

2018

Curso Introdutorio
CAPÍTULO 2

**PROFESORADO Y LICENCIATURA
EN TEATRO**



30 años.
Creando.
Inspirando.
Formando



INDICE DE CONTENIDOS

Equipo de Trabajo	//03
Cronograma de actividades	// 04
Plan de Estudios	// 07
Iniciación al Trabajo Teatral	// 10
Cátedras de primer año, programas comentados, y material Bibliográfico	// 12
Educación de la Voz I	// 13
Expresión Corporal I	// 31
Interpretación I	// 37
Rítmica	// 43
Introducción a la Educación	// 45
Historia de las Estructuras Teatrales I	// 71
Anatomía Funcional	// 92
Psicología Evolutiva y de la Creatividad	// 96



EQUIPO DE TRABAJO

Belén Errendasoro

Christian Roig

Cristina Dimatteo

Araceli De Vanna

Valeria Guasone

Daniela Ferrari

Gabriela Gonzalez

Guillermo Dillon

Juan Manuel Padrón

Julio Cicopiedi

Mariana Gardey

Marisa Rodríguez

Martiniano Roa

Roberto Landa

Rubén Maidana

Yanina López

Coordinación general: Secretaria Académica



LICENCIATURA Y PROFESORADO DE TEATRO. CURSO INTRODUCTORIO 2018




CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DISCRIMINADO POR SEMANA.

1º semana: 26 de Febrero al 2 de Marzo

DÍA	HORA	ACTIVIDAD	DOCENTE COORDINADOR	ESPACIO ASIGNADO
Lunes 26	16 a 17	Presentación general del curso. Uso plataforma virtual	Autoridades de la Facultad Docentes - Departamentos	SM1
	17 a 18.30	Taller de elección de carrera	De Vanna - Dillón - López Centro de Estudiantes	Aula 2
	18.45 a 20.15	Actividad de integración	Secretaría Académica Centro de Estudiantes	SM1
Martes 27	15 a 17	Educación de la Voz I	Maidana - Cicopiedi - LLano	Aula 2
	17.15 a 17.45	Visita a Sala INCAA	Martínez Secretaría Académica	Sala INCAA
	18 a 19.30	 PROYECCIÓN AUDIOVISUAL: Documental: Amateur	Docentes: Christensen Martínez - Minucci - Suasnábar	Sala INCAA
	19.30 a 20.30	 Charla - Debate	Coordinador: Mariano	Sala INCAA
Miércoles 28	16 a 18	Expresión Corporal I	González - Errendasoro Guasone	Aula 2
	18.30 a 19.30	 OBRA DE TEATRO Adiós Mundo Clown	Director de la obra - Actores	La Fábrica
	19.30 a 20.30	Desmontaje	Coordinador: González Errendasoro - Guasone	
Jueves 1	15 a 16	PIACI: Plan de Estudios. Plataforma	Secretaría Académica Centro de Estudiantes	Aula 2
	16 a 17	Centro de Estudiantes	Centro de Estudiantes Secretaría General	Aula 2
	17 a 18	Protocolo de género	Centro de Estudiantes Comisión de Género	SM1
	18.15 a 20.15	Interpretación I	Ferrari - Roig - Roa	Aula 2
Viernes 2	17 a 17.45	Anatomía	Landa	Aula 2
	18 a 20	CDAB - Seguridad e Higiene	CDAB - UNICEN	SM1



