes lenguas y podría aprovecharse para trabajar vocabulario, expresión oral, etc.

Temporalización /Sesiones

Este recurso pedagógico está pensado para ser llevado a cabo en aproximadamente unas 8-10 horas, distribuidas en 6 sesiones de entre una hora y una hora y media. Podría alargarse un poco más, si los moderadores lo deciden, ampliando y complementando las sesiones con material de soporte que se proporciona en la misma guía.

En la tabla número 2 se expone el contenido de cada una de las sesiones:

Tabla 2. Contenido de la sesiones del Jugar/trabajar con el Qui sò jo

SESIÓN	ESCENAS DE LA OBRA QSJ	APRENDIZAJES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y TEMAS DE DEBATE EN TEATRO FORO
1	Sin visionado	Introducción al juego/trabajo. Primera aproximación a las emociones; a la inteligencia emocional y a su reconocimiento. El autoconocimiento, y la esencia del “yo”. Juegos.
2	Visionado de la presentación	La solidaridad. La responsabilidad individual en nuestra sociedad. La empatía. La lengua aranesa y las lenguas minoritarias.
3	Visionado de la Escena 1	Las emociones; reconocerlas, observarlas, comprenderlas, gestionarlas y manifestarlas.
4	Visionado de la Escena 2	El victimismo. La autoestima. La responsabilidad sobre el propio bienestar en nuestra vida.
5	Visionado de la Escena 3	Las crisis como oportunidades de crecimiento. Recursos para gestionar las emociones. La asertividad. El lenguaje del corazón.
6	Sin visionado	Sin Visionado Repaso sobre las lecciones básicas aprendidas y la práctica con un ejercicio de representación teatral (evaluación)

Extraída de Dettoni, 2012, p. 15

El desarrollo de cada sesión está descrita con detalles en el correspondiente apartado, pero en cualquier caso para cada sesión la autora propone la siguiente estructura a seguir:

- 1) Dinámica de juego con el grupo para abrir la sesión con una duración de 10 minutos, aproximadamente. Contará con ejercicios de respiración consciente y dinámicas de interacción.
- 2) Teatro Foro después del visionado correspondiente a la sesión. Se hará una puesta en común sobre lo que se ha visto y luego el moderador hará un explicación de los aprendizajes de educación emocional que se desprenden de la escena. Para terminar se invitará a una reflexión conjunta mediante unas preguntas sobre los temas presentados.
- 3) Dinámica de juego con el grupo para cerrar la sesión con una duración de aproximada de unos 5-10 minutos.

En las sesiones sin visionado el Teatro Foro se sustituirá, por ejercicios de reconocimiento de las emociones, en el caso de la primera sesión; y un repaso de lo aprendido en las anteriores sesiones

así como un pequeño ejercicio teatral en grupos reducidos que servirá a la vez de evaluación del recurso, en el caso de la sexta sesión.

Como ya se ha apuntado antes el moderador puede añadir sesiones si lo considera necesario, bien usando los recursos propuestos en la misma guía o para profundizar más en contenidos de las enseñanzas básicas, apelando a su propia creatividad y al conocimiento de su grupo.

Evaluación

A modo de evaluación se propone un ejercicio teatral que realizarán los participantes en pequeños grupos donde podrán reflejar los aprendizajes adquiridos con los visionados y el Teatro Foro de la herramienta.

La misma autora recuerda que el impacto de la herramienta aumentará en la medida en que la educación emocional y el desarrollo de sus competencias sean transversales y se integren en otras actividades que se realicen ya sea en el contexto escolar, familiar o de forma individual. Y termina aconsejando el recurso como un método para facilitar la educación emocional en grupo pero sugiere que debiera integrarse en un programa mayor de educación emocional para poder continuar profundizando en el desarrollo de competencias emocionales, pudiendo extrapolar los aprendizajes a diferentes situaciones como por ejemplo la resolución de conflictos.

Se realizaron diferentes pruebas piloto en el Valle de Aran con alumnos de Primero y Segundo de la ESO en el Instituto de Aran durante el 2012, cuyo trabajo continua realizándose actualmente, y con los profesores de Primaria en la escuela Garona también del Valle de Aran, que se expone brevemente a continuación.

Experiencia con adolescentes

Esta herramienta/Juego fue pilotada por primera vez en febrero de 2012 en el Instituto de Aran en las aulas de Primero y Segundo de la ESO. A pesar de que la herramienta/juego está concebida para ser auto didacta y auto gestionable, la experiencia empezó con la formación básica en educación emocional (por parte de la autora de la herramienta/Juego) a las psicopedagogas del centro y a los tutores/as que después desarrollarían ellos mismos cada una de las sesiones con sus alumnos en las horas de tutorías. Todos ellos contaban también con la Guía pedagógica como recurso principal para pautar las sesiones y poder desarrollar bien los contenidos de los aprendizajes de educación emocional, así como dinamizar el teatro foro.

En el tercer trimestre el método se desarrolló en las aulas y participaron 6 tutores y 180 niños y niñas. Durante este proceso se consideró conveniente continuar con un acompañamiento a los tutores por parte de la formadora para apoyarlos específicamente en cada una de las seis sesiones. En total los profesores recibieron 20 horas de formación. La implementación se llevó a cabo con éxito durante 6 semanas en cada una de las seis clases.

Los resultados fueron satisfactorios en su aplicación piloto en el Instituto de Aran, que actualmente sigue implementando este recurso pedagógico sin necesidad de formación externa, pues los profesores formados con la ayuda de la guía didáctica han podido formar a otros profesores, y/o volver a implementar el Juego/trabajo en sus aulas con los nuevos alumnos de Primero de la ESO. Además el Centro ha dado un lugar a la educación emocional en su estrategia de dirección, y se están iniciando más acciones sobre la temática; durante el presente año 2013, además de seguir con el Jugar/trabajar, también se han iniciado unas actividades de arte terapia para niños/as con ciertas problemáticas personales, y unos talleres de teatro de conciencia para dar continuidad a los alumnos que el año pasado participaron en el piloto, además de los de Bachiller. Por otro lado, las psicopedagogas han introducido un módulo de educación emocional en la formación interna para todo el profesorado.

Por lo tanto, la implementación del “Jugar/trabajar” ha tenido un doble impacto en el Centro, por un lado ha puesto de relieve la importancia de la educación emocional en la educación formal y ha abierto una nueva línea de intervención hacia los alumnos; y por la otra ha tenido un resultado directo sobre alumnos y profesores que se lista a continuación:

- ha fortalecido los vínculos de comunicación entre alumno-alumno y alumno-profesor invitando a una relación de mayor confianza y aceptación.
- ha ayudado a que los alumnos tomen conciencia de que pueden tener diálogos consigo mismos que pueden beneficiarlos (automotivación), y por lo tanto que son responsables de sus estados de ánimo y que las “culpas” no están siempre fuera.
- ha contribuido a la gestión del conflicto en las aulas, y también a la gestión del conflicto dentro de los equipos docentes.
- ha contribuido a que los maestros desarrollen otros recursos para poder tratar la educación emocional con los alumnos durante todo el curso, y que tengan en cuenta que estos recursos sirven para cualquier situación que se dé en la escuela, dentro o fuera del aula.
- ha contribuido a que los profesores puedan hacer reflexiones personales sobre sus propias vidas y traer a su cotidianidad los aprendizajes realizados. En este sentido, es importante recalcar que los tutores involucrados eran sensibles a la temática, y esto se ha considerado relevante a la hora de evaluar el éxito del piloto.

Experiencia en educación primaria

En enero del 2013 se llevó a cabo, con grupos de maestros de primaria como formación de formadores, concretamente 22 maestros de primaria.

Los resultados obtenidos en este grupo con los cuales se implementó la herramienta/juego siguen la misma línea que los logrados con los adolescentes del Instituto; sobre todo en relación al “despertar” de la importancia del poder individual y de la autoeducación para convertirse en un ser libre dentro de sí mismo.

La herramienta sirvió para que los maestros de primaria se iniciaran y aprendieran sobre la educación emocional. Actualmente, a través de un seguimiento, se ha podido observar que la

mayoría de los maestros formados han diseñado sus propias actividades de educación emocional para trabajar en particular cada una de las competencias con sus alumnos.

Además el método también se ha llevado, y se lleva, a término con grupos de adultos con los que se imparten talleres de 12 horas. Las edades de estos grupos oscilan entre 20 y 65 años; de niveles educativos que van desde la educación básica, hasta la titulación universitaria, y la misma diversidad se encuentra en las profesiones, pues hay personas que trabajan en lugares de trabajo que no necesitan calificaciones, y otras en lugares de trabajo profesionalizados y directivos. Los grupos son muy heterogéneos en cuanto a estas variables, pero son homogéneos en cuanto al género: la mayoría de participantes son mujeres, y en cuanto al interés sincero de hacer un crecimiento personal y llegar a ser maestro/a de las propias emociones y de la propia vida.

Hasta la actualidad, y después de los pilotos se han formado 52 personas en los talleres de adultos, 22 maestros de primaria, 10 profesores de instituto y 270 niños/niñas de la ESO. A destacar también que parte de los alumnos de la ESO, después de la formación con la herramienta Qui sò jo, desarrollaron su propia obra de Teatro de conciencia.

La autora también interpreta como buenos resultados la demanda por parte de otros centros de la zona para implementar la herramienta/juego y empezar un proceso de educación emocional, así como de adultos interesados por la temática.

Este recurso cuenta, además, con distintos reconocimientos:

- Ha sido recomendado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya para el proyecto de Convivencia de la comunidad escolar⁵.
- Su 3^a escena es utilizada en la carrera de Pedagogía por la Universidad de Lleida.
- Y por último, fue difundida como comunicación de buenas prácticas en el IX Congreso de Educación Emocional y Valores de la Universidad de Barcelona del 15 de marzo del 2013.

5.3.3 Como formación teatral

Esta formación se suele organizar en talleres y se subdivide en dos tipos de trabajos:

- Actuarial para actores y no actores que pretenden llevar a cabo una obra. Esta formación se ha llevado a cabo, hasta la actualidad, con adolescentes y adultos.
- Experimental a través del juego y de forma lúdica, sin una pretensión final de puesta en escena, llevada a cabo con niños y niñas, adolescentes y adultos.

En ambos casos se utiliza una metodología basada en diferentes ejercicios, improvisaciones, y dinámicas propias del teatro, procedentes de diferentes líneas de pedagogía teatral de autores

⁵ <http://www.xtec.cat/web/centres/convivencia/recursos/valorsiactituds>

como Boal (2001, 2002), Lecoq (2003), Stanislavsky (2009) y Grotowski (1974), entre otros; puestas al servicio de la educación emocional y del autoconocimiento. Pero en el primer caso, cuando la finalidad es el de interpretar una obra, se pone más énfasis en la parte escénica, y en las técnicas actorales para lograr buenas y creíbles interpretaciones. Y en cambio, en el segundo caso se insiste más en la conexión con uno mismo, y el acercamiento a los registros corporales y emotivos que puede ofrecer el teatro de una forma más lúdica.

Según el propósito del presente trabajo se destaca la parte experimental, que puede ir orientada tanto a adultos como a niños y niñas, ajustando las actividades a las edades correspondientes.

Los objetivos que persiguen estos talleres experimentales coinciden con los objetivos de la herramienta pedagógica en cuanto al desarrollo de la inteligencia emocional, pero además ofrecen:

- Potenciar la creatividad
- Desarrollar la imaginación
- Estimular la espontaneidad
- Aumentar la percepción y la sensibilidad
- Reforzar la autonomía y la valía personal
- Dotar de herramientas de expresión delante del público

Además en los adultos:

- Procurar la eliminación de complejos para evitar, a su vez que se recreen en los niños y niñas.

Las sesiones de teatro de conciencia orientadas a niños y a niñas se enfocan a desarrollar su inteligencia emocional a través del juego teatral y están pensadas para que se inicien en el lenguaje dramático del cuerpo y de las emociones. Se realizan en grupos de entre 10-12 niños y niñas a partir de 5 años, y hasta los 12 años, dividiéndolos en dos grupos.

En cuanto al desarrollo de las competencias emocionales estos talleres contribuyen:

- Reconocimiento e identificación de las emociones_ haciendo mucho trabajo en la conexión con el cuerpo para identificar las emociones y ponerles nombre. Aprenderán a observar.
- Gestión de las emociones primarias_ haciendo mucho trabajo para que aprendan a respirar conscientemente y a tener la capacidad de relajarse. Sólo relajándose en el momento que sienten la emoción podrán empezar a gestionarla.
- Automotivación (Confianza en sí mismos) _ Ejercicios para reforzar su autoestima. Aprendiendo a través de las improvisaciones que pueden usar diferentes estrategias que sean positivas para ellos cuando sienten las emociones que les generan malestar (para los más mayores).
- Empatía_ Siempre presente en el teatro, porque hay que ponerse en la piel de otro.
- Asertividad_ Los juegos de rol les ayudarán a cultivar la empatía y a aplicar la comunicación en la resolución de sus conflictos, por pequeños que estos sean.

La metodología combina, teniendo en cuenta las edades de los grupos:

- Juegos teatrales y dinámicas enfocadas al desarrollo de las competencias emocionales (juegos en grupo, juegos de rol, improvisaciones de teatro y teatralización de cuentos). En esta parte las emociones se experimentarán a través de jugar a ser “otro”.
- Expresión corporal (uso también de música)
- Respiración
- Relajación
- Iniciación al Mindfulness⁶

Con estas sesiones de Teatro de conciencia se pretende que niños y niñas aprendan que:

- Tienen emociones que pueden identificar a través de las señales que les manda su cuerpo
- Que una vez identificadas las emociones de él depende regularlas
- Que la respiración y la relajación (calmarse) le ayudarán a estar mejor
- Que pueden observar su cuerpo
- Que él/ella pueden “mandar” a la hora de decidir qué hacer cuando viene una emoción
- Que las otras personas también tienen emociones y que merecen ser respetadas
- Que todos somos lo mejor que podemos ser en todo momento, pero podemos corregirnos si queremos
- Aceptarse por como es y cultivar un espíritu de superación

El teatro les sirve para provocarse emociones, ponerles nombre y aprender que ellos no son sus emociones. Además al interpretar personajes lejanos a ellos mismos se permiten integrar todas aquellas partes suyas que quizás no pueden expresar en el día a día.

