



Dramaturgia teatral en el aula universitaria. Salvar la brecha comunicativa a través de la acción y el trabajo colaborativo en momentos de pandemia

Theatre dramaturgy in the university classroom. Bridging the communication gap through action and collaborative work in times of pandemic



Dr. José Luis Valhondo Crego
Universidad de Extremadura, Badajoz,
España
jvalcre@unex.es
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2383-5513>

Dr. Agustín Vivas Moreno
Universidad de Extremadura, Badajoz,
España
vivasmoreno10@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7571-126X>

Recibido: 17 de febrero de 2021.
Aceptado: 10 de marzo de 2021.
Publicado: 31 de mayo de 2021.

Received: February 17th, 2021.
Accepted: March 10th, 2021.
Published: May 31st, 2021.



Videopresentación



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

DOI: <https://doi.org/10.21555/rpc.v0i1.2354>

Cómo citar: Valhondo Crego, J. L., & Vivas Moreno, A. . (2021). Dramaturgia teatral en el aula universitaria. : Salvar la brecha comunicativa a través de la acción y el trabajo colaborativo en momentos de pandemia. *RPC*, (1), 92–101. <https://doi.org/10.21555/rpc.v0i1.2354>

Revista Panamericana de Comunicación, Año 3, N. 1, enero-julio 2021, pp. 92-101

RESUMEN

Este texto explora modos alternativos de considerar los roles de los estudiantes en el espacio del aula universitaria en momentos de pandemia. Para ello, nos basamos en la tradición clásica de la *mímesis* aristoté-

lica contrastada con las ideas sobre el teatro moderno ideadas por Brecht y Artaud. Se pretende llevar adelante una agenda en la que el estudiante adopte diferentes papeles en relación a un objetivo concreto, en este caso,

el de aprender a traducir imágenes a palabras y viceversa, en el entorno de la Narrativa Audiovisual. Se emplean los modelos consolidados del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Colaborativo (AC). El diseño propuesto se compone de una serie de fases en las que el rol del espectador va modificándose, desde la observación hasta la participación activa en la tarea.

Palabras clave: *alumno, docencia, espectador, teatro, universidad*

ABSTRACT

This text explores alternative ways of considering students' roles in the university classroom space in times of pandemic. In doing so, we draw on the classical

tradition of Aristotelian mimesis contrasted with ideas about modern theatre devised by Brecht and Artaud. The aim is to carry out an agenda in which the student adopts different roles in relation to a specific objective, in this case, that of learning to translate images into words and vice versa, in the environment of Audiovisual Narrative. The consolidated models of Problem Based Learning (PBL) and Collaborative Learning (CL) are used. The proposed design consists of a series of phases in which the role of the viewer changes from observation to active participation in the task.

Keywords: *Students, teaching, spectatorship, theatre, university*

INTRODUCCIÓN

El aula y la escena teatral guardan semejanzas indudables que remiten a un modelo central en las ciencias sociales y en la educación: el modelo de dramaturgia cotidiana del interaccionismo simbólico de Goffman (1959). En ambos contextos, existen actores y espectadores que se comunican a través de símbolos en un interminable proceso dialéctico. Y en ambos casos, también, los participantes de esa dramaturgia intentan manejar la impresión que producen en sus receptores, al tiempo que se apoyan en esquemas de comunicación establecidos a través de lo que ya Durkheim (1982) exploró bajo la denominación de ritos sociales. Tanto el aula como la escena se basan en gestionar la distancia comunicativa, es decir, salvar la brecha entre los comunicantes. Cuando Rancière (2020) analiza la cuestión de la tradición teatral y su analogía con el espectador encuentra que:

“ser espectador es un mal, y ello por dos razones. En primer lugar, mirar es lo contrario de conocer. El espectador permanece ante una apariencia ignorando el proceso de producción de esa apariencia o la realidad que ella recubre. En segundo lugar, es lo contrario de actuar. El espectador permanece inmóvil en su sitio, pasivo. Ser espectador es estar separado al mismo tiempo de la capacidad de conocer y de poder actuar” (Rancière, 2010: 10).