2º semana: 5 al 9 de Marzo

DÍA	HORA	ACTIVIDAD	DOCENTE COORDINADOR	ESPACIO ASIGNADO
Lunes 5	16 a 17	Rítmica	Errendasoro - Ferreyro Delaude	Aula 2
	17.15 a 18.15	Departamento de Alumnos SIU	Manfra - Funaro Padrón	Aula 2
	18.30 a 20.30	Educación de la Voz I	Maidana - Cicopiedi - Llano	La Fábrica
Martes 6	15 a 17	Expresión Corporal I	Gonzáles - Errendasoro Guasone	Aula 2
	17.30 a 19.30	 PROYECCIÓN AUDIOVISUAL: Pinamar	Docentes: Stipcich - Wulf Bertone - Godfrid	SM1
	19.30 a 20.30	 Charla - Debate	Coordinador	SM1
Miércoles 7	15 a 16	Co gobierno y Agrupaciones estudiantiles	Secretaría Académica - Agrupaciones Estudiantiles	SM1
	16 a 17	Pañol	Cicopiedi - Técnicos de Pañol	Aula 2
	17 a 18	Introducción a la Educación	Dimatteo - Devanna Lavia	Aula 2
	18.30 a 19.30	 OBRA DE TEATRO Bowen	Director de la obra - Actores	La Fábrica
	19.30 a 20.30	Desmontaje	Coordinador: Gardey - Dimatteo De Vanna - Bertone	La Fábrica
Jueves 8	16 a 18	Historia de las Estructuras Teatrales I	Gardey - Bertone	Aula 2
	18.15 a 20.15	Interpretación I	Ferrari - Roig - Roa	Aula 2
Viernes 9	15 a 16	Visita Sala "La Fábrica" Comedia	Cicopiedi - Asoc. Amigos de la Fábrica - Dillón - Vázquez	La Fábrica
	16 a 20	Encuentro Universidad Barrial	Centro de Estudiantes Secretaría Académica	Universidad Barrial



3º semana: 12 al 16 de Marzo

DÍA	HORA	ACTIVIDAD	DOCENTE COORDINADOR	ESPACIO ASIGNADO
Lunes 12	16 a 17	Psicología Evolutiva y de la Creatividad	Dillón - López - Crespi	Aula 2
	17 a 19	Educación de la Voz I	Maidana - Cicopiedi - Llano	Aula 2
	19 a 20	Charla con Graduados	Secretaría Académica	Aula 2
Martes 13	17.30 a 19.30	 PROYECCIÓN AUDIOVISUAL: Selección Noche más Corta (2017)	Docentes: Castillo Mariano - Morazzo	Sala INCAA
	19.30 a 20.30	 Charla - Debate	Coordinador: Martínez	Sala INCAA
Miércoles 14	16 a 18	Expresión Corporal I	González - Errendasoro Guasone	Aula 2
	18.30 a 19.30	 OBRA DE TEATRO Raspando la Cruz	Director de la obra - Actores	La Fábrica
	19.30 a 20.30	Desmontaje	Coordinador: Dillon - López Maidana - Landa - Cicopiedi	La Fábrica
Jueves 15	16 a 20	Interpretación I	Ferrari - Roig - Roa	Aula 2
Viernes 16	16 a 21	Muestra de ejercicios	Secretaría Académica	SM 1 - Aula 2

Referencias de Espacios

SM 1 y Aula 2: 9 de Julio 430

La Fábrica: Pinto 367

Sala INCAA: Yrigoyen 662



**CORRELATIVIDADES: PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO
Y LICENCIATURA EN TEATRO**

	PARA CURSAR	SE DEBE TENER APROBADA LA CURSADA DE:
	PARA RENDIR FINAL	SE DEBE TENER APROBADO EL FINAL DE:
PRIMER AÑO	Interpretación I Expresión Corporal I Educación de la Voz I Anatomía Funcional (cuatrimestral) Rítmica (cuatrimestral) Introducción a la Educación (cuatrimestral) Historia de las Estructuras Teatrales I Psicología Evolutiva y de la Creatividad	
	Interpretación II	Interpretación I Expresión Corporal I Educación de la Voz I Anatomía Funcional
	Expresión Corporal II	Expresión Corporal I Anatomía Funcional Rítmica
	Educación de la Voz II	Educación de la Voz I Rítmica
	Didáctica General y Especial del Juego Dramático (Estar cursando Psicología del Aprendizaje y Procesos del Juego y la Creación Dramática)	Interpretación I Expresión Corporal I Educación de la Voz I Introducción a la Educación Psicología Evolutiva y de la Creatividad
	Dinámica de Grupos	Psicología Evolutiva y de la Creatividad
	Historia de las Estructuras Teatrales II	Historia de las Estructuras Teatrales I
Psicología del Aprendizaje (cuatrimestral)	Introducción a la Educación Psicología Evolutiva y de la Creatividad	
Procesos del Juego y la Creación Dramática (cuatrimestral)	Introducción a la Educación Psicología Evolutiva y de la Creatividad	

