

La pintura abstracta como herramienta en la identificación de las emociones del personaje clásico

María Teresa Colomina Molina
Universidad de Murcia
colomina@um.es

Palabras clave:

Teatro clásico. Posmodernidad. Teatro físico. Pintura abstracta. Posdrama.

Resumen:

En este artículo se analiza cómo los textos dramáticos evolucionan debido a las metodologías interpretativas de K. Stanislavski y J. Lecoq durante el siglo XX hasta la posmodernidad; y cómo desde ella hasta el presente los personajes clásicos son alterados en lo que se conoce por posdrama. Para la comprensión de esta metamorfosis interpretativa, se presenta una actividad relacionada con la pintura abstracta para identificar las emociones de cinco personajes del teatro clásico: Celestina, Hamlet, Ofelia, Segismundo y Julieta. Creemos conveniente la creación de dinámicas que ayuden a las nuevas generaciones a entender los actuales códigos del lenguaje teatral para seguir despertando su interés por los clásicos.

Abstract Painting as a Tool in the Identification of the Character Emotions of the Classic Theater

Keywords:

Classical theatre. Postmodernity. Physical theatre. Abstract painting. Postdrama

Abstract:

This article analyzes how dramatic texts evolve due to the interpretative methodologies of K. Stanislavski and J. Lecoq during the twentieth century to post-modernity; and how from then to the present the classical characters are altered into what is known as post-drama. In order to understand this interpretative metamorphosis, an activity related to abstract painting is presented to identify the emotions of five characters of classical theatre: Celestina, Hamlet, Ophelia, Segismundo and Juliet. We believe it is convenient to create dynamics that help new generations to understand the current codes of the theatrical language in order to continue awakening their interest in classical characters.

1. Introducción: del teatro naturalista al teatro físico

La primera imagen que nos viene a la mente al pensar en la palabra teatro es seguramente la de un grupo de actores recitando su parlamento. Se tiende a vincular por tradición el teatro con la palabra y por extensión con un texto dramático. En nuestra lógica parece que el texto es el impulsor de la acción dramática y así lo ha sido en gran parte de su historia desde los mitos clásicos.

Con la aparición de Stanislavski (Moscú, 1863-1938) considerado el primer pedagogo teatral, el teatro experimenta un gran cambio en la forma de ejecución. El método de interpretación actoral creado por él se centra en la naturalidad y veracidad interpretativa. El actor debía aportar organicidad a su interpretación, alejándose del artificio interpretativo que era muy común durante el siglo XIX. La pedagogía de Stanislavski se centró en un primer periodo llamado Memoria Emotiva, donde se pretendía ahondar en los recuerdos personales del actor para transmutarlos al personaje y en un segundo, donde se fundamenta el método de las acciones físicas, por el cual descubre que las emociones no pertenecen a la voluntad del individuo y son, por tanto, incontrolables [Jiménez, 1990]. La premisa fundamental de Stanislavski y de la mayoría de escuelas y compañías de arte dramático que siguen los postulados del teatro naturalista, es partir de la imitación de lo humano en la gestación del personaje, fuera este humano o ser mitológico.

Las obras clásicas, salvo excepciones, se fueron acometiendo partiendo de una visión naturalista y realista que comenzaba en la dramaturgia y proseguían con un trabajo de mesa, donde el director y los actores iban perfilando la psicología del personaje, para más tarde pasar a los ensayos pertinentes sobre las tablas.

En el siglo XX con la aparición de las vanguardias en la escena europea y el influjo que deriva de estas, a partir de los años 60, numerosas compañías teatrales han experimentado tanto a nivel interpretativo como en la puesta en escena, con la intención de volver a un estadio anterior a la Grecia clásica, donde el teatro tiene un origen más primitivo: el rito. Y es a



través de este, donde su expresión se fundamenta en el movimiento y la acción. Esto ocurre hasta tal punto que el texto teatral deja de ser el elemento principal para convertirse en la excusa para generar otras historias o versiones de esta [Cornago, 1997].

A mediados de los años 50 Jacques Lecoq (París, 1921-1999) otro pedagogo teatral, crea un método de interpretación actoral sobre el cuerpo físico del actor, desechando los mecanismos de construcción que el realismo psicológico toma del teatro naturalista. Por tanto, a partir de este momento, la comunidad teatral se divide en los defensores del teatro realista o psicológico y los seguidores del teatro físico, que tienen en el teatro oriental y antropológico un nuevo campo de experimentación. Con perspectiva podemos comprobar que rivalizar era una acción banal porque ambos métodos enriquecieron la escena teatral y la hicieron evolucionar radicalmente. A veces ha ocurrido que la metodología stanislavskiana no se ha comprendido efectivamente en su totalidad y ha sido por muchos utilizada de manera descontextualizada y muy ortodoxa. De hecho, sobre Stanislavski se dice que «estuvo abierto a las aportaciones que podían ofrecer técnicas corporales orientales, como el yoga, al crecimiento de su método» [Agüera et al., 2015: 20-21].

