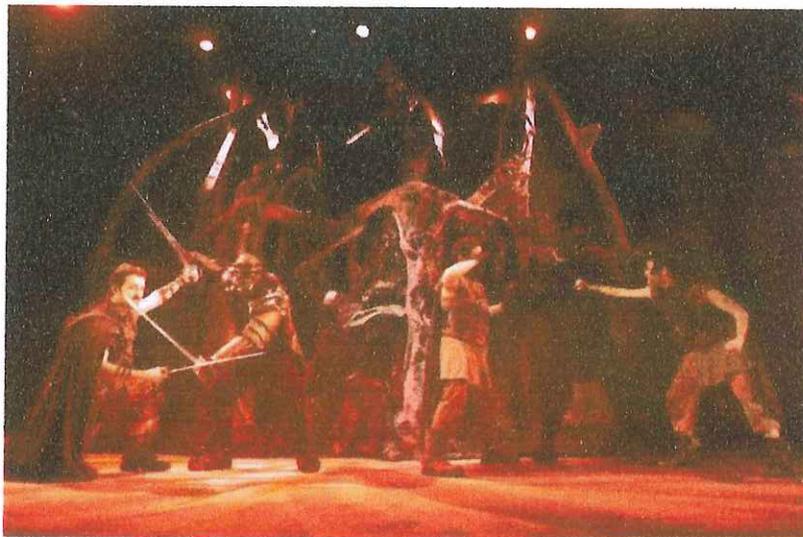


Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Departamento de Letras
Carrera de Estudios Teatrales
Cursillo de Ingreso 2020

Coordinadora de Ingreso FFHA:
Marina Pérez
Coordinador del Cursillo de Estudios Teatrales:
Julio Mercado

Comprensión y Producción de textos

Docente Responsable: Daniela Emilce Olivares



INDICE

Fundamentación de la propuesta	03
La práctica lectora	04
La comprensión lectora	05
Etapas de la lectura para la comprensión	06
Los paratextos	07
Procedimientos textuales de cohesión	11
Marcadores discursivos	12
Tipologías textuales	13
El texto expositivo-explicativo	13
El texto argumentativo	18
Lectura comprensiva de <i>Memoria</i>	19
Producción de textos: planificación	25
Resolución de Actividades de lectura y producción	28
Actividad 1	28
Actividad 2	32
Actividad 3	34
Obra teatral: <i>El nombre</i>	35
Actividad 4	38
Bibliografía	40

Universidad Nacional de San Juan

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

Departamento de Letras

Carrera de Estudios Teatrales

Cursillo de Ingreso 2020

Coordinadora de Ingreso FFHA: Marina Pérez

Coordinador del Cursillo de Estudios Teatrales: Julio Mercado

Módulo: Comprensión y Producción de textos

Docente Responsable del Módulo: Daniela Emilce Olivares

Fundamentación de la propuesta

Nos proponemos acercarnos al análisis y producción de textos que se centra en la reflexión sobre los usos del lenguaje, en relación con las artes del espectáculo. Para ello, haremos foco en estrategias pragmáticas, discursivas, textuales y gramaticales que operan en la construcción de sentidos, tanto en los procesos de lectura como de producción de textos.

Consideramos importante generar la toma de conciencia en los estudiantes sobre la necesidad de incorporar cotidianamente en sus prácticas académicas, aquellas herramientas que facilitan los procesos que tienen lugar en el aprendizaje y en la comunicación de lo aprendido, en pos de la acreditación social de los saberes adquiridos.

Consideramos que leer y escribir de un modo autónomo y eficaz comunicativamente son dos actividades que resultan indispensables para la formación de sujetos capaces de ingresar y permanecer en el inmenso y variado universo de la vida universitaria. De allí la importancia que reviste este módulo como puerta de entrada al mundo universitario entendido como un espacio de formación de profesionales aptos para responder a las demandas de la sociedad, tal como se expresa en el estatuto de nuestra universidad. En este contexto, hemos organizado el material de abordaje textual a partir de una selección de textos de diversos autores cuyos planteos permiten pensar el teatro como práctica artística. Asimismo son el apoyo para la reflexión y el estudio de los mecanismos del lenguaje empleados por los autores para comunicar sus planteos.

Desde el inicio, se brindará a los estudiantes un panorama preliminar sobre el ámbito universitario, a partir del período de ambientación, seguido por el desarrollo temático inherente hasta finalizar en la confección de una herramienta de estudio propia para sistematizar sus propios aprendizajes. Se pretende profundizar sobre el conocimiento de componentes y recursos textuales y gramaticales que caracterizan a los textos que circulan en el ámbito universitario. También plantea distintas estrategias que ayudarán al estudiante a mejorar las prácticas de estudio como el subrayado, el resumen y el esquema de contenidos.

Nuestra propuesta también tiene como objetivo de la identificación y apropiación por parte de los alumnos de los mecanismos del lenguaje que construyen y generan efectos de sentido, es decir, presentar, discutir y suscitar planteos diversos en torno a las prácticas teatrales, su historicidad, sus problemáticas, sus entornos, sus sujetos.

Nuestro propósito comunicativo, tiene en cuenta: por un lado, al alumno que culminó los estudios secundarios de nivel obligatorio y que necesita para comenzar, herramientas básicas para un adecuado desempeño en su vida de estudiante; pero por otro lado, también incluye a las personas mayores de veinticinco años de edad, que no culminaron la instancia de educación secundaria y que, amparados por la normativa, están facultados para cursar estudios universitarios.

La práctica lectora

La práctica lectora es importante porque es una actividad que pone en contacto a los estudiantes con los textos académicos de una disciplina. La exposición del docente no basta para que los alumnos aprendan una materia, es preciso leer la bibliografía propuesta por el equipo de cátedra: Carlino, (2012) refiere lo siguiente “*es necesario que los alumnos lean la bibliografía; no basta con los apuntes que toman. Y es preciso que lo hagan en forma comprometida, en recurrentes instancias, aprehendiendo lo importante que tienen los textos para una determinada disciplina*” (p.68).

Es de suma importancia que sea lea el material de estudio y se reflexione, en otras palabras, se debe asumir un compromiso con la lectura y cerciorarse de que haya una comprensión del texto. Los lectores, en nuestro caso los estudiantes lectores deben cooperar con el texto para extraer un significado. Es decir que, el lector interpreta el escrito con un propósito, busca un sentido a lo que lee, también aporta sus propios

conocimientos previos sobre lo leído, selecciona lo más importante y descarta lo que considera innecesario.

Leer comprensivamente es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento de que dispone el lector. Es decir, no se trata de una actividad meramente receptiva sino de que exige operar sobre el texto para lograr un significado coherente sobre él (...). En lo que atañe al significado, el lector no puede centrarse en toda la información provista de un texto, sino que realiza un recorte en función de lo que busca, de lo que ya sabe, de lo que le resulta novedoso y digno de prestar atención.

La comprensión lectora

Existen varios métodos para lograr una lectura eficaz, uno de ellos es el **SQ3R** (cuyas siglas en inglés significan Survey, Question, Read, Repite, Review).

Veamos en qué consiste cada fase:

- **Examinar** (Survey): lograr una visión general del conjunto. El examen debe ser rápido, sin detenernos en detalles, buscando los planteamientos e ideas generales.
- **Preguntar** (Question): saber qué es lo que se espera del texto. Las preguntas favorecen el aprendizaje, ya que convierten lo que leemos en algo con un significado especial para nosotros.
- **Leer** (Read): de forma activa, facilitando de esta manera tanto la comprensión del tema como el recuerdo. Esto significa fijarse en los términos importantes, en los términos nuevos, en lo subrayado, etc. Es necesario leer todo: texto, citas, recuadros, gráficos, ilustraciones, etc.
- **Repetir** (Repite): un 50% de la lectura se olvida nada más al concluirla. Reactualizar con las propias palabras el material leído ayuda a la retención.

- **Repasar** (Review): hay que comprobar que se ha entendido y asimilado todo el material que interesa. Es necesario releer y aprovechar las notas, esquemas o resúmenes que se tengan.

Etapas lectoras para la comprensión de un texto

El acto de leer no es un proceso que solo se limita a decodificar los símbolos gráficos (letras) y pronunciar sus correspondientes fonemas (sonidos); este proceso va mucho más allá, implica que al leer se debe comprender lo que se está leyendo; es decir, debe extraerse el significado del texto.

En lo que respecta a ese tema, estudios realizados reflejan que la correcta comprensión de la lectura pasa por tres fases o momentos claves: prelectura, lectura y poslectura. Cada uno de esos momentos trae consigo un conjunto de acciones que deben ser ejecutadas con mucha disciplina por las personas que leen para poder acceder a los niveles de comprensión inherentes a cada momento.

En el primer momento, de **pre-lectura**, las acciones que deben ser ejecutadas tienen como propósito que el lector construya una visión general del texto que es objeto de lectura; esto se logra examinando sus páginas, índice, portada, solapa, introducción, capítulos y bibliografía. Una disciplinada ejecución de las acciones propias para este momento de lectura proveerá al lector de una comprensión global del texto leído.

En el segundo momento se encuentra la **lectura o lectura comprensiva**, es una de las etapas más importantes del proceso lector; aquí las acciones que se ejecutan tienen el firme propósito de verificar, comparar y evaluar que toda la información obtenida a través de la primera lectura sea la que representa con mayor originalidad las ideas centrales que le provee forma a la estructura semántica del texto leído. Para la consecución del propósito de lectura en este momento, el lector debe hacer uso de una serie de actividades propias de los procesos cognitivos; por ejemplo: representaciones, inferencias, deducciones, selección y clasificación de la información relevante y esencial, entre otras.

Los niveles de comprensión lectora a los que se pueden acceder en este segundo momento de lectura son: reorganización, comprensión inferencial y lectura crítica. En efecto, en estos niveles, el lector está en capacidad de organizar de forma diferente los contenidos, pero manteniendo lo fundamental; de detectar la información implícita, de emitir juicios de valor y establecer comparaciones entre lo que expone el autor en el texto y sus criterios personales sobre el particular tratado.

En el tercer momento, **post-lectura**, el lector tiene como objetivo fortalecer, controlar y autorregular los conocimientos adquiridos en los momentos anteriores a través de la reorganización de esos conocimientos. En esta fase el lector puede valerse de estrategias como: las representaciones gráficas (esquema de contenidos), fichas, resúmenes, etc. Aquí se alcanza el nivel de comprensión necesario para aprender los contenidos disciplinares.

Tal como se puede apreciar con la información ofrecida en los párrafos anteriores, la lectura no es simplemente pronunciar correctamente los sonidos de los grafemas que conforman un texto; es un proceso mucho más complejo, donde su principal propósito es comprender lo leído. Comprender un texto es extraer el significado que se trasmite a través de los párrafos que lo conforman, pero también depende, como explica Carlino (2017) “de lo que busca y sabe el lector” (p.70).

Los paratextos

Los paratextos son los que rodean o acompañan al texto (para= junto a, al lado de). Si bien la separación entre el texto y su entorno no siempre es neta, puede decirse que el paratexto es lo que queda de un libro u otro tipo de publicación sacando el texto principal.

El paratexto es el primer contacto del lector con el material impreso y colabora para concretar la lectura. Por una parte, predispone y, por otra, coopera con el lector en la construcción del sentido. Algunos de los elementos que lo integran contribuyen a la lectura cumpliendo funciones específicas.

Se consideran parte del paratexto la tapa, la contratapa, la solapa, las ilustraciones de un libro, diario o revista, el diseño gráfico y tipográfico, el formato y hasta el tipo de papel.

También se incluyen títulos, prólogos, notas, epígrafes, dedicatorias, índices, resúmenes, glosarios, entre otros.

La ilustración: la imagen se transforma en ilustración cuando ancla el texto dando volumen o jerarquizando ciertos pasajes. Además de la prensa, las obras documentales y los libros infantiles son los más pródigos en ilustraciones.

La ilustración cumple distintas funciones. Del significado original de “iluminar, dar luz, esclarecer” conserva el matiz de esclarecer mostrando. Constituye, también, una forma de embellecer el texto que atrae la atención del público. En las publicaciones científicas y los libros de texto, se incluyen otros tipos de ilustraciones aparte de fotografías y dibujos: esquema y gráfica. La gráfica abarca gráficos, diagramas y mapas pertinentes.

El diseño: el diseño gráfico es la manipulación del texto, la ilustración y los márgenes con vistas a su impacto visual. Dentro de él, el diseño tipográfico es la elección y distribución de los tipos de letras a lo largo del libro. Las diferencias entre caracteres pueden ser de cuerpo, de tamaño, de grosor o de estilo. En el libro de texto, el diseño se vuelve doblemente significativo, ya que permite jerarquizar la información según grados de importancia y facilitar la comprensión. Los procedimientos más habituales son la diferenciación de bloques tipográficos (presentación, texto central, resumen, comentarios, ejercicios, epígrafes de las fotografías, etc.), el uso de recuadros para resaltar conceptos o informaciones importantes y los cambios de grosor (negrita, semi-negrita) o de variante (romana, bastardilla), destacar palabras clave.

La tapa, la contratapa y la solapa: concentran la función apelativa, el esfuerzo por captar el interés del público.

- La tapa lleva tres menciones obligatorias: el nombre del autor, el título de la obra y el sello editorial (puede agregarse el sello de colección).
- La contratapa se ocupa de comentar brevemente el texto, resume el argumento en el caso de la narrativa, evalúa los aspectos más relevantes.
- La solapa ofrece la biografía del autor y, a veces, el nombre de otras obras de la misma colección.

La gráfica: el tratamiento gráfico consiste en transcribir los componentes de la información mediante variables visuales, de tal modo que la construcción sea conforme a la imagen natural. Diagramas, redes y mapas presentan un mayor grado de iconicidad que los cuadros y otras formas de representar la información aprovechando las dos dimensiones del plano. Los recursos de la gráfica no sustituyen a la palabra, más bien corresponden a otras formas de administrar pruebas de la verdad.

El título: para el lector, el título es la primera clave del contenido del libro, por lo que junto con la ilustración de la tapa y el sello de colección constituye un disparador de conjeturas. Existen títulos literales y otros de carácter metafórico.

El título tiene tres funciones: identificar la obra, designar su contenido y atraer al público. Entre ellos, sólo la primera es obligatoria.

La dedicatoria: se ubica en el principio del libro, antes o después de la página del título. Los destinatarios pueden ser diversos: personas relacionadas con el autor (mi familia, mis hijos), grupos, instituciones, personas a quienes se rinde reconocimiento, o inclusive el propio lector y hasta personajes de ficción.

El prólogo: el prólogo o prefacio es un texto que el autor, u otra persona que este elige, produce a propósito del texto al que procede. La mayoría de los prólogos cumplen, a la vez, con dos funciones básicas: una informativa en relación con el texto y otra persuasiva, captar al lector. En cuanto a la mera, informa sobre el origen de la obra y la circunstancia de su redacción, puede incluir la mención de fuentes y reconocimiento a personas o instituciones. En obras no ficcionales como es el caso de los textos de estudio, el prólogo cumple la función didáctica de explicar los contenidos y el orden de estos en el libro.

El índice: se organiza como una tabla de contenidos, o sea como un listado de subtítulos por orden de aparición, con la indicación de la página correspondiente.

- Refleja la estructura lógica del texto (centro y periferia, tema central y ramificaciones).
- Cumple una función organizadora de la lectura ya que arma previamente el esquema de contenido. Una mirada al índice permite, por lo tanto, darse una idea general del punto de vista o enfoque privilegiado.

Los índices analíticos o temáticos son listados de conceptos utilizados en el texto presentados en orden alfabético con la indicación de las páginas en que se mencionan.

Las notas: las notas del autor (NA), del editor (NE) y del traductor (NT), constituyen explicaciones y comentarios de diverso tipo ubicadas al pie de la página, al final de los capítulos o en las páginas finales del libro.

Los textos académicos universitarios

Los textos que circulan en el ámbito de la universidad son expositivos en su gran mayoría. Sus contenidos son presentados a través de recursos como la narración, ejemplificación, descripción, causalidad, comparación, generalización/especificación, clasificación, definición, paráfrasis y procedimientos de cita.

Narración: presenta el contenido a desarrollar como el relato de hechos históricos, de anécdotas, o de una experiencia concreta y particular. El esquema del relato implica la existencia de un conflicto, que afecta a individuos en un espacio y tiempo particular, y se desenvuelve en una serie témporo-causal ordenada.

Ejemplificación: se utiliza para ilustrar el contenido tratado. Selecciona casos particulares y sobresalientes de acontecimientos, situaciones, fenómenos, individuos, datos, que pueden integrar los saberes previos del lector. De este modo se activan operaciones mentales que permiten asociar la nueva información que se transmite con los conocimientos anteriores.

Comparación: se presenta un contenido (dato, fenómeno, experiencia) y se lo relaciona con otro de un dominio diferente con el que se establecen semejanzas y diferencias. De esta manera se facilitan las inferencias que permiten ubicar el nuevo contenido.

Clasificación: permite relacionar los contenidos en virtud de sus rasgos similares. Supone operaciones de comparación, generalización, especificación, para ordenar los contenidos tratados en clases o categorías.

Definición: se exponen los rasgos generales y específicos del contenido a definir lo que implica igualmente la intervención de las operaciones de generalización y especificación. Se presentan definiciones de carácter etimológico, de conceptos, de alcance de términos, etc.

Paráfrasis: consiste en reformular lo expresado a través de diferentes elementos léxicos o estructuras sintácticas. Es un mecanismo de redundancia usado para facilitar y orientar el alcance del contenido expuesto en un determinado sentido.

Otros procedimientos: preguntas retóricas, citas (estilo directo, indirecto), evaluaciones en general; son distintas formas de manifestar el compromiso del autor con la temática tratada. Estas formas cumplen la función de orientar al lector con respecto a distintas posiciones y enfoques acerca del objeto de estudio.

Procedimientos textuales de cohesión

Se utilizan para redactar un texto de un modo coherente, es decir, un escrito comprensible para el lector.

Elipsis: consiste en la omisión de ciertas palabras para evitar reiteraciones. Ej.:

Los invitados llegaban tarde. * Se habían perdido en la ruta.

Referencia: consiste en utilizar pronombres personales (3ª persona), demostrativos, posesivos, indefinidos o adverbios para sustituir palabras o expresiones. Ej.: Julián viajó ayer. Él llevó poco equipaje.

Sinonimia: es la sustitución de un término por otro de significado equivalente. Ej.: temblor/sismo, pacífico/ sosegado/ tranquilo.

Antonimia: se utilizan palabras de significado opuesto cuando se quiere estructurar un tema oponiendo significados. Ej.: verdad/ falsedad, paz/guerra, etc.

Hiperonimia e hiponimia: es la relación de inclusión que se establece entre palabras de significado genérico, amplio (hiperónimos) y otras de significado específico (hipónimos). Ej.: La palabra embarcación es un hiperónimo de los siguientes vocablos: balsa, canoa, velero (hipónimos).

Palabras generalizadoras: son vocablos que tienen un significado propio pero muy amplio e impreciso. En un escrito suelen evitarse. Ej.: cosa, hecho, asunto, lugar, problema, fenómeno, punto, etc.

Marcadores discursivos

Entre los elementos de un texto hay algunos enlaces que conectan una cláusula con otra, señalándonos de qué manera se debe entender lo que está a continuación, en relación con lo que le precede. Las palabras que tienen como función marcar relaciones entre las oraciones de un texto se denominan ‘marcadores textuales o discursivos’, ‘operadores discursivos’, ‘ordenadores del discurso’, ‘operadores pragmáticos’, etc. Estos elementos poseen los siguientes rasgos:

- Son invariables morfológicamente
- Constituyen en general frases lexicalizadas
- Poseen una multifuncionalidad textual, por lo que su valor debe ser inferido del uso particular y contextualizado

Los marcadores poseen un cometido coincidente con el del discurso: el de guiar las inferencias que se realizan en la comunicación.