SEGUNDO AÑO



TERCER AÑO	Interpretación III	Historia de las Estructuras Teatrales I Interpretación II Expresión Corporal II Educación de la Voz II
	Expresión Corporal III	Expresión Corporal II
	Educación de la Voz III	Educación de la Voz II
	Historia de la Cultura	Historia de las Estructuras Teatrales II
	Iniciación a la Danza	Expresión Corporal II
	Práctica Integrada de Teatro I	Interpretación II Expresión Corporal II Educación de la Voz II Procesos del Juego y la Creación Dramática
Práctica de la Enseñanza	Interpretación II Expresión Corporal II Educación de la Voz II Didáctica General y Especial del Juego Dramático Dinámica de Grupos Historia de las Estructuras Teatrales II Psicología del Aprendizaje Procesos del Juego y la Creación Dramática	
CUARTO AÑO	Dirección Teatral (Estar cursando Escenografía y Música y Coreografía)	Interpretación III Expresión Corporal III Educación de la Voz III Iniciación a la Danza Práctica Integrada I
	Escenografía	Interpretación III Expresión Corporal III Educación de la Voz III Iniciación a la Danza Práctica Integrada I
	Música y Coreografía	Interpretación III Expresión Corporal III Iniciación a la Danza



CUARTO AÑO	Semiótica I	Historia de la Cultura
	Historia del Arte	Historia de la Cultura
	Práctica Integrada de Teatro II	Interpretación III Expresión Corporal III Educación de la Voz III Iniciación a la Danza Práctica Integrada de Teatro I
	Metodología de la Investigación (Cuatrimestral)	Historia de la Cultura
QUINTO AÑO	Práctica Integrada de Teatro III	Dirección Teatral Escenografía Música y Coreografía Historia del Arte Práctica Integrada de Teatro II
	Semiótica II Dramaturgia	Semiótica I Práctica Integrada de Teatro I Dirección Teatral
	Seminario de Investigación Teatral (Cuatrimestral)	Semiótica I Metodología de la Investigación
	Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Actuación	Práctica de la Enseñanza Dirección Teatral Escenografía Música y Coreografía Semiótica I Práctica Integrada de Teatro II
	Planeamiento y Conducción de la Enseñanza Superior	Práctica de la Enseñanza
	Tesis	Aprobación de acuerdo al Reglamento de Tesis



INICIACIÓN AL TRABAJO TEATRAL

INTRODUCCIÓN

Durante el transcurso del Curso Introdutorio los integrantes del Departamento de Teatro intentarán abordar problemáticas propias de los ingresantes a la Carrera de Teatro. Las carreras artísticas en general tienen requerimientos específicos que atienden a la especificidad de la disciplina que abordan, en este caso la especificidad pasa por lo teatral.

La educación secundaria provee a los alumnos con saberes y habilidades necesarias para la vida universitaria. Con respecto a esas las habilidades podríamos mencionar, por ejemplo, la disciplina en la lectura; la comprensión y el análisis de textos; comparación; enumeración de diferentes fenómenos; etc. Sin embargo los alumnos ingresantes a la carrera de teatro necesitan además otras habilidades que hacen a lo teatral.