La pedagogía del teatro físico propone una búsqueda del personaje a través de la observancia del mundo, aprender imitando. La mimesis es un concepto antiguo que se origina en la antigüedad clásica con la Poética de Aristóteles, y que al igual que propugnaba Stanislavski, se basa en la imitación de lo humano. En el teatro físico, Jacques Lecoq parte de la imitación de la vida y de la materia. Los objetos, los animales, las formas, los colores, las sustancias, tienen en común lo que Lecoq llama: «Fondo poético común» [2004: 71]. Cada color, cada sustancia, cada animal posee unas características de movimiento que pueden ser analizadas e imitadas por el actor para crear su personaje. No se comporta igual el agua de un grifo que el de un río; ni la textura o el movimiento de una pelota de tela es igual a la de una canica de cristal. El actor puede ayudarse del universo para



construir su personaje y el universo a su vez, va a ayudar a descubrir las posibilidades expresivas del cuerpo del actor [Lecoq, 2004].

TEATRO FÍSICO	TEATRO PSICOLÓGICO
Origen en el teatro oriental	Origen en occidente
Expresa por medio del cuerpo	Expresa mediante la palabra
Comienza con improvisaciones	Comienza en el texto dramático
Imita la vida y la materia	Imita al ser humano
El personaje se crea desde el presente	El personaje se crea desde el pasado
Carácter vanguardista	Carácter tradicional

Tabla 1. Diferencias entre el teatro físico y psicológico

Como se puede apreciar en la [Tabla 1] existen diferencias notables entre los teatros físico y psicológico. El origen del teatro físico parte del teatro oriental, se nutre de disciplinas como la danza balinesa, donde existe una comunicación no verbal a través de signos y códigos emulados por el cuerpo [Artaud, 1996]. Y a su vez está ligado a practicas cercanas al ritual y el misticismo. La acción y el movimiento son los ejes que fundamentan al teatro físico, que se trabajan mediante el uso de la improvisación. Las improvisaciones tienen su origen en el análisis de comportamientos humanos, pero también del comportamiento cinético y estructural de la materia. Los actores modelan el personaje descubriéndolo sin identificarse psicológicamente con este. Jacques Lecoq opina que «los actores interpretan mal los textos que les conciernen demasiado» [2004: 38]. Es importante identificarse con el personaje, pero saber distanciarse de este. Por otro lado, el teatro psicológico es propio del mundo occidental, nace como espectáculo y divertimento de masas. Su forma de comunicación se establece a través de la palabra dada por el texto dramático [Sánchez Montes, 2004]. Por ello la palabra tiene un peso fundamental porque se convierte en la guía que propone el movimiento en el teatro psicológico. El personaje se va conformando si es necesario con la ayuda de recuerdos del propio actor para activar emociones parecidas a las que sufre el personaje. Por último, el



teatro psicológico pertenece en cierto modo a la burguesía tradicional que aboga por un teatro conservador, al contrario que el teatro físico que se nutre de la vanguardia y recalca en la postmodernidad conformándose una hibridación de diferentes disciplinas artísticas, pero relacionadas entre ellas la danza teatro, performance, teatro de objetos y teatro experimental [Herrero, 2014].

2. Posmodernidad y Posdrama

A lo largo de la historia del teatro según Vilches de Frutos: «Uno de los caminos elegidos por los escritores dramáticos para reflexionar sobre la identidad individual ha sido la recreación de mitos» [2005: 8]. Estos mitos junto a los grandes personajes del teatro clásico siguen teniendo cabida en el teatro actual y uno de los motivos por los que se ha logrado esta supervivencia es porque encarnan valores y temas universales. Los directores de escena posmodernos continuaron en la búsqueda de los rasgos distintivos de estos personajes para adecuarlos a los nuevos tiempos, reinterpretando su naturaleza y motivaciones, haciéndolos de algún modo más cercanos al espectador. Desde algunos sectores del panorama teatral actual se crítica negativamente hacia la libre representación de los textos clásicos, pero durante el Barroco, por ejemplo, no se respetó la división de actos que tenía la tragedia, que se apartaba de las reglas ordinarias grecolatinas [Huerta Calvo, 1980]. La revisión de los clásicos no es solo propia del Barroco, también se realizó durante la Edad Media y el Renacimiento como explica López-Peláez «Los mitos fueron objeto de múltiples interpretaciones y apropiaciones que, en mayor o menor medida, se separaron de las originales para adquirir significados precisos relacionados con la época» [2006: 132].