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN

- Comentadores: Pues, pues bien, así las cosas
- Ordenadores: En primer lugar, por una parte/por otra parte
- Digresores: Por cierto, a todo esto, a propósito

CONECTORES

- Aditivos: Además, encima, aparte, incluso
- Consecutivos: Por tanto, por consiguiente, en consecuencia, por ende, entonces, de ahí

- **Contra-argumentativos:** En cambio, por el contrario, pero, sin embargo, no obstante

REFORMULADORES

- **De Rectificación:** Mejor dicho, más bien, mejor aún
- **Explicativos:** O sea, es decir, esto es, a saber
- **De Distanciamiento:** En cualquier caso, de todos modos, en todo caso
- **Recapitulativos:** En suma, en conclusión, en fin

OPERADORES ARGUMENTATIVOS

- **De Refuerzo Argumentativo:** En realidad, en el fondo, de hecho
- **De Concreción:** Por ejemplo, en particular

MARCADORES CONVERSACIONALES

- **Claro, desde luego, bueno, bien, hombre, mira, oye, bueno, eh, este**

Tipologías textuales

Textos expositivo/explicativos

Entre la amplia gama de tipos textuales que circulan, denominamos texto de estudio a las clases textuales a través de las cuales podemos acceder a diversas áreas del conocimiento.

Desde el punto de vista de las tipologías textuales, o sea, los conjuntos de unidades textuales con rasgos lingüísticos y discursivos comunes, se observa que los nombres de texto informativo, texto expositivo y texto explicativo alternan con frecuencia. Con estos términos se hace referencia a una misma categoría textual: el tipo de texto que presenta distintas formas de transmitir contenidos, es decir, textos en los que se expone una información para explicar teorías, fenómenos, predicciones, etc.

Existe una abundante bibliografía sobre la caracterización de estos textos. Partimos de la consideración que sostiene que el género exposición es considerado como una categoría más amplia que el género explicación (Rosch, 1978), por cuanto en la exposición se presentan conocimientos que pueden organizarse de forma explicativa, descriptiva, argumentativa, etc. según el objetivo que persiga. Es decir, que la explicación se considera como una de las formas en las que puede presentarse el

discurso expositivo. En nuestra propuesta, al enfocarlos como el tipo de texto mediante los cuales los alumnos estudian, adoptamos la denominación de textos expositivo-explicativos.

Criterios para delimitar los textos expositivo-explicativos

Reflexionar sobre cada uno de estos resultara de utilidad, pues implica una nueva mirada al texto objeto de estudio, lo que nos permitirá ir profundizando su comprensión:

a) **Criterio funcional:** ¿Para qué sirven los textos expositivo-explicativos?

Cumplen las siguientes funciones: informativa, explicativa y directiva. La función informativa consiste en presentar al lector información sobre teorías, predicciones, fenómenos, hechos, fechas, etc. Además de la información, estos textos incorporan explicaciones acerca de las causas, consecuencias y modalidades, las entidades, fenómenos, hechos, etc. que exponen. Asimismo son directivos, pues incluyen pistas explícitas – introducciones, títulos, subtítulos, resúmenes – que guían a los lectores para extraer las ideas más importantes y los fundamentos que las sustentan. También se usan como guía otros recursos que permiten resaltar conceptualizaciones, enfoques, clasificaciones, tales como tipos de letras (negrita, cursiva), subrayados y comillas.

b) **Criterio contextual:** ¿En qué tipo de contexto se usan?

Según el marco institucional, los canales textuales, los participantes y los roles sociales que están involucrados en la producción y recepción de este tipo discursivo, el texto expositivo/explicativo aparece como texto de divulgación científica, con la escuela como marco institucional de circulación habitual y con un destinatario: el alumno.

Destacamos que este tipo discursivo no es el informe o ensayo que el investigador elabora para exponer y explicar su teoría, sino que el autor la presenta a través de varios filtros, por ejemplo, revistas científicas especializadas, enciclopedias generales y específicas, diarios, el texto escolar, CD-ROM, etc. Se presenta así el conocimiento científico recortado, con un propósito pedagógico, y los autores aparecen como mediadores entre el enunciador – el científico – y el lector escolarizado.

c) **Criterio estructural:** ¿Cómo se organizan?

Desde este punto de vista se puede identificar diferentes estructuras lógico-semánticas o componentes organizativos de estos textos, con predominio de una u otra forma de organización según las áreas de conocimiento a las que pertenecen (Meyer, B.J.F., 1985). No es lo mismo exponer en un texto conocimientos acerca de la matemática, de la física, de la astronomía, que de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, de las ciencias de la salud, etc. A modo de ejemplo, si el texto se ubica en el ámbito de las ciencias sociales, predominará la organización secuencial de hechos, la descripción de conceptos o enfoques; si pertenece a las ciencias naturales, la estructura predominante será, por ejemplo, la descripción de fenómenos, la organización causal.

d) **Criterio estilístico:** ¿Cuáles son los recursos lingüísticos más frecuentes?

Según este punto de vista se hace hincapié en los recursos lingüísticos que se usan para transmitir los contenidos del texto. Como rasgo general que caracteriza a estos textos se señala la tendencia a omitir las marcas de enunciación, o sea son frecuentes las formas impersonales, el uso de formas con atemporalidad, etc. No obstante, se percibe actualmente una inclinación de los autores, por ejemplo en textos sobre ciencias naturales, a usar marcas lingüísticas que buscan un contacto con el lector, al que trataban de involucrarlo en el tema que se está explicando.

Estructuración lógico-semántica de un texto expositivo

Se considera que uno de los aspectos básicos para facilitar la comprensión de los textos en general es el manejo de los diferentes esquemas o estructuras generales prototípicas. Teniendo en cuenta las etapas de adquisición de estos esquemas en el niño, la estructura del texto expositivo-explicativo, por las relaciones lógico-semánticas que requiere la comprensión de los mismos, su dominio aparece en plena etapa escolar. Precisamente corresponde a esta instancia proporcionar los medios para favorecer el manejo de la estructuración de este tipo textual hasta alcanzar un eficiente dominio.

Organización global de los textos expositivo-explicativos

a) **Descripción:** los diferentes contenidos son presentados como rasgos o atributos de una entidad, una zona, un lugar, un concepto, un fenómeno, etc.

b) **Seriación o colección:** los contenidos se agrupan siguiendo un ordenamiento, por ejemplo, una secuencia temporal, o a través de un vínculo de simultaneidad o mediante diferentes lazos asociativos, por ejemplo, de inclusión o de exclusión. En los distintos casos, las ideas relacionadas poseen el mismo valor.

c) **Organización causal:** este modo organizativo implica una elaboración mayor que en los casos anteriores, ya que incluye vínculos causales entre los elementos. Las categorías con las que opera son básicamente dos: antecedente y consecuente, las cuales en algunos casos no aparecen ambas explicitadas.

d) **Problema/solución:** este formato está relacionado con la estructura anterior, ya que por ejemplo, en algunos textos entre el problema y la solución se da una relación causal. En algunos textos se explicita el vínculo causal como parte del problema y la solución puede eliminar o disminuir los efectos de algunas de las causas de las que surge el problema. En otros casos, el vínculo causal no aparece en el problema y sí en la solución. También, entre las dos categorías, el problema y la solución, puede darse una relación temporal, es decir, el problema es anterior en el tiempo a la solución.

e) **Comparación:** se confrontan dos o más entidades, fenómenos, etc. para destacar sus semejanzas y diferencias. Pueden presentarse tres variantes de la comparación: alternativa (los hechos o fenómenos poseen el mismo valor); adversativa (una de las opciones aparece como preeminente en relación con las otras) y analógica (uno de los argumentos sirve como ilustración de otro ya establecido o se subordina a éste).

Esta tipificación no se da en forma pura, es decir, en los textos concretos pueden entrecruzarse los diferentes formatos, aunque en muchos casos es posible identificar uno de ellos como dominante, que – como dijimos – está en relación con la disciplina en la que se ubica el texto.

Estrategias retóricas de los textos expositivo-explicativos

A lo largo de los textos expositivo-explicativos, los contenidos son desplegados a través de diferentes recursos retórico-discursivos, o sea diferentes formas que el autor emplea para lograr su intención comunicativa (informar, explicar, comparar, sostener opiniones, etc.); y que el lector debe captar, a medida que avanza en la lectura del texto. Adoptamos la propuesta de Tremble (1985), quien concibe estos recursos retórico-discursivos como estructuras en las que se combinan relaciones lógico-semánticas con formas sintácticas regulares. Dichos recursos son narración, ejemplificación, enumeración, descripción, causalidad, comparación, generalización/ especificación, clasificación, definición, paráfrasis y procedimientos de cita. Como podemos observar, la causalidad y la descripción, además de constituir formas de la estructura global de este tipo textual, pueden también aparecer en los párrafos, es decir a nivel de las partes de un texto.

Narración: presenta el contenido a desarrollar como el relato de hechos históricos, de anécdotas, o de una experiencia concreta y particular. El esquema del relato implica la existencia de un conflicto, que afecta a individuos en un espacio y tiempo particular, y se desenvuelve en una serie témporo-causal ordenada.

Ejemplificación: se utiliza para ilustrar el contenido tratado. Selecciona casos particulares y sobresalientes de acontecimientos, situaciones, fenómenos, individuos, datos, que pueden integrar los saberes previos del lector. De este modo se activan operaciones mentales que permiten asociar la nueva información que se transmite con los conocimientos anteriores.

Comparación: se presenta un contenido (dato, fenómeno, experiencia) y se lo relaciona con otro de un dominio diferente con el que se establecen semejanzas y diferencias. De esta manera se facilitan las inferencias que permiten ubicar el nuevo contenido.

Clasificación: permite relacionar los contenidos en virtud de sus rasgos similares. Supone operaciones de comparación, generalización, especificación, para ordenar los contenidos tratados en clases o categorías.

Definición: se exponen los rasgos generales y específicos del contenido a definir lo que implica igualmente la intervención de las operaciones de generalización y especificación. Se presentan definiciones de carácter etimológico, de conceptos, de alcance de términos, etc.

Paráfrasis: consiste en reformular lo expresado a través de diferentes elementos léxicos o estructuras sintácticas. Es un mecanismo de redundancia usado para facilitar y orientar el alcance del contenido expuesto en un determinado sentido.

Textos Argumentativos

La argumentación es un tipo de texto que surge de la necesidad de interpretar la realidad para tomar posiciones respecto de ella, lo cual supone la oposición a otra u otras opiniones sobre el tema. Por esta razón, una clave para la interpretación de este tipo de texto es el reconocimiento por parte del lector de la opinión (tesis) enunciada explícita o implícitamente y las ideas u opiniones que se oponen. Según lo dicho, el texto argumentativo se caracteriza por la polifonía (poli=muchos, fono=voz, opinión). Frente a un tema o problema, el productor del texto enuncia su tesis u opinión, y tratará de explicarla con razones evidentes a fin de convencer a sus receptores.

Estructura general

El texto argumentativo posee una estructura (u organización textual del contenido) con los siguientes momentos y funciones correspondientes.

Introducción

- Menciona la información contextual que origina el comentario (punto de partida)
- Apunta a motivar el interés de sus receptores

Tesis o hipótesis

- Expresa la opinión de quien escribe. Ésta puede representarse en forma explícita o implícita

Desarrollo argumentativo

- Despliega la opinión del autor a través de estrategias que lo llevan a sostener su interpretación y que conducirán a la aceptación de la misma.
- Se exponen y entretienen argumentos y contraargumentos que se refutan

Conclusión

- Resume e insiste en la opinión central.
- Propone medidas de cambio o respuestas al problema.
- Muestra consecuencias que derivan de la tesis o la reconstruye el lector por deducción.

El desarrollo argumentativo

El desarrollo argumentativo es un entramado complejo, debido a que en él se presenta un debate o lucha de posturas. Por eso, suelen estar presentes las voces a favor y en contra de la opinión del autor, ya que éste elabora argumentos que refuerzan su tesis e introduce contraargumentos para refutarlos. Es útil reconocer los recursos o estrategias que el emisor del texto puede usar con el propósito de sostener su opinión y, que deben estar bien articulados a través de los conectores que son los verdaderos organizadores del texto.

A modo de ejemplo, analizamos la organización de ideas y conexión de argumentos en un texto de Sergio Kiernan, publicado en Página/12:

Hacer memoria

La avanzada racista que está esparcida en el sentido común argentino generó nuevos mecanismos, tanto de ataque como de defensa. Uno de estos últimos se implementó en algunas escuelas, a instancia de docentes y de historiadores porteños que invitaron a los chicos a recordar sus orígenes.

En la década del 90 tuvimos una buena idea: asumir que los argentinos, como todo el resto de las tribus del mundo, tenemos un problema de intolerancia. Por muchos años,

este problema –como la homofobia, el machismo, el abuso infantil– quedó tapado por las urgencias políticas de un país apretado por los militares.

Parecía frívolo hablar de racismo cuando no se podía ni votar al intendente, resultaba imposible hacer algo al respecto cuando se torturaba y secuestraba.

Hablar de prejuicios es sano. Es comenzar a ver que somos capaces de ser victimarios y no sólo víctimas, como nos acostumbramos a sentirnos y como muchos siguen sintiéndose. En este país que lucha por salir del tercer mundo, en este país sin importancia que es llevado como el viento por los procesos que protagonizan las potencias y donde tantos se sienten nada, es posible encontrar alguien más indefenso que nosotros, y pisarlo.

Argentina tiene sus wetbacks*, que no cruzaron el río Grande con sus hijos a costas pero llegaron a una Buenos Aires que está tan lejos en el espacio y el tiempo de Bolivia o Perú como lo está Chihuahua de Los Ángeles. Hay un morboso sentido de la superioridad que se despierta en unos cuantos al encarar al inmigrante pobretón y morocho: sentirse por un minuto dueño de algo deseable, dejar de ser el último orejón del tarro, ser como un gringo, tener más que el otro. Si la pregunta que le quisiéramos hacer al raro residente europeo o norteamericano es “¿por qué se te ocurrió quedarte acá?”, la pregunta que le hacemos al inmigrante latinoamericano es “¿por qué voy a dejarte quedar acá?”

Dividirse en colonias, como las amebas, es una pulsión humana. Recorrer los odios étnicos del mundo es encontrarse con grupos que detestan violentamente a otros grupos que, de lejos, resultan indistinguibles: baluchistanes que asesinan pashtunes, serbios que queman croatas, tutsis que masacran hutus, etíopes que guerrear duramente contra somalés. En fin: una Babel de idiomas incomprensibles, de historias ignotas, de gente que se mata a machetazos por un pasado que es una nota al pie y a nadie le importa.

Lo que demuestra que el racismo no es una realidad objetiva sino una construcción cultural. En el caso argentino, la discriminación y el prejuicio reflejan fielmente la doble fuente de la población: el antisemitismo importado de Europa, el desprecio al indígena heredado de la Conquista. Diecisiete años de democracia no sólo crearon conciencia de esta mala leche argentina: también crearon mecanismos nuevos, tanto de defensa como de ataque. La derecha autoritaria nunca se había molestado en convencer, reclutar, juntar voluntades. Cuando quería el poder, lo tomaba por la fuerza. Cerrada esta opción, se articula en movimientos de opinión. Esto puede cambiar la única nota fresca que existe en el panorama del racismo argentino: su falta de peso político. Al contrario de

Estados Unidos o Europa, donde el racismo sirvió y sirve para juntar votos y crear partidos, Argentina nunca había salido del prejuicio difuso, personal. Daniel Hadad, entre otros, parece haber descubierto este nicho vacante y estar dispuesto a explotarlo.

El inmigrante “ilegal”, invariablemente morocho y latinoamericano, asoma como argumento de campaña de esta derecha interesada en los temas sociales, en travestis y manos duras, que “defiende” desde el populismo el “trabajo argentino”.

La iniciativa derechista refleja en paralelo la aparición de un nuevo sentido común que acepta por fin que hay racismo y lo ve como una amenaza a nuestra misma cohesión como sociedad. Que Argentina tenga una ley antidiscriminatoria que se está mostrando apta y sensata, que el senador que la promovió sea ahora el Presidente, que los jueces la acepten, que ONGs y ciudadanos particulares promuevan demandas usándola, es una muestra de los anticuerpos sociales.

En este contexto, un grupo de historiadores de la Facultad de Filosofía y Letras y docentes de seis escuelas primarias y dos secundarias de la Zona de Acción Prioritaria, el área porteña donde se concentran las escuelas con más inmigrantes, realizaron un proyecto de historia oral entre los chicos. El proyecto fue simple: los pibes entrevistaron a sus padres y sus abuelos, reconstruyeron la historia de su llegada al país, sus desvelos, sus choques con la realidad, sus alegrías. Se encontraron, asombrados, con que eran algo más que “negritos”, raros de nacimiento y distintos por portación de cara. Descubrieron que tenían un pasado, una herencia. El proyecto les devolvió un poquito de su historia y de su dignidad como personas. No es poco: bien por los docentes.

*Wetback: literalmente, “espalda mojada”, inmigrante ilegal

Estrategias retóricas de los textos argumentativos

En el texto anterior, Sergio Kiernan analiza una cuestión: el racismo en la Argentina y lo que esto significa. Expone su punto de vista, toma una posición y desarrolla una argumentación. Quiere que el receptor coincida con su perspectiva. Por eso, las ideas que el emisor afirma deben estar fundamentadas de manera tal que el receptor adhiera a su posición y se convenza de que ésa es la opinión más correcta. Este procedimiento está muy presente en algunos textos: textos de opinión, ensayos, editoriales, cartas de

lectores, reseñas, entre otros. También argumentamos cuando debatimos, cuando publicitamos un producto.

Para conseguir convencer al destinatario, el emisor debe organizar muy bien el discurso: ordenar bien las ideas, elegir las palabras adecuadas y usar con eficacia los conectores.

Veamos los procedimientos utilizados en el texto:

Acumulación:

...sentirse por un minuto dueño de algo deseable, dejar de ser el último orejón del tarro, ser como un gringo, tener más que el otro.

Se acumulan diferentes frases que significan lo mismo para reforzar la hipótesis de que la gente siente superioridad frente al inmigrante.

Cita de autoridad:

Que la Argentina tenga una ley antidiscriminatoria que se está mostrando apta y sensata, que el senador que la promovió sea ahora el Presidente, que los jueces la acepten.

Se pueden citar dichos de personas, nombres e instituciones de cierto prestigio, en las cuales respaldar la propia opinión. En este ejemplo, la cita de autoridad es introducida para reforzar la importancia de la ley antidiscriminatoria: fue promovida por el Presidente y los jueces la aceptan. Algunos conectores discursivos que sirven para incluir las citas son:

Como afirma el Presidente de la Nación...

Como dijo el Ministro de Educación...

De acuerdo con Jorge Luis Borges...

Según la Organización Mundial de la Salud...

Concesión:

Argentina tiene sus wetbacks, que no cruzaron el Río Grande con sus hijos a cuestras, pero llegaron a una Buenos Aires que está tan lejos en el espacio y en el tiempo de Bolivia y Perú como lo está Chihuahua de Los Ángeles.

La concesión indica que se acuerda en algo, en un aspecto; pero luego se le opone otro argumento. En general, las concesiones pueden estar precedidas por las siguientes expresiones:

Si bien, ... Pero Sin embargo Aunque, A pesar de que

Generalización:

(...) asumir que los argentinos (...) tenemos un problema de intolerancia.

Por medio de la generalización, la afirmación presentada adquiere un carácter universal, lo cual parece reafirmar el carácter de “verdad” de lo dicho. En este caso, lo particular (la intolerancia como defecto de algunos argentinos) deviene universal: los argentinos tenemos un problema de intolerancia.

Ejemplificación:

(...) baluchistanes que asesinan pastunes, serbios que queman croatas, tutsis que masacran hutus, etíopes que guerrear duramente contra somalíes.

A través de este recurso se da cuenta de un tema de manera específica y particular, a través de casos concretos. En este caso, se nombran distintos grupos étnicos que refuerzan la idea de intolerancia, violencia, de odio entre los seres humanos.

Comparación:

(...) asumir que los argentinos, como todo el resto de las tribus del mundo, tenemos un problema de intolerancia.

Dividirse en colonias, como las amebas, es una pulsión humana.

Cuando comparamos, ponemos dos términos o elementos en relación para establecer algún tipo de semejanza o diferencia, para valorar o descalificar uno de los términos. En el primer ejemplo, se compara a los argentinos con el resto del mundo en cuanto a que todos son intolerantes; en el segundo, se compara a los hombres con las amebas por su costumbre de dividirse en colonias.

Preguntas retóricas:

¿se puede pensar en la violencia como un escape negativo de ciertos grupos marginales?

Estas preguntas no tienen respuesta en el texto mismo, sino que son una forma de “diálogo con el lector”, para invitarlo a pensar la respuesta a la luz de los argumentos que se desarrollan.