En este sentido, vale aclarar que la experiencia de taller de teatro, si bien valedera en sí misma, no es necesariamente equivalente a la de una formación profesional como la que se brinda a nivel universitario. Entre otras cosas, el grado de compromiso y rigurosidad requerido para llevar adelante el entrenamiento propuesto en la carrera, es completamente diferente a aquel requerido por un taller de teatro. Los objetivos son diferentes, por ende el trabajo desarrollado difiere también.

Lo teatral es la materia con la que trabajan las materias incluidas dentro de lo denominado “Departamento de Teatro”. En el primer año de la carrera esas materias son: Interpretación I; Educación de la Voz I; Anatomía Funcional; Rítmica y Expresión Corporal I. Si bien estas materias trabajan diferentes aspectos que hacen a lo teatral, todas ellas tienen en común su naturaleza práctica.

¿Qué significa “naturaleza práctica”? Esta frase hace referencia a la manera en la que se generan conocimientos, es decir la modalidad en la que se aprenden y aprehende durante las clases. Si bien indiscutiblemente el trabajo realizado en las clases se asienta sobre concepciones alineadas con diferentes corrientes teóricas dentro de los estudios teatrales, las clases son “prácticas”. “Prácticas” implica, en este caso, que la indagación del alumno sobre sus propias características expresivas es fundamental para generar conocimiento. Esta indagación se realiza generalmente mediante ejercicios que comprometen al individuo todo, su cuerpo, afectividad e intelecto.



El entrenamiento técnico, técnico en relación a lo teatral, es un proceso de aprendizaje que ocurre en diferentes niveles del comportamiento. Por un lado, a nivel racional, se aprehenden conceptos específicos; paralelamente se desarrolla una sensibilidad especial, sensibilidad diferente a la que requiere la vida cotidiana.

El entrenamiento hace ver los hechos de la vida cotidiana desde una mirada distinta, ya que se desarrolla una capacidad especial para percibir en la vida cotidiana elementos que hacen al hecho teatral: situaciones; intensiones; actitudes corporales; variaciones en la voz; la palabra dicha y lo no dicho; la imagen visual; el valor del sonido y muchos más.

El trabajo creativo necesita de un espacio propicio para poder “florecer”, un espacio de confianza, contención, y, ante todo, respeto. En las clases se promueve el respeto de cada individuo, como creador, y del grupo como el territorio “sagrado” donde la creación ocurre.

En el ámbito del Departamento de Teatro se busca que cada alumno sea ante todo fiel a sí mismo, al grupo de trabajo y a su búsqueda estética. Esta ética de trabajo artístico se enriquece con la perspectiva intelectual, propia del trabajo académico, logrando, con la conjunción de ambas perspectivas, una mayor profundidad en el análisis del trabajo propio y de las herramientas utilizadas en la creación del mismo.

COMO EMPEZAMOS

Si bien cada una de las materias que conforman el Departamento de Teatro tiene su especificidad - Interpretación entrena en la técnica de actuación, Expresión Corporal apunta a la reeducación del movimiento y Educación de la Voz proporciona las herramientas para conocer la propia voz- todas ellas tienen en común la concepción que tienen del individuo. Cada una de estas materias concibe al futuro teatrista como un individuo en el que lo expresivo/emotivo se integra con el cuerpo.

Bajo esta mirada no “se tiene” un cuerpo por un lado y una cabeza por otro, sino que ambos funcionan en paralelo, retroalimentándose y definiéndose mutuamente.

Esta perspectiva podríamos denominarla “somática”.

El aprendizaje desde esta perspectiva implica trabajar los contenidos no sólo desde lo meramente intelectual sino también desde la experiencia sensitiva.



Le da un rol central a la sensación y a la autopercepción, tanto emotiva como sensitiva.

En este contexto la experiencia físico-emotiva da forma al pensamiento lógico, y a su vez éste da forma a la experiencia sensitivo-corporal.