En cuanto al trabajo con adultos en los talleres experimentales se utilizan ejercicios y juegos para trabajar la toma de conciencia de los sentidos del cuerpo y las emociones, a la vez que estimulan la imaginación y la espontaneidad. Los participantes posteriormente crean y generan situaciones teatrales. Algunos de los ejercicios que se utilizan:

- Sentir todo lo que se toca
- Escuchar todo lo que se siente
- Activar todos los sentidos
- Ver todo lo que se mira

⁶ Término inglés que designa una cualidad de la mente o más bien la capacidad intrínseca de la mente de estar presente y consciente en un momento determinado, en un momento en que cuerpo y mente se sincronizan totalmente en un instante de realidad presente. Presencia plena y conciencia abierta se conjugan en un momento en nuestra mente/cuerpo/espíritu. Es esa cualidad propia de cualquier ser humano pero que ha sido motivo de estudio principalmente en el paradigma oriental. Para más información consultar fuentes_ <http://www.institutomindfulness.cl/2011/03/%C2%BFque-es-mindfulness/> <http://andresmartin.org/tag/mindfulness/>

- Memoria de los sentidos
- Respiración
- Expresión corporal mímica
- Representación de imágenes
- Improvisaciones individuales y colectivas
- Máscara neutra

Para la evaluación de los talleres con adultos se utilizan entrevistas y cuestionarios, mientras que con los niños ésta se realiza mediante las observaciones de los formadores y una serie de preguntas orales.

En conclusión, el Teatro de conciencia se presenta como una forma de trabajar la educación emocional y el autoconocimiento que se nutre a nivel teórico tanto del teatro como de la educación emocional y la Inteligencia del corazón. A nivel aplicado se presenta bajo tres enfoques diferentes pero relacionados entre ellos, como se puede observar en la tabla número 3, para en definitiva contribuir en el bienestar personal y social.

Tabla 3. Enfoques del Teatro de Conciencia

TEATRO DE CONCIENCIA		
TALLERES PARA ACTORES Y NO ACTORES	ESPECTÁCULOS TEATRALES	DESARROLLO METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS A PARTIR DE LAS OBRAS DE TEATRO
Pedagogía y juego teatral al servicio de la educación emocional. Se usa también una combinación de los métodos de Stanislavsky, Grotowsky, Lecoq, y Boal entre otros.	El guión, la puesta en escena, y la emotividad en la interpretación concebidos para invitar a la reflexión interior. Espectáculos concebidos para la participación del público como parte del “juego” o con Teatro Foro al finalizar.	Recursos pedagógicos para jugar/trabajar en grupo o individual aspectos propios de la educación emocional y el auto conocimiento. Qui sò Jo? Qui Mane Ací?

5.4 VALORACIÓN DEL RECURSO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Se ha descrito ampliamente el Teatro de conciencia propuesto por Pax Dettoni, desde los fundamentos teóricos que lo sustentan, hasta su variedad de aplicaciones, todas ellas interrelacionadas. Véase ahora su funcionalidad y posibilidades de aplicación en la etapa de segundo ciclo de EI.

Según los enfoques planteados por la misma autora, y las edades que comprende la etapa de EI, se puede aplicar el Teatro de conciencia en el segundo ciclo de EI en su enfoque de formación teatral, de una forma experimental y lúdica.

Por un lado, des de las teorías de autores expertos en dramatización, como Courtney (1980), Cañas (2008), Eines y Mantovani (2008) se puede introducir ya en estas edades a alumnos y alumnas a la dramatización teniendo en cuenta sus necesidades y su momento evolutivo, centrando el trabajo en el juego expresivo y dramático, de forma lúdica y espontánea, des de lo familiar y más conocido, para progresivamente, a partir de los 5 años poder empezar a caracterizar personajes más alejados de su cotidianidad.

Por otro lado, diferentes autores como Salmurri (2006), Bisquerra (2000, coord. 2011a, 2011b), Carpena (2012), han mencionado ya la necesidad de introducir a los más pequeños en el desarrollo de las competencias emocionales. Existen también programas de educación emocional destinados a estas edades, como el de López (2003), que contempla las 5 mismas competencias de Educación emocional para trabajar en EI, que se encuentran en el Teatro de conciencia. Por lo tanto, el Teatro de conciencia como recurso pedagógico en EI se considera como una metodología adecuada para el segundo ciclo de EI, pues combina los juegos dramáticos y expresivos, que ya de por sí mismos les atraen y son beneficiosos en estas edades, como se ha justificado en apartados anteriores, con el trabajo de Educación Emocional.

Dettoni, hasta el momento, ha aplicado los talleres con niños y niñas a partir de 5 años, pero adaptando las actividades y simplificando los objetivos, según los expertos, podría introducirse también a partir de los 3 años, convirtiéndose en un recurso pedagógico adecuado y provechoso para todo el segundo ciclo de EI. Esta metodología puede contribuir a un contacto temprano con la educación emocional, defendido ya por diferentes autores, pudiendo formar parte de un programa de Educación Emocional más extenso, combinándolo con actividades que ya existen para este fin y estableciendo una continuidad en primaria y secundaria.

Sin embargo, un tema discutido en relación a la Educación Emocional es la evaluación de las actividades. Según los expertos, Bisquerra (coord. 2011a, 20011b), Salmurri (2008), Carpena (2012), la evaluación es un tema delicado en los programas de Educación Emocional que aún se investiga y es susceptible de mejora. López (2005) aconseja la observación directa y sistemática para los más pequeños, recogiendo los resultados en forma de diario de clase, escalas de observación o registros anecdóticos, mientras que pueden proporcionarse entrevistas y cuestionarios a las familias, y en cuanto a los profesores deben centrarse en la evolución del clima de clase y sus interacciones, el grado de satisfacción de los alumnos en la realización de las actividades, y la propia percepción subjetiva de la utilidad de las mismas.

Así mismo las herramientas pedagógicas (Qui sò jo?, y Qui mane ací?) que ofrece el Teatro de conciencia, y como se ha demostrado en las diferentes experiencias piloto, se convierten en una muy buena opción para la formación de los profesores. Formación que diferentes autores como Bisquerra (coord. 2011a, 2011b), Salmurri (2008), Carpeta (2012), mencionan como imprescindible para la posterior aplicación del trabajo de Educación Emocional a los alumnos, y que actualmente es deficitaria, con lo cual es difícil conseguir un buen desarrollo de las competencias emocionales.

Una de las finalidades de los educadores, sobretodo en la etapa de EI, pasa por mostrar seguridad y confianza, a la vez que actúan de modelos, con lo cual se hace necesaria una seguridad emocional. La Educación Emocional, va más allá de los conocimientos sobre el tema, versa sobre la transmisión de actitudes y formas de expresión, para luego poder actuar como modelo frente a los alumnos, con lo cual esta formación se hace imprescindible como contribución a un crecimiento, no solo profesional, sino también personal de los profesores. Como se ha demostrado en diferentes estudios y programas, la formación de los profesionales incide positivamente tanto en la relación con los alumnos como en el bienestar profesional, y por supuesto en una correcta transmisión y trabajo de las competencias emocionales. Por lo tanto el Teatro de conciencia deviene también un recurso aplicable a los profesionales que trabajan con niños y niñas, no solo en esta etapa sino en todo el sistema educativo.

Otra de las ventajas del Teatro de conciencia es que tanto las mismas herramientas pedagógicas como los talleres de adultos se pueden hacer extensivas a las familias de los educandos, a través del AMPA, por ejemplo, y completar así la formación de todos los agentes implicados en la educación de los niños y niñas. Las familias, como primer marco de crianza, se convierten en la principal fuente de transmisión de valores y creencias, y suponen la base para un óptimo desarrollo de los niños y las niñas. Es donde éstos establecen sus primeros vínculos afectivos y es de vital importancia para el correcto desarrollo que los padres y las madres estén preparados emocionalmente, para poder ejercer de modelos y contribuir al desarrollo de las competencias emocionales en sus hijos, en conclusión poder ofrecer un bienestar en el sí del hogar. (Bisquerra, coord. 2011a, 2011b).

A modo de conclusión se puede decir que el Teatro de Conciencia ofrece diferentes posibilidades en cuanto a la Educación Emocional mediante el teatro y la formación teatral. Todas ellas adecuadas a la edad de los alumnos de segundo ciclo de EI. Pero este recurso va más allá, porque además puede incluir a los profesores y a las familias, abarcando así todos los agentes implicados en la educación. Estas opciones deberían formar parte de programas más amplios de Educación Emocional que deberían de aplicarse de forma sistemática y continua, en todas las etapas educativas, así como formar parte de la formación del profesorado y de las familias.

6. CONCLUSIONES

Las emociones forman parte de nuestra vida cotidiana y son presentes desde temprana edad, las compartimos con la familia, con los amigos, en nuestro entorno, en nuestra escuela, con nuestros educadores, etc. Por lo tanto la escuela, en su propósito de contribuir al desarrollo integral de las personas es un ámbito más de conocimiento y de experiencias en el que se desarrollan las emociones.

En el presente trabajo se revisan los conceptos sobre la Educación Emocional y se constata la necesidad de introducirla en los currículos escolares, ya desde las etapas infantiles, para poder trabajar no solo las competencias académicas sino también las diferentes competencias emocionales, que ha quedado demostrado contribuyen al desarrollo integral de la persona, mostrando un gran abanico de beneficios personales y sociales.

Por otro lado, se ha contextualizado el teatro, como metodología a utilizar en el ámbito escolar con un sinfín de posibilidades y numerosos beneficios. El teatro, o más adecuadamente los juegos dramáticos según la etapa que nos ocupa, están presentes y se muestran como una metodología adecuada en diferentes programas de Educación Emocional. Es un recurso natural en los niños y niñas, que se ha estado utilizando en el contexto escolar pero que está evolucionando y convirtiéndose en un lenguaje más a trabajar de forma lúdica en las etapas infantiles, para irse desarrollando después en las etapas posteriores.

El Teatro de conciencia como metodología planteada por la autora Pax Dettoni conjuga ambos campos y se convierte en una buena herramienta para trabajar la Educación Emocional en toda la comunidad educativa. Sus pruebas piloto han demostrado el éxito de su metodología tanto en adolescentes como en adultos, y actualmente se está aplicando en niños más pequeños.

Esta metodología aplicada a EI permite, gracias a sus diferentes enfoques, abarcar todos los agentes implicados en la educación de los más pequeños. Por lo tanto, se muestra adecuado tanto para la formación de profesores, a nivel personal y profesional, para que puedan mostrarse como ejemplos frente a los alumnos y alumnas y puedan desarrollar a posteriori sus propias actividades; como para las familias como ayuda en la responsabilidad que tienen de educar emocionalmente a sus hijos e hijas; como para los mismos niños y niñas, que mediante los talleres experimentales y siempre de forma lúdica, adaptando las actividades y los objetivos, pueden aprovecharse del lenguaje dramático para desarrollar las competencias emocionales en la escuela, pudiendo establecer una continuidad tanto en primaria como una vez entrada la adolescencia.

Por lo tanto se puede concluir que el Teatro de conciencia es un recurso pedagógico válido y adecuado para trabajar la Educación emocional en la etapa de EI. Concretamente, en el segundo

ciclo de la misma con los niños y niñas de 3 a 5 años, para contribuir, sobre todo, al desarrollo de la primera, y muy importante, competencia de reconocimiento de las emociones y adquisición de vocabulario emocional, pero además puede abarcar todo el profesorado de la etapa así como a las familias, estableciéndose como un proyecto amplio que engloba toda la comunidad educativa implicada.

7. PROSPECTIVA

Llama la atención que en el Teatro de conciencia la autora propone junto a la educación emocional personal y colectiva, mediante el teatro y los juegos teatrales, un valor moral, ético e incluso espiritual, añadido, lo que ella llama Inteligencia del corazón, y además añade en sus talleres una introducción al mindfullnes, o conciencia plena. Ya Bisquerra (coord. 2011b, p 28) anticipaba que el hecho de “tener buenas competencias emocionales y una inteligencia emocional desarrollada no garantiza que sean utilizadas para hacer el bien y no el mal”. De ello que los programas de educación emocional deberían ir acompañados de unos principios éticos y morales, que contribuyan a este propósito.

En Estados Unidos, como ya se ha mencionado anteriormente en el apartado de competencias de la educación emocional, se empiezan a extender con este fin, además del desarrollo de las competencias sociales y emocionales, las prácticas contemplativas. Más cerca en Barcelona, concretamente en la Escuela de Lurdes⁷, se integran también prácticas orientales con los valores de la religión cristiana. Utilizan las técnicas contemplativas, para cultivar la vida interior, el silencio, la conciencia corporal, además de la educación emocional.

Estas prácticas contemplativas, ya sean en un contexto laico como religioso, pretenden cultivar la vida interior, a través de los momentos de silencio, el potencial de conciencia plena junto con el crecimiento personal, el aprendizaje, la vida moral, como base del altruismo, la solidaridad y la compasión. Pero además llevadas a la práctica habitual contribuyen a una serie de ventajas, entre ellas se destacan a modo de síntesis:

- Mayor autoconciencia y comprensión de uno mismo.
- Más concentración
- Mayor facilidad de relajación y liberación de tensiones físicas.
- Mayor control de los propios pensamientos y así evitar los pensamientos negativos.
- Mejora en la capacidad de gestionar situaciones de estrés con eficacia. (Lantieri y Nambiar, Bisquerra coord. 2011b)

⁷ Para más información consultar fuente www.escolalurdes.cat

Las prácticas contemplativas junto al trabajo de Educación emocional, sus aplicaciones y resultados obtenidos podrían abrir una nueva línea de investigación, para determinar las posibilidades de estas prácticas aplicadas a la etapa de EI y sus posibles beneficios.

Así mismo, y debido a la extensión del presente trabajo, no se ha podido profundizar más en la evaluación de los programas de Educación Emocional y sus actividades, que como muchos autores mencionan (Bisquerra, coord. 2011a, 2011b; Salmurri, 2008, Carpeta, 2012) es un tema controvertido y aún por mejorar. Esta pues podría ser otra investigación futura para revisar el estado de la cuestión y a su vez establecer propuestas válidas de evaluación para las diferentes actividades orientadas al desarrollo de las competencias emocionales.

Otra línea de investigación que podría desprenderse del presente trabajo es el hecho de proponer un proyecto educativo que englobe toda la comunidad para trabajar la Educación Emocional. Un proyecto planteado con unos objetivos a largo plazo, una continuidad, que incluya diferentes actividades, entre ellas el presente recurso pedagógico, y establecer una continuidad y sistematización para el trabajo de las competencias emocionales a lo largo de las diferentes etapas.