Negación / desmentida:

No es verdad que los inmigrantes son seres inferiores como creen los xenófobos.

La desmentida se usa, generalmente, para descalificar una verdad impuesta por muchos, una creencia generalizada. También lo dicho por alguien en particular.

Exageración:

La inmigración es el fenómeno más multitudinario que jamás se haya visto.

El funcionario es más lento que una tortuga.

La exageración (hipérbole) está al servicio del refuerzo de argumentos, ya sea por exceso o por defecto, como en estos ejemplos.

La presencia del emisor y el lenguaje subjetivo en los textos argumentativos

El emisor de un texto argumentativo tiene la intención de convencer a su receptor de una idea personal, por lo tanto su presencia en el texto es evidente, porque se encuentra muy implicado en lo que dice. Para redactar y cohesionar los argumentos a favor, en contra y las refutaciones, se emplean modalizadores, y conectores que precisan el sentido valorativo de las ideas. Entre ellos encontramos:

Para **reducir o aumentar lo que se dice**: posiblemente, sin duda, lamentablemente, francamente, es necesario que, es preciso que, indudablemente, lo cual es muy grave, etc.

Para **lograr la valoración del enunciado ajeno en forma positiva o negativa**: se equivocan al decir, dicen erróneamente, aciertan cuando afirman, afirman que, etc.

Para **citar una autoridad**: según Einstein, los expertos afirman, para muchos, todo el mundo reconoce que, etc.

Para **enlazar lógicamente las ideas**: porque, pero, si bien, etc.

Para **introducir la subjetividad del autor** se usan verbos de opinión: opino, creo, considero, sostengo, pienso, etc.

Para **expresar una valoración positiva o negativa** se usan adjetivos y sustantivos cargados de subjetividad: casa-rancho, difícil-insoportable.

Para **enmarcar un enunciado** que se cita textualmente de otras personas se utilizan comillas: según las personas que asistieron, “no vale la pena esperar respuestas”.

Producción de un texto argumentativo

Para producir un texto exitosamente se siguen los siguientes pasos:

- 1- Planificación
- 2- Textualización o escritura propiamente dicha
- 3- Revisión

Seguimos estos pasos pensando en el texto argumentativo:

1º Planificar las ideas

La elaboración personal de un texto argumentativo surge de la necesidad de comunicar nuestra opinión sobre un tema de interés del cual tenemos un conocimiento suficiente como para emitir un juicio razonado. Por eso, además de sentirnos involucrados en el tema a tratar, es necesario, en primer lugar, buscar y seleccionar información que nos servirá de base para la composición del texto.

En esta instancia, también debemos tomar una serie de decisiones relacionadas con la situación de comunicación y la organización del texto, por ejemplo: ¿desde qué posición se habla: desde una posición individual o como representante de un grupo?; ¿A quién nos dirigimos: al público en general, a autoridades responsables? etc.)

Una vez resueltas estas cuestiones, antes de ponernos a escribir, siempre es conveniente elaborar un esquema de lo que queremos decir, cómo y a quién. Esto garantiza el orden mental de nuestras ideas y permite que el texto que redactemos sea coherente y comunicable, es decir, que lo entienda el receptor.

Este paso es muy necesario porque ordena las ideas en un esquema que nos permite visualizar toda la estructura del texto antes de redactarlo por completo.

Ejemplo de planificación:

Tema o problema que me interesa o motiva:

¿Hay conciencia sobre la problemática de la violencia hacia las mujeres? / conciencia social sobre la violencia contra las mujeres. (el tema lo podemos enunciar con una pregunta o con una afirmación)

Tesis o hipótesis:

Es necesario comprometernos como sociedad en el problema de la violencia contra las mujeres. (La tesis u opinión puede ser enunciada a través de estrategias argumentativas)

Situación de comunicación:

¿Desde qué posición voy a escribir? Como adulto – ciudadano/a

¿A qué receptor me dirijo? A educadores-a padres-a autoridades- a ciudadanos en general

Argumentación o desarrollo:

Para armar esta parte del texto se utiliza una información investigada, se selecciona en orden de importancia y se arman con ella los argumentos que demuestran mi opinión y refuten los contraargumentos.

Para armar y enlazar los argumentos es necesario usar estrategias argumentativas que lleven al lector a convencerse de nuestra tesis.

Argumentos

- La desigualdad entre hombres y mujeres se advierte en todos los ámbitos sociales: el trabajo, la escuela, la familia.
- La violencia física es sólo una de las formas de violencia.
- 7 de cada 10 mujeres sufrirán a lo largo de su vida algún tipo de violencia (física, psicológica, sexual, laboral, económica, etc).
- Los medios transmiten mensajes sexistas.
- La escuela es un lugar privilegiado para educar en un cambio de conducta.

Contraargumentos

- Cada vez hay más conciencia de que se trata de un problema social, no individual.

- Las mujeres han conseguido derechos que eran impensables el siglo pasado.
- Las sociedades desarrolladas tienen leyes que protegen el derecho a la igualdad.

Conclusión:

Toda la sociedad debe comprometerse para luchar contra este problema (para la conclusión se puede utilizar cualquiera de las estrategias argumentativas.)

2º Redactar el texto:

Este momento consiste en la redacción de frases que cohesionen el esquema del paso anterior y le den carácter de texto. Para ello es conveniente redactar primero una introducción que plantee el problema que se quiere discutir, de la forma más atractiva, a fin que el lector se motive a la lectura. Posteriormente se recomienda enunciar la opinión o tesis y, luego, desarrollar la argumentación planificada hasta su conclusión. Por último, se coloca un título al texto.

3º Revisar el texto

Nunca se debe olvidar revisar el escrito una vez terminado, ya que pueden quedar frases no muy claras para que las entienda el receptor.

Un buen escritor realiza varios borradores en sus textos.

Comprensión de un texto argumentativo
--

En el caso de ser receptores de un tipo de textos como estos, hay que ser capaz de reconstruir el esquema del cual partió el autor del texto, es decir, que para comprender exitosamente un texto ajeno es necesario hacer la operación inversa que para escribirlo.

Lee el texto realizando mentalmente las siguientes actividades:

1. Reconoce el tema del texto
2. Enuncia la tesis u opinión del autor
3. Determina la posición del autor y el tipo de receptor al que va dirigido el texto
4. Analiza el texto y reconoce los argumentos en contra y los argumentos a favor.
5. Enuncia la conclusión y corrobora la tesis interpretada.

Actividad 1

Lea el texto expositivo propuesto.

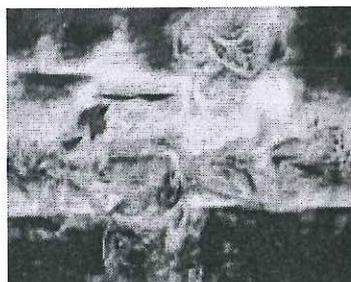
Arte surrealista

Movimiento vanguardista que surge en 1924, con tres hechos principales: la publicación de un Manifiesto, la fundación de una Oficina de Investigaciones Surrealistas y la aparición de un diario, " La revolución surrealista"

Influidos por las ideas de Freud sobre el inconsciente y bajo la dirección de André Bretón, los surrealistas utilizaban el automatismo psíquico como método de creación; éste consistía en dejar expresar libremente el pensamiento sin tener preocupaciones estéticas o morales sobre el resultado.

Para estos artistas, un pensamiento libre se asociaba con la revolución, y ésta, a su vez, con el socialismo¹.

Otras técnicas que ocupaban los surrealistas eran las de apropiarse las imágenes provenientes de los sueños y traducirlas en sus obras, y hacer asociaciones sorprendentes entre objetos o situaciones que aparentemente no tenían relación alguna. El fin de todo esto, como decía Bretón, era llegar a un punto donde no se percibiera como contradicción la vida y la muerte, arriba y abajo, blanco y negro, etc.



Abrir el cubo y encontrar la vida
Roberto Matta

Fuente: <http://www.portaldearte.cl/terminos/surreali.htm>

Lea de forma global el texto y luego resuelva:

1. Caracterice al texto de acuerdo con los criterios estructural y funcional.
2. Tenga en cuenta el primer párrafo y luego:
 - 2.1. Recuadre la mención de la fecha y encierre entre [] cada uno de los hechos que originan el movimiento surrealista.
 - 2.2. Reescriba este párrafo siguiendo la estructura típica de la definición (Término a definir + verbo ser/estar+ características)

¹Socialismo: conjunto de ideas y acciones que defienden un sistema económico, político y cultural basado en la idea de redistribución de las riquezas en oposición al liberalismo que defiende la concentración del capital en pocas manos.

2.3. Tenga en cuenta las siguientes acepciones del término vanguardia y señale con una cruz el que resulte más apropiado para comprender el sentido del texto:

- Parte de la formación de un ejército que marcha adelante del escuadrón.
- Lugar en la orilla de un río en el que se suelen iniciar las obras de construcción de un puente o de una represa.
- Movimiento artístico que se caracteriza por romper con esquemas preestablecidos e innovar.

3. Tenga en cuenta el segundo párrafo y luego:

3.1. Encierre entre () las influencias que recibe el movimiento

3.2. Tenga en cuenta el pronombre “éste” y señale a qué hace referencia:

- Bretón
- Automatismo psíquico
- El pensamiento

3.3. En este párrafo se presenta una oración que refiere a dos temas distintos. Reescríbalo organizando estos temas en dos oraciones diferentes.

4. Subraye cada una de las técnicas y/o métodos utilizados por los surrealistas.

5. Explique con sus propias palabras el sentido del último párrafo.

6. Lea los siguientes enunciados y diga qué tipo de recurso retórico- discursivo (cita, definición, comparación, paráfrasis, clasificación, narración, ejemplificación, etc) representa cada uno:

a. El surrealismo ha significado una liberación mental. Por ello hace uso de recursos propios de lo irracional.

b. Dice Cortázar que el Surrealismo “(...) me enseñó a atacar la palabra, a batallar amorosa y críticamente con ella, a fiarme de lo absurdo y a rechazar la sensatez sistemática, a creer en una esquizofrenia creadora (...)”

c. La primera exposición surrealista se celebró en la Galerie Pierre de París en 1925, y en ella, además de Jean Arp, Giorgio de Chirico y Max Ernst, participaron artistas como André Masson, Picasso, Man Ray, Pierre Roy, P. Klee y Joan Miró, que posteriormente se separarían del movimiento o se mantendrían unidos a él adoptando únicamente algunos de sus principios. A ellos se adhirieron Yves Tanguy, René Magritte, Salvador Dalí y Alberto Giacometti.

d. El Surrealismo se diferencia del Dadaísmo en que aquel sustituyó el nihilismo por una experimentación científica con ayuda de la filosofía y de la psicología.

7. Reescriba el texto. Para ello tenga en cuenta los siguientes ítems.

- a. Orden. El texto debe presentar la siguiente estructura:
- Definición general
 - Origen e influencias
 - Filosofía/ pensamiento
 - Técnicas y métodos
 - Objetivos
- b. Utilice los enunciados que usted reformuló en puntos anteriores.
- c. Incorpore a su texto, por lo menos, dos de los recursos retórico- discursivos presentados en el punto 6.
- d. Consejos a tener en cuenta:
- Utilizar marcadores discursivos que den cuenta de la relación lógica entre las ideas.
 - Utilizar verbos en presente (en la medida de lo posible)
 - Revisar ortografía y legibilidad del texto.

Actividad 2

Lea el texto propuesto y resuelva las consignas.

Informados, poco pensados

Guillermo Jaim Etcheverry

Nos rodea la información. De una virtual sequía informativa hemos pasado a la inundación permanente. La edición diaria de un periódico importante contiene hoy más información que la que una persona media de Inglaterra del siglo XII acumulaba en toda su vida. Esto es indiscutiblemente beneficioso, porque más gente que nunca está expuesta a ideas y voces que, de otro modo, pasarían inadvertidas.

Pero, al mismo tiempo, nos ahoga insensiblemente una masa de datos sin elaborar. Es por eso que muchos observadores están comenzando a señalar los efectos de una verdadera contaminación informativa sobre la vida personal y social. Tal es el caso de David Shenk quien en su libro Data smog sostiene que “el exceso de información puede causar tanto daño como el de alimento, el hartazgo informativo nos convierte en obesos de información por eso debemos aprender a elegir mejor, a someternos a la dieta informativa”.

La superabundancia de datos llega a nublar la mente. Aunque pretende claridad, sólo logra confusión. Esta contaminación informativa puede producir grandes trastornos como por ejemplo el stress, la sobrecarga de la memoria, los comportamientos compulsivos o las dificultades en la atención.

Tironeadas por tanto dato incoherente, las personas se vuelven incapaces de construir una visión generalizadora del mundo. Para defenderse, tienden a limitar sus intereses y centrar sus vidas en sí mismas, lo que las lleva a la fragmentación. Al desaparecer los valores comunes, surgen diferencias irreconciliables.

Es que estamos demasiado informados, pero poco pensados. Convertida en su propio filtro informativo, cada persona deberá prestar atención a la serenidad que le permita pensarse. Es importante volver a valorar el silencio y los tiempos de reflexión que esta voracidad por la información y el entretenimiento están haciendo desaparecer de nuestras vidas. Una amiga relataba hace poco que para poder pensar con tranquilidad sale a caminar, porque cuando intenta hacerlo en casa, todos preguntan preocupados si se siente mal.

Recorrer nuestro contaminado paisaje es más complejo de lo que creemos, pero al intentarlo se hará evidente la necesidad de preocuparnos por nuestra ecología mental.

Se trata de la imperiosa inteligencia de preservar nuestra naturaleza interior.

“La Revista” del diario La Nación

Actividades:

1. Marca con llaves, en el texto, cada parte de la estructura argumentativa y enúncialas.
2. De acuerdo con lo leído, completa el esquema.

Tema:.....

Opinión del autor:.....

Seis argumentos a favor:.....

Tres argumentos en contra:.....

¿Qué función cumple la conclusión del texto? Fundamenta tu respuesta con los datos del texto.

4. ¿Qué estrategia argumentativa usa David Shenk en el fragmento de su libro? ¿Qué quiere decir con “obesos de información” y con “dieta informativa”? (explica con tus palabras).

5. Analiza detenidamente el texto y subraya en él cada estrategia argumentativa que reconozcas, e indica prolijamente su nombre. (Por lo menos 5)
6. ¿Qué palabras (sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios) funcionan como pistas que demuestran la opinión del autor sobre el tema analizado? (Haz una lista de por lo menos 4 palabras)
7. Piensa y responde:
 - a) ¿Por qué razón este texto aparece firmado?
 - b) ¿Cuál es la intención de su emisor? ¿desde qué posición escribe su texto? (Si es necesario, buscá datos del autor)
 - c) ¿A qué tipo de receptor dirige su texto?, ¿por qué?
 - d) ¿Qué actitud debes asumir como receptor de este tipo de textos?

Actividad 3

Lea el texto propuesto y resuelva las consignas

El teatro vulnerable

Pitrola, Marcelo. (2015). El teatro vulnerable.

Recuperado de: <http://revistaotraparte.com/semanal/teatro/el-teatro-vulnerable/>

Visto desde el presente, no parece casual que la dramaturgia de Griselda Gambaro haya tenido varios de sus primeros estrenos en el Instituto Di Tella, donde se gestaba la vanguardia de los sesenta, donde irrumpían el happening, la performance, la expansión del teatro hacia otros géneros y otras artes. En sus comienzos, Gambaro abrió una brecha estética diferente de la tendencia realista que imperaba en la época, creó un teatro de invención afín al absurdo, en diálogo con los modernismos latinoamericanos y europeos, siempre lejos del costumbrismo.

El teatro vulnerable reúne ensayos, conferencias y artículos sobre teatro producidos desde 1972 hasta la actualidad. El conjunto delinea la figura pública de Gambaro como aguda polemista en el campo del teatro argentino e hispanoamericano, como una activa agente de intervenciones puntuales pero contundentes, de ideas fuertes y refractarias a las modas estéticas. “Como vemos, el texto dramático no es ‘algo listo y cumplido’ sino flexible e inacabado, por más perfecta que sea su expresión literaria. Esto lo vuelve

frágil pero también le concede solidez colectiva: su destino es pasar a otras manos, donde será atenuado o exaltado, deformado o engrandecido”, sostiene en un artículo de 1985. Su dramaturgia se reconoce como un componente más del hecho teatral que se constituye en la trama colectiva formada por directores, actores, escenógrafos, iluminadores. La “vulnerabilidad” del teatro está en su condición efímera, pero su carácter colectivo y perecedero es también lo que asegura su continuidad y su fuerza frente a otros lenguajes.

Gambaro discute en un artículo con un conocido crítico por la interpretación de la muy recordada versión que hizo Alberto Ure de Puesta en claro, en otro polemiza sobre todo con el director Augusto Fernandes acerca de la dramaturgia argentina, en una conferencia reflexiona sobre las mujeres y la dramaturgia, y revisa en una nota los estrenos de sus obras en el Teatro San Martín. Son muchos los nombres de directores y actores que surgen de estas páginas y configuran una constelación ligada al universo gambariano. “He dicho alguna vez que toda puesta en escena es un malentendido, triste o afortunado, con el autor o autora”, recordaba en una mesa redonda en 1991. En un teatro argentino en el que cada vez más los dramaturgos son directores de sus textos, la riqueza de ese malentendido tiende a menguar.

También prolífica escritora de narrativa, Gambaro dedica varios ensayos a la relación tensa y fluida a la vez entre literatura y teatro. Se asume como una dramaturga formada en la lectura de narrativa y de la tradición dramática, y de ese origen mestizo proviene también su gran libertad a la hora de hacer uso de los géneros. Desde las historias de piratas hasta las de vampiros o gánsters, pasando por la reescritura de Frankenstein, Gambaro usa los géneros y la tradición literaria para hacer su teatro, para encontrar otras formas y ensayar otros tópicos.

La virtualidad de la escena pulsa constante en las minuciosas indicaciones escénicas y en las voces de los textos teatrales de Gambaro, así como se palpa en estos ensayos la virtualidad del campo artístico y algunos de sus integrantes con los que discute, discrepa y, a veces, coincide.

Griselda Gambaro, *El teatro vulnerable*, Alfaguara, 2014, 224 págs.

Reflexión sobre el contenido

1. ¿Qué información sobre la autora aporta el primer párrafo?
2. Sintetice los comentarios de Pitrola sobre la dramaturgia de Gambaro y sobre El teatro vulnerable.
3. ¿Qué temas aborda Gambaro en sus ensayos, según Pitrola?

Relación entre forma y contenido

4. Revise en el glosario el término reseña y diga cuáles de las características del género que se mencionan están manifiestas en el texto leído.
5. Relea las líneas [4-9], [10-13], [18-20], [30-35] y marque entre [] los fragmentos que corresponden a dos secuencias descriptivas, a una narrativa y a una explicativa. Luego resuelva:
 - a. En las secuencias descriptivas, ¿cuáles son los términos que se describen y qué características se les asignan?
 - b. En la secuencia narrativa, ¿cuáles son los hechos que se narran y quiénes son los sujetos que llevan a cabo esos hechos?
 - c. En la secuencia explicativa, ¿cuál es la afirmación que se explica y de qué manera se demuestra?
6. Considere el texto de manera global y señale con una X los actos de lenguaje que realiza Pitrola. Justifique.
 - d. Explicar
 - e. Preguntar
 - f. Describir
 - g. Denunciar
 - h. Narrar
 - i. Definir
7. ¿Con qué objetivo se utilizan las citas de autoridad en este texto?

Producción

1. Escriba una reseña teniendo en cuenta las características de este género, sobre el texto dramático que recomendamos a continuación:
 - *El nombre*, de Griselda Gambaro

¿Qué es una reseña?

La reseña es un género discursivo que caracteriza y examina una obra, a la vez que presenta la opinión de un crítico sobre la misma. Tiene como finalidad ofrecer información sobre el contenido a posibles receptores (lectores, espectadores) para que tengan material de juicio al decidir si acceder o no a la obra en cuestión.

El nombre

de Griselda Gambaro

PERSONAJES:

María

Un banco largo. Entra María, se sienta. Levanta la cabeza, mirando.