Actualmente nos vemos inmersos en la corriente llamada teatro posdramático que Trastoy [2009] define como «la impugnación de las categorías dramáticas tradicionales, tales como desarrollo lógico de la historia, espacio, tiempo, personaje, entre otras» [237]. Se puede afirmar



que el posdrama es una evolución del posmodernismo. El teatro posdramático se caracteriza principalmente con una ruptura en la puesta en escena, como apunta Araque Osorio [2011] «se acaba con la idea de que las obras clásicas tienen una forma particular de ser representadas. Todo depende de una interpretación y ella es siempre individual y personal» [110]. No solamente cobra importancia el deseo de individualidad creadora del director; el teatro posdramático alude a la libertad del espectador, para que este organice en su memoria los fragmentos que está viendo y sea quien les dote de unidad. Deja de existir la linealidad y se apuesta por la simultaneidad de acciones, aunque estas estén desordenadas, el cerebro humano tiene la capacidad de organizarlas subjetivamente y este acto persigue alcanzar la autonomía del hecho escénico entre el actor y el público. Estamos hablando de un teatro que se mueve en los canales de la percepción, la emoción y lo sensitivo.

El posdrama invita a un juego teatral diferente, introduciendo de forma transversal conceptos de otras ramas artísticas como la plástica, la danza y la música, en un intento de ruptura con el teatro tradicional y sus caracteres. Esta fusión sobrepasa el concepto de obra total wagneriana, no solo aúna disciplinas, las deconstruye dotando a los textos clásicos de una nueva concepción o relectura y asociando estos a nuevos códigos semióticos. El teatro experimenta como hizo la pintura, más allá del figurativismo y se adentra en el campo de la abstracción. Lo que es un indicador de que el teatro no está muerto, se ha puesto en marcha, en evolución en la búsqueda de nuevos paradigmas.

3. Praxis pedagógica del personaje clásico

Las tendencias contemporáneas teatrales debieran ser recogidas para su estudio en las aulas de los centros de enseñanza. Ya en su momento, la tragedia aristotélica concibió un uso pedagógico del arte teatral. No se puede pretender que el arte escénico tome un rumbo y en los centros de enseñanza se sigan impartiendo a los clásicos sin explicar esta



fenomenología. Es necesario que la educación actualice sus temáticas para despertar en las nuevas generaciones la pasión de acudir al teatro. Hay que continuar explicando la literatura dramática en su contexto para no perder la esencia de la historicidad que la produjo, pero hay también que desarrollar nuevas metodologías para entender el Hamlet de hoy si acudimos al nuevo teatro. En España los estudios de las artes siguen estando denostados, aunque se inserten en el currículo de educación, asignaturas e incluso ramas artísticas específicas. Ocurre con las artes plásticas o la historia del arte. Se tiende a profundizar cada curso en los principios de la historia del arte y se imparte de pasada las corrientes pictóricas del siglo XX. Más aun esto ocurre con el teatro, que no es considerado una asignatura y se estudia como materia de la literatura o como útil socializador e integrador de otras asignaturas. La posmodernidad se centraba, no olvidemos, en democratizar las artes, en este caso concreto el teatro. Apelando a su origen de ruptura con las elites y con los sectores más conservadores, el teatro no puede convertirse en un medio entendible solo por unos colectivos especializados en este. Todo esto por una sencilla razón: la supervivencia de las artes escénicas. Si a los jóvenes se les brinda la posibilidad de entender los personajes clásicos y su evolución, tendrán la oportunidad de ser críticos y disfrutar de los clásicos tanto en sus representaciones más tradicionales como en las más innovadoras. Se les debe dotar de las herramientas necesarias para comprender los nuevos códigos de comunicación teatral. «Si en nuestros jóvenes estudiantes no se estimulan debidamente sus capacidades o no logran identificarse con las obras, es posible que la relación que se espera con un texto literario nunca suceda» [Berríos Barra, 2014: 16]. El alumnado disfrutará y fomentará hábitos de lectura si logra entender e identificarse con los personajes. Y esto es el primer paso para despertar su curiosidad y su talento investigativo. Se puede leer una obra y luego querer ir al teatro a vivirla o se puede conocer un texto a través de la experiencia teatral y luego querer leerlo. El orden de los factores no altera el resultado, pero para que exista esta simbiosis es necesario clarificar y



actualizar los clásicos desde una nueva mirada. Para tener espíritu crítico se debe conocer la materia en profundidad. Una realidad es que la obra que se represente sea deficiente, que guste o no, pero hay un problema si no se comprende por desconocimiento de los códigos que se manejan en la misma.