En definitiva, se abren las puertas a diferentes propuestas para continuar profundizando en la investigación sobre la Educación Emocional, un campo muy amplio y necesario, poco a poco más presente y normalizado tanto en el ámbito educativo, como en el familiar o el laboral.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aprendizaje Social y Emocional (ASE) (sin fecha) *Fundación Eduardo Punset*. Recuperado el 20 de noviembre de 2013 <http://www.fundacionpunset.org/aprendizaje-social-emocional/>

Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y Bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer

Bisquerra, R. (coord.) (2011a) *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Bisquerra Alzina, Rafael (coord.), (2011b): *Com educar les emocions? La intel·ligència emocional en la infància i l'adolescència*, Esplugues de Llobregat (Barcelona), Hospital Sant Joan de Déu / Asociación Faros.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI*, v. 10, 61-82. Recuperado de http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias_emocionales-P.pdf

Bisquerra, R. (2014) *Rafael Bisquerra. GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedgógica)* Recuperado el 19 y el 24 de octubre de 2013 de <http://www.rafaelbisquerra.com/ca/>

Boal, A. (2002) *El Arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba Editorial

Boal, A. (2001) *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial

Brook, P. (1997) *El espacio vacío*. Barcelona: Península

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (2013) Recuperado el 20 de noviembre de 2013 de <http://www.casel.org/>

Carpena, A. (2012) *Com et sents? Educació socioemocional dels 5 als 12 anys*. Vic: Eumo Editorial

Cañas, J. (2008) *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.

Delors, J. et al. (1996) *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* a la UNESCO Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

De la Torre, S. (2000) *Estrategias creativas para la educación emocional*. Universidad de Barcelona. Revista española de pedagogía nº 217 septiembre-diciembre, 2000, 543-571. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/20070608251/vol.-lviii-2000/n%C2%BA-217-septiembre-diciembre-2000/estrategias-creativas-para-la-educacion-emocional.html>

Dettoni, P. Entrevista personal, 17 de octubre de 2013

Dettoni, P. (2012) *Jugar/trabajar con la obra de teatro Qui sò jo?*. Vielha.

Eines, J. y Mantovani, A. (2008) *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa

Fernández, MªL. y Montero, I. (2012) *El teatro como una oportunidad*. Barcelona: Rigden Institut Gesalt

Gallegos, R. (2006) *Inteligencia espiritual: más allá de las inteligencias múltiples y emocional*. Guadalajara: Ed. Fundación Internacional para la Educación Holista

Goleman, D. (1995) *La inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós

Goleman, D. (1999) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

Grup de Recerca en Orientació Psicopedagógica (GROP) (Sin fecha). Recuperado el 20 de noviembre de <http://stel.ub.edu/grop/es>

Grotowsky, J. (1974) *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI

Ibarrola, B. (2003) *Cuentos para sentir*. Madrid: SM

Ibarrola, B. y Delfo, E. (2005) *Sentir y pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años*. Madrid: SM

Jiménez Ortega, J. y Lorenzo Sánchez, D. (2006) *El teatro en la escuela (Aprender y hacer)*. Madrid: Ediciones la Tierra Hoy.

Lantieri, L. (2009) *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza Interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley 16/1990, de 13 de julio, sobre *régimen especial del Valle de Arán*. Document Oficial de la Generalitat de Catalunya, 1326, de 03 de Agosto de 1990 y Boletín Oficial del Estado, 194, de 14 de Agosto de 1990.

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de *reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña*. Boletín Oficial del Estado, 172, de 20 de Julio de 2006.

Ley 35/2010, de 1 de octubre, del *occitano, aranés en Arán*. Document Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5745, de 29 de Octubre de 2010 y Boletín Oficial del Estado, 279, de 18 de Noviembre de 2010.

López Cassa, E. (2003) *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

López Cassa, E. *La educación emocional en educación infantil* UB Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), 2005, 153-167

Moreno Jacob L. (1972) *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé.

Motos, T. (2013-2014) *Psicopedagogía de la dramatización*. Universidad de Valencia. Material no publicado. Recuperado 18 de Noviembre de 2013, de <http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/11/Piscopedagogia-de-la-dramatizaci%C3%B3n-Tom%C3%A1s-Motos.pdf>

Ortega y Gasset, J. (1966) *Idea del teatro*, Madrid: Revista de Occidente, 2.^a ed. p. 36-37

Pascual-Ferris, V. Cuadrado-Bonilla, M. (2001) *Educación Emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis

Piaget, J. (1946) *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen *las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. Boletín Oficial del Estado, 4, de 4 de enero de 2007

Reina, C. (2009) El Teatro infantil. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*. n. 15 Recuperado de http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/CRISTINA_REINA_2.pdf

Renoult, N. y B. y Vialaret, C. (1998) *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro*. Madrid: Narcea

Rodari, G. (1973) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ed. del Bronce, 2000

Salmurri, F. (2006) *Libertad emocional: estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós

Shapiro,L.E. (1998) *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B

Sormani, N. L. (2004) *El teatro para niños. Del texto al escenario*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones

Stanislavski, K. (2009) *El arte escénico*. México: Siglo XXI

Teatro de conciencia (Sin fecha). Recuperado el 11 de noviembre del 2012 de <http://teatrodeconciencia.org/>

Tejerina, I. (1998) *Dramatización y teatro Infantil. Dimensiones psicopedagógicas expresivas*. Madrid: Siglo XXI de España

Toro, JM (2005) *Educar con Co-razón*. Bilbao. Editorial Desclée de Brower S.A.

Vallés Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid

9. BIBLIOGRAFÍA

Argyle, M. (2002) *The Psychology of Happiness*. London: Routledge

Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall. (Versión castellana: *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982)

Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cannon, W. B. (1927) The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 10-124.

Cañas, J. (1984) *Actuar para ser*. Sevilla: Nueva escuela andaluza.

Cervera, J. (1984) *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel

Csikszentmihalyi, M. (1997) *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kaidós.

Damasio, A. (1994) *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

Dewey (1978) *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

Frankl, V. (1997) *El hombre en busca del sentido último*. Barcelona: Paidós.

Froebel (1826) *La Educación del Hombre*. Madrid: Daniel Jarro Editor

Gardner, H. (1993) *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002) *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.

James, W. (1884) What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205

Jhonstone, K. (1990) *Impro: Improvisación y Teatro*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.

Lecoq, J. (2003) *El cuerpo poético*. Barcelona: Alba.

Ledoux, J. (1999) *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.

MacLean, P. (1993) *Cerebral evolution of emotion*. En Levis, M. y Haviland, J. (Eds.) *Handbooks of emotions*. Nueva York: Guilford, 67-83.

Marquier, A. (2006) *El poder de elegir*. Barcelona: Ediciones Luciérnaga.

Marquier, A. (2006) *La Libertad de ser*. Barcelona. Editorial Luz Índigo.

Marquier, A (2010) *El maestro del corazón*. Barcelona. Editorial Luciérnaga.

Maslow, A. (1982) *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.

Maslow, A. (1987) *Motivation and Personality*. Third Ed. NY: Addison-Wesley.

Meichenbaum, D. (1977) *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press

Meyerhold, V. (1971) *Teoría teatral*. Madrid: Fundamentos.

Montessori, M (1912) *The Montessori Method*. New York: Frederic A. Stokes Company.

Motos, T. (1987) *Prácticas de dramatización*. Barcelona: Humanitas

Núñez, L. y Romero, C (2003) La educación sentimental a través del juego dramático, Addenda a la Ponencia II: “Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación”, *XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Otros lenguajes en educación”*, Sitges, Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/22site/a2nunez.pdf>

Pestalozzi (1986) *Com Gestrudis educa els seus fills*. Vic: Eumo

Plutchik, R. (1965) *La naturaleza de las emociones*. Revista Psicológica Gen. Apl., ,76-77, 5-13.

Rogers, C. (1942) *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea

Rogers, C. (1969) *Freedom to learn*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.

Saarni, C. (2000) Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. San Francisco, CA: Jossey-Bas, 68-91.

Salovey , P. y Mayer, J.D. (1990) Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

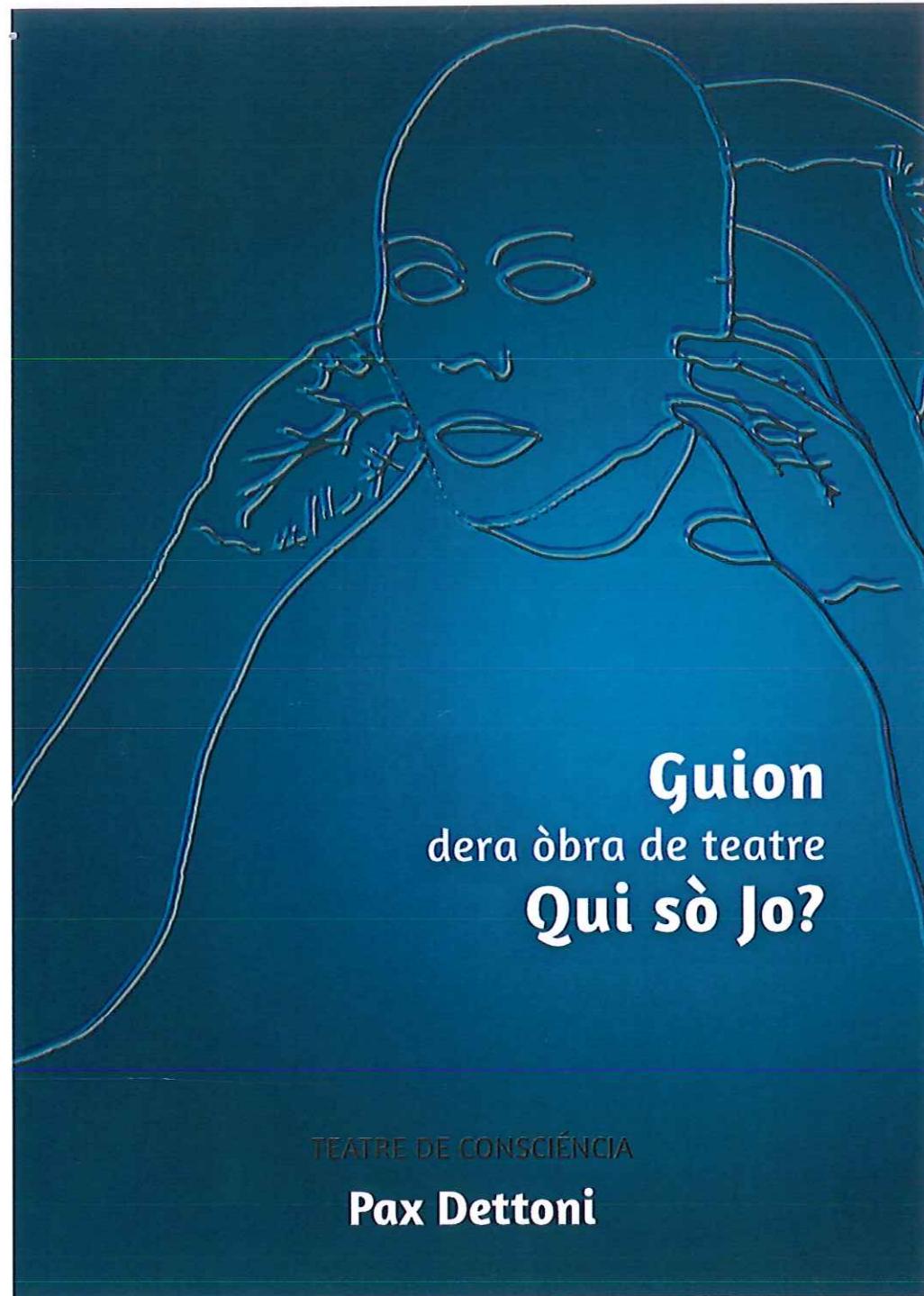
Salovey , P. y Sluyter D. J. (1997) *Emotional Development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.

Schwarz, N. y F. Strack (1991). Evaluating One's Life: A Judgment Model of Subjective Well-Being. En N. Strack et al. (eds.). *Subjective Well-Being An Interdisciplinary Perspective*, Pergamon Press, 27-48.

Schwarz, N. y F. Strack (1999). Reports of Sujective Well-Being: Judgmental Processes and Their Methodological Implications. En D. Kahneman et al. (eds) *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*, Russell Sage Foundation, 61-84.

Veenhoven, R. (1984). *Conditions of Happiness*. Dordrecht: Kluwer Academic

10. ANEXOS



TEATRE DE CONSCIÉNCIA

Pax Dettoni

QUI SÒ JO?

Òbra teatral de
PAX DETTONI

En agost 2010

QUI SÒ JO? de Pax Dettoni

Obra de teatre de tres scènes independents entre eres.

SCÈNA 1

Òme solet en scèna. Antonio se vestís, se prepare entà un eveniment elegant, dempus entrerà era sirventa Berta.

ANTONIO

Coneish-te a tu madeishi... ei que ultimaments totí van damb aguesta istòria.... Ja M'ac a dit eth psicològ, e m'ac a dit era mia hemna, m'ac trapi enquia enes tapes des jogurts! Coneish-te a tu madeish.....

(Mentre se vestís, se guarda en un mirall):

Òla.... Sò Antonio, encantat de coneisher-te, e tu qui ès?
Òla.... È dit que me digui Antonio... e tu coma te dides??? Qui ès? Quini son es tòns desirs mès prigonds? A qui mestresses? Per què ès ací? Què sentit crees qu'a aguesta existència?
Òla..... Òla..... Òla!!!!!!
Non ves qu'atau non mos anam a conéisher!!!! Arrespon-me!!!!
Guarda que te veigui cada dia, te cargui a tota ora... e non sabi qui ès!!!!!!
Pr'amor que non m'arresponses!!!!!!

Diu mèn, què me cau hèr entà coneisher-te... o sigatz a coneisher-me a jo madeish????????????!!!!!!

BERTA

Pogui passar Sr. Antonio? Ací li pòrti era auta camisa planchada per se l'ac vò méter.

ANTONIO

Non ja non la voi, me deisharè aguesta. Me sembla mès appropriada entà un dia coma aué.

BERTA

(L'ac penge).
A de besonh de bèra causa mès eth senhor? Eth chofer ja li demore ena pòrta

ANTONIO

Non.... Non.... En principi non....

(Berta se'n va, mès..)

Berta!

BERTA

Senhor

ANTONIO

Óc....., jo,,, ejemmmmm, ejemmmmm
Volia demana-te se.... Dilhèu li sone rara era qüestión.... Ejem, ejem.... Te coneishes a tu madeisha?

BERTA

Coma senhor?