MARÍA: ¡Qué lindo sol! (Tiende la mano como si recibiera lluvia) Moja...y caliente. La primera señora fue muy buena. Yo tenía 16 años. (Se le pierde la mirada en un punto del suelo. Se levanta) Me parecía que había... No, me equivoqué. (Vuelve a sentarse) Tenía una pieza para mí, sin ventana. Linda sí, con una frazada marrón para el invierno y la almohada... blanca. Me dio un poco de asco al principio porque estaba manchada de... no sé, pero le hice una funda y apoyé la cabeza sin acordarme de que abajo había... manchas. Era como una princesa, ahí, en mi pieza, después del trabajo. Estaba sola, nadie me molestaba, salvo Tito que a veces se despertaba con pesadillas y me llamaba: "¡Ernestina! ¡Ernestina!". No es un lindo nombre.

La señora me dijo: "¿Cómo te llamas?" Es lo primero que preguntan porque necesitan saber cómo se llama una. Tiran el nombre y una corre detrás: "¿Señora?" "María", le dije. Le gustó el nombre, pero me lo cambió ¿Y por qué no? ¿Qué importancia tiene un nombre? Cualquiera sirve. Las muchachas no paraban en la casa y Tito podía ser feroz (Mira un punto) Me parece que ahí hay... (Se sujeta al banco. Lucha por no levantarse) Miro. (Se levanta y observa) No, no hay nada. (Vuelve a su asiento) Una vez me puso un sapo en la cama, qué susto. Empecé a gritar y la señora se enojó mucho conmigo. Creo que a Tito le dio lástima, quizás porque a él también le gritaban. Tito no era muy inteligente, tenían miedo de que fuera.... (Un gesto). Por eso, para no embrollarlo con tantos cambios, todas las muchachas se llamaban igual: Ernestinas.

Yo también me llamé Ernestina. No sé de donde habían sacado el nombre, de una abuela o... (no recuerda). Me encariñé mucho con Tito, y él también conmigo, sobre todo después de lo del sapo. No se me despegaba en todo el día. La señora salía mucho y aprovechábamos. Se venía a mi cama, tenía seis años, y dormíamos juntos, con las

manos apretadas, como dos perdidos. (Sonríe) Me enseñó a jugar a las damas, pero ya lo olvidé. Yo también soy un poco....

Pero después creció. Y para qué, entonces, iba a necesitar a alguien como yo que lo cuidara. Yo no podía cuidarlo en lo importante, en sus penas de muchacho que crece y se hace hombre. Así que la señora un día me llamó y me dijo: "Ernestina". (Extiende la mano) Me estoy mojando. Me dijo: "Ernestina, buscate otro trabajo". Tito lloró, creo que.... fueron sus lágrimas de chico. Yo....yo también lloré, menos, ¿no?, porque yo era la sirvienta, no tenía por qué encariñarme. Saqué la funda de la almohada, que era mía, (seca) la funda era mía, y me fui. No quise cuidar a otro chico, una se encariña y es tonto, porque los chicos no son de una. (Se toca el vientre). Quizás, yo también.... ¿no? Me cayó una vieja..... No sé si los viejos me gustan. Con ésta no me encariñé. Estaba enferma, le tenía pena, pero no cariño. ¡Ni pena le tenía! No me dejaba dormir, "Lucrecia, Lucrecia", de día y de noche. Creo que.... era mala. Enferma y mala. Y bien mirado, ¿por qué no iba a ser mala? La trataban como a un mueble. Apenas balbuceaba "quiero....", le decía, "Callate, mamá. Tenés todo". ¿Cómo podían estar seguros? ¿Qué saben lo que a una puede faltarle? (Levanta con cuidado el pie y lo baja, como si sujetara algo) Hay algo acá, bajo mi pe. (Levanta el pie, mira) No, nada (Retoma sin transición) La pobre vieja no tenía nada, nada propio, ni el sol, el calorcito en invierno que da el sol, tampoco eso. "Hace frío, sáquela del patio, Lucrecia", me decían, ¿qué sabían ellos cuándo del patio los huesos necesitan sol? Y ni siquiera en verano. La ponían al fresco y la vieja quería sol. No tenía nada. Sólo a mí. Entonces no me dejaba tranquila, porque si a uno le sacan todo, se pone malo y se la desquita con alguien. Me tenía a mí, a quien pagaban para eso, como quien paga la ausencia de un remordimiento. A mí sí me decía "quiero". "Lucrecia, quiero", "Lucrecia, dame". Porque me llamaba Lucrecia. Lucrecia era una hija que se le había muerto sin que se diera cuenta.

(Furiosa) ¡Y esto no es una ganga! No se dio cuenta y no se lo dijeron. Yo le hubiera abierto la cabeza de arriba abajo para meterle adentro que se le había ¡muerto la hija. Porque una debe tener sus muertos apretados así, ¡en el puño!(Abre la mano, mira) Nada. Y fui Lucrecia. ¿Qué me costaba? Un nombre vale lo que otro. (Sonríe) Además, nunca había sido hija de una señora rica. No la llamaba mamá, pero le celebré el cumpleaños. Los hijos habían venido a felicitarla, ¡pero de comer....! A la vieja se le iban los ojos. "Te hace mal, mamá," decía la señora, y le apartaba la mano. Los otros comían y la vieja tragaba en seco, miraba ansiosa, como un chico. ¿Qué podía pasarle? Una apoplejía. (Ríe) Eso fue un sábado y el domingo quedamos solas en la casa. Yo

tenía la mirada de la vieja acá. (Se señala la frente). Le hice una fiesta. Casi se cae de espaldas. (Ríe) En lugar de llevarle la sopa aguada a su pieza, la traje al comedor. Compré todo con mi plata, hasta una torta de cumpleaños. ¡Cómo comió! Primero me miraba como pidiéndome permiso, pero después, ¡directamente al buche! Yo le servía y en una de éstas me dice: "¿Qué hacés ahí, parada como una momia? Sentate". Y me senté a la mesa, con mantel. No sé si en ese momento se dio cuenta de que yo no era la hija, que hubiera tenido como sesenta años, porque estaba achispada y me dijo: "¿No tenés novio?"

A mí me preguntó, que me pasaba los lunes en el cine, sola, viendo cómo los otros vivían juntos, les pasaban cosas, juntos. A mí no me pasaba nada, (ríe) sólo la vieja. "No, señora", le dije. "¿Qué señora! Trago lo que me da una sirvienta. ¡Qué señora!" Y estaba furiosa. Pero la furia se le pasó enseguida. Se puso triste. "No llegués a vieja", me dijo. "¿Por qué no, señora? "No llegués a vieja. No es lindo." "¿Qué no va a ser lindo!". Y le encendí la velita de la torta. "Piense un deseo", le dije. "¿Y se cumple?" "Sí." Entonces la vieja me miró fijo y cerró los ojos. ¡Qué cara tenía con los ojos cerrados! Se le borraba la maldad. Parecía buena, desconsolada..... (Ríe) ¡Tardó tanto en desear algo! "¡Vamos, termínela!", le dije. Pero no abrió los ojos. Me dio miedo. Vaya a saberse lo que lo estaba deseando. Lloraba (Sonríe) ¡Borrachera de vieja! Y me incliné y le besé la mejilla, sobre las lágrimas, para que no deseara lo que estaba pensando... Fue la única vez... y no me rechazó. Raro. Porque era mala.

Me hacía perrerías. La llevaba al baño, la limpiaba y a los dos minutos... Me tenía loca. "Lucrecia, hija mía, no me vas a heredar", me decía la bruja, "atendé bien a tu mamá". Le hubiera dado cianuro. Acabó por morir y no se llevó ni a los vivos ni a los muertos con ella. Una mentira, eso se llevó, aunque pensándolo bien, se moría y me apretaba la mano, y yo quería decirle: "Abuelita, no tenga miedo", pero no podía decirle abuelita, no era nada de ella, y no sé si al final la vieja no se dio cuenta porque me soltó la mano, me largó una mala palabra y se fue sola y bien a la muerte. Sí, una mala palabra. Hija de puta, me dijo.

Suerte que se murió ahí mismo y yo dormí tres días seguidos para desquitarme, y quizás por esto o por la mala palabra, la señora me llamó y me dijo, llorando: "Mamá murió. Lucrecia, no te necesitamos más. ¡Te agradezco, Lucrecia!" Y yo también lloré un poco porque me había encariñado con la vieja, (rectifica dura) no cariño, pena, aunque me largó esa palabra, era su hija, ¿no?, y me encontré en la calle.

Busqué otro trabajo y pensé si podía tener un tiempo mío. ¿Pero cómo tenerlo? ¿Y qué haría con él? La transparencia del tiempo que sólo muestra lo que está vivo.... (Tiende la mano) Paró el sol. ¿O era lluvia? Y entonces, estuve en varias casas porque no sabía trabajar bien, me echaban. Me quedaba dormida sobre los platos sucios, iba a comprar y me perdía....buscaba... (Mira) No sé. En una casa me llamé Florencia porque la señora era de Florencia y quería recordar su ciudad y yo me sentí contenta por un tiempo porque parece que es una ciudad que.... (Se olvida) ¿Cómo? Me enfermé y en el hospital me llamaban La Muda porque hablaba poco. No sabía qué decir. Y después se me dio por hablar. Hablaba con si tuviera a Tito y fuera Ernestina, o cuidara a la vieja y fuera Lucrecia, o tuviera los nombres que me pusieron las señoras, y cuando me acordaba que había sido una ciudad, entonces murmuraba como río que pasa por la ciudad, y todos se reían de mí y a mí no me gustaba.

(Canturrea con la boca cerrada, meciéndose) Yo les daba este nombre y no entendían. El sol tiene lindo nombre. Corto y luminoso, (cierra los ojos) me enceguece. Un médico del hospital me llevó a su casa. Necesitaba una muchacha. Y la señora me dice, sin maldad, "¿Cómo te llamás?" Yo vacilé un poco, canturreé como el río, y la señora se asustó. No entendía. Quería un nombre de persona, de gente. Entonces pensé, para darle gusto, y elegí el nombre más hermoso: Eleonora. Y la señora, qué casualidad, se llamaba como yo, Eleonora. Y me dijo: "No, te pido un favor, ¿puedo llamarte María? Es tu nombre. María". Y casi sonaba bien como lo decía ella. María. Pero no quise. "¿De quién es ese nombre, señora? No mío. Cámbiese usted el nombre. Usted se llama señora, ¡señora!" (Mira, se inclina, ríe) Acá encontré.... Acá encontré, por fin..... (Se endereza, como si trajera algo en la mano. Mira) Nada. Ni siquiera quise ese nombre, Eleonora. Se lo dejé a ella. Este no me lo quita nadie.

(Se balancea canturreando, pero pronto abre la boca y el canto se transforma en un largo, interminable grito).

Actividad 4

Lea el texto expositivo propuesto sobre teatro griego, resuelva las consignas. Al finalizar escriba una opinión, con un argumento y un contraargumento, sobre la propuesta pedagógica de la docente.



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
Universidad Nacional de La Rioja
Departamento Académico de Humanidades

Expresión Oral y Escrita
Lic. Natalia Luna de Ptasik

Texto expositivo: ejercicios

Trabaja con el siguiente texto completando las consignas:

- 1- Marque en el texto su superestructura.
- 2- Subraye las siguientes estrategias o herramientas discursivas: una definición, una comparación y una ejemplificación.
- 3- Represente el contenido del texto en un esquema, según su organización.
- 4- ¿Cuál es la función del lenguaje de los textos expositivos?

EL TEATRO GRIEGO

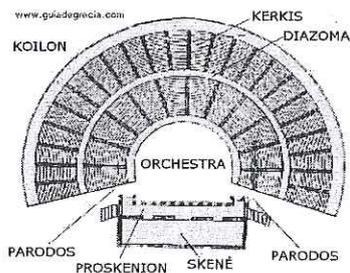
El término teatro procede del griego *"theatrón"*, que puede traducirse como el espacio o el sitio para la contemplación. El teatro forma parte del grupo de las artes escénicas, su desarrollo está vinculado con actores que representan una historia ante una audiencia. Este arte, por lo tanto, combina diversos elementos, como la gestualidad, el discurso, la música, los sonidos y la escenografía.

El Teatro, es un invento griego. El teatro griego tuvo sus orígenes en el siglo VI a.C en las fiestas dionisiacas que se celebraban en honor al dios Doinisio.

Comenzaba por la mañana y seguía hasta la puesta de sol; duraban cinco días, el primero dedicado a la procesión, el segundo a la representación de cinco comedias y los tres últimos se dedicaban a una competición de tragedias. Las obras eran seleccionadas por un jurado en concurso público; los poetas debían presentar tres tragedias y un drama. El vencedor recibía como premio una corona de oro y laureles.

No había actrices: los papeles femeninos eran desempeñados por hombres. Los actores trabajaban en un escenario, que era una especie de plataforma cerrada hacia atrás por un muro. Vestidos con ropas suntuosas en las tragedias en cambio para las comedias la vestimenta era más vulgar, los actores se ponían una máscara con rasgos exagerados con lo cual la voz adquiría mayor sonoridad.

El número de actores, nunca llegó a ser más de cuatro; el coro lo formaban 15 personas en las tragedias y 24 en las comedias.



Bibliografía

- Agamben, G. (2011). *El sacramento del lenguaje. Arqueología del juramento*. Valencia, Pre-textos. Traducción: Antonio Gimeno Cuspiner.
- Avendaño, F. y otro (2000). *Lengua y comunicación*. Buenos Aires, Ediciones Santillana. - Cicalese, G. (2005). *Teoría de la comunicación*. Buenos Aires, Ed. Stella.
- Halac, R. (2006). *Escribir teatro: Dramaturgia en los tiempos actuales*. Buenos Aires, Corregidor.
- Kowzan, T. (1968). “Los signos teatrales: Introducción a la Semiología del Arte del Espectáculo”. En: Diógenes, n° 61.
- Ministerio de Cultura y Educación Gobierno de San Juan. (2017). *Educación Artística -Teatro. Materiales curriculares – Educación Secundaria*
- Parret, H (2011). *Semiótica y Pragmática*. Madrid, Edicial.
- Pampín, S. y otros. (2005). *La enseñanza teatral*. Buenos Aires, Centro Cultural Ricardo Rojas.
- Pavis, P. (2011). *Diccionario del teatro: Dramaturgia, estética, semiología*. Buenos Aires, Paidós.
- Rasnosky, J. (2000). *Comunicación*. Buenos Aires, Edic. Santillana.
- Schnaider, R. y otros (2007). *Mensaje*. Buenos Aires, Ed. Era Naciente.

Título: Profesor de Teatro

Cód	Asignaturas	Régimen	Carga horar. sem.	Carga horar. total	Correlativas	
					Débiles	Fuertes
01.	Actuación I	Anual	5	140	----	----
02.	Educación de la Voz I	Cuatrim.	6	84	----	----
03.	Cuerpo y Movimiento I	Cuatrim.	6	84	----	----
04.	Dramaturgia	Cuatrim.	6	84	----	----
05.	Filosofía	Cuatrim.	6	84	----	----
06.	Historia del Teatro Argentino	Cuatrim.	5	70	----	----
07.	Sistema Educativo	Cuatrim.	6	84	----	----
08.	Actuación II	Anual	5	140	01	01
09.	Historia del Teatro Occidental	Cuatrim.	6	84	----	----
10.	Psicología Evolutiva y del Aprendizaje	Cuatrim.	6	84	----	----
11.	Educación de la Voz II	Cuatrim.	6	84	02	02
12.	Cuerpo y Movimiento II	Cuatrim.	6	84	03	03
13.	Teatro Latinoamericano Siglos XX y XXI	Cuatrim.	5	70	06	06
14.	Optativa I	Cuatrim.	4	56	----	----
15.	Análisis de la Dramaturgia Escénica	Cuatrim.	5	70	04,06	04,06
16	Actuación III	Cuatrim.	5	70	08	08
17.	Educación de la Voz III	Cuatrim.	5	70	11	11
18.	Cuerpo y Movimiento III	Cuatrim.	5	70	12	12
19.	Práctica Profesional en Contextos Socio-Comunitarios	Cuatrim.	8	112	02,03,08,10	02,03,08,10
20.	Escenografía, Iluminación y Vestuario	Cuatrim.	6	84	----	----
21.	Práctica Teatral	Cuatrim.	7	98	04,08,11,12	04,08,11,12
22.	Mundo Contemporáneo	Cuatrim.	5	70	05,09	05,09
23.	Didáctica y Curriculum	Cuatrim.	6	84	07,10	07,10
24.	Dirección y Puesta en Escena	Cuatrim.	6	84	15,16	15,16
25.	Poéticas y Estéticas Teatrales	Cuatrim.	6	84	13,15,20	13,15,20
26.	Maquillaje y Caracterización	Cuatrim.	5	70	09	09
27.	Práctica Profesional Docente I	Cuatrim.	9	126	17,19,21,23	17,19,21,23
28.	Investigación Educativa	Cuatrim.	5	70	23	23
29.	Actuación IV	Cuatrim.	5	70	16	16
30.	Semiótica del Espectáculo	Cuatrim.	5	70	20,21	20,21
31.	Práctica Profesional Docente II	Cuatrim.	9	126	18,19,21,23	18,19,21,23
32.	Optativa II	Cuatrim.	4	56	----	----
TOTAL DE HORAS RELOJ: 2716						

Universidad Nacional de San Juan
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Departamento de Letras
Carrera de Estudios Teatrales
Curso de Ingreso 2020

Coordinadora de Ingreso FFHA:

Marina Pérez

Coordinador del Curso de Estudios Teatrales:

Julio Mercado



Docentes Responsables:

Guido Nahuel Cuñarro

Ada Valdéz

Julio Mercado

Fundamentación de la Propuesta

Epistemológicamente, el teatro es un lenguaje artístico, una construcción textual narrativa acerca de los grandes temas de la humanidad, que se escribe en un espacio con acciones, en un aquí y un ahora real que se transforma en ficcional por una convención compartida en comunión tácita entre actores y espectadores.

Este lenguaje, al ser enseñado, se involucra con el mundo interno de los estudiantes y promueve la capacidad de construir mundos posibles; desarrolla el pensamiento ficcional, clave de la actitud inventiva, necesaria para descubrir, modificar o resignificar la realidad; alfabetiza estéticamente, dando herramientas para apreciar y producir –desde el pensamiento simbólico– simulaciones de historias de vida, con intencionalidad estética; y enseña a proyectar y producir con otros, aceptando reglas sociales de intercambio y trabajo en común.

Podemos señalar dos aportes básicos que los aprendizajes teatrales realizan a la formación integral de una persona. Uno a nivel sociocultural, el de la educación estética, que posibilita una enriquecedora multiplicidad de lecturas de la realidad. El otro, a nivel del desarrollo personal, el de poder ensayar la vida sin grandes riesgos, jugar a la realidad para explorarla y reflexionar luego éticamente acerca de las consecuencias de las acciones y las decisiones de las personas. El teatro ofrece un

excelente recurso para *aprender a ver* y poder construir desde allí acciones reparadoras: el proceso de *distanciamiento*.

La experiencia artística, en general, hace posible una comprensión más compleja de la realidad al favorecer la producción de competencias interpretativas, desde modos alternativos de pensamiento.

Quien va a educar a niños y adolescentes en la escuela conoce que su tarea no es la de formar artistas. Sin embargo, esta afirmación no implica descuidar la Formación Específica del futuro docente, que debe tener la misma rigurosidad conceptual y procedimental que la de un actor.

Esta formación le posibilitará disponer de las necesarias competencias en el manejo de los recursos técnicos e interpretativos propios del teatro, utilizándolos creativamente con eficacia en el ejercicio de la docencia artístico-teatral para alfabetizar estéticamente a sus estudiantes. Esto implica conocer las categorías estéticas en sus contextos socio-históricos, para posibilitar producciones teatrales y análisis de producciones propias y ajenas, ejerciendo una reflexión crítico-valorativa.

El/la futuro/a docente debe contar, además, con herramientas conceptuales para identificar las principales problemáticas y desafíos de la enseñanza del teatro, en los distintos niveles y modalidades del sistema y en educación no-formal, adecuándose al contexto regional, pero con apertura universal.

A partir de lo expuesto, la formación de los y las Docentes de Teatro, debe estar orientada a garantizar el dominio de capacidades amplias y complejas, relacionadas con tres aspectos básicos:

- *aspectos cognitivos*, que le permitan promover en sus estudiantes procesos comprometidos con el desarrollo del pensamiento;
- *aspectos estéticos*, que lo habiliten como protagonista y apreciador sensible e inteligente de producciones artísticas;
- *aspectos pedagógico-didácticos*, para estar en condiciones de diseñar y llevar a cabo trayectos de enseñanza-aprendizaje significativos y respetuosos de los destinatarios.