4. La pintura abstracta como ejemplo asociativo del conocimiento de las emociones del personaje clásico

Se ha reflexionado a nivel teórico sobre la necesidad de una actualización pedagógica del teatro clásico, así que a continuación se propone una actividad para poner en práctica una metodología constructivista que ayude a revisar y comparar el carácter y motivaciones de algunos de los personajes más relevantes del teatro clásico español e isabelino.

Esta práctica se ha ideado para trabajar con un grupo de alumnos universitarios en el aula de teatro, sobre las emociones y la psicología de cinco personajes clave: Hamlet y Ofelia de la obra teatral *Hamlet* y el personaje de Julieta en *Romeo y Julieta*, ambas de William Shakespeare (1564-1616). Segismundo de *La vida es sueño* de Pedro Calderón de la Barca (1600-1681) y el personaje de Celestina de la obra homónima de Fernando de Rojas (1470-1541). A su vez como se pretende aunar elementos de otras disciplinas artísticas se trabajará con pintura y se analizarán las sensaciones que nos transmiten los colores, pues como indica Read «la gama de colores podría ordenarse en una serie que correspondería a la gama de nuestras emociones» [1982: 45]. La asociación entre color y personaje no es una novedad, desde el Renacimiento y más aún en el Barroco se presta gran atención al componente visual del color en los elementos de utilería y vestuario de los diferentes caracteres del teatro áureo. Así mismo, también aparecen reflejados en el texto de algunos de los parlamentos que tiene asignado cada personaje. Este hecho ratifica la existencia de un código simbólico que el público conocía [Castro-Rivas,



2017]. Originando un verdadero mapa conceptual del color y su significado como apunta Vega García-Luengos:

Este es el caso de la *comedia nueva*, producto y exponente privilegiado de una cultura barroca que confirió a los colores amplias facultades significativas, a juzgar por las alusiones explícitas que se encuentran en los textos literarios contemporáneos, y cuya concepción escénica no se basó en principios naturalistas, sino en las posibilidades semióticas de una serie de elementos elegidos [2012: 159].

Se utiliza la pintura abstracta como herramienta porque directamente otorga al discente la posibilidad de exteriorizar por medios artísticos su particular forma de entender al personaje, más allá de la presentación convencional educativa de lo oral o escrito. Simultáneamente como propósito secundario ayuda al alumno a establecer un vínculo entre lo abstracto y lo explicativo. En el ámbito pedagógico resulta indispensable la práctica de ejercicios abstractos para desarrollar la creatividad, pues estos posibilitan cómo señala Peláez Malagón «dotar al alumno de unos mayores recursos lingüísticos para la expresión y comunicación de conceptos y experiencias abstractas que mejoren su dominio lingüístico y cultural» [2008: 1]. Cabe destacar que se ha restringido el empleo de materiales habituales en el aula como el papel o el pincel. Favoreciendo el conocimiento de técnicas mixtas, el collage y la inclusión de soportes de tela o cartón. Propiciando métodos de trabajo no convencionales, como el uso de objetos no destinados a las artes plásticas o la aplicación directa de la pintura mediante las manos. Esta metodología tiene en común con el teatro, la improvisación. Es decir, reaccionar ante un estímulo para ejecutar una acción creativa.

Se pide al alumnado identificar las emociones que caracterizan a los personajes y analizar las sensaciones que se desprenden de cada color. El objetivo de esta práctica es que el estudiante aprenda a codificar y decodificar los personajes elegidos identificando las emociones que les caracterizan, asociando cada una de estas emociones a un color. La



justificación de la elección de las emociones del personaje para su estudio y no otra cualidad, ha sido porque durante la antigüedad clásica el culpable o culpables de los avatares a los que se veía sometido el personaje provenía de la constante lucha contra el fatum o destino impuesto por los dioses de la mitología, bien por capricho de estos o por castigo hacía los hombres por algún pecado o falta cometido. Esta concepción cambia durante la modernidad porque la religión monoteísta occidental responsabiliza al hombre de todos sus males [Álvarez Sellers, 2018]. Deja de existir el castigo colectivo a todo un pueblo, ni ofrendas ni sacrificios sirven para paliarlo. Dios no castiga, es el ser humano el que se equivoca y comete fallos que tiene que asumir desde su individualidad. En la actualidad en cambio, sabemos que somos esclavos de nuestras emociones. Las emociones no pertenecen a la voluntad del individuo, surgen debido al contexto socioeducativo y ambiental al que pertenecemos, particularidad que no se puede cambiar, aunque sí aprender a controlar. Examinar las emociones del personaje nos acerca a la comprensión de las acciones emprendidas por este. La «empatía cognitiva» [Garaigordobil & García de Galdeano, 2006: 182] es aquella que permite al sujeto interpretar los sentimientos de otros, fortaleciendo su proceso personal y creativo.