Este enfoque puede resultar muy desafiante para quienes no tienen ningún tipo de experiencia similar previa. Como se sabe, en la educación formal se le confiere una absoluta preponderancia al pensamiento racional; el “físico” solo aparece en las clases de “educación física”, para ser adiestrado, medido, regulado, y no como una fuente de experiencias que hacen al aprendizaje.

El Curso Introdutorio se propone entonces ser una instancia para trabajar sobre las características específicas del aprendizaje somático. Concretamente, es interés de los docentes del Departamento de Teatro trabajar sobre la nociones de “ensayo” e “indagación sensorial”, como instancias de búsqueda y autodescubrimiento, recursos fundamentales para el trabajo del teatrista.

CÁTEDRAS DE PRIMER AÑO, PROGRAMAS COMENTADOS Y MATERIAL BIBLIOGRÁFICO

En este apartado encontrarás las diferentes asignaturas con sus programas comentados y los materiales sugeridos. El comentar el programa pretende constituirse en anticipaciones que realiza el docente de la cátedra con respecto a la propuesta pedagógica que desarrollará durante el año. Este tipo de prácticas se constituyen en apoyos al estudiante en la lectura de los programas de cátedra, elementos claves para la ubicación en el plan de estudios y en las acciones cotidianas durante la cursada. Por otra parte, la bibliografía o sitios sugeridos por las asignaturas son las primeras lecturas de aproximación a los contenidos.



EDUCACIÓN DE LA VOZ I

PROGRAMA DE LA MATERIA 2018

Profesor Titular: Prof. Maidana, Rubén

J.T.P: Prof. Cicopiedi, Julio Alcides

Ayudante Alumno: Llano, Fátima

PEQUEÑA INTRODUCCIÓN DE NUESTRA POSTURA DE TRABAJO

Es una toma de posición desde qué lugar proponemos nuestro entrenamiento. Y nos oírás repetir muchas veces en clase que nuestro abordaje es **HOLÍSTICO** –grabate esta palabra y su significado, puesto que si entiendes el concepto entenderás más rápidamente por qué hacemos lo que hacemos- **Holístico quiere decir INTEGRAL**. Por lo tanto, nuestra mirada del entrenamiento vocal implica pensar que somos un cuerpo (huesos, líquidos, músculos, piel) en constante relación con el mundo que nos rodea. Ese cuerpo, además contiene todas nuestras experiencias, creencias, vivencias que dan lugar a nuestro modo de pensar. Nuestra mente. Además de cuerpo físico y mente todos tenemos una determinada energía vital que nos identifica como seres vivos (esa energía vital desaparece cuando morimos). Cuando hablamos de energía vital, nos estamos refiriendo a aquella energía que obtenemos de los alimentos que digerimos, no al concepto místico de energía. **POR LO TANTO SOMOS UN CUERPO CON UNA ENERGÍA VITAL Y UNA MENTE. ¿Y la voz?** Nuestra voz es resultado de la integración de estos tres conceptos o ámbitos. Por lo tanto **no debemos entender la voz como aislado de lo que somos. No es el producto físico de la vibración de cierta parte del cuerpo –la laringe- sino el resultado de todo el ser en funcionamiento. ASÍ, ES NECESARIO ADVERTIR QUE TODA MANIFESTACIÓN DEL SER FÍSICO, PSÍQUICO Y ENERGÉTICO PROVOCA INFLUENCIAS SOBRE LA FONACIÓN Y QUE MODIFICACIONES EN ALGUNO DE ESTOS ASPECTOS REPERCUTIRÁ INDEFECTIBLEMENTE EN LOS OTROS.**

Ésta es nuestra postura general sobre la voz, ahora bien en el entrenamiento específico del trabajo vocal para el actor tomamos como referencia la propuesta de nuestra mentora Marta Neiros Cotarello de Sánchez y su trabajo denominado “Liberación de la voz” (en esta carpeta vas a encontrar algo sobre ella y como “descubrió” su método de trabajo).