Se plantea a continuación una organización orientadora de los contenidos en tres ejes:

Eje 1: Voz, Cuerpo y Movimiento

Voz y comunicación

Profesor Guido Cuñarro

El estado de salud de la voz depende, en gran medida, de que la laringe lleve a cabo un delicado trabajo muscular a través de músculos intrínsecos y extrínsecos. Además, existe una interdependencia funcional entre la laringe y otros órganos o sistemas; por ejemplo, la laringe y el sistema respiratorio, el cual aporta la corriente de aire espirado que, al pasar por el espacio que delimitan las cuerdas vocales, hace posible la producción de la voz.

Más allá de las conexiones funcionales entre laringe y aparato respiratorio, en la producción de la voz interviene, desde el punto de vista musculoesquelético, todo el organismo. Es necesario un adecuado tono muscular general, ya que la tensión localizada en diferentes zonas del cuerpo afecta a la postura, a la forma de respirar, y a la manera en que se utiliza la laringe para emitir la voz. Esta emisión puede llevarse a cabo con excesiva presión de aire, que obligará a las cuerdas vocales a trabajar de manera tensa. En otros casos puede haber, por ejemplo, un fuelle respiratorio deficitario como consecuencia de la inhibición de la movilidad del diafragma, músculo inspiratorio por excelencia.

Estos "síntomas" son el reflejo de una manera particular de manejar el cuerpo, de adaptarlo al espacio, a las circunstancias cotidianas, a las emociones, a los sentimientos reprimidos o no manifestados, etc. En definitiva, el ser humano es una unidad; el cuerpo reacciona psíquica, emocional y muscularmente ante determinados estímulos, como un todo. De la misma manera, el estilo comunicativo de cada persona está determinado por la forma en que percibimos el entorno y cómo nos percibimos a nosotros mismos. Se puede tener una actitud comunicativa que vaya desde la apertura y confianza máximas hasta la retracción e inhibición extremas. Ello depende de las circunstancias, temperamento, estado anímico, etc. de cada persona.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, se puede afirmar que existe plena interrelación entre el comportamiento del cuerpo y el estilo comunicativo de la persona. Nuestra voz es un reflejo de lo que somos: de nuestro estado mental, emocional y físico.

Con respecto al actor, su voz debe expresar lo que el cuerpo la mente y las emociones quieren transmitir de cada personaje. Para ello, se necesita conectar los pensamientos con el cuerpo y con la voz; queremos que los pensamientos tengan una respuesta eficiente en el cuerpo, y que la voz sea el reflejo de cómo está ese cuerpo (cómo están sus músculos, sus emociones, etc.). Se puede esquematizar esta conexión de la siguiente manera:

MENTE > CUERPO > VOZ

Los pensamientos del actor deben tomar cuerpo, modificar todo su organismo, y la voz debe expresar todo lo que está ocurriendo en el interior de ese cuerpo. Lo mismo sucede para el docente a la hora de dar clases y relacionarse con el alumnado.

Para que ésta "trilogía" tenga una buena conexión es necesario eliminar las interferencias que rompen el vínculo entre las tres partes. Grotowsky (1970) sostiene que hay que eliminar lo que bloquea al actor para que lo que quede sea su creatividad. Los bloqueos corporales o energéticos aprisionan la voz y se convierten en interferencias que no permiten comunicar lo que se desea. Se deben limpiar esas interferencias para obtener una disponibilidad total de la voz, una libertad absoluta para expresar lo que pide el texto, el personaje. Cuando se desbloquee todo lo que oprime la voz aparecerá la voz libre y natural.

Para que la voz fluya libre, se le debe dar espacio, para lo que será de gran ayuda tomar conciencia del espacio del propio cuerpo, especialmente del espacio interior. Es necesario dicho espacio para la respiración y para que las cavidades de resonancia amplíen libremente el sonido laríngeo, para que la expresividad sea posible.

Se considera al sistema vocal desde una mirada globalizadora, considerando la interdependencia de una multiplicidad de sistemas que operan en simultáneo en la producción de la voz, de tal manera que, cuando uno de ellos se desorganiza, desequilibra ese estado de armonía necesario para la interacción sonora con el medio a través de la voz cantada, hablada, o de cualquier otro tipo de comunicación sonora vocal.

Desde esta perspectiva "Multidimensional" se abarca el estudio y análisis del funcionamiento de nuestro cuerpo en la producción de la voz, reconociendo los siguientes niveles implicados en dicho proceso:

De Comando, Endócrino, Emocional, Postural, Respiratorio, Emisor, Resonancial, Articulatorio, Auditivo

Sistemas que intervienen en la producción vocal

Los sistemas directamente relacionados con la producción de la voz, fundamentales cada uno de ellos en la misma, son:

Sistema nervioso central y periférico:

El sistema nervioso es un conjunto de órganos relacionados entre sí, que desempeñan una serie de funciones: la percepción de estímulos, la transmisión de la excitación, la coordinación de las acciones del organismo. El sistema nervioso regula además todas las funciones orgánicas y la relación entre los distintos sistemas (respiratorio, digestivo, circulatorio, emisor). Se divide en dos partes:

El sistema nervioso central (SNC) está constituido por el encéfalo, contenido en la cavidad craneal, y la médula espinal, situada en el canal vertebral. Ambas partes están en comunicación directa. Es la principal red de coordinación y control corporal: intelectualiza las manifestaciones psicosenoriales y psicomotoras necesarias para el lenguaje, produce y dirige aspectos afectivos y emocionales, codifica, memoriza y decodifica la comunicación verbal.

El sistema nervioso periférico (SNP) está formado por los nervios y los ganglios. Los primeros se extienden desde el SNC hasta los órganos efectores (músculos y glándulas) y viceversa, desde los receptores hasta el sistema nervioso central. Los segundos están formados por masas de cuerpos celulares de las neuronas periféricas. Se divide en dos partes: A) El sistema nervioso autónomo regula el medio interno corporal, sobre el que el individuo no tiene un control voluntario. B) El sistema nervioso somático lleva información a y desde el sistema nervioso central.

Sistema respiratorio:

También llamado fuelle respiratorio, provee la corriente de aire necesaria para la producción de los sonidos del lenguaje. Se compone de órganos, músculos, cartílagos huesos y tejidos. Su función básica es nutritiva, ya que incorpora oxígeno al cuerpo y elimina el anhídrido carbónico. Se puede dividir en dos partes, distinguiendo su función y estructura:

Vías aéreas superiores: se componen de la cavidad nasal, la cavidad oral o bucal, la faringe y la laringe. Además de desempeñar un importante papel en el proceso de respiración, esta porción de la vía respiratoria funciona también en los procesos de masticación, deglución, articulación, resonancia y fonación.

Vías aéreas inferiores (árbol traqueobronquial): se compone de la tráquea, los bronquios y los pulmones, que contienen los bronquiolos y los alvéolos. Funciona solo para los procesos respiratorios de soporte vital y de respiración para la producción del habla. Los pulmones están alojados en la cavidad torácica, delimitada hacia delante por el esternón, a los lados por doce pares de costillas, hacia atrás por la columna vertebral y hacia abajo por un gran músculo, el diafragma. Este músculo cierra por abajo la cavidad torácica y la separa como un tabique transversal de la cavidad abdominal. Su función es esencial en el proceso de la respiración: desciende durante la inspiración, expandiendo la región torácica inferior y abdominal en todos sus diámetros (anterior, posterior y transversal), y regresa a su posición inicial pre-inspiratoria en el curso de la espiración. En este momento, la corriente aérea ascendente puede desempeñar una función exclusivamente respiratoria, o bien dar apoyo a la emisión vocal en sus diferentes usos, hablada o cantada. De este músculo depende el control de dos cualidades de la voz: la intensidad y la duración.

Tipos respiratorios:

De acuerdo a las zonas donde se concentre el aire inspirado, se habla de diferentes "tipos respiratorios"

Clavicular de ascenso: Se genera espacio en la zona alta de la caja torácica, elevando las clavículas, movilizándose en mayor o menor grado cuanto más profunda sea la inspiración. Es fisiológicamente insuficiente para garantizar una buena función respiratoria y fonatoria, y puede producir tensiones innecesarias. Es comúnmente utilizada para una rápida oxigenación, como en los deportes, por ejemplo.

Intercostal: Se genera espacio en la zona media de la caja torácica para permitir el ingreso del aire. En este caso tampoco el diafragma actúa de la forma más eficaz, puesto que el abdomen se contrae al inspirar y las costillas se expanden ligeramente al igual que el pecho. Tiene como beneficio que, al no estar utilizando activamente la zona abdominal, puede permitir un movimiento más libre del torso. En general, no provee de suficiente aire en la inspiración ni de la presión espiratoria necesaria para trabajar vocalmente a nivel profesional.

Abdominal: Se da espacio a los pulmones desde la zona abdominal, a la altura de las últimas costillas, y el diafragma participa activamente con movimientos de ascenso y descenso, llegando a su máxima actividad. Sus beneficios son una mayor capacidad aérea y un trabajo más profundo con respecto a presión del aire espirado, intensidad y duración del sonido. Con este tipo respiratorio se consigue una buena ventilación pulmonar y un adecuado apoyo para la función vocal.

La habilidad de poner en práctica de forma conjunta todas las funciones que intervienen en la producción de la voz se llama Coordinación fono respiratoria. Estamos ante una adecuada técnica vocal cuando somos capaces de emitir nuestra voz adaptando la acomodación armónica tensional de los diferentes sistemas. Se trata de un aprendizaje y control de los mecanismos de fonación, que se logra a través de la práctica cotidiana. A la armonía tensional de nuestro cuerpo se la llama comúnmente Eutonía, que significa "tono óptimo".

Para este desarrollo es fundamental el conocimiento del Esquema corporal vocal, que corresponde a la apreciación consciente y constante de las sensibilidades

fonatorias internas del sujeto, desencadenadas por el propio esfuerzo en la emisión vocal, y perceptible por casi todos los órganos que se ponen en funcionamiento en este proceso. Comienza desde pequeños con la producción de sonidos vocales: al igual que empezamos a percibir nuestro cuerpo con movimientos y a encontrar el lugar que ocupamos en el espacio, también se construye una conciencia de nuestras acciones musculares referentes al sistema fonatorio, lo cual se sigue desarrollando a lo largo de nuestra vida.

Sistema emisor:

El sistema emisor está constituido por la laringe, donde se encuentran las cuerdas vocales. La laringe está ubicada en el extremo superior del tubo traqueal, en la parte media y anterior del cuello. Es el principal órgano de la voz, aunque esta función es secundaria, ya que su fin primordial es ayudar al acto respiratorio.

La laringe está constituida por cartílagos, ligamentos y músculos, estos estimulados por una delicada y compleja acción nerviosa. Los cartílagos que la constituyen son: tiroides, cricoides, epiglotis, aritenoides, corniculados y cuneiformes. Se continúa hacia abajo con la tráquea y hacia arriba con la faringe. Está sujeta a la base de la lengua (hueso hioides) y a la base del cuello por distintos músculos, que le permiten fijar, elevar y bajar su posición en el cuello (músculos extrínsecos). A su vez, los músculos que tienen sus puntos de inserción dentro de la laringe (músculos intrínsecos) operan con frecuencia sinérgicamente en la ejecución de varias funciones laríngeas. El músculo más importante es el tiroaritenideo o cuerda vocal.

Los pliegues vocales son dos músculos recubiertos por mucosa que sobresalen en la pared interior de la laringe, uno a la derecha y el otro a la izquierda. Unidos por delante, son capaces de separarse y aproximarse entre sí por detrás. Cuando se aproximan, pueden vibrar (*como los labios propiamente dichos*) por acción del soplo pulmonar. Así, crean la energía sonora utilizada en el habla. Son los encargados de producir el sonido fundamental. Este "sonido fundamental" se mide en Hz (Hertz), unidad de medida que refiere a la cantidad de vibraciones por segundo que produce un sonido. A mayores vibraciones por segundo, más agudo es el sonido y viceversa. Hacia los agudos, los pliegues vocales aumentan su tensión y se produce un adelgazamiento de los mismos. En los graves existe tensión, pero es menor, y los pliegues se ensanchan.

Sistema resonancial:

Toda vibración tiende a poner en movimiento los cuerpos elásticos que se encuentran al paso de la onda sonora. Si la frecuencia propia de dichos cuerpos es la misma que la de la vibración que reciben, comienzan a vibrar: es el fenómeno de la resonancia.

Este fenómeno se produce al emitir un sonido dentro de una cavidad. La reflexión y reverberación del sonido sobre las paredes elásticas de una cavidad modifican los sobretonos y subtonos y, por ende, el timbre. Cualquier cuerpo vibrante que refuerce un sonido ya existente se llama resonador.

A pesar de que la laringe es la principal fuente de la producción de la voz, ésta sonaría muy tenue y débil si no fuera por la influencia acústica de las cavidades

de resonancia, situadas encima de la laringe. Ellas son: Faringe, velo del paladar, paladar óseo, cavidad bucal, labios y fosas nasales.

En las cavidades de resonancia el tono fundamental de la voz es enriquecido, amplificado y adquiere el timbre, brillo y color que permite diferenciar e identificar la voz de cada persona.

Sistema articulatorio:

Está formado por la faringe, la boca y los labios, que deforman, interrumpen, desvían o subdividen la columna aérea espiratoria formando las diferentes vocales y consonantes.

Vocalizar es proyectar sonidos al exterior. El sonido inicial se produce en la laringe y se modifica en la cavidad bucal con la posición de los labios y de la lengua, y la separación de los maxilares, transformándolo en las distintas vocales. La voz se apoya y se proyecta en las vocales. Articular es hacer la serie de movimientos propios de las consonantes que se van pronunciando para hacer inteligible el habla. Para emitir bien el sonido se requiere una buena articulación, dando la forma correspondiente a cada una de las vocales y consonantes.

Mecanismo de articulación de la palabra – Clasificación de vocales y consonantes

La corriente de aire cargada de ondas sonoras, se transforma en fonemas: vocales y consonantes.

Las vocales son sonidos producidos por oscilaciones periódicas. Se caracterizan por el lugar en que se forman dentro de nuestra cavidad bucal, apertura vertical y horizontal.

reconocer la estructura ósea y trabajar el tono muscular, el entrenamiento permite adquirir presencia escénica, y es ahí, donde el "training" se convierte en un ritual de pasaje para transformar al practicante en intérprete teatral.

Consideraremos algunos términos de la práctica teatral del espacio de conocimiento a abordar: cuerpo y movimiento

En aproximación al concepto: *Cuerpo*, podríamos decir que:

Se conoce como cuerpo al conjunto de todas las partes materiales que componen el organismo del ser humano y animal. No obstante, la expresión cuerpo es asumida como sinónimo de cadáver, es decir, al cuerpo sin vida.

La palabra cuerpo es de origen latín *corpus* refiriéndose a la figura del cuerpo humano que está formada por cabeza, tronco y extremidades cuyo estudio de su estructura y morfología es llamada anatomía.

La expresión cuerpo posee varios significados todo depende del contexto en el cual se use, por ejemplo:

- Cuerpo es todo aquello que tiene extensión limitada y causa impresión en los sentidos del ser humano por cualidades que le son propias, por ejemplo: "el examen arrojo que posee un cuerpo extraño en los pulmones".
- En geometría, cuerpo es el objeto en el cual se puede apreciar sus tres lados: longitud, latitud y profundidad.
- En física, cuerpo es conocido también como objeto físico, se caracteriza por tener masa, peso y volumen, entonces un cuerpo u objeto es un conjunto de masas que forman una sola unidad.
- En la astronomía, cuerpo celeste es el planeta, estrella u otro objeto del espacio. Asimismo, como cuerpo es considerado la parte importante de un libro o trabajo, sin tomar en cuenta índice, preliminares, conclusión, etcétera.
- Como cuerpo, del mismo modo, nos referimos al conjunto de personas que desempeñan una misma función, por ejemplo: cuerpo de bomberos, cuerpo de soldados, cuerpo de policía. En este punto, se puede agregar lo que se conoce como cuerpo de baile al conjunto de bailarines que forman una obra de teatro, pieza, etcétera.
- A nivel antropológico, el cuerpo es visto como aquel que permite la realización de todas las actividades que lleva a cabo el hombre, bien sea, corpóreas, relaciones intrapersonales, de comunicación, socialización, entre otras.
- En el ámbito del derecho, el cuerpo del delito es la cosa u objeto por medio del cual se ha cometido un delito o en la cual existen señales de la realización de un crimen, por ejemplo: el arma.
- Existe una frase coloquial con el término en estudio, "el cuerpo me pide", se emplea para expresar la necesidad que siente una persona por hacer algo, por ejemplo: el cuerpo me pide bailar, el cuerpo me pide vacaciones.

El cultivo del cuerpo y el equilibrio del cuerpo y de la mente ha sido un tema bastante discutido desde los tiempos modernos que se refleja con el uso de la frase "Mente sana en cuerpo sano".

En la filosofía, el cuerpo ha sido objeto de estudio junto al alma. Según Platón, el cuerpo era la cárcel del alma con quien el hombre se identifica, es decir, para la filosofía platónica el alma es más real que el cuerpo.

Por el contrario, con Aristóteles, el cuerpo fue apreciado como una realidad del hombre, sin el cual no puede ser entendido como hombre. Como tal, el cuerpo fue elevado a la más alta consideración de lo humano.

El cuerpo del entrenamiento

Un cuerpo sin entrenar es como un instrumento musical desafinado, dice Peter Brook. Cuando se afina, se prepara para abrirse a las posibilidades ilimitadas del vacío, pero da terror afrontar ese vacío. Una buena interpretación es la del actor que supo crear un vacío libre de miedos. (*Angelelli: 2011.107*)

El actor con el cuerpo reconstruye el drama, su esencia, al integrar los principios de una acción o de una situación en conflicto, posee el control de los estados, trabaja el desequilibrio, la inestabilidad, el ritmo, etc.

El pensamiento del intérprete viaja dentro de la acción: los problemas que se le presentan al que ejecuta el movimiento que completa la acción, resuelve sin detenerse a pensar las soluciones.

El concepto *caldeamiento*: acción de caldear, se entiende como las entradas en calor, los juegos rompehielos, los entrenamientos, para el logro de un *cuerpo disponible* que predisponga a la tarea. Esta acción tiene diferentes etapas en el desarrollo del proceso en sí mismo. Si lo tomamos como un contenido a estudiar podemos decir que existen los generales: que promueven la *disponibilidad individual y grupal*, porque incluye el registro propio y del entorno. En esta instancia se trabaja la integración grupal, la comunicación, y al mismo tiempo la confianza y la desinhibición.

Estos contenidos los estamos planteando por separado, pero en la práctica se dan al mismo tiempo; lograr la confianza grupal, facilita la desinhibición permitiendo un proceso aprendizaje fluido, amable, por llamarlo de alguna manera.

En otra instancia, se busca la *disponibilidad del intérprete* con un entrenamiento específico que a su vez abrirá el camino para improvisar y luego componer. Estos ejercicios pueden involucrar: los desplazamientos, la mirada, la voz, etc, hasta incluso desplegar ejercicios donde se trabaje la emoción.

La creación de *rutinas* es parte de la praxis teatral, es una batería de ejercicios que cada intérprete o grupo teatral crea para alcanzar el grado de *disponibilidad individual y grupal* requerido para esta práctica del *arte del teatro* y también *el arte del movimiento*.

Expresividad del cuerpo

Transitar la expresión al código que comunica, supone reconocer las capacidades expresivas y de comunicación propias y de los otros, permite establecer un vínculo de confianza individual y grupal para conocerse y reconocerse en creación con otros.

En *la exploración y experimentación de las posibilidades expresivas del cuerpo*, en ese diálogo con el propio cuerpo y sus partes, que luego se encuentra con un otro, en límite con el afuera y el adentro del cuerpo, se amplía y expande lo posible, lo conocido de las herramientas expresivas ya poseídas y naturalizadas, encarnadas por el tiempo. Es éste el momento en el que comenzamos a pensar, reflexionar sobre una necesaria metamorfosis provocada, que solo se dará en la apertura, en la búsqueda sobre territorios no habitados regularmente.