ANTONIO

Donques açò.... Que se t'as trobat ja damb tu madeisha, se ja sabes se qui ès, què vos en aguesta vida, què te hèr erosa?

BERTA

(Estonada pera pregunta, mes contenta)

M'encante que me pregunte açò pr'amor que guarda, ja pòrti ans en açò... e non ei facil de trobar persones entà compartir!l Qui m'anaue a díder a jo, que parlarie d'aguesti tèmes damb eth Senhor Antonio, eth Senhor Antonio!

ANTONIO

Berta, Berta, mès sabes quauquarren o non?? Qu'è prèssa, e aué non pogui arribar tard que sò jo eth convidat d'autor.

BERTA

Guardatz açò de coneisher-se a un madeish comencè hè fòrça, fòrça temps.. Ja ena epòca des grècs, mès se vè que dempus se perdec.... e ara donques ja caminam toti tan perdudí que solament mos quede que tornar a trobar-mos damb nosati madeishi....

ANTONIO

Mès, ei que jo voi saber que me cau hèr entà troba-me a jo madeish? A on sò jo? Què me cau hèr?

BERTA

A veir, a veir.....donques entà començar a coneisher-se a si madeish li va caler saber prumèr que sent e dar-li eth nòm ..
Se se coneish a vostè madeish, prenerà CONSCIÉNCIA (m'encante aguesta paraula) de qui ei, e alavetz s'acceptarà e s'estimarà tau com ei, e atau e sonque atau, serà eròs.

ANTONIO

Aço sembla facil.... A vèir, Qué senti??? Qué senti??
(Se sente en tot demorar qu'arriben es sensi)

Arren, non senti Arren!!!!

Coma vau a arreconeisher çò que senti se non senti arren!!!!!!
Ayayayaya Berta, que jo non me pogui coneisher a jo madeish!!!!!!!!!!!!

BERTA

Senhor Antonio per favor! Coma non va a sénter arren, se vostè ei un èsser uman!!
Toti auem emocions!

ANTONIO

Emocions? Clar, clar..... Mès qué son exactaments es emocions??

BERTA

Donques çò que sent en pit, en eth còth, as mans, eth tot eth còs... çò que li arriba
quan s'enfade, quan s'enamore, quan arris, quan plore, quan jògue...

Diden qu'era paraula ven deth Latin "Emotio" (o quauquarren atau) e signifíque
impuls. A jo m'agrade imaginar-me es emocions coma era gasolina que mos butge.

Jo era vertat, ei que non compreni coma non mos ensenhèren tot açò ena escòla!
M'auesse servit mès saber açò qu'a on an era bufeta urinària es gats!

ANTONIO

Berta, per favor!

Alavetz, es emocions son laguens de jo???? A on???????? Qui son????????!!!!!!

(Antonio comence a cercar es emocions laguens era camisa, des pantalons, es
sabates, se despolhe)

Serè possedit!!!!!! Ditz-me, ditz-me qui son????!!!!!!

BERTA

Senhor Antonio se met vostè un shinhau dramatic... Non i a entà tant, que pòrte tota
era vidavidant damb emocions...
Donques son era alegror, er amor, era ràbia, era fúria, era tristesa, era pòur,

ANTONIO

Ah!! Non!! Aguesta non!!! Jo non è pòur!!!

BERTA

(Ac guarda damb provocacion, e contunhe...)

Era estonada, eth desplaser, era vergonha, eth plaser, era malenconia....

Ara solament li cau arreconeisher-les, dar-li eth nòm que tòque a cada ua d'eres e
dempús gestiona-les... saber que son aquiu, parlar damb eres -damb totes eres, non
vage vostè a re-pri-mulgar... jamès me ges aguesta paraula... a veir.. Re-pri-mir: Açò
reprimir! Nnon vage a reprime bèra ua, eh??- E decidir quina vo que li pòrte ara
accion... A qué ei facil?

ANTONIO

Qué vòs díder... qu'enquia ara non è estat jo qui a decidit?????
Non pòt èster vertat, jo TOSTEMP decidisqui, jo Sò qui mane!!!
Va Berta que m'endrabes mès deth que ja ère!!!!

BERTA

Non senhor non, se vostè auésse tostemp decidit, ja se coneisheré a si madeish, e no
m'auésse començat a demanar a jo totes aguestes causes....

(Antonio la guarda damb cara rara, mès accèpte qu'a era arrason)

Guardatz, Diu me liure de prener-me aguesta libertat, pr'amor que clar, jo non sò
psicològa ne arren d'açò... mès.... A jo me sembla que vostè a de besonh de guardar
laguens son a veir se qué trobe...

Jo non li pogui ajudar força mès.... Donques per açò se ditz "auto coneishença"
Encara que non li pogui mentir.... Va a veir causes que non li van a agradar bric....
Mès sustot vostè non les reprimiga, accepte-les - o sigue no les jutge-, e he-se amic
d'eres!

Senhor Antonio, qu'arribarà força tard ara sua reunion, e a jo se me cremaran es
truhes!

Prenetz, li dèishi aguest libre que pòrti tostemp dessús, m'ac regalèc eth mèn marit,
eth ja se trape força melhor dempús de qu'ac comiaderen dera faena e se coneishec
a eth madeish!

(Berta li da un libre.. Antonio demore qu'era sage anat entà campar eth libre que a
agarrat sense interès. Ac pren, ac guarda pes dus costats, damb curiositat).

ANTONIO

Lao Tse; Tao Te Ching????

(Óbri ar azard)

"Conéisher as auti ei intelligéncia
Coneisher-se a un madeish ei vertadèra sabença
Èster mestre d'us auti ei força;
Èster mestre de si madeish ei vertadèr poder.

SCÈNA 2

Se comprenes que as suficient,
Ès autènticament ric.
Se te quedes en centre
E abrases era mòrt de tot còr,
Perduraràs tostemp."

(ESCUR)

En ua consulta de psicològ, se tròbe eth psicològ seigut darrèr dera sua taula, e era pacienta estirada eth un divan.

PSICOLÒG

Alavetz, Jana, com a anat aguesta setmana?

JANA

Donques com a anat, coma va a anar? Fatal!

Eth mèn marít ei un egoista, va entièraments ara sua! Era mia hilha, ua contestona que solament pense a pintar-se es angles des pés, e Gas, eth can, non i a manèra que pishe dehora de casa, atau que me passí tot eth dia en "limpiar" pixum de can!

PSICOLÒG

Vaja Jana, velgui qu'es causes non an melhorat...

JANA

Melhorar? Non! An empejorat. E ara a més era mia cap me hè era vida impossibla e è massa traball, non me déishe ne respirar...se pense que sò era sua esclava!

PSICOLÒG

E vostè, coma se sent damb tot açò?

JANA

Donques fòrça maul coma me vau a sénter!! Jo non creigui que me merite açò, era vertat. El qu'è agut fòrça mala sort ena vida. Tostemp igual, quan non ei A, ei B e se non C. Mès sò jo era que li cau cargar damb tot, tostemp en tot sostier as auti.... E a cas, quauquarrés s'enda conde? Non! Quauquarrés me da es gràcies? Non... tostemp exigint mès e mès.... Arrés pense en jo!!! Toti son uns egoistes!! E clar, Jana, era pèga de torn, aquí tostemp entà servir a toti....

PSICOLÒG

Son eri alavetz es responsables de que vostè non siga ben?

JANA

Donques clar!!! Me hè vostè ues preguntes.... Non s'extranhe, eh? Mès a viatges pensi que se me pren eth peu.... Pr'amor que, didem-ac clar, vostè barat, barat non ei.....

PSICOLÒG

Per qué cre qu'ei era víctima de toti eri?

JANA

Senta, que jo non è dit que sigue era víctima de toti eri.... Jo solament digui qu'eri se profiten de jo, pr'amor sò massa bona, e clar, pèga.... Mès víctima non, açò non,,, que jo tostemp è estat ua hemna fòrta! (*En tot incorporar-se*)

PSICOLÒG

Lheuatz-vos per favor, que sembla massa comoda en aquera posicion...

(*Jana se lhèue*)

Se li aufrisquí un mochet, l'ac acceptaríe?

JANA

(*Ac guarda damb cara estranhada*)

Donques, òc... per qué non?

(*Eth psicològ li da eth mochet e Jana, era ac obri e l'ac pòrte ara boca*)

JANA

(*Mentre escup eth mochet*)

AJJJJJJJ..... El astigós!!!!!! Mès que fòrça astigós!!!!!!! Qué me vòaucir!!!!!!

PSICOLÒG

Qui a era colpa que non li age agradat eth sabor deth mochet?

JANA

Vostè, per descompat, li caleria saber qu'aguest gust de mochet non pòt agradar ad arrés qu'age ues pupil·les gustatives foncionant!

PSICOLÒG

Donques resulte qu'aguest ei eth mèn sabor de mochet preferit. Per qué mos calerie coïncidir en es gusti?

JANA

(*Pensativa*)

Ben, ací li vau tà dar era arrason....

PSICOLÒG

Alavetz, jo non è era colpa que non li age agradat eth mochet?

JANA

Supausi que non... mès non compreni a a on vò arribar.... Qu'era ora passee rapid e non acabi de veir coma m'ajude m'està ajudant a èster melhor

PSICOLÒG

(En pèrder un shinhau era paciència en tot préner eth miralh e en tot plaçàc deuant d'era)

E ara li torni a demanar: eth sòn marit, era sua hilha, eth sòn gosset Gas, era sua cap, eth mau temps, era crisi, era vesia deth cincau que non la salute en mercat, era sua fraia que non la telefone jamès, es sòns pais que descansen en patz, era sua prumèra mestra de primària que la punic, o aguest senhor que passe per aquiu an era colpa que vostè non estigué ben?

(*Jana demore eth silenci*)

PSICOLÒG

(*Se place darrèr d'era e l'encare ath miralh*)

Didetz-me Jana, qui ei responsable dera sua pròpria vida, dera sua felicitat, deth sòn benestar? Qui escuelh èster ben o mau quan se lhèue as maitins?

JANA

(*Se guarda en miralh, e dempús d'ua pausa en silenci comprehèn çò que vò díder eth psicològ, damb aire pausat s'arreconeish*)
Jo??

(*Eth psicològ satisfet se dirigís ara sua taula, pren ua des flors e se torna a apropar ada era entà dar-l'ac*)

PSICOLÒG

Vostè non pòt cambiar es eveniments dera sua vida, mès pòt s'escuéller era forma ede coma viuer-les.

(*ESCUR*)

SCÈNA 3

Eth scenari ei dividit en dues parts desparières peth marc d'ua pòrta petita. En costat de major espaci cinc hemnes vestides de nere (damb quauqui complements en foncion deth personatge/emocion)* dormissen entre eth solèr e un petit sofà, ath delà i a ua tauleta qu'a un telefòn. En aute costat deth scenari ua parelha prenen té ena sua casa; eth ei de pé, era seiguda sus ua cagira en tot encarar eth public e quasi ara aurèra deth scenari; pòrte metuda ua caretta blanca e se mantien en silenci e immobil practicaments tota era scèna. Era pòrta que separa eth scenari serie quasi darrèr dera hemna dera caretta blanca(Rosa).

Ua part simule eth temps reau (era realitat), era scèna dera parelha, e era auta part simule er interior de Rosa damb d'aute temps e cinc personatges que personifiquen es sues desparières emocions.

* caracterizacion des Emocions (nere de base- pantalons, camiseta e sabates)

- **Estonada:** barret de colors e pompon
- **Ràbia:** casqueta e bòtes de militara, centura damb ganhauet (tanben de militara)
- **Tristesa:** mantilha nera en peu, lunetes de solei escur e mocader blanc
- **Pòur:** cara fòrça pintada de blanc (tabac, alcohol, pastilhes a man)
- **Amor:** corona de flors en peu, e penjada ua capseta damb eth lum alugat en sòn interior que se ve pendent tota era scèna

TOMEÙ

(Damb aire preocupat, e mentre servís te)

Rosa, Rosa.... Aué ei eth nòste anniversari..... Dilhèu non ei un bon moment.... Mès ja non pogui mès.... T'ac è de díder, non sostengui mès aguesta farsa....

(Comence a sonar eth telefon ena tauleta de laguens dera saleta deth scenari, ua des hemnes se lhèue e ac pren; escote tot çò que Tomèu ditz e hè coma qu'ac compren e s'escandalitze)

M'è enamorat d'auta hemna.... E sabi que non ei passatge, la voi coma jamès è volut ad arrès... Nosati hè temps que non èm ben amassa... Era magia se perdec hè ans... quan la coneishí pensè que solament serie un jòc de llincos, que durarie pòc, mentre nosati recuperàuem er encant....Mès non a estat atau.... Pòrti fòrça mesi en tot amagar-t'ac e en tot portar es dues relacions paralleles... ac senti molt... mès non pogui a contunhar atau, non podem contunhar atau...

Ès ua hemna meravellosa e segur trobaràs un òme que te hèsque erosa... jo non sò aguest...

Creigui qu'eth melhor ei que mos separam.... Se vòs, ja marxaré jo de casa.....

(Tomèu se vire e partís damb inseuretat dehòra dera scèna, Rosa seguirà immobila darrèr dera caretta seiguda. Mentre tant era accion se desenvolupa ena auta part deth scenari: laguens dera saleta)

ESTONADA

(En tot deixar eth telefon)

Mos a deishat!!!! Mos a deishat!!!!!!! Non mos ac demoràuem!!!!!!! Mos a deishat per auta!!!!!!!

RÀBIA

(Mentre desvelhe entre badalls)

Qué passe?? Per qué sorriçles tant Estonada? Tostemp igual, guarda que t'grade er escandal!!!!!!

ESTONADA

Dessús que vos avertisqui!! Ja me dideràs qué haríez sense jo!!

RÀBIA

Va, non t'hèsques era interessanta, e explica-me ja çò que sabes!

ESTONADA

Que Tomeu mos a deishat!!! Ara madeish! qué s'a anat damb ua auta!! Que mos pòrte metent es còrnes hè un pialèr de mes!!! Me'n vau a explicar-l'ac a toti, non me van a creir,,, ei fòrça fòrt, fòrça fòrt!!!!!!!

(Partís de scèna)

RÀBIA

(Se va caudant a mesura que parle)

Qué?? Qué dides qu'a hèt aguest desgraciad!!! Dempús de toti aguesti ans en tot sostier es sòns partits de fotbòl damb es sòns amics en casa, es sòns "ronquidos" pera net, es sues taques de grèish de pòrc en es camises blanques recent lauades, es sòns monològs d'ores e ores en tot parlar de si madeish... Coma s'a ausat! Se va a assabentar aguest miserable, hilh dera sua mair!!! Non sap çò que vau un pliente!!! Non sap que jògue damb huec!!!!!!