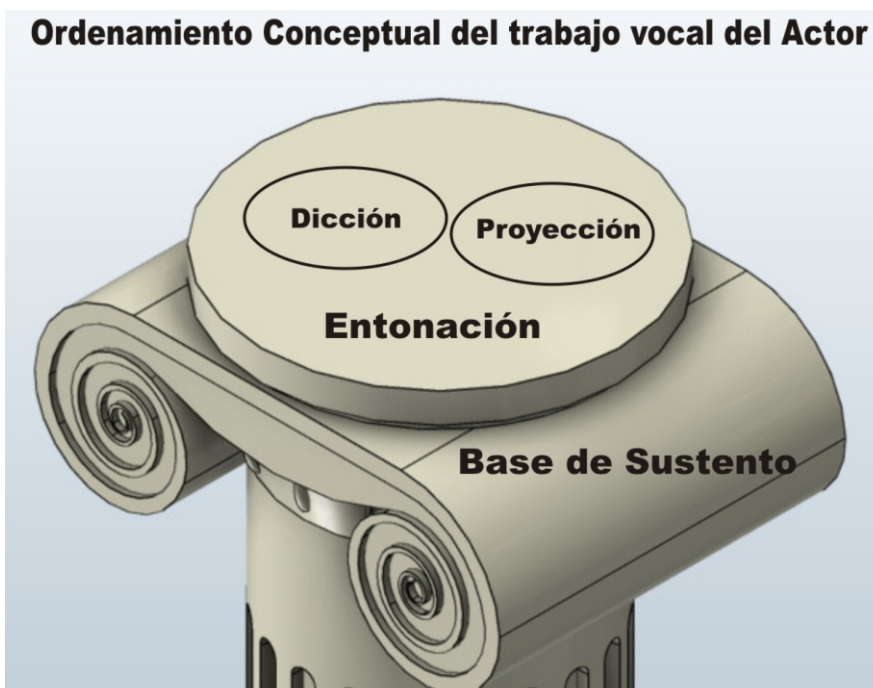


Siempre empezaremos por el cuerpo, escuchándolo, reconociéndolo, viendo dónde está tenso, dónde duele, aportándote herramientas para relajarlo. Trabajaremos la respiración con la misma idea, primero que la descubras, que la sientas, qué veas/sientas dónde va el aire, luego buscaremos la mejor respiración para el trabajo del actor. Y en cuanto a la fonación (aparición de sonido y palabra) vamos a trabajar tanto desde la voz hablada como desde la voz cantada. Incorporaremos las nociones básicas de dicción, proyección y matices y luego todo eso lo pondremos al servicio de la actuación. De la puesta en acto de monólogos teatrales. Ese será nuestro recorrido por este primer año.

Como guía para ir leyendo los materiales, te acercamos en primer lugar dos cuadros que son el ORDENAMIENTO CONCEPTUAL DE LA MATERIA. ¿Qué significa esto? Hay determinados conceptos que estaremos usando todo el tiempo en nuestras clases. En estos cuadros los verás ordenados de una determinada manera, por su pertinencia temática.

El primero es una representación metafórica de cómo nos imaginamos el trabajo vocal:

UNA COLUMNA (la voz hablada y cantada con sus matices o entonación), CON DOS SOPORTES INTERNOS (dicción y proyección como aspectos técnicos) y UNA BASE DE SUSTENTACIÓN (el cuerpo físico, mental y energético)