Existe una tendencia a recurrir a las posibilidades expresivas del cuerpo del intérprete ya cristalizadas, que si bien le son útiles al actor/bailarín fosilizan su expresión y precarizan el crecimiento personal en la base de su práctica creativa.

Escucha del Cuerpo

El arte surge en el peligro, en el espacio de resistencia al desafío, entre la audacia y el temor. (Rosenzvaig: 2011.19)

La *percepción y escucha del cuerpo del otro*, pone en juego la constitución del cuerpo como un todo impenetrable, forma-masa-materia. Las memorias impregnadas en el cuerpo como materia-material y viceversa, lo que el cuerpo deja como huella en el mundo exterior, determinan el flujo entre lo interno y externo, el adentro y el afuera, inhalar y exhalar.

Podemos resaltar el valor de la *sensopercepción* en estos procesos de búsqueda, entendiendo el concepto como:

La sensación que experimenta una persona a partir de los estímulos que recibe mediante los sentidos: el gusto, el tacto, el olfato, la audición y la vista. La percepción, por su parte, supone el registro y el reconocimiento de la realidad física a través de la organización de estas sensaciones.

La idea de sensopercepción, de este modo, está asociada al proceso que permite la captación de los estímulos físicos y su interpretación vía la actividad cerebral. Es importante destacar que la sensopercepción trasciende la biología, ya que las cualidades y las características psicológicas inciden en la interpretación de los estímulos. De esta manera, la educación, la fe y la ideología intervienen en el modo en que una persona interpreta los estímulos sensoriales.

La idea de sensopercepción, de esta manera, se asocia con el proceso que permite la captura de estímulos físicos y su interpretación a través de la actividad cerebral. Este proceso comienza con la detección del estímulo a través de un órgano sensorial (*como el oído*), continúa con la conversión del estímulo en señales que se transmiten directamente al cerebro, impulsos nerviosos que luego finaliza con el proceso de las señales para su correcta interpretación.

El establecimiento de un entrenamiento que suscite búsquedas recurrentes que permitan el desarrollo, la ampliación de la *escucha en el intérprete y la provocación de la percepción*, promueve la expansión de su rango creativo, en consecuencia su "interpretación", que luego serán las herramientas utilizadas para la improvisación y composición.

El cuerpo en relación a sí mismo, lo interno y en relación a otro, lo externo

Eugenia Vargas en su ensayo "El retorno al cuerpo original" (2013: 24) cita al maestro Tatsumi Hijikata con la frase: "es indispensable dejar la piel de nuestro cuerpo que ha sido domado y domesticado". Comenta que al ser un animal domesticado, el cuerpo ha pasado por una disciplina que oculta instintos e impulsos a causa del sometimiento. Es necesario obtener acceso a esa parte suprimida culturalmente, la cual es natural, para reconocer lo que compone al ser: desaprender para crear a partir de la nada y despertar al ser salvaje, instintivo y creativo, así como tener la concepción del cuerpo como parte integral del ser en donde cabe una comunión total con los ámbitos cognoscitivo, físico, espiritual y emocional en el inicio de una formación, no solo teatral, sino de identidad propia, desde la niñez.

En relación a sí mismo

El cuerpo del intérprete en esa búsqueda de mayor conciencia de los recursos que posee y del funcionamiento del cuerpo en quietud y en movimiento, le da especial atención a:

Apoyos

Cuando hablamos de *apoyo* decimos que: es como echar raíces. Estar apoyado, significa estar equilibrado y firme en el contacto con el suelo, como con cualquier segmento corporal en relación. Por ejemplo: De pie, los apoyos sobre el suelo deben visualizar 2 componentes: lo ancho y lo profundo.

En principio, el contacto con la tierra, que organice el *apoyo* con la imagen de penetrar el suelo y que a su vez este se abre hacia los pies.

Desde *un buen apoyo de los pies*, se puede organizar la postura, empujando la planta hacia la tierra, para producir un efecto de elevación hacia la cabeza. Del mismo modo, por ejemplo, si lo que se procura es producir un empuje hacia adelante desde las palmas de las manos, los codos hacia abajo, se transforma en la raíz que define la intención del movimiento. En diferentes niveles, se construye la raíz como *apoyo intencional y movilizador por la dirección del empuje*.

Tono muscular

En el arte el tono es muy importante. Si un músico no logra, adaptarse al tono de Mozart, de Wagner o de Brahms, sintiéndolo en su propio cuerpo, no podrá interpretar su música. No se puede comprender realmente algo a través del intelecto puro, sin que reaccione de alguna manera el conjunto del cuerpo; pero si el cuerpo, las emociones y la intuición están incluidos, existe una vivencia más completa y genuina de toda la situación. Esto se asocia con la idea de tono, tono natural, tono integrado que fluye a través de todo el organismo. Sin cambio de tono no sería posible ninguna interpretación musical o dramática.

Los primeros trabajos referidos al tono muscular comenzaron con la relajación. Se suponía que la relajación significaba interrupción voluntaria de la inervación motriz; para sentirla provocamos lo que se llama disminución de tono.

Cuando un proyecta o decide hacer algo, el tono y la circulación cambia y se adecua a la acción previamente. Esto se conoce como inervación anticipada. La activación de este sistema ocurre antes de la activación sobre el sistema motor, su reacción es una especie de inteligencia del cuerpo.

Se define al *tono muscular* como, la energía potencial de un músculo. De la integridad de las estructuras nerviosas y musculares depende un tono balanceado que permita posturas y movimientos precisos y armónicos.

El momento del día, el ejercicio realizado o la edad influyen en el *tono muscular*. Cuando el tono está disminuido hablamos de *hipotonía*, la elasticidad del músculo es excesiva y su consistencia es blanda, hay flacidez y un movimiento amplio.

Por el contrario la *hipertonía* es un exceso de *tono muscular* que produce articulaciones fijadas y existe resistencia al movimiento.

Al respecto, Marcos Rosenzvais expresa: Cada emoción tiene un tono, una estructura corporal. El recuerdo de una persona angustiada me lleva me lleva a transitar un cuerpo hipotónico (*con un tono pesado*). Cada emoción respira de cierta manera particular y no de otra, cambia no solo la respiración sino también la expresión de la cara, la postura corporal y el grado de tensión muscular. El trabajo

técnico permita cambiar a voluntad nuestro ritmo respiratorio, contraer y relajar diferentes partes del rostro, modificar los apoyos y la postura de nuestro cuerpo. (2011)

La motricidad del cuerpo

Las posibilidades motrices del cuerpo según Guerber-Wals. Leray y Mancouver, se agrupan de la siguiente manera:

Los movimientos en relación al eje corporal, como: flexiones, extensiones, alargamientos, rotaciones, circunducciones, traslaciones, aberturas, cierres.

Los movimientos locomotores, como: marcha, carrera, reptado, cuadrupedia, deslizamiento, girar, subir, bajar.

Las acciones locomotoras básicas, podrían clasificarse según Russel, en :

- a. Locomotoras: son las que permiten *desplazar* el cuerpo desde un punto a otro. Se reconocen las siguientes acciones: andar, correr, saltar, gatear, deslizarse, rodar, caer, reptar, girar, subir, bajar.
- b. No locomotoras: son aquellas en las que uno o más segmentos corporales se mueven desde un punto fijo hacia una dirección cualquiera del espacio, sin desplazamiento. Se reconocen las siguientes acciones: flexionar, extender, rodar, alejar, aproximar, balancear, balancear, vibrar, sacudir, torcer, empujar, tirar, equilibrar, elevar, descender.

Vínculo entre energía y las calidades del movimiento

La energía supone la cualidad de las acciones que se desarrollan.

Depende de cómo se direcciona la *energía*, de cómo se complementa su intensidad, el como la *energía* "viaja" por el cuerpo, con fluidez, o con bloqueos en algún segmento.

Sobre la *energía* dice Eugenio Barba, en su libro: *El arte secreto del actor*: "El concepto de energía: fuerza, eficacia, al trabajo, a la obra, se lo asocia al ímpetu externo, al grito, al exceso de actividad muscular y nerviosa. Pero indica también algo íntimo, que pulsa en la inmovilidad, en el silencio, una fuerza retenida que fluye en el tiempo sin fundirse en el espacio".

Las *calidades de movimiento* están determinadas por la manera en como la energía es empleada en el tiempo y en el espacio. Podemos considerar dos dimensiones básicas de la *energía*: la fuerte y la débil.

Un movimiento fuerte requiere un nivel de esfuerzo con un tono muscular más alto que un movimiento débil, que sugiere un cierto tipo de relajación.

En los factores temporales que aparecen, podemos mencionar:

Movimientos de energía rápida, en el que el movimiento exige esfuerzo muscular que sea brusco o súbito, que sugiere poco tiempo.

La energía sostenida, por el contrario, requiere de un esfuerzo muscular continuo, dando la sensación de un largo espacio de tiempo.

Una cualidad del movimiento es la fluidez, y según de manifieste puede ser:

- Continuo: cuando la energía utilizada es regular y constante, sin cortes.
- Discontinuo: cuando la energía utilizada supone una sucesión de movimientos y pausas, que en velocidad llegan a ser vibratorias.

En relación al espacio, las trayectorias que recorre, pueden ser:

- Directa: donde la dirección del movimiento, sugiere un punto claro de comienzo y de final, en general suelen ser líneas rectas.
- Indirectas: la dirección del movimiento no precisa con determinación un comienzo y un final del mismo, los movimientos en general son curvos y ondulados.

Rudolf Laban investiga profundamente los niveles de esfuerzo y las posibles combinaciones entre, tiempo, espacio y energía, y propone el siguiente esquema básico:

Energía	Espacio	Tiempo	Movimiento
fuerte	directo	sostenido	presionar
débil	indirecto	rápido	oscilar
fuerte	directo	rápido	golpear
débil	indirecto	sostenido	flotar
fuerte	directo	sostenido	retorcerse
débil	directo	rápido	palpar
fuerte	indirecto	rápido	hundir
débil	directo	sostenido	deslizarse

Según el nivel de energía empleado, se proponen acciones que favorecen la expresividad del movimiento, como los siguientes:

- El impulso: surge de un esfuerzo inicial y se continúa por inercia y gravedad.
- La suspensión: surge de la oposición de dos fuerzas contrarias, iguales y simultáneas, se produce en el salto, cuando la fuerza ascendente iguala a la descendente de la gravedad.
- La vibración: surge por una aplicación intermitente de la energía.

Movimiento en el espacio

Todos los movimientos se manifiestan en el espacio. Se propone una posible clasificación:

El *espacio interior o personal*, delimitado por la masa muscular. Este es el lugar de las percepciones visuales, táctiles, auditivas, olfativas, cinestésicas.

Es el lugar de la representación mental del movimiento, en su integración de la sensación con la idea. Es el lugar de la movilización de la energía y de la iniciación del gesto.

El *espacio parcial*: delimitado por los movimientos que se producen desde un segmento del cuerpo cuando se estira hacia un punto en el espacio, o se retrae, ya sea desde el centro hacia las extremidades, o de las extremidades al centro, tomando siempre un punto de apoyo, sin desplazamiento, en respuestas más globales o segmentadas, aislada o disociando partes del cuerpo en movimientos diferenciados.

Rudolf Laban denomina este espacio que rodea al cuerpo como: "la esfera de movimiento", o "kinesfera", cuya circunferencia puede alcanzar la elongación máxima de los segmentos, en todas las direcciones posibles, sin cambiar el lugar de apoyo.

El *espacio total*: donde el cuerpo realiza trayectorias diversas, describiendo líneas, puntos, planos, direcciones, desplazando el todo.

El *espacio social*: en el que transforma las dimensiones del espacio, de acuerdo con las relaciones que se establecen con otro u otros.

El *espacio relacional*: incluye los objetos, y límites mensurables del espacio: piso, pared, accesorios.

El cuerpo en el espacio

Las evoluciones que puede realizar el actor/bailarín en el espacio, depende de las combinaciones posibles entre niveles, direcciones, trayectorias, planos, foco.

Niveles

Una primera categoría, reconoce tres niveles, según zonas de ubicación en el espacio, a partir del suelo: alto, medio y bajo.

El nivel bajo: se describe como el más próximo al suelo o con gran parte de los apoyos en el piso.

El nivel alto: describe acciones que implican elevación de todo o casi todo el cuerpo.

El nivel medio: se encuentra entre los dos anteriores, supone bajar el centro de gravedad, o acciones en cuadrupedia, o con flexión de piernas.

Planos

La amplitud o dirección de los movimientos se describe en tres planos, cuyo punto de intersección constituye el eje.

Los planos son: frontal, sagital y transversal.

Gracias a la movilidad de la columna vertebral, el tronco está en condiciones de realizar movimientos en todos los planos del espacio.

Los movimientos de flexión (*hacia adelante*) y de extensión (*hacia atrás*), se desarrollan en el plano llamado sagital.

Los movimientos de inclinación lateral se realizan en plano frontal.

Los movimientos en torsión se realizan en el plano transversal.

Es importante decir que los movimientos realizados en cualquier de los tres planos, no tienen el mismo alcance para las diferentes zonas de la columna vertebral y depende de la movilidad natural y su capacidad, la posibilidad de girar y rotar, etc

Dirección

La dirección hace referencia a la orientación del movimiento en el espacio.

Rudolf Laban, analiza la dirección del desplazamiento del movimiento del cuerpo en el espacio, tomando como referente el centro del cuerpo.

Desde el centro del cuerpo se puede establecer tres dimensiones básicas:

1. Arriba-abajo
2. Derecha-izquierda
3. Adelante-atrás

De la combinación de esta base, resulta diferentes nuevas reacciones, por un lado las diagonales y su combinación, por ejemplo: diagonal baja-izquierda, atrás/diagonal alta, derecha adelante.

Trayectorias

Cuando el cuerpo describe líneas en el espacio, pueden ser:

1. Directa: línea recta entre dos puntos
2. Indirecta: zigzag, espiral, circular, etc

Se suman las combinaciones infinitas.

Foco

El foco es la atención direccionada desde el cuerpo hacia un punto del espacio. Se privilegia la mirada y es muy eficaz para el equilibrio.

Reflexionando el vínculo del cuerpo con el espacio, en ese, tener un cuerpo más limpio y transparente que se presenta como vehículo de expresión. La cita de Merleau-Ponty recuperada por Eduardo González Di Pierro: "Sin mi cuerpo no habría espacialidad" (1991) pretende explicar la función simbólica que tiene todo movimiento que se realiza, pues *ante la ausencia se hace presencia*, cuya representación constituye una totalidad armónica y expresiva que interrelaciona sensaciones y percepciones, las cuales se deben entrenar para poder complejizarlas conforme se avanza.

El gesto y el movimiento

El gesto es: cualquier signo psicofísico con pretensiones comunicativas, a través del cual se establecen líneas expresivas de información, pueden ser figurativas o abstractas, directas o indirectas, reveladoras o encubridoras, encubiertas o francamente abiertas a su significación.

El gesto se constituye como una síntesis, como una expresión que integra muchas posibles acciones, ideas, emociones, pensamientos, en una respuesta absolutamente acotada el gesto adquiere diferentes posibilidades de significatividad. Patrice Pavis define el *gesto en el teatro*, como un movimiento corporal a menudo voluntario y controlado por el actor, orientado a una significación. (1980)

A modo de cierre

Desde su aparición, el *training* encuentra una relación sumamente profunda con la práctica de ejercicios y su perfeccionamiento según Josette Féral: "a systematic instruction and exercise in some art profession, or occupation with a view to proficiency in it" (Müller, 2007:13). Conforme pasa el tiempo, el teatro ha adoptado este término en su vocabulario, sobre todo en el lenguaje oral. Tardó un tanto para que apareciera en los libros de texto a pesar de que Grotowski, y posteriormente Barba, lo utilizaran en sus textos, y fue hasta 1985 donde la palabra "entrenamiento" cedió su significado al *training* (Müller, 2007: 13-15).

Es necesario complementar este concepto dentro del teatro ya que este no hace referencia solamente al entrenamiento físico. Grotowski propone al *training* como la preparación física del oficio para el crecimiento del actor, más de forma personal que profesional, y la conquista de una inteligencia física que existe gracias al control y seguridad corporal, que no solo basa su entrenamiento en ejercicios sino que domina algo más complejo y profundo, aquellos principios que hacen que el cuerpo del actor cobre vida en el escenario –poseer un cuerpo

decidido, *cuerpo dilatado* es aspirar a poseer un *código abierto*– (Barba y Savarese, 2009: 347). En una entrevista realizada al maestro Grotowski (Meneghelli, 2012), este expresa de manera clara y concisa lo que la preparación del actor confiere: “El teatro es un instrumento antiguo y básico que nos ayuda con un solo drama, el drama de nuestra existencia, y nos ayuda a encontrar el camino hacia la fuente de lo que somos”.

Asimismo, se enfatiza que el cuerpo es la principal herramienta del actor. El cuerpo es el medio revelador de lo interno y externo. Por tanto, al ser imagen de todo lo que compone al ser, llámese emoción, pensamiento, sensación o espíritu, esta herramienta debe lograr una total disposición para la expresión. Esto conlleva a la necesidad de tener un entrenamiento en donde se permita que exista una comunión entre todos los elementos que constituyen al actor y conforman su unidad.

El *training* puede implicar el calentamiento para un espectáculo: “Nos estiramos, nos afinamos al mismo tiempo que el músico se afina” (Müller, 2007: 81); la ejecución dentro del espectáculo, el entrenamiento para proyectos y, en conclusión, la vida de actor en constante crecimiento y aprendizaje: estas “labores” cumplen una función en el training tanto físico como mental porque prueban la cohesión del grupo, consolidan el sentimiento de pertenencia a una misma aventura, comprometen al esfuerzo, a la humildad, valorizan o revelan tal sensibilidad, tal cualidad que el trabajo escénico no habría podido sacar a la luz. Se tejen relaciones que probablemente no serían las mismas si los actores no trabajaran juntos más que en los ensayos (Müller, 2007: 86).

Eje 2: Actuación

Stanislavski, creador del método de actuación más prestigioso **EL ARTE ESCENICO DE CONSTANTINE STANISLAVSKI**

A partir de 1900, el teórico teatral ruso diseñó estudios sobre la creatividad del actor, que serían conocidos como el “sistema” o “método Stanislavski”.

Reconocido por desarrollar un sistema de interpretación donde los actores de teatro reflejaran el mundo emotivo de sus personajes de forma verosímil y lejos de toda artificialidad, el director teatral Konstantin Stanislavski nació un 5 de enero de 1863, en Moscú, bajo el nombre de Konstantin Serguéievich Alexéyev, en medio de una familia de comerciantes adinerados, quienes celebraban espectáculos en su propia casa con el llamado “Círculo de Alexéyev”, que duró de 1877 a 1888. Murió el 7 de agosto de 1938. (fuente: sitio web rusopedia.rt.com.)

Fue en enero de 1885 cuando el actor, director y teórico teatral ruso tomó el seudónimo “Stanislavski”, en honor al doctor Márkov, un artista aficionado que actuaba bajo ese nombre.

Un año después fue elegido miembro de la dirección y tesorero de la sección de Moscú de la Sociedad Musical Rusa, mientras actuaba en los espectáculos de aficionados, cuyo trabajo combinaba con las clases de piano a cargo de un famoso director de escena ruso, Fiódor Komissarzhevski.

Posteriormente, fundarían en conjunto la Sociedad Moscovita de Arte y Literatura, en la que Stanislavski fue director de diversos espectáculos.

Durante los 10 años de trabajo en la sociedad, se convirtió en un destacado actor profesional, y sobresalió con los papeles de Anani Yákovlev en “El destino amargo”, de Alexéi Písemki, o Parátov en la “Novia sin dote”, de Alexandr Ostrovski.

Fue hasta 1891 cuando Stanislavski se ocupó oficialmente de la dirección artística de la Sociedad del Arte, donde puso en escena “Otelo” (1896), “La duodécima noche” (1897) y “La campana sumergida” (1898).

De acuerdo con el sitio web *biografiasyvidas.com*, en 1898 inauguró, en colaboración con el autor teatral Vladimir Nemirovich Danchenko, el Teatro de Arte de Moscú, que buscaba la renovación en sentido realista de las técnicas interpretativas de la puesta en escena, así como el rescate de la labor teatral que se veía como una austera disciplina artística.

A partir de 1900, el teórico teatral ruso diseñó estudios sobre la creatividad del actor, que serían conocidos como el “sistema” o “Método Stanislavski”.