A on ei?? A on ei?? Qu'ac aucisqui!!! Ac aucisqui!!!!

TRISTESA

Qué passe? Soniaue que ploraue, e me trobaue tan ben entre tanta lèrma!!!

Per qué crides tant?? Ai.... Ràbia, tu tostemp igual....

RÀBIA

Com què que passe?? Qué Tomeu mos acabe de dar carabasses eth dia deth nòste anniversari, dempús de TOT çò qu'auem hèt per eth, e çò que li auem sostengut!!! Coma vòs que me mete!!! Donques coma cau, m'enfadí, clar que m'enfadí!!!

(Comence a trèir era borsa d'armes e a premani-les entà un atac)

TRISTESA

Noooooo..... (*Plora desconsoladament*) Non pòt èster,,, l'estimem molt... qui mos abraçarà quan harà hired... coma trobarè a mancar era sua aulor a "aftershave" en eth coishin... e qui prepararà aguera olha aranesa tan bona... arrés, arrés ac harà jamès coma eth..... Per què tanta desgràcia..... Quin dolor.... Me dòl eth còr!

PÒUR

(*Se desvelhe d'un espavordiment*)

Ja i èm aute viatge!!! Açò sembla ua casa de lhòcos.... È pòur... perdem era arrason!!!! Que i a?? Què passe?? Muria ... me hè pòur solament pensar çò que mos deu passar... (*Ara tristesa*) Perquè plores aguest còp?

TRISTESA

Tomèu..... (*Plore non pòt parlar*). Mos dèishe.....

PÒUR

Qué?? Què serà de nosati??? E ara qué?? Soletes??? Arrés mos va a estimar jamès mèss? Què haram es dimenjades?? Qué li vam a díder ara nòsta mair? Què van a pensar totes es vesies?? Noooooo pot èster; que mos dèishe, per Diu que non mos dèishe...

AMOR

(*Se desvelhe de fòrça bona umor e damb cauma, fòrça cauma*)

Bon dia! Quin dia tan preciós!!! Sò erosa de vede-vos a totes companhes tan polides coma tostemp!

Què vos passe qu'ètz tan alterades totes??!!

(*Pòur e Tristesa arresponen intercalant-se es frases*)

PÒUR

Que solament auem era etèrna solitud per deuant,

TRISTESA

Qu'èm ues malestimades....

PÒUR

Que mos an abandonat....

TRISTESA

Que non èm arrés,

PÒUR

Qu'èm lèges,

TRISTESA

Gròsses e dolentes,

PÒUR

Per açò tostemp es òmes preferissen a ues autes!!!!!!

RÀBIA

Vosati dus me començatz a uer un shinhau harta, ja n'i a pru de tant de victimisme! Çò que mos cau hèr ei aucir-li, deuant es injustícies cau méter man dural!!!!!! Se pense que mos pòt caucigar d'aguesta manerà? Non, açò non! Dilhèu ac harà damb ues autes, mès damb nosates non... Non èm aguest tipe d'hennes!

AMOR

Gojates, gojates, que non i a entà tant.... Que mos auem a nosates.... Era capseta seguís ací... arrés l'ac a tocat... donques non i a problema.... Acceptam çò qu'arriba, se eth preferís a ua auta hemna, senhau que non mos merite... deisham que seguísque eth sòn camin, e nosati seguim eth nòste, i a fòrça causes encara entà víuer... ath delà, acceptem-ac ja non èrem tan enamorades d'eth... arrebremba-mos d'era atraccion tan fòrta que sentirerem peth guia de museus deth viatge a Paris... Ara auem era oportunitat de tornar-mos a enamorar!!! Brembatz-vos der amic de Tomèu...

TRISTESA

Pèir....

POUR

Jan....

(*Semblen convençudes*)

TRISTESA

Nooooooooooooooooooooooo, Jo non vol que mos tornam a enamorar... jo non voi qu'eth seguísque eth sòn camin non..... Que non mos dèishe, que torne..... per favor!!!!!! Què jo me morisqui deth dolor!!!!!!

RÀBIA

Deishar-me a jo, qu'açò ac solucioní jo er un moment..... (*en tot preparar eth pistolet*)

(*Er eth aute costat, Tomèu comence a gargamellejar era gorja....*)

(*Torne a sonar eth telefòn.... Totes se demoren eth silenci*)

TOTES ES EMOCIONS

EI TOMÈU!!!!!! DÈISHA-ME PRÉNER ETH TELEFÒN A JO!!!!!!

TOMÈU

Rosa, Rosa... què te passe?? Ditz-me quauquarren per favor.... Què penses??!! (*En un acte de desespèr e se vire, en tot demorar quiet*)

RÀBIA

(*Damb pistolet ena man e ua còrda, era resta d'emocions sajen de gèsser pera pòrta*).

Dehòra totes.... Ne vos apropatz.... Ací maní jo ara, e aguest desgraciat se va a assabentar damb qui a tractat!!!!

(Menaça damb eth pistolet a totes eres, obligue ara tristesa a estacar ar amor damb ua còrda en sofà, e era estaque ara pòur ara taula, dempús pren ara tristesa e tanben l'estaque. Totes se planhen, encara que son acostumades pr'amor que passe damb fòrça freqüència, tanben mostrent resistència. Era ràbia les indiques que siguen caradesen tot porta-se eth pistolet as pòts; se dirigís ara pòrta que la passe, en tot aparéisher en aute costat dera scèna petx darrèr de Rosa - coma que gessesse d'era- Rosa seguís ena cagira damb era careta metuda. Quan ei der aute costat, s'apropè a Tomèu e li tòque era esquia entà que eth se vire a veder-la)

Que què pensi???

Donques que non me demoraue açò de tu, qu'és un pocavergonyal Qu'as tirat pera tassa deth water toti aguesti ans de relacion se cap de respecte!
Qu'és un desgraciat!!! Qué coma t'as ausat a tradir-me? Que non merites mès qu'èster en lunfèrn!!! E qui ei aquera mala hèstia damb qui te coches??? Qué te hè, ehh???
Tu non sabes çò qu'acabes de hèr!!! Te penediràs tota era tua vida d'auer-me mancat eth respècte d'aguesta forma!!!

TOMEU

Mès entra en arrason Rosa, açò nòste non foncionau... Tu tanben hè temps qu'as deixat d'estima-me...

RÀBIA

Que te cares!!! Ne t'auses a parlar pera mia boca!!! Jo jamès t'è metut es còrnes desgraciat!!! Jo t'estimat! E qu'as hèt tu?? Te n'as profitat!! T'as anat damb auta as mies esquies, e dessús, ès tu que me dèishes!!!!!! Desgraciat, impresentable!!! Ja m'ac didie era mia mair que de tu non me podie confiar!!! E jo sense hèr-li cas!!!!!!

Ei que non pogui damb tu!!!

TOMEU

Caura Rosa, cauma... parlam coma personnes civilizades

RÀBIA

Coma personnes civilizades me dides!!! S'èt tu un incivilitzat, ei que non te supòrti.... Dehòra dera mia vista antes que te trinque era cara, que te'n vagigues, que non te vol veir mès, qu'aguesta me la vas a pagar, molt ben pagada!!!!!!

(Tomèu damb pòur e era coa entre es cames ges de scèna, Ràbia entre laguens fòrça cansada mès satisfeta, se sente en eth sofà e se dormís. Deth temps qu'era ràbia parlaue damb Tomeu, es autes an artenhut entà desestacar-se)

TRISTESA

(S'apropè ara ràbia e li lhèue eth pistolet, era ràbia contunhe dormint)
Se eth mos dèishe, m'aucisqui!!!!!! Jo non pogui víuer sense eth!!!

PÒUR

(En tot sajar-li l/heuar era arma)

Noooooooo!!! Que non sabem que i a dempús dera mòrt!! E s'ei pejor qu'açò???

(Tristesa l'ac repensa, mès torna a apuntar-se damb eth pistolet)

TRISTESA

Melhor èster mòrta en eth lunfèrn, que víuer damb aguesta pena en pitrau... jo non voi morir... m'aucisqui!!!!!!

AMOR

Pòur! Trè-li eth pistolet que se al final s'aussirà

PÒUR

Ath jo es armes m'an dat tostemp fòrça pòur....

AMOR

Donques desestaca-me, cor!

PÒUR

Te pogui desestacar se me prometes que non me convenceràs qu'era vida ei amor...

TRISTESA

(En tot apuntar ara pòur)

No la desestaques, non ves que mos convencerà... non ac hèsques o t'aucisqui a tu prumèr e dempús m'aucisqui jo... Al quin dolor, non pogui mès!!! Atau era vida non a sens!!!

AMOR

Mès no vos datz compde de que èm fòrça afortunades!! Auem vida, èm sanes, auem fòrça gent que mos estime, e fòrça que estimar... Per favor! Dauritz es uelhs!! Ena vida non tot son flors e viòles, e i a moments durs -com aguest- mès, ad açò auem vengut; a víuer era vida, damb es causes bones e no tan bones! Èm ací entà apréner, e es causes que non gessen coma volèm son es que mès mos ensenhen... què non ac comprehenz?

(Era tristesa e era pòur assenteixen...)

TRISTESA

Ves, ja t'ac didie Jo, ja mos convenç... l'aucisqui a era prumèra, dempús a tu, e dempús me trèigui jo era vida!!!!

(Les apunte tòs dues, er arma li tremòle des deth principi)

AMOR

Tristesa no t'enganhes, non! Jo no vos convenci, sonque digui çò que vosates ja sabetz qu'ei vertat... mès çò que non comprehensi ei coma vos negatz a acceptar es causes coma son?!!!!

(Era tristesa se dispòse a aucir ar Amor)

PÒUR

Demora, demora per Diul! Non l'ausisques, que Dempús non sabem qué passarà, e a jo hè pòur eth desconeishut... ath delà der abandon, e çò qué dideràn es auti, e es risqui, e pèrder eth control, e.... Ben, fòrça causes! Non l'ausisques! Ei milhor que l'ammordassi atau sera caradeta e nosati decidim qué hèr, mès per favor non mos aucisques!

(Era Tristesa assenteix e deixe d'apuntar-les, era pòur emmordassa ar AMOR)

TRISTESA

Ei que non ac comprenes qu'era mia vida non a sentit damb aguest dolor.... È de besonh recuperà'c... Tomèuuuuuuuuuuu!

PÒUR

(Va tara recerca deth telefòn)

Té, crida-li... ditz-li que encara l'estimam... mès sustot non mos aucisques!!!!

(Li trè eth pistolet damb pòure la lance peth terra)

Ditz-li que non mos pòt deishar soletes, que sense eth, era nòsta vida non a sentit... quinsevolh causa mès que torne damb nosat!!!

TRISTESA

(Entre sanglots e en tot préner eth telefòn)

Òc.. Ei ua bona idèa...

(Mèrque eth número deth telefòn e se dirigís ara pòrta e apareish darrèr de Rosa que seguls damb era caretia blanca. Aquieu demore que Tomèu arribe.)

(Apareish de nau Tomèu en eth scenari e se dirigís a eres)

TOMÈU

Rosa, ja t'as calmat un shinhau? Ara ja non vòs aucir-me? Podem parlar?

TRISTESA

(En tot plorar)

M'enpenedisqui de tot çò qu'è hèt, a estat colpa mia... ac sabi,,, mès me dòl fòrça que me dèishes, per favor non me hèsques açò.....

PÒUR

(Des de laguens solament damb eth cap delhora)

Ditz-li que cambiaram, mès que non mos dèishe... que non volem èster soletes, qu'ac comprenem tot... que se vò, pòt compartir-mos...

(Era tristesa entre sanglots repetís tot çò que li ditz era pòur)

TOMÈU

Non ei açò, non ei que volgue que càmbies, ei que non voi èster damb tu, voi separar-me. Per favor Rosa non ac hèsques mès difícil....

(Mòstre era intencion de partir)

TRISTESA

(Plore e tracte d'agarrar-li pes comes en tot demanar-li que non partisque)

PÒUR

Non, mos abandones...

(Tristesa repetís)

(Tomeu partís)

RÀBIA

(Desvelhe, cerque era pistòla, e en tot non trobar-la se mòstre fòrça enfuriada ...)

Qué auetz hèt desgraciades!!!!!!

PÒUR

(Ara tristesa qu'encara seguls dehòra plorant)

Pssss, pssss.... Entra cor que s'a desvelhat era Ràbia aute viatge, e coma te veigue aquiu mosaucis!!!

(En tot còrrer era tristesa torna a entrar)

(Er Amor a artenhut trèr-se era mordassa)

AMOR

Que non vos datz compde deth mau que mos hèm a nosates madeishes... gojates, pru! Totes èm ua, per què non vam dera man.

Mos cau èster amassa en aguesti moments de crisis, en lòc de daurir guèrra dubèrta entre nosates madeishes!

RÀBIA

Cara, qu'eth tòn discursito me met des nèrvis, ei que non t'en das conde deth que mos a hèt aguest desgraciat, e aguestes encara en tot demanar-li que non mos dèishe!!!!!! (Ara tristesa e ara pòur) ei que non auetz dignitat o qué!!! Ei que non vos an ensenhat que deuant es òmes non mos rosigaram jamès!!!!!!

AMOR

Totes auem dret a díder çò que pensam, e a escotar-mos, Dempús decidim entre totes çò que mès conven....

RÀBIA

E t'ac crees tu... ací mani jo e punt... non vengues damb rotllos assemblearis!! E ara se que m'è afartat atau que vos aucirè a totes e s'acobèc tanta istòria!!!

(Les apunte a totes damb eth pistolet)

TOTES

AJUDAoooooooooooooooooooooooooooo

(Rosa escote eth crit d'ajuda e butge eth cap. Totes es emocions demoren congelades. Pòc a pòc Rosa desvelhe, butge es braci, se les guarda e dempuòs se'n da conde dera caretta blanca. En un acte damb aire de rituau se la trè, la guarda de perfil e la lance dehòra deth scenari. Descorbis era pòrta e entre a traus d'era ar espaci des emocions. Aquiu les guarda, eres queden estonades e baishen era tension. Era Ràbia dèishe d'apuntar).

ROSA

Qué passe ací? Qui ètz vosati?
Per qué ètz ací en tot prêner decisions per jo?
Non ètz jo, ne vos semblatz ath jo...
Aguesta ei era mia casa, e ací non voi ne armes, ne guerres....