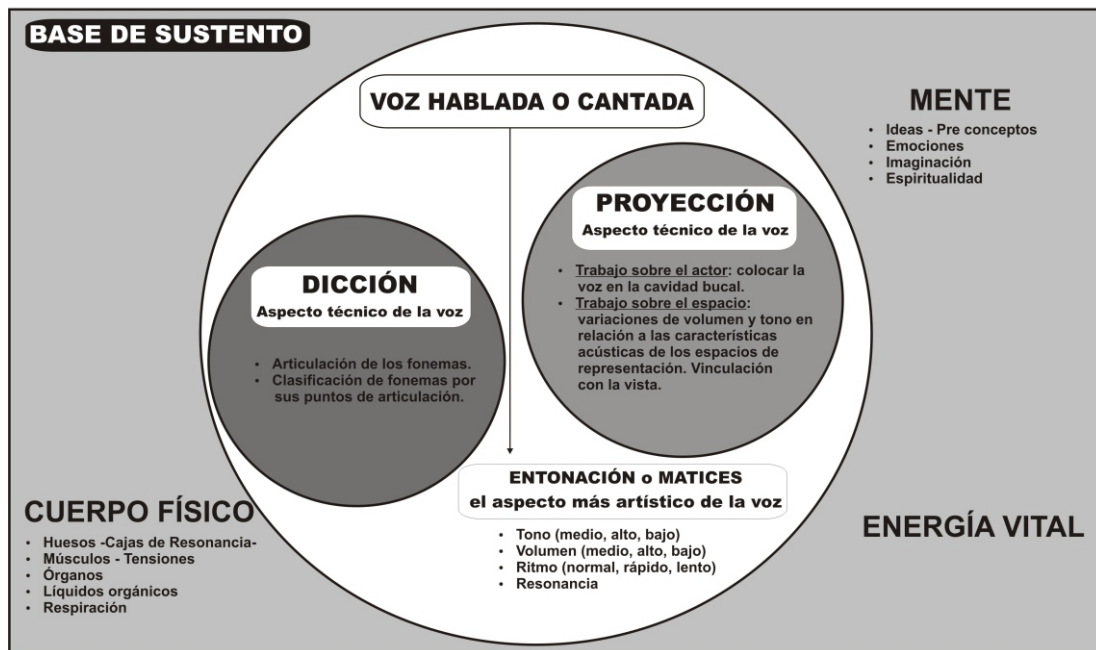


El **segundo** gráfico es una imagen “satelital” de esta columna que viste externamente y busca mostrarte el “interior” de la columna.

Así, podemos observar que en la **BASE DE SUSTENTO** se encuentra el **cuerpo físico** con sus músculos, huesos, órganos y líquidos corporales (y sus tensiones corporales), **la mente** (con sus ideas, pre conceptos, emociones, imaginación y el aspecto espiritual) y la **energía vital**.

La voz hablada y cantada (círculo central blanco) con **la entonación** que se compone de tono, ritmo y volumen y sus dos soportes internos: **dicción** y **proyección**.

ORDENAMIENTO CONCEPTUAL PARA EL TRABAJO VOCAL DEL ACTOR





EDUCACIÓN DE LA VOZ: LA VOZ DEL ACTOR Y LA NECESIDAD DE SU PREPARACIÓN

Todo ser humano es poseedor de una voz que constituye su expresión sonora. Tal expresión es empleada con diversos fines, destacándose el de la comunicación.

Es decir, en la vida cotidiana nos entendemos con nuestros semejantes mediante la utilización de un sistema codificado de signos constituido por el lenguaje. Es precisamente nuestra voz la que posibilita realizar los fonemas que constituyen esos signos. En nuestra vida de sociedad y a medida que crecemos adquirimos los conocimientos necesarios para utilizar la voz de acuerdo con los requerimientos sociales. Podemos advertir, entonces, que sabemos hablar. Podemos por tanto suponer que un actor ya puede interpretar un texto teatral. Pero si analizamos los alcances artísticos estéticos del teatro y observamos particularmente el caso de la voz empleada por los actores apreciaremos que hablar en la vida no es hablar en el escenario.