COLOR	SENSACIONES	PERSONAJE	EMOCIONES
Rojos	Pasión, amor, Coraje,	Julietta	Idealista, Rebelde, Enamorada
Azul	Fuerza, Soledad, Frío	Segismundo	Ira, Abandono, Tristeza
Amarillo	Nerviosismo, Rapidez, Poder	Hamlet	Impulsivo, Valiente, Vengador
Blanco	Pureza, Paz, Calma	Ofelia	Sumisa, Ingenua, Obediente
Negro	Miedo, Muerte, Elegancia	Celestina	Ambiciosa, Calculadora, Persuasiva

Tabla 2. Asociación entre las sensaciones generadas por el color y su comparativa con las emociones del personaje clásico.



Como se observa en la [Tabla 2] los alumnos identificaron el color rojo con el amor, la pasión y el coraje. Al analizar la psicología del personaje de Julieta se observa una evolución en un rango entre la subordinación y la rebeldía propiciada por la exaltación del amor adolescente. Enamorada de Romeo se salta las normas, desobedeciendo a su familia con el fin de estar con su amado, «llega a casarse en secreto con Romeo. Adopta así, una personalidad fuerte y madura» [Caballero Conejero, 1995: 25]. Los atributos que sin duda tiene el personaje de Julieta son la pasión, lo ardiente, la fuerza y el deseo. Ya en la antigüedad clásica, Aristóteles asocia los colores a los cuatro elementos de la naturaleza. Conectando el fuego con el color rojo [Vargas-Cano, 2017]. El amor idealista se encarna en el paradigma de la obra shakesperiana porque es una historia incompleta [Lubrich, 2006]. No sabemos cuánto hubiese durado esta relación si los personajes no hubiesen muerto o si estos personajes fueran trasladados al presente, donde aún existiendo los amores prohibidos, las relaciones son más fugaces o no están sometidas a las estrictas normas del decoro.

El color azul representa la sensación de soledad, aislamiento y fuerza de la inmensidad del mar, así como las emociones reprimidas de Segismundo que no comprende el porqué de su encierro. Hernán-Pérez Guijarro [2012] dice que «Segismundo actúa como un tirano, conocer su identidad hace que desarrolle una ira incontenida por el trato injusto recibido desde su nacimiento y se atreve a todo» [3]. Es como un mar embravecido que tras la tormenta recuperará la calma. La identidad del personaje oscila entre la realidad y el sueño, inmerso en sus cavilaciones intentando averiguar la finalidad de su existencia. En el léxico coloquial existen los colores azul marino y azul celeste en clara referencia al mar y el cielo. Estos elementos contienen la dualidad entre la vigilia, la claridad del cielo diurno y lo misterioso y durmiente de la profundidad oceánica.

El color amarillo ha sido identificado por el alumnado con el nerviosismo, la rapidez, el poder, el sol y el oro; por la relación simbólica



entre el sol como el astro rey y la riqueza como otorgante de poder. Sin embargo, en la Edad Media se forja un significado de mal augurio sobre el color amarillo en la cultura occidental. Estableciéndose una analogía con el otoño, la decadencia, el engaño la locura y la enfermedad [De Sas Van Damme, 2013]. En la Grecia antigua Hipócrates desarrollo «la teoría de los humores» [López Férez, 1986: 163]. En la cual se explican los diferentes temperamentos que existen en el ser humano. Estas creencias estaban extendidas todavía en el teatro isabelino, como afirma Zavala:

En los tiempos de Shakespeare, el saber médico sostenía que los individuos generaban diversas sustancias, los humores, dependiendo de su tipo de personalidad. Así, una persona colérica producía un humor amarillo, mientras que una persona sanguínea segregaba humor rojo, una persona flemática generaba humor blanco y una persona melancólica, como Hamlet, humor negro [2016: 55].

Hamlet no es un estereotipo, tiene una psicología rica en matices, es melancólico también es un personaje impulsivo que tiene que vengar la muerte de su padre, el rey. Goza de la valentía que procura la neurosis y este comportamiento revela un carácter nervioso y a veces vehemente que va motivado por conciliar sus deseos [Rostagnotto & Yesuron, 2015]. Hamlet finge su locura para llevar a cabo su propósito, engaña y manipula. El ultraje encoleriza al personaje y de su furia nace su necesidad de venganza. Por tanto, la relación con el color amarillo queda bien sustentada desde una perspectiva actual porque en Hamlet el enfado es el motor para enfrentarse a los demás.