Esta forma de entender el teatro es ya señalada en la antigüedad por Sócrates y Platón. “Para Sócrates, la *demokratía* es lo que Platón denomina en las Leyes una *theatrokratía* (“teatrocracia”), un régimen de poder basado en la teatralización de las cosas [lo que nosotros denominaríamos en la actualidad *sociedad del espectáculo*], que abre las puertas a la tiranía” (Critchley, 2020: 40).

El teatro es un lugar de manipulación de unos ignorantes a través del espectáculo del *pathos*, de la emoción de los otros, de la imitación de las emociones, de la mimesis teatral de ese *pathos*. Su retórica, también criticada por Platón, se apoya en la supuesta imposibilidad de conocer y actuar de los espectadores debido a su posición de pasividad frente a los ejecutantes. La solución propuesta desde el teatro moderno implica la transformación del espectador en un agente, en un sujeto activo que avanza hasta la escena y la confronta, experimenta con ella, se convierte, doblemente, en un científico y en un actor político. De estas premisas, se deduce que es necesario modificar el rol del espectador; expulsar del nuevo teatro al viejo contemplador pasivo de la acción y dar la bienvenida al nuevo observador que se construye como actor participante del drama.

¿Cómo catalizar esa conversión? Rancière (2010) señala las dos tradiciones teatrales que han monopolizado esas vías: una impulsada por Bertolt Brecht, la otra por Antonin Artaud. La primera relacionada con el conocimiento, la segunda con la acción, los dos ejes que supuestamente fallan en el teatro mimético, según sus críticos. Entendemos por teatro mimético el que prescribe Aristóteles cuando recomienda al artista en general copiar de la naturaleza. En concreto, el actor de la tragedia debe imitar el comportamiento y presentarlo ante el público.

Bertolt Brecht defendía un teatro basado en la diégesis y no en la mimesis. Frente a la tradición aristotélica de imitar y mostrar, la novedad brechtiana de contar; un teatro científico en el que el espectador se convertía en experimentador a través de la provocación intelectual de lo que los formalistas rusos denominaron *desfamiliarización*, y que suponía un cuestionamiento de la estética teatral hegemónica hasta ese momento.

¿Qué significa esto? La estética se entiende aquí en un doble sentido: como modo de reproducir la realidad a través de mediaciones y, en un sentido más profundo, como forma en que nuestros sentidos experimentan y construyen el mundo. Si el conocimiento del espectador entra por los sentidos, propongamos que el espectador cuestione lo que percibe en su realidad cotidiana a través de poner en tela de juicio esa estandarización cotidiana de su percepción. Presentemos ante

sus ojos un mundo “extrañamente familiar” (lo que los anglosajones denominan *uncanny*) que permita una nueva exploración. Sea este un movimiento gemelo en el que nos extrañemos ante nuestra cotidianidad mientras nos familiarizamos con un modo científico de acceder a esa realidad. De este modo concebía Brecht el teatro como herramienta intelectual. “El teatro es una asamblea en la que la gente del pueblo toma conciencia de su situación y discute sus intereses, señalaba Brecht siguiendo a Piscator” (Rancière, 2010: 13). Esta es una afirmación puramente ilustrada que mantiene un nexo directo con el concepto de esfera pública de Jürgen Habermas (1989).

Si la primera opción es la de emplear el teatro como modo de conocimiento, la otra vía, la de Artaud, utiliza la acción como elemento clave en el proceso de implicación del espectador. El espectador debe ser empoderado con la facultad que nunca debió perder, la de actuar, tal y como hemos señalado que se producía en los ritos ancestrales, donde el teatro como arte y la religión como rito se fundían en las celebraciones.

Las dos vías proponen una paradoja, crear un teatro que no es teatro o, al menos, que no es el teatro hasta entonces conocido; es decir, despojar al teatro de su naturaleza teatral entendida esta como su rasgo mediador y mimético con la realidad. Es mediador porque, en vez de presentar la realidad, la representa; y es mimético porque lo hace de un modo que infantiliza al espectador, apelando a sus emociones, poniendo sobre el tapete, ante la polis, esas emociones.

Concluye Rancière que el principal problema radica en que el teatro es una mediación. Sin embargo, el platonismo también señalaba que era la estrategia mimética la que fallaba. La mediación siempre existirá, es inevitable, apunta Rancière, pero Brecht o Artaud fundan esa separación o mediación en la idea del conocimiento científico o la acción empírica, al igual que Platón proponía la filosofía como antídoto contra el teatro.