AMOR

Que ben que fin finau ages vengut Ròsa! T'auem trobat fòrça a mancar! Ara non mos dèishes jamès!

RÀBIA

Jo sonque volie que m'escotesset e arrés mos hesse mau.....

TRISTESA

Jo sonque volie que non vos desbrembesset deth que auem viscut damb Tomèu e qu'ac auem estimat força, e qu'ara sentem pena que mos deixe....

PÒUR

E jo... jo sonque volie protegir-mos de tot çò mauvàs que i a dehòra..

ROSA

Ara que vos coneishi e vos escoti, me senti afortunada que sigatz ací laguens mèn. Totes ara vòsta manerà velhatz per què jo siga ben! Gràcies amigues! Mès non serà en tot lutar entre vosates qu'artengeram gésser d'aguesta crisi, mès en tot decidir totes amassa.

Senti auer estat absent tant de temps, mès a compdar d'ara seram un equip! Prometi escotar-vos a totes per igual, mès serò jo era qu'actuarà, en tot prêner es decisions que mos pòrtent a èster melhor e a créisher. Vos semble?

AMOR

Pren aguesta capseta que ei entà tu!

(Li da era caisha a Ròsa qu'a era lum)

ROSA

Gràcies, non pensau que l'anaue tà trobar ací... tostemp pensè que serie dehòra....

(La guarda fòrça estonada, e se mòstre contenta)

Ara, dempuòs d'aguest rencontre vau a barrar es causes damb Tomeu ben, vos semble?

(Totes es emocions assentissen, se relaxen e s'acomoden ena sua sala entà tornar-se a dormir)

(Ròsa ges dera saleta damb eth telefòn e comence a mercar entà cridar a Tomèu)

ROSA

Tomeu, Òla, sò Ròsa.

Senti çò qu'a passat abans, mès jo non ère en jo.

Sus çò que m'as parlat aguest maitin, volie dider-te que senti dolor deuant l'enfonse de tanti ans de relacion, donques t'è estimat e encara t'estimi. Auem compartit fòrça durant aguest temps, aquerò bon e aquero no tan bon, auem estat companhs.

M'a estonat era tua decision, e sustot era tua relation parallela damb ua auta hemna, creigui que, justaments per tot çò que auem viscut e compartit amassa non te calia auer-me mentit.

Òc que ei cèrt que hè ja un temps qu'entre nosati non i auie magia.

S'era tua opcion a estat caminar entà un auta costat, pogui respectar-la, encara que dilhèu jo auesse preferit qu'auésssem comunicat e contunhar en tot comunicar amassa.

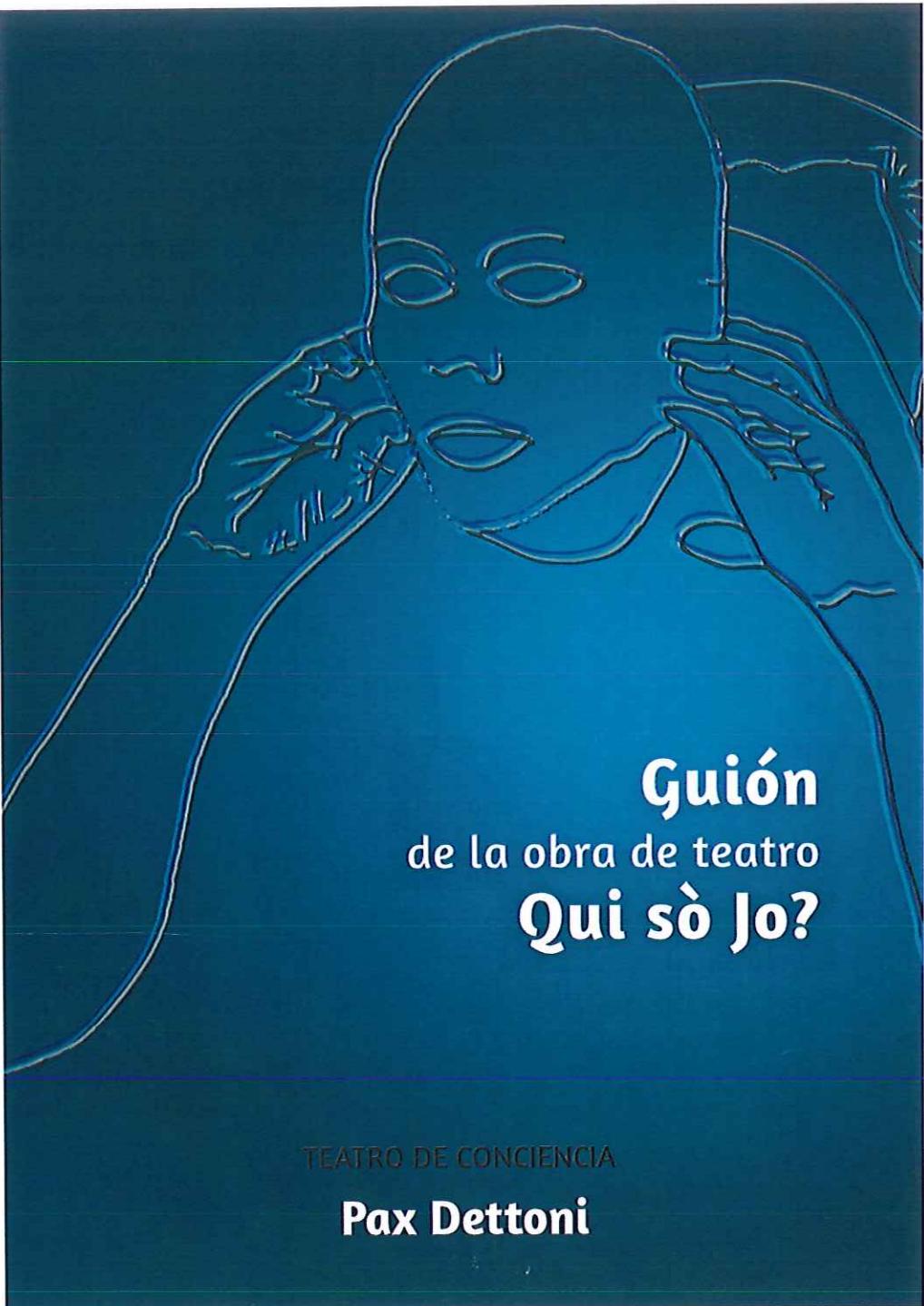
Sabi que s'açò a arribat atau, serà ara longa entath major ben des dus, encara qu'ara me còste vedé'c.

Senti ràbia, tristesa e pòur deuant çò qu'acabe de passar, mès tanben senti amor pera vida e sabi que i a quauquarren que jamès perderè (en tot guardar era cajita): A jo madeisha!

(ESCUR)

FIN DERA ÒBRA, E INCI DERA ANIMACION ENTATH TEATRE FÒRUM. PARTICIPEN DAMB ES ESPECTADORS ES PERSONATGES DERA ÒBRA E ETH MODERADOR,,

(Era òbra pòt tanben representar-se sense includir eth Teatre Fòrum)



¿QUIÉN SOY YO?

Obra teatral de
PAX DETTONI

Agosto 2010

¿QUIÉN SOY YO? de Pax Dettoni

Obra de tres escenas independientes entre ellas.

ESCENA 1

Hombre solo en escena. Antonio se está vistiendo en su vestidor, se prepara para un evento elegante; más tarde entrará su sirvienta Berta.

ANTONIO

Conócete a tí mismo... está últimamente todo el mundo con esta historia.... ya me lo ha dicho el psicólogo... me lo ha dicho mi mujer... hasta me lo ha dicho hasta el horóscopo de esta semana!

Conócete a tí mismo.....

(mientras se viste se dirige al espejo, se mira)

Hola. Soy Antonio, encantado de conocerte, y ¿tú quién eres?

Hola. He dicho que me llamo Antonio, ¿tú cómo te llamas?... ¿Quién eres?... ¿Cuáles son tus deseos más profundos? ... ¿A quién amas? ¿Por qué estás aquí? ¿Qué sentido crees que tiene esta existencia?

Hola..... Hola..... Hola!!!!!!

!!!!!!No ves que así no nos vamos a conocer!!!! ¡¡¡Contéstame!!!!

Mira que te veo cada día, te cargo a todas horas... !!!y no sé quién eres!!!!!!

!!!!Porqué no me contestas!!!!!!

Dios mío, ¿¿qué tengo que hacer para conocerte??? ... o sea conocerme a mí mismo????????????!!!!!!

BERTA

¿Puedo pasar Sr, Antonio? Aquí le traigo la otra camisa planchada por si se la quiere poner.

ANTONIO

No ya no la quiero, me dejaré esta. Me parece más apropiada para un día como hoy.

BERTA

(Colgándole la camisa planchada). ¿Necesita algo más el señor? El chofer ya le espera en la puerta.

ANTONIO

No.... No..... en principio no.....

(Cuando Berta está a punto de marchar)

¡Berta!

BERTA

Sí Señor

ANTONIO

Bueno, si... yo... ejemmmmm, ejemmmmm

Quería preguntarle si.... Quizás le suene rara la pregunta... pero necesito hablarlo con alguien.... Ejem, ejem.... ¿Usted se conoce a sí misma?

BERTA

¿Cómo señor?

ANTONIO

Pues eso.... Que si usted ya se ha encontrado consigo misma, si usted ya sabe quién es, qué quiere en esta vida, qué sentido tiene todo....

BERTA

Me encanta que me pregunte eso porque mire, ya llevo años en esto... y no es fácil de encontrar personas con las que compartirlo.

¡Quién me iba a decir a mí que hablaría de estos temas con el Señor Antonio! ¡¡el Señor Antonio!!

ANTONIO

¡Berta, Berta!

¿pero sabe usted algo o no? Que tengo prisa y hoy no puedo llegar tarde que soy yo el invitado de honor.

(Berta le empieza ayudar a acabarse de vestir: ponerse la corbata, los gemelos, la chaqueta, cepillarle el traje... mientras siguen la conversación)

BERTA

Mire esto de conocerse si mismo empezó hace mucho, mucho tiempo.. ya en la época de los griegos , pero se ve que luego se perdió y ahora pues ya andamos todos tan perdidos que sólo nos queda volver a encontrarnos a nosotros mismos...

ANTONIO

(interrumpiéndola)

Pero, es que yo quiero saber cómo me encuentro a mí mismo. ¿Dónde estoy yo? ¿Qué tengo que hacer?

BERTA

A ver, a ver.....pues para empezar a conocerse a usted mismo tiene que saber primero que siente y darle el nombre ... A eso que siente ¡claro!

Si usted se conoce a sí mismo, verá que es lo que le impide ser feliz y sólo con esa CONCIENCIA, - me encanta esa palabra-, podrá serlo porque se aceptará y por tanto se amará tal y como es.

ANTONIO

Muy bien, esto parece fácil....

(Se sienta en el sillón del vestidor con actitud de espera)

¿Qué siento? ¿Qué siento? (sigue esperando que lleguen a sentir algo)

¡¡Nada, no siento nada!!!

¿Cómo voy a reconocer lo que siento si no siento nada??!!

Ayayayayya Berta, ¡¡qué yo no me puedo conocer a mí mismo!!

BERTA

¡Señor Antonio por favor! ¡Cómo no va usted a sentir, si usted es un ser humano!

¡Todos tenemos emociones!

ANTONIO

Emociones? Claro, claro..... pero ¿qué son exactamente las emociones???

BERTA

Pues lo que siente en el pecho, en el cuello, en las manos, en todo el cuerpo... lo que le pasa cuándo se enfada, cuando se enamora, cuándo ríe, cuando llora, cuando juega...

Se ve que la palabra viene del Latin: Emotio, -o algo así-, y significa impulso. A mí me gusta imaginarme las emociones como la gasolina que nos mueve.

Yo la verdad, es que no entiendo cómo no nos enseñaron todo esto en el colegio. A mí me hubiera servido más saber esto que dónde tienen la bóbela urinaria los gatos.

ANTONIO

Berta, ¡haz el favor!

Entonces, ¿las emociones están dentro de mí? ¿Dónde??? ¿Quiénes son??

(Antonio empieza a buscar las emociones dentro de la camisa, de los pantalones, los zapatos, se va desnudando)

¡No están aquí, no hay nada! ¡¡Estaré poseído!! Dime, dime ¿¿quiénes son??

BERTA

Señor Antonio se está poniendo usted un tanto dramático... No hay para tanto, que lleva usted viviendo con ellas toda la vida...

A ver, pues son la alegría, el amor, la rabia, la furia, la tristeza, el miedo..

ANTONIO

¡¡Ah!!¡¡No!! ¡¡Esa no!!! ¡¡Yo no tengo miedo!!

BERTA

(Lo mira con desafío, y continúa....)

La sorpresa, el disgusto, la vergüenza, el placer, la melancolía....

Ahora sólo tiene que reconocerlas, darle el nombre que toca a cada una de ellas y luego gestionarlas... saber que están allí, hablar con ellas; con todas ellas. No vaya usted a re-pri-mulgar - Nunca me sale esta palabra... a ver.... Re-pri-mir ; eso reprimir. Reprimir alguna, ¿eh???. Luego decide cuál quiere que le lleve a la acción... ¿A qué es fácil?

ANTONIO

¿Qué quieres decir... que hasta ahora no he sido yo quién ha decidido?

No puede ser verdad, yo SIEMPRE decidí, yo Soy el que mando

¡¡Va Berta que me estás liando más, de lo que ya estabas!!

BERTA

No señor no, si usted hubiera decidido siempre, ya se conocería a sí mismo, y no me hubiera empezado a preguntar.

(Antonio la mira con desafío, pero acepta que tiene la razón)

Mire, Dios me libre de tomarme esta libertad, porque claro, yo no soy psicóloga ni nada de eso... pero.... A mí me parece que usted necesita mirar dentro suyo y ver qué encuentra...

Yo no le puedo ayudar mucho más.... Pues por eso se llama "auto conocimiento" – también me encanta esta palabra-.

Aunque no le puedo mentir.... Va a ver cosas que no le van a gustar.... Pero usted sobre todo no las reee-prii-maaa, acéptelas, o sea no las juzgue, y así se hará amigo de ellas.

(Antonio le indica el reloj con prepotencia, no puede soportar que la sirvienta le hable así pero se ha expuesto él mismo).

¡Señor Antonio, que llega usted ya muy tarde a su reunión, y a mí se me quemarán las patatas!

Tome le dejo este libro que llevo siempre encima, me lo regaló mi marido, él ya está mucho mejor desde que lo despidieron y se conoció a sí mismo.