Su objetivo era crear un sistema que permitiera al actor una oportunidad pública de creatividad durante la puesta en escena, bajo las leyes del “arte emocional”, donde no representara un personaje, sino se convirtiera en él y viviera sus sentimientos y pasiones.

De esta forma, el director exigía a sus artistas que el papel se reflejara con el veredicto que tanto temían sus actores y que el propio Stanislavski comenzó a usar como método de dirección: “¡No te crees!”, además de consolidarse como una de las expresiones más famosas del mundo del cine, el teatro y la vida cotidiana.

En 1947, en consonancia con las enseñanzas del director ruso, se fundó en Nueva York el Actor's Studio, célebre escuela de interpretación dirigida por Lee Strasberg que aportó grandes actores cinematográficos como Marlon Brando, Paul Newman, James Dean o Marilyn Monroe.

Su metodología didáctica se encuentra reunida en los dos volúmenes de la obra “El trabajo del actor sobre sí mismo”, dedicados a la psicología y a la técnica de la interpretación. Konstantin Stanislavsk falleció el 7 de agosto de 1938, en Moscú, y sus restos se resguardan en el cementerio de Novodévichi. Fuente: <https://vanguardia.com.mx/articulo/stanislavski-creador-del-metodo-de-actuacion-mas-prestigioso>

Constantin Stanislavski I

Movido por la inquietud de hacer y mostrar un teatro diferente, basado en la veracidad y la autenticidad y alejado de las convenciones teatrales, de los estereotipos y de los mecanismos artificiales, Stanislavski funda en 1897, junto a Vladimir Nemerovich Danchenko, el Teatro de Arte de Moscú.

A través del análisis de sus experiencias (para él teoría y práctica eran inseparables), descubre la lógica de la vivencia y del sentimiento interior que modera la conducta externa en la escena y de la cual deriva lo que él consideró el drama auténtico.

El “sí”, las “circunstancias dadas” y las acciones internas y externas son elementos del sistema planteado por Stanislavski. Pero va a decir que además de estos, que son importantes, se necesitan otros como una serie de aptitudes, cualidades, dones especiales, artísticos, creadores (imaginación, atención, sentido de la verdad, objetivos, antecedentes escénicos, etc.)

Acción

Stanislavski toma el concepto de acción como el cimiento del arte dramático. La palabra misma “drama” nos remite a este concepto. En griego “drama”, es la acción que se está realizando. Mientras que en latín le corresponde la palabra actio, el mismo vocablo cuya raíz, act, pasó a nuestras palabras: “actividad”, “actor”, “Acto”.

Si el drama en la escena es la acción que se está realizando, el actor que sale a la escena es el encargado de realizarla.

Para Stanislavski “Toda acción en el teatro debe tener una justificación interna y ser lógica, coherente y posible en la realidad”. Entendemos que tener una justificación interna para actuar, es accionar siempre con un fundamento, con un fin, no hacerlo “en general” sólo por actuar. “Todo lo que se hace, aunque sea algo trivial, debe ser realizado con algún propósito, esto es lo que crea vida en la escena”.

Esta acción, además, tiene que ser lógica, coherente y posible en la realidad. “Hay que actuar en la escena no como actores, “en general”, sino como hombres de un modo simple, natural, orgánicamente correcto, libre, como lo exigen, no las condiciones del teatro, si no las leyes de la vida, de la naturaleza orgánica”.

El arte ama el orden, y la armonía, y en lo “general” reina el caos y el desorden. Lo general es superficial y frívolo. En lo general se empiezan muchas cosas y no se termina ninguna. El artista verdadero no debe copiar las manifestaciones externas de las pasiones o los rasgos externos de los tipos. Ni interpretar mecánicamente, de acuerdo con un ritual, sino actuar de una manera real, humana. No se trata de reproducir las pasiones y los tipos, sino vivir unos y otros. Si es incómodo actuar sin razón, buscar entonces alguna.

Las acciones mecánicas infundadas, sin un fin determinado, suceden en la escena con extraordinaria rapidez, porque no tienen nada que retengan la atención. Las acciones con un fin, son grandes, profundas, complejas, con amplias y lejanas perspectivas, en contraposición a las infundadas que son breves, externas y mecánicas.

Stanislavski clasifica a la acción en *interna* y *externa*: En la escena hay que actuar interna y externamente. La inmovilidad física no implica inacción. Se puede permanecer quieto y, sin embargo, actuar realmente. La acción interna es crear en la escena la vida interior del personaje representando, su vida psíquica, que se crea con la ayuda del proceso interior de la vivencia. La acción externa es la manifestación exterior de lo que se ha credo internamente. La acción interna es sentir internamente el papel, es cuando el actor identificado con el personaje

transmite sus sentimientos, sus meditaciones, su esencia espiritual. Estas emociones las expresa en la intimidad, porque son palabras íntimas y valiosas para él. Es el elemento principal de la creación y la preocupación primordial del artista.

Es preciso vivir el papel, experimentar sentimientos análogos al de éste, cada vez y en cada repetición. La dependencia de la actuación externa respecto de la vivencia es particularmente íntima en nuestra orientación del arte.

Un actor de nuestro tipo debe trabajar mucho más que otros no sólo en su preparación interna, que crea el proceso de la vivencia, sino también en el aparato externo, que expresa fielmente los resultados de la labor creadora de la emoción, su forma externa de encarnación.

Sí mágico

El "sí" es para los artistas una palanca que nos traslada de la realidad al único universo en el que se puede realizar la creación.

El "sí" no habla del hecho real, de lo que es, sino solo de lo que puede ser... Esta palabra nada afirma. Sólo presume, plantea un problema para su solución, y el actor trata de dar su respuesta. Esto es lo que le permite al actor crear de un modo normal, orgánico, natural (*sin violencia*), las acciones internas y externas. No es necesario creer en la verdad del suceso imaginario.

En la palabra "sí" se encierra una cualidad peculiar, una especie de poder, produce instantáneamente una transformación, un estímulo interior. El sí inicia toda creación, provoca la acción misma.

Dentro de las cualidades y características del "sí", los va a clasificar en "sí" simple o mágico y "sí" complejo.

El "Sí" simple da comienzo a la creación. Envía el primer impulso para el desarrollo posterior, gradual y lógico de la creación, mientras que el "sí" complejo, es el entrecruzamiento de los "sí" de los autores (época, país, lugar físico donde se desarrolla, los personajes, con tal ánimo, con tales ideas y sentimientos, en tales circunstancias), del director, del escenógrafo, del iluminador, etc.

Circunstancias dadas

"Se entiende por circunstancias dadas a la fábula de la obra, sus hechos, acontecimientos, la época, el tiempo y el lugar de la acción, las condiciones de vida, nuestra idea de la obra como actores y régisseurs, lo que agregamos de nosotros mismos, la puesta en escena, los decorados y trajes, la utilería, la iluminación, los ruidos y sonidos, y todo lo demás que los actores deben tener en cuenta durante la creación."

Las "circunstancias dadas" como el "sí", son extraídas del texto. Su origen es el mismo. En un caso se trata de una presunción (*el "sí"*); en el otro, de su complemento (*"las circunstancias dadas"*). El "sí" siempre da comienzo a la creación; las "circunstancias dadas" la desarrollan. Sin ellas el "sí" no puede existir ni adquirir su fuerza de estímulo. Pero sus funciones son algo distintas: el "sí" da un impulso a la imaginación adormecida, mientras que las "circunstancias dadas" dan fundamento al "sí". Entre ellos ayudan a crear el estímulo interior.

Esta complementariedad funcionaría de esta manera: se toma el "sí" y se lo coloca frente a cada una de las "circunstancias dadas" elegidas, y se formularia de la siguiente manera: "Si usted viviera las circunstancias que describe la obra, ¿Cuál

sería su conducta, que haría, que sentirá, como reaccionaria? Esta pregunta incita a la actividad. Hay que responder con la acción, según los deseos y los impulsos, sin vacilar. De esta manera se experimentara consciente o inconscientemente, la "emoción sincera"(es el sentimiento de la vivencia), o en todo caso "el sentimiento que parece verdadero" (emociones reproducidas indirectamente, por la incitación de sentimientos internos).

El secreto de este proceso consiste en no forzar el sentimiento, dejar que éste brote por sí solo y no pensar en la sinceridad de las emociones, porque estas no dependen de nosotros, sino que surgen espontáneamente, no se someten a las órdenes ni a la violencia.

Tratar de vivirlas sinceramente, y entonces los "sentimientos que parecen verdaderos" surgirán por sí mismos.

Dirigir toda nuestra atención a las circunstancias dadas. El desafío es crear una emoción auténtica en medio de un entorno artificial. Parte del dilema radica en cómo crear la verdad a partir de objetos imaginarios.

Constantin Stanislavski I

Dediquémonos ahora al actor que empieza a desarrollar conscientemente sus facultades artísticas mediante el estudio.

¿Cómo debería empezar sus lecciones? ¿Cuál debería ser su enfoque de todos aquellos temas que recibirá y aceptará como el conocimiento que lo convertirá en una unidad artística definida?

Para empezar, debe tener plena confianza en sus maestros. Debe, también, no solo estar pleno de la jubilosa conciencia de haber iniciado su labor como artista creador, sino además del hecho de que cada minuto de su vida contribuye a avivar en sí mismo la llama del arte creador. Si no puede captar la utilidad de cierto ejercicio inmediatamente desde los primeros pasos, ello no significa que no posea suficiente talento para entender el significado de ese ejercicio. Lo único que querrá decir es que, por el momento, no ha llegado a la etapa requerida en su desarrollo; pero la energía, la energía que emana del sentimiento de alegría y de amor que el arte le inspira, y no el sentimiento de desaliento que conduce a la vez a la desesperación y a las lagrimas, no a la áspera obstinación de la voluntad, lo llevará sin duda en poco tiempo a una comprensión y apreciación adecuadas de la utilidad de este ejercicio necesario.

Es absolutamente erróneo hacer cualquiera de los ejercicios establecidos en mi sistema de manera mecánica e irreflexiva. Es absolutamente incorrecto emitir palabras sin un propósito. Debéis adquirir el hábito de poner el mayor sentido posible en cada palabra que pronunciéis. Debéis tener plena conciencia del valor de cada palabra. Debéis concentrar todos vuestros poderes de observación en las cualidades fundamentales y no sólo en aquellas generalmente aceptadas que deseáis expresar en vuestra conversación, combinando los diversos significados de las palabras que decís. No podéis pronunciar palabras sin antes entender las diferencias entre sus diversos matices de significado. El valor y la flexibilidad de cada palabra radican en la entonación –incidental y temporal- que habéis dado al sentido desnudo implícito porque eso es lo que en ese momento exige vuestro papel.

Vuestra decisión de emprender una carrera teatral supone antes que nada la voluntad de abrir el corazón a la percepción más completa posible de la vida. El actor que dedica su talento simplemente a la reproducción de los hechos que ha observado en la vida no puede, por más talentoso que sea, atraer tan fuertemente la imaginación de los espectadores como para obligarlos a derramar lágrimas y a recordar mucho después, no solo aquello que vieron, sino también como lo vieron y oyeron. Esto solo puede hacerlo el actor que ha dominado el deseo de auto admiración, que ha logrado el más alto grado posible de autodominio y que se ha entrenado para mostrar la mejor voluntad posible de sus semejantes: sólo él podrá captar aquellos rasgos que son fundamentales y aquellos que son accidentales en las pasiones humanas; podrá separarlos, distinguir los menos importantes, es decir, los que se aplican solo al personaje que está representando en el momento y los permanentes, que son inherente a la naturaleza misma de los sentimientos. Logrará esta fusión de sí mismo y del personaje que está representando si aprende a amarlo y si distingue lo que es solamente accidental y carece de importancia en él de aquello que constituye la sustancia misma del hombre, sobre la cual puede construirse la acción completa del personaje. Nunca se obtendrá un conocimiento adecuado del personaje que representareis en escena si no estáis satisfechos con el papel o con la posición que tenéis en el teatro o, en última instancia, si hay disensiones entre los miembros del reparto. Todo lo que distrae la atención del actor respecto de su papel o de su trabajo en el teatro o en el taller, todo lo que interfiere con nosotros cuando estamos dedicados a nuestras tareas... todo lo que sea de esa misma naturaleza tendrá el más deplorable efecto sobre el trabajo del actor. Porque en esas condiciones no puede hacer justicia a su talento; la intuición, la verdadera fuente del temperamento creador de un actor, permanece en silencio, solo sus instintos se mantienen despiertos, aquellos instintos que conducen a la sobreactuación, a esa repugnante exageración en la que la auto admiración del actor es lo que cuenta y no el papel. En ese estado de ánimo es imposible que un actor capte la idea dominante de su papel o en verdad de la obra en general, su unidad de acción, y la necesidad de subordinar a todos aquellos que participan en la actuación a la unidad del hilo de la acción. Lo único que podéis hacer es ser el punto de atracción en un buen reparto, firmemente ligado por su unidad interna, y una personalidad brillante "que lleve sobre sus hombros toda la actuación", como dicen generalmente los filisteos en el caso de una persona con verdadero talento... en una compañía de tercera.

La elección de personas con talento excepcional no representa la norma para la aplicación práctica de mi sistema. Muchos dicen que mi sistema sólo sirve para gente con talento, mientras que otros sostienen que sólo es útil para actores de facultades medias, para los que resulta difícil obtener empleos en el teatro. A mí, por otra parte, me gustaría dejar perfectamente claro que eso que la gente llama mi sistema no es en absoluto mi sistema. Por lo menos no lo inventé, sino que me limité a tomarlo de la vida, de mis propias observaciones sobre la naturaleza de las facultades creadoras de quienes actúan en el teatro. Está destinado a gente viva, a aquellos que son capaces de entender que vivir en el arte no quiere decir encontrar un buen empleo en él, sino, por el contrario, renunciar por él a las posesiones más preciadas: el amor y las mejores cualidades de su espíritu.

Sin amar al hombre no se puede tener éxito en el arte. Ni se puede tener éxito en arte sin alegría y sentimiento de compañerismo.

Encerrarse en la propia concha pensando: "¡Qué perla tan inapreciable llevo dentro de mí!" es el destino de casi todos los fracasados. Es el destino de aquellos que se ofenden en seguida por cualquier observación del productor, de aquellos que siempre están bajo la impresión de que los han entendido mal o los han subestimado, o de que son perseguidos, cuando todos sus problemas se deben en realidad al hecho de que, por estar llenos de sí mismos y considerarse grandes hombres, son en realidad insignificantes y presa de la vanidad más barata. Y lo que ellos consideran de tanto valor en sí mismos no es más que un sueño fútil, que termina en el desaliento y la amargura.

Mucho de lo que un actor está habituado a considerar como un defecto cardinal en su papel no es más que algo que ha dejado de observar en sí mismo y únicamente en sí mismo. La manera de salir de esta dificultad debe buscarse no en esfuerzos externos, como aumentar la fuerza de la voz, la amplitud de los movimientos o la rapidez de dicción, sino escuchando en silencio la voz del subconsciente.

Hay que pensar en los fracasos del papel en soledad y en silencio –hoy, mañana y pasado mañana-, y el matiz correcto de la palabra, su valor, su significación como concepto fundamental, su fuerza en las circunstancias creadas accidentalmente por la obra, así como la entonación, todo esto se volverá gradualmente más claro, simple, fácil y propio de cada uno de vosotros y las sugerencias del director, que ayer parecían tan difíciles de entender, se volverán también simples, claras e inteligibles.

Eje 3: Teatrología y Pedagogía

¿Cuánto podríamos decir para no alcanzar a definir Teatro?

Instructor Julio Mercado

El teatro se esfuerza constantemente por una definición de su hacer, de su especificidad. Es sorprendente la cantidad de material editado en relación a la teatralidad y su construcción/constitución que se han publicado desde el 2001 a la fecha, y las respuestas teóricas son siempre divergentes. Los hacedores y teóricos teatrales miramos constantemente el hacer y el campo en cual enmarcamos nuestro trabajo para poder (re) definir nuestra propia práctica.

Si bien todo en la escena puede ser leído como signo (representación) es innegable que hay acciones que se escapan al entendimiento, y que existen en sí mismas.

El teatro según Ubersfeld es fuertemente connotativo, pero es posible pensar un teatro que intente (*aún en el fracaso*) ir hacia lo denotativo. Un teatro que busca recalcar en lo "real" como modo de señalar la (misma) cosa. En la medida que las

referencias de la representación se vuelven cada vez más ambiguas, obligan al espectador (también al hacedor) a preguntarse ¿signo de qué es lo que se (re)presenta?

En este sentido el teatro tiene una doble característica; es arte de ejecución y de representación a la vez. La distinción entre ejecución y representación, es sumamente compleja ya que suceden al mismo tiempo. Distinguir qué es del plano de la ejecución y qué de la representación, parece ser una tarea ardua cuando no inútil.

Los deseos de una taxonomía excesiva sobre una práctica compleja que posee múltiples anclajes de análisis -como pueden ser la ejecución y la representación-, implican desconocer que el teatro es en sí un arte de combinaciones, de relaciones y de tensiones donde no se pueden segmentar unidades mínimas sin desnaturalizar la manifestación teatral. Sin embargo las prácticas teatrales y la enseñanza del teatro tienden a distinguirla. Tanto en las prácticas que se inscriben dentro del campo de la performance, como aquellas que proponen sus discursos desde la ficción. Este doble estatuto teatral, para algunos semiólogos (*Ubersfeld, Pavis, Bobes Naves*) es inherente al teatro. El actor es real pero lo que representa pertenece al mundo de la ficción.

Ricardo Bartís dice que hablamos de los actores y no de los personajes ya que el placer radica en “ver” al actor hacer. La idea de procedimientos sobre el propio cuerpo, sitúa a la técnica como artífice para otra cosa, pero al mismo tiempo la mirada sobre la construcción de los procedimientos es una mirada sobre la técnica. Lo que quiero significar es que el proceso de construcción teatral, al mismo tiempo que señala el cómo, se construye a sí mismo. Parafraseado a Husserl “toco tocando”.

El teatro es al mismo tiempo su representación, lo que pone en dudas es que no sabemos del todo si lo que se nos presenta es un cuerpo o la representación del cuerpo. El cuerpo es real pero su sentido es fuertemente simbólico. Situaciones que cohabitan en el suceso teatral.

Indagar sobre esta construcción teatral es trabajar justamente sobre la deconstrucción del artificio, aunque el artificio siempre se señale a sí mismo.

Algunas definiciones del cuerpo y su representación en el teatro del siglo XX.

El actor stanislavkiano con relación a su cuerpo busca “organicidad” en función de una “verdad” escénica, que era justificada desde el argumento de la obra dramática y que hace hincapié en la justificación psicológica que realiza el actor en la ejecución de sus acciones en función de un progreso de la historia dramática. Antes del cuerpo está el texto y es “el cuerpo el que se presta a un personaje para ser encarnado” (*Abirached: 1978*). Es una “encarnación imitativa” (*Pavis Patrice, Diccionario del Teatro*) donde las acciones del actor aparecen como “naturales y vivas”, en cuanto se pueden referenciar a aspectos de la vida cotidiana y resultar creíbles. En Stanislavski el cuerpo es un medio, lo que pone al actor en situación de intérprete. La noción de interpretación es propositiva ya que existe en principio un modelo previo (*texto*). Es por esto que el drama modela un cuerpo y el cuerpo un medio para la expresión del drama. Ahora, la tensión entre el cuerpo real y el cuerpo representado no desaparece, sino que el actor está al “servicio” de un personaje de ficción. Aunque en este polo el conflicto entre la representación y la ejecución

parecen diluirse, en cuanto el objetivo es claramente la representación, este problema no desaparece, ya que el drama y su desarrollo dependen de la ejecución de la acción. El actor se encuentra en la disyuntiva de qué hacer y de cómo hacer para lo que su acción sea verosímil en la escena.

Es importante señalar que el actor stanislavskiano se disputa entre un “*como sí*” y un “*en sí mismo*”. Es famosa la distinción que hace el maestro ruso, cuando señala que las acciones del drama deben ser realizadas “*como sí*”, y esta definición, implica desde nuestra perspectiva, “Si yo (*actor*) estuviera en esa situación”. El sistema stanislavskiano distingue interior de exterior, el mundo exterior vinculado a la referencia y el mundo interior a lo subjetivo, sin desconocer que esto genera una fuerte tensión en el trabajo del actor.