Si aceptamos esa distancia como inevitable, tal y como termina señalando Rancière, entonces hagamos de ella una distancia manejable. ¿A qué nos referimos con esto? Los teóricos que Rancière cita insisten en el rol pasivo de los espectadores. En realidad, su juicio no se basa en lo que los espectadores “hacen” cuando

observan sino en lo que esos teóricos creen que los espectadores “hacen”.

La crítica a estos teóricos tiene su primer antecedente en Gorgias y se verá enriquecida por Nietzsche siglos más tarde, cuando este reconsidera la tragedia como una mentira que sirve para alcanzar verdades. Para Gorgias:

“La tragedia, mediante mitos y emociones, creaba una ilusión que convertía al embaucador en alguien justo y honesto, y que hacía más sabios a los que se dejaban engañar por ella que a los que no” (Critchley, 2020: 37).

Las evidencias empíricas sobre teorías de la recepción y el *engagement* indican que la mentira de la tragedia puede ser muy útil (Bálint y Kovács, 2010). Esta forma de entender la tragedia ha sido bien explorada por Simon Critchley en su texto “La tragedia, los griegos y nosotros” (2020). Critchley indica doce tesis resultado de su exploración del género entre los griegos y de la conexión moderna con Nietzsche y otros autores contemporáneos. Se aparcan esas doce tesis y su relación con el entorno educativo para otro texto, y nos centramos ahora en la relación entre el teatro y el aula.

¿Qué implicaciones tiene este debate sobre el teatro en el espacio del aula y en momentos de pandemia como los que desgraciadamente vivimos? ¿Cómo podemos hacer que la tragedia en el aula sirva para emancipar a los estudiantes sin olvidar las críticas al espectador como ente pasivo; críticas relacionadas con la sociedad del espectáculo? ¿Por qué hemos de reconsiderar la tragedia como modo de tratar el conocimiento en el aula, sus habilidades informativas? ¿Son aplicables las críticas al teatro que se ha expuesto en el contexto del aula?

El aula tradicional presidida por la clase magistral presenta a un actor frente a su público y maneja una separación que puede ser considerada como análogo a la teatral: en ella quien atesora el conocimiento domina al espectador ignorante y este es, además, alguien que no “solo” mira. Sin embargo, hay cierta diferencia entre los dos contextos. De modo tradicional, el maestro emplea la diégesis, en vez de la mimesis, para trasladar su conocimiento.

Es cierto que resulta complicado deslindar una estrategia de la otra, la diégesis de la mimesis, sobre todo porque la diégesis también imita el mundo y porque la imitación de la acción también es un relato diegético. Además, tampoco procede contraponer la palabra y el acto porque, como bien estableció Austin (1962), la palabra tiene un componente perlocutivo. Aún así, la profesora se parece más a un busto parlante que a una actriz teatral, al menos, desde el punto de vista de la educación tradicional.

Se trata entonces de aprovechar en el aula, en la pantalla en estos momentos, las posibilidades dramáticas del teatro, de emplear mentiras para tratar la verdad, y de evitar en lo posible las críticas al teatro tradicional que hace de los espectadores entes pasivos. Para ello, resulta interesante indicar la tragedia como modo político con concomitancias con la forma en que las comunidades construyen sus problemas. Nos referimos al trabajo de William Gamson (1992). Para la construcción de un problema político, los actores sociales transitan por tres etapas: desde la indignación a la identidad, y de esta, a la agencia. ¿Qué herramientas podemos aplicar para reproducir esa construcción de los problemas y convertir el aula en el escenario de una tragedia? Dos son las soluciones que aquí se proponen: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Cooperativo (AC).

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El proyecto que, como decimos, se diseñó para llevar adelante en estos momentos de pandemia, tiene como objetivo principal desarrollar la competencia en los alumnos de traducir textos a imágenes y viceversa. De igual modo que se puede estudiar sintaxis del lenguaje, este proyecto pretende que el estudiante se haga consciente de la sintaxis visual como herramienta para desarrollar un estilo estético propio con las imágenes. Además, y consustancial con esto, el proyecto incide en la adquisición de los conceptos básicos de la narrativa audiovisual.