(Berta se marcha, Antonio espera que ella se haya ido para volver a recoger el libro que ha aceptado con cierto aparente desinterés. Lo toma, lo mira con curiosidad)

ANTONIO

Lao Tse; Tao te Ching????

(Abre al azar)

"Conocer a otros es inteligencia
Conocerte a sí mismo es verdadera sabiduría
Ser maestro de otros es fuerza;
Ser maestro de sí mismo es verdadero poder.

Si comprendes que tienes suficiente,
Eres auténticamente rico.
Si permaneces en el centro
Y abrazas la muerte de todo corazón,
Perdurarás siempre."

(OSCURO)

ESCENA 2

En una consulta de psicólogo, se encuentra el psicólogo sentado detrás de su mesa, y la paciente estirada en el diván.

PSICÓLOGO

Entonces, Jana, ¿cómo ha ido esta semana?

JANA

Pues cómo ha ido, ¿cómo va a ir? ¡Fatal!
Mi marido es un egoísta, ¡va completamente a la suya! Mi hija, una contestona que sólo piensa en pintarse las uñas de los pies, y Gas, el perrito, no hay manera de que mee fuera de casa, así que me paso todo el día fregando pis de perro!

PSICÓLOGO

Vaya Jana, veo que las cosas no han mejorado...

JANA

¿Mejorar? ¡Qué va, han empeorado! Porque además, mi jefa me está haciendo la vida imposible y tengo demasiado trabajo, no me deja ni respirar...se piensa que soy su esclava!

PSICÓLOGO

Y usted, ¿cómo se siente con todo esto?

JANA

Pues muy mal, ¡cómo me voy a sentir! Yo no creo que me merezca esto, la verdad. Es que he tenido muy mala suerte en la vida. Siempre es igual, cuando no es A, es B y sino C. Pero soy yo la que tiene que cargar con todo, siempre aguantando a los demás.... Y a caso, ¿alguien se da cuenta de eso? ¡No! ¿Alguien me da las gracias? ¡No!... Siempre exigiendo, más y más.... ¡Nadie piensa en mí!! ¡Todos son unos egoístas!! Y claro, Jana, la tonta de turno, allí siempre para servir a todos....

PSICÓLOGO

¿Son ellos entonces los responsables de que usted esté mal?

JANA

¡Pues claro!! Me hace usted unas preguntas.... No se ofenda, ¿eh? Pero a veces pienso si es que me toma el pelo.... Porque digámoslo claro, usted barato, barato no es...

PSICÓLOGO

¿Por qué cree que es usted la víctima de todos ellos?

JANA

¡Oiga! que yo no he dicho que sea la víctima de todos ellos.... Yo sólo digo que ellos... se aprovechan de que yo soy demasiado buena, y claro, tonta.... Pero víctima no, jeso sí que no! ¡Que yo siempre he sido una mujer muy fuerte!

PSICÓLOGO

(se levanta y se acerca a ella)

Levántese por favor, que parece muy cómoda en esa posición..

(Jana se levanta y el psicólogo coge una caja de caramelos de encima de su mesa)

Si le ofrezco un caramelo, ¿usted lo aceptaría?

JANA

(un poco desconcertada)

Pues, si... ¿por qué no?

(El psicólogo le da el caramelo y Jana lo abre y se lo lleva a la boca, al cabo de 2 segundo lo escupe y va corriendo a su bolso a buscar otro caramelo y a abanicarse con el abanico)

AJJJJJJJJ..... ¡¡¡¡¡está asqueroso!!!! ¡¡¡Pero que muy asqueroso!!! ¡¡Qué me quiere matar!!

PSICÓLOGO

¿Quién tiene la culpa de que no le haya gustado el sabor del caramelo?

JANA

¡Usted por supuesto! ¡Debería saber que ese gusto de caramelo no puede gustar a nadie que tenga unas pupilas gustativas sanas!

PSICÓLOGO

(ofendido y cansado acercándose a ella en modo desafiantes)

Pues resulta que este es mi sabor de caramelo preferido. ¿Por qué deberíamos coincidir en los gustos?

JANA

Bueno, ahí le voy a dar la razón....

(Jana se vuelve a sentar en el diván)

PSICÓLOGO

(casi amenazador, hablándole muy cerca de su cara)

Entonces.. yo no tengo la culpa de que a usted no le haya gustado el caramelo, ¿verdad?

JANA

Supongo que no... pero no entiendo a dónde quiere ir a parar usted... Que la hora pasa rápido y no acabo de ver cómo me ayuda usted a estar mejor..

PSICÓLOGO

(Perdiendo un poco la paciencia y cogiendo el espejo y colocándolo delante de ella)

Y ahora le vuelvo a preguntar: su marido, su hija, su perrito Gas, su jefa, el mal tiempo, la crisis, la vecina del quinto que no la saluda en el mercado, su hermana que no la llama nunca, sus padres que en paz descansen, su primera maestra de primaria que la castigó, o ese señor que pasa por allí ¿tienen ellos la culpa de que usted esté mal?

(Jana permanece en silencio)

PSICÓLOGO

(se sitúa detrás de ella y la encara al espejo)

Dígame Jana, ¿quién es responsable de su propia vida, de su felicidad, de su bienestar? ¿Quién escoge estar bien o mal cuándo se levanta?

(se mira en el espejo, y después de una pausa en silencio entiende lo que quiere decir el psicólogo, con aire descansado se reconoce)

JANA

¡¡¿Yo??!!

(El psicólogo satisfecho se dirige a su mesa, coge una de las flores que tiene en el jarrón y se vuelve a acercar a ella para dársela)

PSICÓLOGO

Usted no puede cambiar los acontecimientos de su vida pero si escoger la forma en cómo vivirlos.

(OSCURO)

ESCENA 3

El escenario está dividido en dos partes desiguales por el marco de una puerta pequeña. En el lado de mayor espacio cinco mujeres vestidas de negro (con algunos complementos en función del personaje) duermen entre el suelo y un pequeño diván, además hay una mesita con que tiene un teléfono. En el otro lado del escenario una pareja toman té en su casa; él está de pie, ella sentada en una silla encarando el público y casi al borde del escenario; lleva puesta una máscara blanca y se mantiene en silencio e inmóvil prácticamente toda la escena. La puerta que separa el escenario estaría casi detrás de la mujer de la máscara (Rosa). Una parte simula el tiempo real (la realidad), la escena de la pareja, y la otra parte simula el interior de Rosa con otro tiempo y cinco personajes que personifican sus diferentes emociones (las actrices sólo se manejarán con una única emoción, la de su personaje)*

*caracterización emociones (negro de base- pantalón, camiseta y zapatos)

- **sorpresa:** gorro de colores y pompon
- **rabia:** gorra y botas de militar, cinturón con puñal (también de militar)
- **tristeza:** mantilla negra en el pelo, gafas de sol oscuras y pañuelo blanco
- **miedo:** rosario tibetano en la mano, cara muy pintada de blanco con grandes ojeras
- **amor:** turbante rosa en el pelo, y colgada una lamparita con la luz encendida en su interior que se ve toda la escena

TOMÈU

(Entra con la bandeja del té, se acerca a ella con aire preocupado y le empieza a servir el té)

Rosa... Sé que hoy es nuestro aniversario... Quizás no es un buen momento.... Pero ya no puedo más.... Te lo tengo que decir, no aguento con esta farsa....

(Empieza a sonar el teléfono en la mesita de dentro de la salita del otro lado del escenario, una de las mujeres se levanta y lo coge, escucha todo lo que Tomèu dice y hace alarde de entenderlo y escandalizarse)

Me he enamorado de otra mujer. Y sé que no es pasajero, la quiero como nunca he querido a nadie. Nosotros hace tiempo que no estamos bien. La magia se perdió hace años. Cuando la conocí pensé que sólo sería un juego de sábanas que duraría poco, mientras nosotros recuperábamos el encanto....pero no ha sido así. Llevo muchos meses ocultándotelo y llevando las dos relaciones paralelas. Lo siento de veras, pero no puedo continuar así, no podemos continuar así...

Eres una mujer maravillosa y seguro encontrarás un hombre que te haga feliz. Yo no soy lo soy.

Creo que lo mejor es que nos separemos. Si quieres, ya me marcharé yo de casa...

(Tomèu se gira y se marcha con vergüenza e inseguridad a la cocina – fuera de escena- Rosa sigue inmóvil detrás de la máscara sentada. Mientras tanto la acción se desenvuelve en la otra parte del escenario)

SORPESA

(Después de colgar el teléfono y muy escandalizada)

¡¡¡Nos ha dejado!!!! ¡¡¡Nos ha dejado!!! ¡¡¡No nos lo esperábamos!!! ¡¡¡ Nos ha dejado por otra!!!

RABIA

(Mientras despierta entre bostezos)

¿Qué pasa? ¿Por qué chillas tanto Sorpresa? Siempre igual, ¡¡mira que te gusta el escándalo!!

SORPRESA

¡¡Encima que os aviso!! ¡¡Ya me dirás qué haréis sin mí!!

RABIA

Va, no te hagas la interesante, y ¡cuéntame ya lo que sabes!

SORPRESA

¡¡Que Tomèu nos ha dejado!! ¡Ahora mismo! ¡se ha ido con otra!

¡¡Que nos lleva metiendo los cuernos desde hace un montón de meses!

¡Me voy a contárselo a todo el mundo, no me van a creer! Es muy fuerte, muy fuerte...

(Se marcha corriendo de escena)

RABIA

(Mientras va hablando se va alterando cada vez más)

¿Qué? ¿Qué dices que ha hecho ese desgraciado? Después de todos estos años aguantando sus partidos de fútbol con sus amigos en casa, sus ronquidos por las noches, sus marchas de grasa de cerdo en las camisas blancas recién lavadas, sus monólogos de horas y horas hablando sobre sí mismo... ¡Cómo se ha atrevido! ¡Se va a enterar ese cerdo, hijo de su madre! ¡No sabe lo que vale un peine! ¡No sabe que está jugando con fuego!

¿Dónde está? ¿Dónde está? ¡¡Que lo mato! ¡Yo lo mato!

(Hace alarde de matarlo con el puñal)

TRISTEZA

¿Qué pasa? Estaba soñando que lloraba, y me encontraba tan bien entre tanta lágrima,

¿Por qué chillas tanto? Ay... Rabia, tú siempre igual...

RABIA

¿Cómo que qué pasa? ¡Qué Tomèu nos acaba de dar calabazas el día de nuestro aniversario, después de TODO lo que hemos hecho por él, y lo que le hemos aguantado! ¿Cómo quieres que me ponga?! Pues cómo hay que ponerse, me enfado, ¡¡claro que me enfado!!

(Empieza a sacar la bolsa con cuerdas, esposas y pistola. Se prepara para un ataque)

TRISTEZA

(Mientras habla progresivamente se entristece más hasta llorar desconsoladamente)

Nooooo... No puede ser... si le queremos mucho... ¿quién nos abrazará cuando haga frío? ¡Cómo echaré de menos su olor a aftershave en la almohada! y ¿quién preparará esa olla aranesa tan rica? ¡Nadie, nadie lo hará nunca como él! ¿Por qué tanta desgracia? ¡Qué dolor.... Me duele el corazón!

MIEDO

(Se despierta de un susto)

¡Ya estamos otra vez! Esto parece una casa de locos.... Tengo miedo...estamos perdiendo el juicio! ¿Qué pasa? Ayayayaya otra vez drama... me da miedo sólo pensar lo que debe haber ocurrido...

(A la tristeza) ¡Ya estás llorando otra vez?

TRISTEZA

Tomèu..... (llova no puede hablar)..... Nos deja.....

(Se ha puesto a mirar fotos)

MIEDO

¿Qué? ¿Qué será de nosotras? ¿Y ahora qué? ¿Solas? ¡Nadie nos va a querer nunca más! ¿Qué vamos a hacer los fines de semana? ¿Qué le vamos a decir a nuestra madre? ¿Qué van a pensar todas las vecinas? ¡¡Noooooooo!! ¡Que no nos deje, por Dios que no nos deje!!

(Tiembla y va a buscar su caja para hacer ganchillo)

AMOR

(Se despierta de muy buen humor y con calma, mucha calma)

¡Buenos días! ¡¡Qué día tan precioso!! ¡Estoy feliz de veros a todas compañeras! ¿Qué os pasa que estás tan alteradas todas?

(Miedo y Tristeza contestan intercalándose las frases.)

MIEDO

Que sólo tenemos la eterna soledad por delante,

TRISTEZA

que somos unas malqueridas....

MIEDO

que nos ha abandonado....

TRISTEZA

que no somos nadie,

MIEDO

que somos feas,

TRISTEZA

gordas y malas,

MIEDO

por eso siempre los hombres prefieren a otras!!!!!!

RABIA

Vosotras dos me empezáis a tener un poco harta, ya está bien tanto victimismo, lo que tenemos que hacer es matarle ¡jante las injusticias hay que poner mano dura!! ¡Es que a caso se cree que nos puede pisotear de esta manera? ¡No, eso no! Quizás lo hará con otras, pero con nosotras no... ¡No somos ese tipo de mujeres!

AMOR

Chicas, chicas, que no hay para tanto. Que nos tenemos a nosotras.

(Todas la miran con alucinación, ella indica la lamparita que le cuelga del cuello)

La cajita sigue aquí. Nadie la ha tocado, entonces no hay problema. Aceptemos lo que está ocurriendo. Si él prefiere a otra mujer, señál de que no nos merece. Dejemos que siga su camino, y nosotras sigamos el nuestro, hay muchas cosas todavía por vivir. Además, aceptémoslo ya no estábamos tan enamoradas de él... Recordemos el amigo de Tomèu...

¡¡Ahora tenemos la oportunidad de volver a enamorarnos!!

(La Tristeza y el Miedo la han seguido en esta explicación y están recordando a los amigos de Tomèu, cada uno al suyo)

TRISTEZA

(En cuanto se da cuenta de la realidad)

Noooooooooooooooooooooooooooooo, ¡yo no quiero que nos volvamos a enamorar! ¡Yo no quiero que él siga su camino! ¡no! ¡Que no nos deje, qué vuelva! ¡¡por favor!! ¡¡Qué yo me muero del dolor!!

RABIA

Dejarme a mí, que esto lo soluciono yo en un momento..... (Preparando la pistola)

(En el otro lado, se oye a Tomèu carrospeando la garganta....)

(Vuelve a sonar el teléfono.... Todas se quedan en silencio)

TODAS

¡¡ES TOMÈU!! ¡¡DÉJAME COGER EL TELÉFONO A MI!!