Las sensaciones propuestas para el color blanco han sido la pureza, la paz y la calma. Ofelia es de los papeles secundarios con mayor protagonismo, al principio se muestra como una persona obediente y sumisa. Enloquece al conocer que Hamlet es un asesino, y la demencia que sufre la lleva al suicidio donde finalmente podrá descansar. Sobre la muerte de Ofelia, Fernández [1996] expresa que «tuvo que morir entre las aguas, porque la profundidad del agua representa lo mismo que la profundidad en



el hombre; agua es el elemento mortal de los que se han perdido dentro de sí mismos, en su amor» [228]. La muerte de Ofelia es el deseo de terminar con todo para poder descansar y alcanzar la paz y la serenidad perdidas. Los versos de Shakespeare [ed.1993: 593-594] que describen la muerte del personaje son pronunciados por la Reina Gertrud:

REINA Allí donde en el río crece un sauce recostado
que refleja hojas blancas en el agua cristalina.
Allí, mientras tejía fantásticas guirnaldas
de ranúnculos, ortigas, margaritas y esas flores alargadas
que los pastores procaces llaman con nombres soeces
pero que en boca de nuestras doncellas
no son sino “dedos de difunto”.

(vv. 169-175)

Se aprecia el color blanco, símbolo en la cultura occidental de castidad, virtud y pureza en las hojas blancas, el agua cristalina y la flora existente.

En la versión *La máquina Hamlet* del dramaturgo alemán Heiner Müller [ed. 1987] el personaje de Ofelia dice «soy la mujer de la sobredosis nieve sobre los labios la mujer de la cabeza en el horno de gas» [73]. En las acotaciones sugeridas por el autor en el cuadro quinto apunta «Ofelia queda en escena inmóvil, envuelta en blanco» [77].

El color negro se identifica con la muerte, el miedo o la sobriedad. Celestina, por su parte es un personaje oscuro que trabaja en beneficio propio, por ello sus emociones la definen como ambiciosa, persuasiva y calculadora. Es un personaje sombrío que actúa como hechicera para doblegar la voluntad de los demás a conseguir sus propios intereses. En el auto III de la obra, Celestina le pide a Elicia que le traiga los materiales que usa para sus negocios «Entra en la cámara de los ungüentos, y en la pelleja del gato negro, donde te mandé meter los ojos de la loba, le fallarás; y baja la sangre del cabrón y unas poquitas de las barvas que tú le cortaste» [de Rojas, ed. 1997: 156]. A continuación, lanza un conjuro dirigido al «triste Plutón, señor de la profundidad infernal» [de Rojas, ed. 1997: 157]. Estas



palabras documentan la relación que Celestina mantiene con las ciencias ocultas, la magia y lo sobrenatural. Mostrando su oficio de bruja y alcahueta para condicionar la voluntad de Melibea a favor de Calisto. Es sin duda, un personaje insaciable como lo es la personificación de la muerte, que no puede parar de cobrarse vidas. Goza de la misma supremacía ante sus víctimas que la muerte sobre los mortales [Galán, 1996]. El universo de Celestina se nutre del pecado, la desgracia y la degeneración, conformando esta adjetivación un símil del miedo y la oscuridad.

Por último, el alumnado realizó un cuadro abstracto [Imagen 1] en representación del personaje. Utilizando las técnicas pictóricas aprendidas durante el proceso de abstracción compositiva. Plasmando en un lienzo o tabla la representación icónica de este. La intención fue crear un doble, parecido a un pictograma que, mediante el color, la textura y el trazo legitimara la esencia de estos caracteres teatrales. De esta forma se fomenta una adecuación narrativa de las artes plásticas al vincular el texto teatral con la composición visual de la imagen.

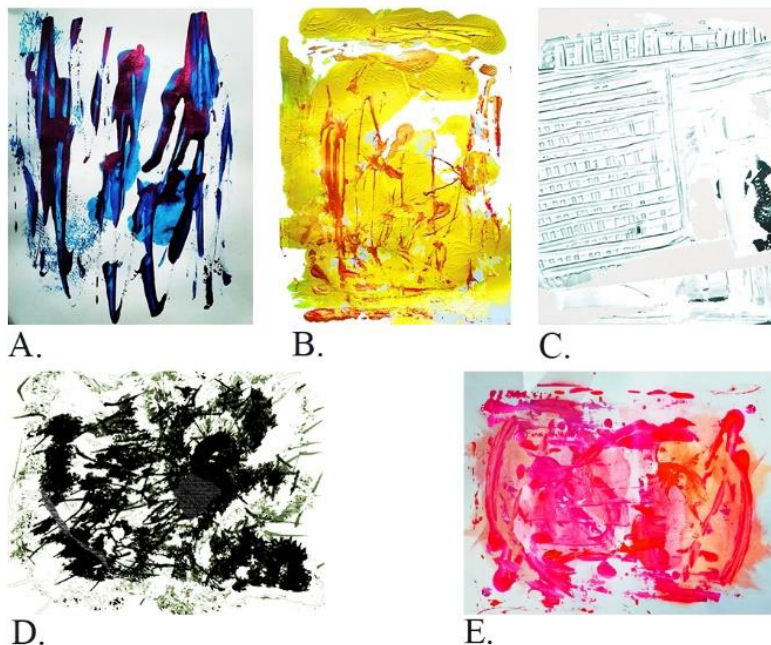


Imagen. 1. A: Representación de Segismundo, B: Representación de Hamlet, C: Representación de Ofelia, D: Representación de Celestina y E: Representación de Julieta.