Ahora bien, desde el punto de vista metodológico, ¿cómo podemos hacer manejable esa distancia inevitable que ahora constatamos? El enfoque emplea-

do se centra en la acción dejando la cuestión del conocimiento para otro texto. Esa cuestión del conocimiento guarda relación con las teorías de la recepción o las más recientes acerca del engagement (Bálint y Kóvacs, 2010).

Sin embargo, lo que se aborda ahora es aquello que los estudiantes pueden hacer para que la lección magistral se abra a la posibilidad de creación de una comunidad de práctica/conocimiento en la que también se pueda confrontar a la audiencia (Allen, D. y Laine E., 2018). Tanto el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) como el AC (Aprendizaje Colaborativo) son herramientas centradas en la acción que, además, permiten una evaluación del proceso.

La estrategia del ABP ha dado resultados positivos en la educación superior (Markham et al., 2003). En esta metodología los alumnos deben llevar a cabo una creación narrativa audiovisual basada en un modelo. El método a seguir consiste en plantear un cuestionario al inicio del ABP para medir las competencias de los estudiantes respecto a la creación narrativa. A partir de esos modelos, los estudiantes, por grupos, deben llevar adelante una creación audiovisual como Aprendizaje Cooperativo (AC).

A lo largo del proceso habrá en marcha un foro de debate para tratar los problemas que vayan surgiendo en la actividad. El docente debe actuar como moderador y los estudiantes deben intervenir al menos dos veces en el debate. Los foros de las plataformas habidas son un buen caldo de cultivo para lo que proponemos.

La evaluación de los resultados del ABP se llevará a cabo a través de una rúbrica y de una co-evaluación. También se expondrán, mediante videoconferencias, ejemplos concretos para debatirlos en común, y se confrontarán con las dificultades que surjan del debate.

RESULTADOS

Exponemos los resultados para cada una de las fases o sesiones del proceso en el que el espectador se transforma en actor de su propio trabajo, e intenta deslizarse de reconocer la sintaxis audiovisual a construirla para ser comunicada.

SESIONES	RESULTADOS
Primera sesión	<ul style="list-style-type: none"> » Favorecer la alianza con el alumno » Movilizar la capacidad imaginativa » Creación de un relato
Segunda sesión	<ul style="list-style-type: none"> » Evaluar el relato producido » Activar el conocimiento sobre narrativa audiovisual » Establecer modelo de autoridad
Tercera sesión	<ul style="list-style-type: none"> » Comparar el modelo-guía con el trabajo del alumno
Cuarta sesión	<ul style="list-style-type: none"> » Imitar la escena utilizando las mismas técnicas narrativas
Quinta sesión	<ul style="list-style-type: none"> » Deconstruir la solución del modelo escogido » Construir un modelo propio a partir de la variación de los parámetros estudiados

Tabla 1. Sesiones y resultados

Primera sesión

La primera fase consiste en una tarea que busca, por una parte, favorecer el *rapport* o la alianza con el alumno para alcanzar un objetivo y, por la otra, movilizar las capacidades imaginativas. En este primer paso se aclaran los objetivos, las competencias, la metodología a seguir y la evaluación de los resultados. De ahí se pasa a un ejercicio de producción de imágenes a partir de estímulos verbales. Las luces del escenario donde se encuentre el docente se bajan. Se puede usar una música de fondo. Se introduce la tarea señalando que el objetivo es evocar imágenes y habituarse a traducir las palabras en imágenes como una tarea propia del narrador audiovisual. El docente tiene que tener un modelo sobre el que trabajar. En el caso que nos ocupa, se seleccionó una escena de *Glengarry Glen Rose* (GGR en adelante), con guión de David Mamet (1992).