En contrapartida a este sistema, los simbolistas van a plantear que el actor puede ser pensado como una súper-marioneta (*Craig*). Situación ésta que garantizaría que el actor no se involucre de manera afectiva y psicológica en la interpretación de la obra. Las acciones se alejan de los referentes cotidianos, se cargan de simbolismos y se vuelven estilizados. Los simbolistas, pretendían más bien un acróbata o gimnasta que esté al servicio de la puesta como un elemento más; equiparable al artefacto o al decorado. En este sentido el cuerpo ocupa el lugar de un objeto de la puesta en escena. Esto que puede ser leído como una visión peyorativa sobre el trabajo del actor, es para los simbolistas todo lo contrario, ya que allí radica la excelencia de su ejecución. Este principio obliga a los actores a fuertes trabajos de entrenamiento y modelación del cuerpo.

De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y maestros progresistas Freire, Paulo.

Me gustaría dejar bien claro que las cualidades de las que voy a hablar y que me parecen indispensables para las educadoras y para los educadores progresistas son predicados que se van generando con la práctica. Más aún, son generados de manera coherente con la opción política de naturaleza crítica del educador. Por esto mismo, las cualidades de las que hablaré no son algo con lo que nacemos o que encarnamos por decreto o recibimos de regalo. Por otro lado, al ser alineadas en este texto no quiero atribuirles ningún juicio de valor por el orden en el que aparecen. Todas ellas son necesarias para la práctica educativa progresista.

Comenzaré por la *humildad*, que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía. Al contrario, la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás.

La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. Pero la humildad que nos hace escuchar a aquel

considerado como menos competente que nosotros no es un acto de condescendencia de nuestra parte o un comportamiento de quien paga una promesa hecha con fervor: "Prometo a Santa Lucía que si el problema de mis ojos no es algo serio voy a escuchar con atención a los rudos e ignorantes padres de mis alumnos". No, no se trata de eso. Escuchar con atención a quien nos busca, sin importar su nivel intelectual, es un deber humano y un gusto democrático nada elitista.

De hecho, no veo cómo es posible conciliar la adhesión al sueño democrático, la superación de los preconceptos, con la postura no humilde, arrogante, en que nos sentimos llenos de nosotros mismos. Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve. Por otro lado, si siendo humilde no me minimizo ni acepto que me humillen, estoy siempre abierto a aprender y a enseñar. La humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad.

Uno de los auxiliares fundamentales de la humildad es el *sentido común* que nos advierte que con ciertas actitudes estamos cerca de superar el límite a partir del cual nos perdemos.

La arrogancia del "¿sabe con quién está hablando?", la soberbia del *sabelotodo* incontenido en el gusto de hacer conocido y reconocido su saber, todo esto no tiene nada que ver con la *mansedumbre*, ni con la apatía del humilde. Es que la humildad no florece en la inseguridad de las personas sino en la seguridad insegura de los cautos. Por eso es que una de las expresiones de la humildad es la seguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma. La postura del autoritario, en cambio, es sectaria. La suya es la única verdad que necesariamente debe ser impuesta a los demás. Es en su *verdad* donde radica la *salvación* de los demás. Su saber es "iluminador" de la "oscuridad" o de la ignorancia de los otros, que por lo mismo deben estar sometidos al saber y a la arrogancia del autoritario o de la autoritaria.

Ahora retomo el análisis del autoritarismo, no importa si de los padres o de las madres, si de los maestros o de las maestras.

Autoritarismo frente al cual podremos esperar de los hijos o de los alumnos posiciones a veces *rebeldes*, refractarias a cualquier límite como disciplina o *autoridad*, pero a veces también apatía, obediencia exagerada, anuencia sin crítica o resistencia al discurso autoritario, renuncia a sí mismo, miedo a la libertad.

Al decir que del autoritarismo se pueden esperar varios tipos de reacciones entiendo que en el dominio de lo humano, por suerte, las cosas no se dan *mecánicamente*. De esta manera es posible que ciertos niños sobrevivan casi ilesos al rigor del arbitrio, lo que no nos autoriza a manejar esa posibilidad y a no esforzarnos por ser menos autoritarios, si no en nombre del sueño democrático por lo menos en nombre del respeto al ser en formación de nuestros hijos e hijas, de nuestros alumnos y alumnas.

Pero es preciso sumar otra cualidad a la humildad con que la maestra actúa y se relaciona con sus alumnos, y esta cualidad es la *amorosidad* sin la cual su trabajo pierde el significado. Y amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. Debo confesar, sin ninguna duda, que no creo que sin una especie de "amor armado", como diría el poeta Tiago de Melo, la educadora o el educador puedan sobrevivir a las negatividades de su quehacer. Las injusticias, la indiferencia del poder público, expresadas en la desvergüenza de los salarios, en el

arbitrio con que son castigadas las maestras y no *tías* que se rebelan y participan en manifestaciones de protesta a través de su sindicato -pero a pesar de esto continúan entregándose a su trabajo con los alumnos-.

Sin embargo, es preciso que ese amor sea en realidad un "amor armado", un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar.

Es ésta la forma de amar indispensable para el educador progresista y que es preciso que todos nosotros aprendamos y vivamos.

Pero sucede que la amorosidad de la que hablo, el sueño por el que peleo y para cuya realización me preparo permanentemente, exigen que yo invente en mí, en mi experiencia social, otra cualidad: la *valentía* de luchar al lado de la valentía de amar.

La valentía como virtud no es algo que se encuentre fuera de mí mismo. Como superación de mi miedo, ella lo implica.

En primer lugar, cuando hablamos del miedo debemos estar absolutamente seguros de que estamos hablando sobre algo muy concreto. Es decir que el miedo no es una abstracción. En segundo lugar, creo que debemos saber que estamos hablando de una cosa muy normal. Otro punto que me viene a la mente es que, cuando pensamos en el miedo, llegamos a reflexionar sobre la necesidad de ser muy claros respecto a nuestras opciones, lo cual exige ciertos procedimientos y prácticas concretas que son las propias experiencias que provocan el miedo.

A medida que tengo más y más claridad sobre mi opción, sobre mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida en que reconozco que como educador soy un político, también entiendo mejor las razones por las cuales tengo miedo y percibo cuánto tenemos aún por andar para mejorar nuestra democracia. Es que al poner en práctica un tipo de educación que provoca de manera crítica la conciencia del educando, necesariamente trabajamos contra algunos mitos que nos deforman. Al cuestionar esos mitos también enfrentamos al poder dominante, puesto que ellos son expresiones de ese poder, de su ideología.

Cuando comenzamos a ser asaltados por miedos concretos, tales como el miedo a perder el empleo o a no alcanzar cierta promoción, sentimos la necesidad de poner ciertos límites a nuestro miedo. Antes que nada reconocemos que sentir miedo es manifestación de que estamos vivos. No tengo que esconder mis temores.

Pero lo que no puedo permitir es que mi miedo me paralice.

Si estoy seguro de mi sueño político, debo continuar mi lucha con tácticas que disminuyan el riesgo que COITO. Por eso es tan importante gobernar mi miedo, *educar* mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía. Por eso es que no puedo por un lado negar mi miedo y por el otro abandonarme a él, sino que preciso controlarlo, y es en el ejercicio de esta práctica donde se va construyendo mi valentía necesaria.

Es por esta razón que hay miedo sin valentía, que es el miedo que nos avasalla, que nos paraliza, pero no hay valentía sin miedo, que es el miedo que, "hablando" de nosotros como gente, va siendo limitado, sometido y controlado.

Otra virtud es la *tolerancia*. Sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica; sin ella, la práctica educativa progresista se desdice.

La tolerancia, sin embargo, no es una posición irresponsable de quien juega el juego del "hagamos de cuenta".

Ser tolerante no significa ponerse en *connivencia* con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente.

En un primer momento parece que hablar de tolerancia es casi como hablar de favor. Es como si ser tolerante fuese una forma cortés, delicada, de aceptar o *tolerar* la presencia no muy deseada de mi contrario. Una manera civilizada de consentir en una convivencia que de hecho me repugna. Eso es hipocresía, no tolerancia. Y la hipocresía es un defecto, un desvalor. La tolerancia es una virtud. Por eso mismo si la vivo, debo vivirla como algo que asumo. Como algo que me hace coherente como ser histórico, inconcluso, que estoy siendo en una primera instancia, y en segundo lugar, con mi opción político-democrática. No veo cómo podremos ser democráticos sin experimentar, como principio fundamental, la tolerancia y la convivencia con lo que nos es diferente.

Nadie aprende tolerancia en un clima de irresponsabilidad en el cual no se hace democracia. El acto de tolerar implica el clima de establecer límites, de principios que deben ser respetados. Es por esto por lo que la tolerancia no es la simple *connivencia* con lo intolerable. Bajo el régimen autoritario, en el cual se exagera la autoridad, o bajo el régimen licencioso, en el que la libertad no se limita, difícilmente aprenderemos la tolerancia. La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética. El autoritario, empapado de prejuicios sobre el sexo, las clases, las razas, jamás podrá ser tolerante si antes no vence sus prejuicios. Por esta razón el discurso *progresista* del perjudicado, en contraste con su práctica, es un discurso falso. Es por esto también que el cientificista es igualmente intolerante, porque toma o entiende la *ciencia* como la *verdad última* y nada vale fuera de ella, pues es ella la que nos da la seguridad de la que no se puede dudar. No hay cómo ser tolerantes si estamos inmersos en el cientificismo, cosa que no debe llevarnos a la negación de la ciencia.

Me gustaría ahora agrupar la *decisión*, la *seguridad*, la tensión entre la *paciencia* y la *impaciencia* y la *alegría de vivir* como cualidades que deben ser cultivadas por nosotros si somos educadores y educadoras progresistas.

La capacidad de decisión de la educadora o del educador es absolutamente necesaria en su trabajo formador. Es probando su habilitación para decidir como la educadora enseña la difícil virtud de la decisión. Difícil en la medida en que decidir significa romper para optar. Ninguno decide a no ser por una cosa contra la otra, por un punto contra otro, por una persona contra otra.

De ahí que toda opción que sigue a una decisión exija una meditada evaluación en el acto de comparar para optar por uno de los posibles polos, personas o posiciones. Yes la evaluación, con todas las implicaciones que ella genera, la que finalmente me ayuda a optar.

Decisión es ruptura no siempre fácil de ser vivida. Pero no es posible existir sin romper, por más difícil que nos resulte romper.

Una de las deficiencias de una educadora es la incapacidad de decidir. Su *indecisión*, que los educandos interpretan como debilidad moral o como incompetencia profesional. La educadora democrática, sólo por ser democrática, no

puede anularse; al contrario, si no puede asumir sola la vida de su clase tampoco puede, en nombre de la democracia, huir de su responsabilidad de tomar decisiones. Lo que no puede hacer es ser arbitraria en las decisiones que toma. El testimonio de no asumir su deber como autoridad, dejándose caer en la licencia, es sin duda más funesto que el de extrapolar los límites de su autoridad.

Hay muchas ocasiones en las que el buen ejemplo pedagógico, en la dirección de la democracia, es tomar la decisión junto con los alumnos después de analizar el problema. En otros momentos en los que la decisión a tomar debe ser de la esfera de la educadora, no hay por qué no asumirla, no hay razón para omitirla.

La indecisión delata falta de seguridad, una cualidad indispensable a quien sea que tenga la responsabilidad del gobierno, no importa si de una clase, de una familia, de una institución, de una empresa o del Estado.

Por su parte, la *seguridad* requiere competencia científica, claridad política e integridad ética. No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, de por qué lo hago y para qué lo hago, si sé poco o nada en favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién, hago lo que estoy haciendo o haré. Si esto no me conmueve para nada, si lo que hago hiere la dignidad de las personas con las que trabajo, si las expongo a situaciones bochornosas que puedo y debo evitar, mi insensibilidad ética, mi cinismo me contraindican para encarnar la tarea del educador, tarea que exige una forma críticamente disciplinada de actuar con la que la educadora desafía a sus educandos.

Forma disciplinada que tiene que ver, por un lado, con la competencia que la maestra va revelando a sus alumnos, discreta y humildemente, sin alharacas arrogantes, y por otro lado con el equilibrio con el que la educadora ejerce su autoridad -segura, lúcida, determinada- o Nada de eso, sin embargo, puede concretarse si a la educadora le falta el gusto por la búsqueda permanente de la justicia.

Nadie puede prohibirle que le guste más un alumno que otro por x razones. Es un derecho que tiene. Lo que ella no puede es emitir el derecho de los otros a favor de su preferido.

Existe otra cualidad fundamental que no puede faltarle a la educadora progresista y que exige de ella la sabiduría con la que debe entregarse a la experiencia de vivir la tensión entre la paciencia y la impaciencia. Ni la paciencia por sí sola ni la impaciencia solitaria. La paciencia por sí sola puede llevar a la educadora a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su sueño democrático. La paciencia desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La impaciencia por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra a un activismo ciego, a la acción por sí misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre la táctica y la estrategia.

La paciencia aislada tiende a obstaculizar la consecución de los objetivos de la práctica haciéndola "tierna", "blanda" e inoperante.

En la impaciencia aislada, amenazamos el éxito de la práctica que se pierde en la arrogancia de quien se juzga dueño de la historia.

La paciencia sola se agota en el puro blablá; la impaciencia a solas, en el activismo irresponsable.

La virtud no está, pues, en ninguna de ellas sin la otra sino en vivir la permanente tensión entre ellas. Está en vivir y actuar impacientemente paciente, sin que jamás se dé la una aislada de la otra.

Junto con esa forma de ser y de actuar equilibrada, armoniosa, se impone otra cualidad que vengo llamando *parsimonia verbal*.

La *parsimonia verbal* está implicada en el acto de asumir la tensión entre paciencia e impaciencia. Quien vive la impaciente paciencia difícilmente pierde, salvo casos excepcionales, el control de lo que habla, raramente extrapola los límites del discurso ponderado pero enérgico. Quien vive con preponderancia la paciencia, apenas ahoga su legítima rabia, que expresa en un discurso flojo y acomodado. Quien por el contrario es sólo impaciencia tiende a la exacerbación en su discurso. El discurso del *paciente* siempre es *bien comportado*, mientras que el discurso del *impaciente* en general va más allá de lo que la realidad misma soportaría.

Ambos discursos, tanto el muy controlado como el carente de toda disciplina, contribuyen a la preservación del *statu quo*. El primero por estar mucho más acá de la realidad; el segundo por ir más allá del límite de lo soportable.

El discurso y la práctica benevolentes del que es sólo *paciente* en la clase hace pensar a los educandos que todo o casi todo es posible. Existe una paciencia casi inagotable en el aire. El discurso nervioso, arrogante, incontrolado, irrealista, sin límite, está empapado de inconsecuencia, de irresponsabilidad.

Estos discursos no ayudan en nada a la formación de los educandos.

Existen además los que son excesivamente equilibrados en sus discursos pero de vez en cuando se desequilibran. De la pura paciencia pasan inesperadamente a la impaciencia incontenida, creando en los demás un clima de inseguridad con resultados indiscutiblemente pésimos.

Existe un sinnúmero de madres y padres que se comportan así. De una licencia en la que el habla y la acción son coherentes pasan, al día siguiente, a un universo de desatinos y órdenes autoritarias que dejan a sus hijos e hijas estupefactos, pero principalmente inseguros. La *ondulación* del comportamiento de los padres limita en los hijos el equilibrio emocional que precisan para crecer. Amar no es suficiente, precisarnos saber amar.

Me parece importante, reconociendo que las reflexiones sobre las cualidades son incompletas, discutir un poco sobre la *alegría de vivir*, como una virtud fundamental para la práctica educativa democrática.

Es dándome por completo a la vida y no a la muerte -lo que ciertamente no significa, por un lado, negar la muerte, ni por el otro mitificar la vida- como me entrego, con libertad, a la *alegría de vivir*: Y es mi entrega a la alegría de vivir, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida, lo que me prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela.

Es viviendo -no importa si con deslices o incoherencias, pero sí dispuesto a superarlos- la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la *parsimonia verbal* como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se

ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice *sí* a la vida, y no la escuela que enmudece y me enmudece.

Realmente, la solución más fácil para enfrentar los obstáculos, la falta de respeto del poder público, el arbitrio de la autoridad antidemocrática es la acomodación fatalista en la que muchos de nosotros nos instalamos.

"¿Qué puedo hacer, si siempre ha sido así? Me llamen *maestra* o me llamen *tía* continúo siendo mal pagada, desconsiderada, desatendida. Pues que así sea." Ésta en realidad es la posición más cómoda, pero también es la posición de quien renuncia a la lucha, a la historia. Es la posición de quien renuncia al conflicto sin el cual negamos la dignidad de la vida. No hay vida ni existencia humana sin pelea ni conflicto. El conflicto hace nacer nuestra conciencia. Negarlo es desconocer los mínimos pormenores de la experiencia vital y social. Huir de él es ayudar a la preservación del *statu qua*.

BIBLIOGRAFÍA

ARGUELLO PITT, C. (2015). Dramaturgia de la dirección de escena. México: Paso de gato.

· CELCIT. Pedagogía teatral: una mirada posible [Curso].

Recuperado de:

<http://www.celcit.org.ar/cursos/71/pedagogia-teatral-una-mirada-possible-2/>

· CFE N° 111/10. "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional" (2010) MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA

· FREIRE, Paulo. CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR. (2013) Siglo XXI Editores. Bs. As. Argentina

· GARCÍA WEHBI, E. (2015). El mundo está estallado [Entrevista]. Revista de ensayo y crónica HUMO, recuperado de: <http://anarquiacoronada.blogspot.com.ar/2015/07/el-mundoesta-estallado-entrevista-con.html?q=El+mundo+est%C3%A1+estallado>.

· GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, Mariano. (1998) EI ABC DE LA TAREA DOCENTE: currículum y enseñanza. Editorial AIQUE. - Buenos Aires-

· HALAC, R. (2006). Escribir teatro: Dramaturgia en los tiempos actuales. Bs As., Corregidor.

- Martínez, Editorial Nova Escola, Brasil,
- HOLOVATUCK-ASTROSKY. _MANUAL DE JUEGOS EJERCICIOS TEATRALES_. INT.
- KOWSAN, T. (1968) "Los signos teatrales: Introducción a la Semiología del Arte del Espectáculo". En: Diógenes, n° 61.
- PAVIS. P. _(2008)_ _DICCIONARIO DEL TEATRO_. Ed. Paidós. Buenos Aires -
- ROSENZVAIG, Marcos. (2011) _TÉCNICAS ACTORALES CONTEMPORÁNEAS_. Ed: Capital Intelectual – Buenos Aires.
- SARLE, P. (2006) _ENSEÑAR EL JUEGO Y JUGAR LA ESNEÑANZA_. Ed. PAIDOS" Bs. As.
- SCOVENA, Mariano. _(2015)_ _DEFINICIONES, JUEGOS... ¡ACCIÓN!_. Ed. Nva Generación – San Justo.
- SERRANO, Raúl. _(2004)_ _NUEVAS TESIS SOBRE STANISLAVSKI_. Bs. As.: Atuel.
- SEQUEIRA, Jazmín _(2013),_ "La potencia de lo desconocido: Dirigir errando entre palabras y cuerpos", en Arguello Pitt (Comp.). Ensayo: teoría y práctica del acontecimiento teatral. Córdoba: Documenta/Escénicas.
- STANISLAVSKI Constantin. _(1995)_ _UN ACTOR SE PREPARA_. DIANA - México -
- STANISLAVSKI Constantin. _(1994)_ _CREACIÓN DE UN PERSONAJE_. DIANA - México -.
- STRASBERG, Lee. _(1997)_ _UN SUEÑO DE PASIÓN_. Emecé-Bs. As. -.
- TOLMACHEVA Galina _(1992)_ _CREADORES DEL TEATRO MODERNO_. EDIUNC -Mendoza.-
- TROZZO Ester - Sampedro Luis. _(2002)DIDÁCTICA DEL TEATRO I_. Colección TEATRO
- UBERSFELD A. _(2002)_ _DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DEL ANÁLISIS TEATRAL_. Ed Galerna. Bs. As. -.

· VEGA Roberto. _(1998)_ _EL JUEGO TEATRAL_. Ed. GEMA - Capital Federal-

· VILLA SÁNCHEZ, A. y POBLETE RUIZ, M. _(2007)_ _PRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS._ Ediciones Mensajero – Bilbao