5. Conclusiones

Se ha pretendido con esta actividad crear un código asociativo entre el color y los personajes con el propósito de ayudar en el manejo y exploración de nuevos lenguajes escénicos que permitan una revisión del teatro clásico. Las vanguardias nos brindaron la posibilidad de que no sea siempre el actor quien encarne al personaje. Durante este período «se desarrollan nuevos modos de interpretación y puesta en escena que se alejan del mimetismo y el psicologismo naturalista para buscar una reateatralización de la escena a través del empleo de muñecos, títeres y marionetas» [Checa, 2009: 157]. Desde una perspectiva ontológica se puede representar el personaje y la emoción que produce este en una pintura. Esta praxis puede ser llevada a cabo en un contexto artístico por un artista plástico o un performer; por un actor o bien por el propio espectador. Y en el ámbito académico por el estudiante.

La idea parte de la identificación con el personaje clásico. Determinar sus emociones para compararlas con las nuestras favorece la comprensión de su carácter y psicología. El personaje teatral goza de unas características que pueden ser representadas sin importar el género del interprete, la actriz Blanca Portillo ha encarnado los personajes de Hamlet, como ya hizo la actriz Sarah Bernhardt a finales del siglo XIX [Perales, 2009] y Segismundo [García, 2009]. El personaje es un ente que se presta a ser interpretado mientras no pierda las emociones que lo definen y como tales estas emociones que son una abstracción permiten su traslado al plano de lo pictórico. El arte a través del arte. Con este supuesto pedagógico las artes plásticas han sido utilizadas como herramientas para adentrarnos en el fascinante mundo de los personajes clásicos, clarificando sus emociones y adquiriendo conocimientos teórico-prácticos.



BIBLIOGRAFÍA

- AGÜERA, María Dolores, Cañizares, Ana. B., y Ruiz, Rosario. «Premisas básicas y conceptos psicológicos que fomentan la búsqueda de la sinceridad y la verdad en el Trabajo Actoral» en *Artseduca*, 2015, núm.12, 8-25.
- ÁLVAREZ SELLERS, María Rosa, «Pues reprimamos/esta fiera condición»: márgenes para la rebeldía en la tragedia del Siglo de Oro» en *Hipogrifo: Revista de Literatura y Cultura del Siglo de Oro*, 2018, vol. 6, núm. 1, 229-245.
- ARAQUE OSORIO, Carlos, «Teatro poshistórico o en diferencia: ¿Cómo se ha entendido el teatro postdramático?» en *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 2011, vol. 5, núm. 6, 106-119.
- ARTAUD, Antonin, *El teatro y su doble*. Barcelona, Pocket Edhasa. 1996.
- BERRÍOS BARRA, Lorena, «Recepción de textos clásicos grecolatinos e intertexto lector: la minificción como opción didáctica» en *Contextos. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 2014, vol. XVI, núm. 31, 13-31.
- CABALLERO CONEJERO, Fuensanta, «La naturaleza del amor en Romeo y Julieta» en *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 1995, núm.10, 21-34.
- CASTRO-RIVAS, Jéssica, «Responderá aquel que tiene / el más perfecto color: las disputationes de colores en el teatro de Calderón de la Barca» en *Anuario calderoniano*, 2017, vol. 2, 111-125.
- CHECA, Julio, «Lo fantástico y el teatro español del siglo XX. Ensayos sobre ciencia ficción y literatura fantástica» en Teresa López Pellisa y Fernando Ángel Moreno Serrano eds., *Ier Congreso Internacional de Literatura Fantástica y Ciencia Ficción*, (Universidad Carlos III, 8 de mayo 2008) Madrid, Asociación Cultural Xatafi, 2009, 152-177.
- CORNAGO, Óscar, «Puesta en escena actual del teatro clásico: dirección de escena y escritura teatral en Sergi Belbel i Ernesto Caballero»