El profesor recomienda cerrar los ojos y escuchar. Se trata de que dirija una visualización a través de las palabras y algunas preguntas que movilicen la imaginación. Después hacer lo propio con frases, párrafos y la sinopsis de la escena. Se comienza a nombrar palabras y a hacer preguntas sobre esos términos para motivar su representación en la mente de los alumnos. Las descripciones y preguntas pueden ser de varias clases:

- » Descripciones de objetos sin atributos (que completarán los alumnos). Por ejemplo, “*oficina: una oficina de una empresa inmobiliaria. Hay varias mesas y una pizarra para exponer objetivos en las reuniones, etc.*”.
- » Preguntas sensoriales sobre los objetos. Conviene apelar a los sentidos de los alumnos para percibir los objetos a través de preguntas: por ejemplo, “*¿a qué huele la oficina? ¿Qué hay sobre las mesas? ¿Se pueden ver los nombres de los vendedores en la pizarra?*”.
- » Preguntas sobre episodios experimentados y asociaciones sobre recuerdos, películas, fotografías, televisión, literatura.

Se lee una palabra con su descripción y las preguntas asociadas. Después se dejan veinte segundos para imaginar y anotar algo de lo que se ha visto mentalmente en un formulario preparado con anterioridad y subido a la plataforma. Tras leer los ítems de una etapa (por ejemplo, todas las palabras), el profesor los muestra en un power point por escrito y se deja al alumno que trabaje en esos ítems durante un tiempo determinado (quince minutos) intentando darles sentido en un esbozo de relato.

Tras las palabras, se continua con la lectura de frases, por ejemplo: “*Un vendedor viejo, agotado por el trabajo de los años, algo encorvado, con ganas de jubilarse, entra por la puerta y sacude su sombrero de las gotas de lluvia. ...*”.

Por fin, se lee una sinopsis de la escena completa para que el estudiante pueda imaginarla: “*Un alto ejecutivo se presenta en una empresa para motivar a*

los empleados porque las ventas han decaído. Emplea una estrategia de choque, humillando e insultando a los vendedores y amenazándoles con el despido”.

Esta sesión dura dos horas y consta de cuatro partes de producción que van seguidas de la escritura de las propias imágenes y de su confrontación con el grupo. El tiempo de cada parte dividido entre la lectura y la escritura es como sigue (véase Tabla 1):

ESTÍMULOS	TIEMPO EVOCACIÓN	TIEMPO ESCRITURA
Palabras	15	15
Frases	15	15
Párrafos	10	10
Sinopsis	5	15

Tabla II. Duración de estímulos y respuestas

La tarea se completaría con la puesta en común, pudiendo ser útil la formalización en grupos de 4 a 6 personas de las historias. Para hacerlo así es necesario una táctica de aprendizaje cooperativo que consiste en aprender enseñando. Cada miembro del grupo cuenta al resto su relato, los demás preguntan lo que deseen y toman nota para sí mismos. Finalmente se elige uno de esos relatos como sinopsis conjunta que no debe sobrepasar las 400 palabras y que puede concluirse en trabajo fuera de la sesión. Todos los objetos o estímulos verbales propuestos pueden servir para componer la escena.

Segunda sesión

La segunda sesión tiene por objetivo evaluar el relato producido a partir de una serie de preguntas con las que se pretende dar forma a ese relato y, de paso, activar el conocimiento sobre narrativa audiovisual. Los términos y conceptos que se intentan activar están referidos a la escena que servirá como modelo de análisis, imitación y experimentación. Las preguntas se relacionan con los conceptos de historia y discurso, puesta en escena, planificación del punto de vista y relación con el espectador (vid Anexo I).

Hasta el momento se ha moldeado un relato que hemos evaluado de dos modos: informalmente, a través de mostrarlo a los miembros del grupo, y más formalmente, respondiendo a unas preguntas. También se puede ejercer esa evaluación comparándola con un modelo de autoridad, alguien que haya resuelto el problema propuesto de una manera que considerada excelente. En eso consiste la tercera fase.

Esta sesión puede tener una duración media de hora y media, y la participación del alumnado en los foros deberá ser tenida en cuenta. También se pedirá opinión acerca del modelo de autoridad establecido.