TOMÈU

(Vuelve a entrar, se acerca a Rosa)

Rosa, Rosa... ¿qué te pasa? Dime algo por favor... ¿Qué piensas?

(En un acto de desesperación se lleva las manos a la cabeza y se gira, quedando quieto)

RABIA

(Con pistola en mano y una cuerda).

¿Que qué pienso?

(Mientras tanto el resto de emociones de puntillas se han acercado a la puerta con la intención de salir)

¡Fuera todas! ¡Ni os acerquéis! Aquí mando yo ahora, y este desgraciado se va a enterar de con quién ha tratado...

(Amenaza con la pistola a todas ellas, obliga a la tristeza a atar al amor con una cuerda en el diván, y ella ata al miedo a una de las patas de la mesa, luego coge a la tristeza y la ata en la otra pata. Todas se han quejado de que las aten, aunque están acostumbradas porque pasa con mucha frecuencia, también han mostrado resistencia. La rabia indicándoles que se estén calladas llevándose la pistola a los labios, se dirige hacia la puerta que la pasa, apareciendo en el otro lado de la escena por detrás de Rosa - simulando que saliera de ella- Rosa sigue en la silla con la máscara puesta. En cuanto está del otro lado, se acerca a Tomèu y le toca la espalda para que él se gire a verla)

¿Que qué pienso?

Pues que no me esperaba esto de ti ¡Eres un sinvergüenza! ¡Has tirado por la taza del wáter todos estos años de relación si respeto alguno!

¡Eres un desgraciado! ¿Qué cómo te has atrevido a traicionarme? ¡No mereces más que estar en el infierno! ¿Y quién esa con la que te acuestas? ¿Qué te hace?, ¿¿Ehh?? Tú no sabes lo que acabas de hacer! ¡Te arrepentirás toda tu vida de haberme faltado el respeto de esta forma!

TOMÈU

Pero entra en razón Rosa, lo nuestro no funcionaba... Tú también hace tiempo que has dejado de quererme...

RABIA

¡Que te calles! ¡Ni te atrevas a hablar por mi boca! Yo nunca te he puesto los cuernos desgraciado. ¡Yo te he querido! ¿Y que has hecho tú? ¡Tú te has aprovechado! ¡Te has largado con otra a mis espaldas, y encima eres tú el que me dejas! ¡Desgraciado, impresionante! ¡Ya me lo decía mi madre que de ti no me podía fiar! ¡Y yo sin hacerle caso!

¡Es que no puedo contigo!!!

TOMÈU

Cálmate Rosa, cálmate... hablemos como personas civilizadas

RABIA

¡Cómo personas civilizadas me dices! ¡Si eres un incivilizado! ¡Es que no te soporto! ¡Fuera de mi vista antes de que te rompa la cara, que te largues, que no te quiero ver más, que esta me la vas a pagar, pero bien pagadita!

(Mientras que lo echa con el gesto y la amenaza, Tomèu con miedo y la cola entre las piernas sale de escena, Rabia entra dentro del otro lado de la escena por la puerta, muy cansada pero satisfecha. Hace alarde de su victoria a las otras emociones y se sienta en la esquina del escenario cerca de la mesa donde están atadas la tristeza y el miedo. Se duerme con la pistola encima del pecho)

(Cuando la rabia hablaba con Tomèu, el Miedo y la Tristeza han logrado desatarse, el amor sigue intentándolo pero aún no lo logra)

TRISTEZA

(En cuanto comprueba que la rabia se a dormido, se levanta. Va hacia la puerta y comprueba que Tomèu se ha marchado. Se acerca a la rabia y le quita la pistola, la rabia sigue durmiendo. La tristeza toma la pistola y se la lleva a la sien)

¡¡Si él nos deja, me mato! ¡¡Yo no puedo vivir sin él!!!

MIEDO

(Intentándole quitar el arma)

¡¡Noooooooo! ¡No lo hagas, que no sabemos que hay después de la muerte! ¡Y si es peor que esto?

(Tristeza se lo repensa, pero vuelve a apuntarse con la pistola)

TRISTEZA

Mejor estar muerta en el infierno, que vivir con esta pena en el pecho... yo no quiero vivir... ¡me mato!

AMOR

¡Miedo! Sácale la pistola que se va a disparar

MIEDO

A mí las armas siempre me han dado mucho miedo....

AMOR

Pues desátame, ¡corre!

MIEDO

Te puedo desatar si me prometes que no me convencerás de que la vida es amor...

TRISTEZA

(Apuntando al Miedo)

No la desates, no ves que nos convencerá. No lo hagas o te mato a ti primero y luego me mato yo. ¡Ay qué dolor, no puedo más! ¡Así la vida no tiene sentido!

AMOR

Pero, ¿no os dais cuenta de lo afortunadas que somos? Tenemos vida, estamos sanas, tenemos mucha gente que nos quiere, y muchos a los que querer. ¡Por favor, abrid los ojos! Está claro que en la vida no todo son bonitas primaveras, y hay momentos duros como este, pero, a eso hemos venido: ¡a vivir la vida, con todo lo bueno y lo malo! Estamos aquí para aprender, y las cosas que no salen como queríamos son las que más nos enseñan. ¿Qué no lo entendéis?

(La Tristeza y el Miedo asienten...)

TRISTEZA

(En cuanto se da cuenta de que les ha vuelto a convencer)

Ves, ya te lo decía yo, ya nos está convenciendo. ¡La mato a ella primera, luego a ti y luego me saco yo la vida!

(Las va apuntando a las dos, el arma le tiembla en el brazo desde el principio)

AMOR

Tristeza no te engañe, no. Yo no os estoy convenciendo, sino que estoy diciendo lo que vosotras ya sabéis que es verdad, pero lo que no entiendo es por qué os negáis a aceptar las cosas cómo son.

(La Tristeza se dispone a matar al Amor)

MIEDO

¡Espera, espera por Dios! No la mates, que luego no sabemos qué pasará, y a mí me da miedo lo desconocido. Además me da miedo el abandono, y el qué dirán, y los riesgos, y perder el control, y.... bueno, ¡muchas cosas! ¡No la mates! Es mejor que la amordace para que se esté calladita y nosotras decidimos qué hacer, pero por favor ¡no nos mates!

(La Tristeza asiente y deja de apuntarlos, el Miedo amordaña al AMOR en el diván, ella se queja y pone resistencia)

TRISTEZA

(Al Miedo)

Es que no lo entiendes que mi vida no tiene sentido con este dolor.... Necesito recuperarlo... ¡Tomèuuuuuuuuuuuuu!

MIEDO

(Va en busca del teléfono)

Toma llámalo. Dile que le queremos, pero sobretodo no nos mates...

(Le saca la pistola con miedo y la tira por el suelo)

Dile que no nos puede dejar solas, que sin él nuestra vida no tiene sentido... cualquier cosa pero ¡qué vuelva con nosotras!

TRISTEZA

(Entre sollozos y cogiendo el teléfono)

Sí.. es una buena idea...

(Marca el número en el teléfono y se dirige a la puerta, la pasa y aparece detrás de Rosa que sigue con la máscara blanca puesta. Simula que sale de ella y pasa al otro lado a esperar que llegue Tomèu. Aparece de nuevo Tomèu en el escenario y se dirige hacia ella).

TOMÈU

¿Ya te has calmado un poco? ¿Ahora ya no quieres matarme? ¿Podemos hablar?

TRISTEZA

(Llorando desesperadamente)

Me arrepiento de todo lo que te he dicho y hecho. Lo que ha pasado ha sido culpa mía, lo sé. Pero me duele mucho que me dejes, por favor no me hagas esto.

MIEDO

(Desde dentro del otro lado de la escena, sólo con la cabeza fuera de la puerta)

Dile que cambiaremos, pero que no nos deje. Que no queremos estar solas, que lo entendemos todo... que si quiere puede compartirnos...

(La Tristeza entre sollozos repite todo lo que le dice el miedo, pero hablando en primera persona del singular. Progresivamente se ha ido colgando de su cuello, de su cintura y de sus pies. Tomèu intenta sacársela de encima)

TOMÈU

No es eso, no es que quiera que cambies, es que no quiero estar contigo, quiero separarme. Por favor, Rosa no lo hagas más duro....

(Muestra la intención de marcharse, la Tristeza sigue llorando y le agarra más fuerte de las piernas pidiéndole que no se marche)

MIEDO

No, nos abandones...

(Tristeza repite, pero Tomeu se la saca de encima bruscamente y se marcha. Ella queda tendida en el suelo llorando. Mientras tanto dentro el Amor se ha desatado y la Rabia se ha despertado. El Amor va rápidamente a avisar al miedo y a la Tristeza de que la Rabia se volvió a despertar)

MIEDO

(A la tristeza que aún sigue afuera llorando)

Pssss, psss.... Entra corre que se ha despertado la Rabia otra vez, y cómo te vea allí nos mata.

RABIA

(Busca la pistola, y al no encontrarla se muestra muy enfurecida, más cuando ve que están todas cerca de la puerta)

¡Qué habéis hecho desgraciadas!

AMOR

¿No os dais cuenta del daño que nos estamos haciendo a nosotras mismas?

¡Chicas, vale ya! Somos una, ¿por qué no vamos de la mano?

Debemos estar juntas en estos momentos de crisis, en lugar de abrir guerra.

RABIA

(Al Amor)

Cállate, que tu discursito me pone de los nervios, es que no te das cuenta de lo que nos ha hecho ese cabrón, ¡y éstas aún pidiéndole que no nos deje!! (A la Tristeza y al Miedo) ¡Es que no tenéis dignidad o qué? ¡Es que no os han enseñado que ante los hombre no nos arrastraremos nunca??!

AMOR

(Encarando a la Rabia)

Todas tenemos derecho a decir lo que pensamos, y a escucharnos, luego decidimos entre todas lo que más conviene,...

RABIA

(Al Amor y apuntándola con la pistola en la frente)

Y que te lo crees tú. Aquí mando yo y punto ¡¡A mí no me vengas con rollitos asamblearios!!

Y Ahora sí que me he hartado así que os mataré a todas. ¡Se acabó tanta comedia!

(La Rabia toma distancia y las apunta a todas con la pistola)

TODAS

SOCORROOO

(Rosa escucha el grito de ayuda y mueve la cabeza en la silla sin moverse. Todas las emociones quedan congeladas. Poco a poco Rosa va despertando, mueve los brazos, se los mira y luego se percata de la máscara. En un acto con aire de ritual se saca la máscara, la mira de perfil y la tira fuera del escenario. Descubre la puerta y entra a través de ella al espacio de las emociones. Allí las mira, ellas quedan sorprendidas y bajan la tensión (status bajo). La Rabia deja de apuntar).

ROSA

(A todas las emociones)

¡Qué pasa aquí? ¡Quiénes sois vosotras?

¡Por qué estáis tomando decisiones por mí?

No sois yo, ni siquiera os parecéis a mí..

Esta es mi casa, y aquí no quiero ni armas, ni guerras....

(Rosa saca la pistola a la Rabia y la tira fuera del escenario)

AMOR

(Dirigiéndose hacia dónde se encuentra Rosa)

¡Qué bien que finalmente hayas venido Rosa! Te hemos encontrado mucho a faltar.

¡Ahora no nos dejes nunca!

(Una a una las emociones se acercan a Rosa, y se colocan rodeándola, quedando ella en el centro)

RABIA

Yo sólo quería que me escuchaseis y nadie nos hiciera daño.

TRISTEZA

Y yo que no os olvidaseis de lo que hemos vivido con Tomèu y de lo mucho que lo hemos querido; y que ahora sentimos pena de que se marche....

MIEDO

Y yo... yo sólo quería protegernos de todo lo malo que hay ahí fuera para no sufrir...

ROSA

Ahora que os conozco y os escucho, me siento afortunada de que estéis aquí dentro de mí. Todas, a vuestra manera, estáis velando para que yo esté bien. ¡Gracias!

Pero no será luchando entre vosotras que lograremos salir de esta crisis, sino

decidiendo todas justas.

Siento haber estado ausente tanto tiempo, pero a partir de ahora estaremos juntas.

Prometo escucharlos a todas por igual, pero seré yo la que actúe, tomando las decisiones que nos lleven a estar mejor y crecer.

AMOR

Toma, es para ti.

(El Amor le da la lamarrita que tiene la luz y que llevaba cargada a Rosa)

ROSA

¡Gracias! No pensaba que la iba a encontrar aquí, siempre pensé que estaría fuera....

(Mira con mucha sorpresa la lamarrita, y se muestra contenta)

Ahora, después de este reencuentro voy a cerrar las cosas con Tomèu bien, os parece?

(Todas las emociones asienten, se relajan y se acomodan para volverse a dormir)
(Rosa sale de la salida con el teléfono y empieza a marcar para llamar a Tomèu. Esta vez ya no pasa por dentro de la puerta sino por fuera mientras que la acaricia).

ROSA

(Monólogo con pausas y caminando a lo largo de todo el escenario, ahora ya no hay divisiones. Acabará en el espacio que correspondía a las emociones)

Tomèu, Hola, soy Rosa.

Siento lo que ha pasado antes, pero yo no estaba en mí.

Sobre lo que me has hablado esta mañana, quería decirte que siento dolor ante el desmorone de tantos años de relación; te he querido y aún te quiero. Hemos compartido mucho en este tiempo, lo bueno y lo malo, hemos sido compañeros. Me ha cogido por sorpresa tu decisión de marcharte, y sobretodo tu relación paralela con otra mujer. Creo que por respeto a todo lo vivido y compartido no debieras haberme mentido.

Sí, es cierto que hace ya un tiempo que entre nosotros no había magia. Y si tu opción ha sido caminar hacia otro lado, puedo respetarla, aunque quizás yo hubiera preferido que hubiéramos comunicado y continuar caminando juntos.

Sé que si esto ha ocurrido así, será a la larga para el mayor bien de los dos, aunque ahora me cueste verlo.

(Mientras pasa por delante de cada una de las emociones que ya duermen)

Siento rabia, tristeza y miedo ante lo que acaba de ocurrir, pero también siento amor por la vida y sé que hay algo que nunca perderé (*recoge la lámpara que habla dejada en el centro del espacio antes de llamar por teléfono*): ¡A mí misma!

(Oscuro)

**FINAL DE LA OBRA, E INCIO DE LA ANIMACIÓN PARA EL TEATRO FORO.
PARTICIPAN CON LOS ESPECTADORES, LOS PERSONAJES DE LA OBRA Y EL MODERADOR.**

(La obra puede también representarse sin incluir el Teatro Foro)