- en *Assaig de teatre: revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral*, 1997, núm.7, 269-295.
- DE ROJAS, Fernando, *Celestina*, Madrid, Espasa Calpe S.A., 1997 (31ª edición).
- DE SAS VAN DAMME, Astrid, «El amarillo en la Baja Edad Media. Color de traidores, herejes y repudiados» en *Estudios Medievales Hispánicos*, 2013, núm.2, 241-276.
- FERNÁNDEZ, Concepción, «El protagonismo de Ofelia en Shakespeare, Rimbaud y Cunqueiro» en *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 1996, núm. 10, 223-229.
- GALÁN, Mercedes, «Voluntad de poder en 'Celestina'» en *Celestinesca*, 1996, vol. 20, núm. 1/2, 37-55.
- GARAIGORDOBIL, Maite & GARCÍA DE GALDEANO, Patricia, «Empatía en niños de 10 a 12 años» en *Psicothema*, 2006, vol.18, núm. 2, 180-186.
- GARCÍA, Rocío, «La princesa Segismundo» [en línea] en *www.elpais.com*, 2009,
<https://elpais.com/cultura/2012/06/26/actualidad/1340720831_441409.html> [Consultado el 08-10-2019].
- HERNÁN-PÉREZ GUIJARRO, Pilar, «Identidad y carácter en Edipo y Segismundo» en *Fortunatae: Revista canaria de filología, cultura y humanidades clásicas*, 2012, núm. 23, 31-39.
- HERRERO, Julián, *Las raíces históricas del teatro físico en el siglo XX*, Diego Marín (Ed.), Murcia, Colección Artes Escénicas, Ediciones Diego Marín S.L., 2014.
- HUERTA CALVO, Javier, «Para una poética de la representación en el siglo de oro: función de las piezas menores» en *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 1980, núm. 3, 69-81.
- JIMÉNEZ, Sergio, *El evangelio de Stanislavski según sus apóstoles, los apócrifos, la reforma, los falsos profetas y Judas Iscariote*, México, Grupo editorial Gaceta, 1990.



- LECOQ, Jaques, *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*, Barcelona, Alba Editorial S.L., 2004 (2ª edición).
- LÓPEZ FÉREZ, Juan Antonio, «Hipócrates y los escritos hipocráticos: origen de la medicina científica» en *Epos: Revista de filología*, 1986, vol.2, 157-175.
- LÓPEZ-PELÁEZ, María Paz, «Dos extrañas representaciones del músico Orfeo en la emblemática renacentista y barroca» en *Laboratorio de arte*, 2006, núm.19, 131-142.
- LUBRICH, Oliver, «"You kiss by th'book". La deconstrucción del mito del "amor verdadero" en Romeo y Julieta» en *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 2006, núm. 20, 53-93.
- MÜLLER, Heiner, «La máquina Hamlet» en *Primer Acto*, 1987, núm. 221, 73-77.
- PELÁEZ MALAGÓN, José Enrique, «La didáctica del arte abstracto: realidad y juego en el aula de ELE». *Foro de Profesores de E/LE*, 2008, núm. 4, 1-10.
- PERALES, Liz, «Blanca Portillo: Hamlet no puede ser asexuado. Hamlet es» [en línea] en www.elcultural.com, 2009, <<https://elcultural.com/Blanca-Portillo-Hamlet-no-puede-ser-asexuado-Hamlet-es>>, [Consultado el 08-10-2019].
- READ, Herbert, *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1982 (3º edición).
- ROSTAGNOTTO, Alejandro & YESURON, Mariela, «Hamlet o la tragedia del deseo neurótico» en *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2015, vol. 2, núm. 1, 142-153.
- SÁNCHEZ MONTES, María José, «Teoría teatral del siglo XX: El cuerpo y el ritual» en *Teatro: Revista de Estudios Culturales/A Journal of Cultural Studies*, 2004, núm. 20, 87-101.
- SHAKESPEARE, William, *Hamlet*, Madrid, Catedra Letras Universales, 1993.
- TRASTOY, Beatriz, «Miradas críticas sobre el teatro posdramático» en *Aisthesis*, 2009, núm. 46, 236-251.



- VARGAS-CANO, Rafael, «El color como estrategia configurativa en publicidad» en Claudia Inés Vélez-Ochoa (coord.) *Sin perder de vista. Reflexiones teóricas sobre comunicación visual, color y marca*, Medellín, Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó, 2017, 64-73.
- VEGA GARCÍA-LUENGOS, Germán, «Sobre los colores que se ven y se oyen en la "comedia nueva"» en Yves Germain, Araceli Guillaume (coords.), *Les couleurs dans l'Espagne du siècle d'or: écriture et symbolique*, Francia, Presses d l'Université de Paris-Sorbonne, 2012, 159-186.
- VILCHES DE FRUTOS, María Francisca, «Introducción» en María Francisca Vilches de Frutos (dir.), *Estudios: Mitos e identidades en el teatro español contemporáneo* en *Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda*, New York, Editions Rodopi B.V., núm. 27, 2005, 7-117.
- ZAVALA, Jorge, «La venganza teatral de Hamlet» en *Horizonte de la Ciencia*, 2016, vol. 6, núm.11, 47-58.