Tercera sesión

En la tercera fase descorremos el velo y comprobamos el modelo que ha servido para guiar hasta ahora el proceso; un modelo que nos propone una autoridad en materia narrativa. Primero se muestra solo el audio, el video en su idioma original y, finalmente, en español. Realizamos una **lectura** profunda de la escena comparándola criterio por criterio con nuestro trabajo: esquema de planificación, puesta en escena, punto de vista. Incluso, si es posible, podemos trabajar un pequeño *storyboard* simple:

- » ¿Qué es lo primero que deberíamos analizar en la escena modelo? La escena es una cadena de planos unidos por un tema en común. ¿Cuál es el tema en GGR? La llegada y salida de Blake. Toda la escena gira en torno a la acción del protagonista (Blake), a sus movimientos y a su intento de cambiar el status quo.
- » Dividimos la escena en planos de cámara. Cada plano tiene que ofrecer un punto óptico diferente al colocar el objetivo en otro sitio.
- » Indicamos la composición de cada plano, dónde se coloca la cámara y con qué focal (esto solo se puede deducir) y cómo va variando en la escena, cómo se mueve el plano. Hay que analizar cada plano como si fuera una fotografía: el juego de miradas, los colores, el enfoque selectivo,

la profundidad de campo, si entran objetos en el plano (por ejemplo, el juego de cuchillos en la escena de GGR).

- » Advertir la continuidad o la relación entre los planos, lo que nos lleva a esbozar un esquema de las posiciones de cámara y sus movimientos que hay que esquematizar en un documento. A la vez una descripción de las acciones de los actores, cómo se mueven dentro del plano. En esta parte debemos responder a una serie de preguntas que funcionan a modo de rúbrica (Anexo II).
- » Tiene dos fases: una, con presencia del docente y otra de forma

Cuarta sesión

En la cuarta fase, se trata de imitar esa escena empleando la misma solución narrativa. Con los esquemas que han realizado sobre planificación, punto de vista y continuidad, los alumnos tienen que intentar producir la escena. Se puede trabajar con las cámaras de móviles, editar después y colgar el vídeo en la plataforma. Se trata de que podamos evaluar el punto de vista, la identificación, el movimiento de la cámara, la puesta en escena, el ritmo visual y el estilo a partir de nuestra propia acción.

Se trata de una sesión, por tanto, sin presencia del docente.

Quinta sesión

En la fase final, los alumnos deben deconstruir la solución del modelo escogido en GGR y construir el propio a partir de la variación de los parámetros estudiados. Se persigue trabajar la hipótesis sobre cómo sería la escena si cambiásemos el punto de vista, el conflicto, el protagonista, la paleta de colores, cualesquiera de las variables analizadas. Incluso cabe la posibilidad de generar hipótesis de escenas en las que se mezcle

lo que se imaginó en la primera fase con elementos de la escena-modelo. El trabajo realizado se termina exponiendo en público.

CONCLUSIONES

Los momentos de pandemia son buenos para experimentar. Las tecnologías nos permiten aventurarnos. En este sentido, podemos concluir sistematizando algunas ideas:

1. El presente experimento docente pretende la emancipación del espectador, es decir, del alumno. Así, la utilización de la metodología de enseñanza-aprendizaje consideramos que es útil para evitar los problemas relacionados con la supuesta posición pasiva del espectador.
2. Respecto al conocimiento, el ABP está guiado por el objetivo de identificar y describir conceptos básicos de la narrativa. Para ello, la segunda fase intenta moldear el material generado por los estudiantes. Además, el Aprendizaje Coope-

rativo intenta seguir la máxima de aprender enseñando a otros, es decir, tomar conciencia de lo que se conoce y lo que se ignora a través de comunicarlo a los demás. Para favorecer la actividad del espectador, los alumnos se implican en una tarea que tiene por objetivo mimetizar una escena audiovisual para después generar una propia.

3. El método seguido concluye como evidencia que mientras el espectador observa es un ente activo, tal y como implícitamente sostenía Gorgias cuando señalaba que la tragedia le sirve más a los crédulos que a los que no lo son. De ahí, la utilidad en momentos de pandemia.
4. Por último, puesto que el engagement actúa a través del juicio moral, la mentalización o la empatía (Bálint y Kóvacs, 2010), es necesario seleccionar escenas que provoquen al espectador respecto a estas variables. Consideramos, que, analizados los resultados, el GGR es una buena opción. \

REFERENCIAS

- » Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford, Clarendon Press.
- » Bálint, K. y Kóvacs, András B. (2010). Focalization, attachment, and film viewers' responses to film characters. En Reinhard, C. & Olson C. (Eds.) *Making sense of Cinema: Empirical studies into film spectators and spectatorship*. New York: Bloomsbury.
- » Crithcley, Simon (2020). *La tragedia, los griegos y nosotros*. Madrid. Noema.
- » Durkheim, Émile (1982 [1912]). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid, Alianza editorial.
- » Gamson, William (1992). *Talking politics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- » Goffman, Erwin (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York, Doubleday, Anchor Books.
- » Habermas, Jürgen (1989). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona, Gustavo Gili.
- » Rancière, Jacques (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Manantial.

ANEXO I

Historia y discurso

1. ¿Tienes claro el conflicto de la escena?
2. ¿Cuántos personajes componen tu escena y quiénes son?
3. ¿Qué venden: seguros, semillas transgénicas, aros de cortinas?
4. En la escena, el jefe o jefa quiere motivarlos y enseñarles algo sobre venta. ¿Cómo hace esas dos cosas?
5. ¿Cómo convence la jefa de que los vendedores tienen que mejorar sus resultados: con amenazas, con premios, con argumentos?
6. ¿Cómo reaccionan los trabajadores ante la sesión de la persona que ha venido a motivarlos y enseñarles?
7. ¿Cómo van vestidos los trabajadores?
8. ¿Cuando les da la charla lo hace por separado o juntos?
9. ¿Hay alguna diferencia física, de status (observable) o de carácter (observable) entre el jefe y los vendedores?
10. ¿Cómo es la forma de hablar y gesticular del personaje que da la charla, se distingue de los vendedores?
11. ¿Cómo se dirige el jefe a los vendedores: por sus nombres, con educación, despectivamente?
12. ¿Qué sucesos ocurren (acciones y acontecimientos)? ¿qué momentos fuertes hay en toda la escena? Señálalos como golpes.

13. ¿Has definido bien el papel del protagonista evidenciando que es el que pretende cambiar el estado de las cosas o status quo?
14. ¿Has decidido en qué punto comienza la escena y en qué punto termina y qué es lo que ocurre en medio?
15. ¿Te has preguntado qué piensan los personajes de los otros, qué sienten?
16. ¿Tienes una lista de conductas de cada uno de los personajes que visualicen su carácter?
17. ¿Se quejan de algo los vendedores (del producto, de los clientes) para justificar sus malas ventas?
18. ¿Hay envidias entre ellos?

Puesta en escena

1. ¿Cuentas con un esquema de cómo quieres que se muevan los personajes en el espacio?
2. ¿Has marcado el espacio para saber qué tiene que hacer cada actor?
3. ¿Tienes claro quién mira a quién y cuándo?
4. ¿Tienes alguna idea sobre los colores y la composición de la escena?
5. ¿cómo se produce la reunión, están de pie, sentados...?
6. ¿cómo es el espacio que ocupan, oficina moderna, vieja?
7. ¿Qué acciones se pueden hacer en una oficina?

Planificación del punto de vista

1. ¿Has elaborado un esquema de los lugares donde vas a situar las cámaras?
2. ¿Qué punto de vista has elegido: omnisciente o subjetivo?
3. ¿Has planificado la continuidad de la escena?
4. ¿Quieres una planificación tipo canon clásico o una contra ese canon?

Relación con el espectador

1. ¿Quieres que el espectador se identifique con algún personaje (punto de vista subjetivo)? En ese caso, ¿qué has hecho en la puesta en escena y el punto de vista para conseguirlo?

ANEXO II

1. ¿Se cumplen las reglas del eje?
2. ¿Hay una buena planificación? (para ello hay que entender cuál es el objetivo de la escena y también no confundir espacialmente al espectador)
3. ¿Tiene el ritmo adecuado? ¿Cómo podemos saber esto? El ritmo debería estar en función de una estructura interna y externa de montaje que diera énfasis a la puesta en escena.
4. Haz un esquema de planta de la puesta en escena y el movimiento de la cámara.

Trabajo con los planos elegidos. Ordenar primero y después describir

1. Profundidad de campo
2. Tipo de plano (general...)
3. Personajes que aparecen
4. Angulación
5. Altura
6. Regla 180º (movimiento y miradas)
7. Posición en el espacio
8. Completo o parcial de las figuras
9. Composición (regla de los tercios, diagonales, etc.)
10. Colores