Concebimos al teatro como un hecho artístico, estético y comunicativo. Desde el aspecto comunicativo, esta concepción le asigna al actor una gran responsabilidad productiva en dicho proceso, requiriendo para ello de recursos interpretativos, corporales, vocales, entre otras. Se comunican emociones, sensaciones, vivencias, etc., en un contexto no social. Por su parte la voz no es utilizada para entablar un diálogo con un ocasional interlocutor sino que, en el mejor de los casos, vemos a dos actores en un escenario que rodeados de trucos escénicos simulan un encuentro casual, mientras los observan ciento de personas atentas desde sus butacas.

Advertimos pues que aquella capacidad vocal de comunicación social no es suficiente para el logro del cometido artístico del actor. Todo ello sin siquiera considerar las diversas exigencias que sobre la voz del comediante requieren las diversas estéticas teatrales.

La voz constituye en el actor una herramienta de incalculable valor expresivo.

Considerarla como tal implica entenderla como un ayudante de su labor artística. Claro está que como ocurre con cualquier otra herramienta para que nos resulte provechosa debemos saber utilizarla.



Entendemos a la voz como la resultante de un todo orgánico integrado al cuerpo humano. Esto implica reconocerla no como el producto físico de la vibración de cierta parte del cuerpo, sino como la resultante de todo el ser en funcionamiento y en determinado equilibrio. Por consiguiente es necesario advertir que toda manifestación del ser físico, psíquico, espiritual, provoca influencias sobre la fonación. Para el logro de la formación actoral en su aspecto vocal adherimos al sistema de trabajo desarrollado por Marta Neiros Cotarello de Sánchez¹ y denominado **Liberación de la Voz**. Dicho sistema es: "...una creación en el terreno de la pedagogía artística. Está orientado hacia el actor que a partir del conocimiento y trabajo sobre su potencial creativo, pueda alcanzar su máxima expresión, ya sea en la palabra o en el canto, a través de la percepción sensitiva del medio oral que sirve a su arte y lo relaciona con la totalidad de su ser. Es por ello que importan el cuerpo y la voz, el primero como origen de la actividad motriz, la segunda como síntesis. Este plan de trabajo está concebido como un proceso continuo que irá acompañado de la madurez biológica, intelectual, del desarrollo de los sentidos: auditivo, visual, táctil y de la capacidad de relación de cada alumno con su espacio interior y exterior durante los tres años de su formación básica. En el estudio de las disciplinas teatrales, el alumno se prepara desbloqueando tensiones, reconociéndose como ser físico y espiritual, a través de lo cual, adquiere una capacidad especial para comprender y administrar sus medios expresivos, a la vez que sus limitaciones." (M. N. C. de S.) Para el logro del cometido de la formación vocal de los alumnos de la Facultad de Arte se ha dispuesto la organización de la sub-área vocal en las cátedras Educación de la Voz I, II, y III; en primero, segundo y tercer año respectivamente. A lo largo de los tres años y a partir del mismo supuesto teórico metodológico se intentará acompañar al alumno en un camino de descubrimiento y utilización de su expresión vocal con fines artísticos.

Dr. Rubén Maidana y Prof. Julio Alcides Cicopiedi (Educación de la Voz I)

Prof. Cecilia Gramajo y Prof. Darío Torrenti (Educación de la Voz II)

Lic. Mario Valiente, Dr. Rubén Maidana y Lic. Luz Hojsgaard (Educación de la Voz III)

Sub-Área Vocal

¹ Pedagoga Vocal, creadora del sistema "Liberación de la Voz": Método de trabajo vocal para actores y cantantes. Profesora titular de las cátedras Educación de la voz I, II, III. E S. T. U.N.C.P.B.A.



ENTRENAMIENTO VOCAL PARA EL ACTOR

Una Necesidad

Rubén Maidana*

Los procesos de la voz y del habla son más exigentes en el teatro que en cualquier otro ámbito
Michael Mc Callion “El libro de la voz”

INTRODUCCIÓN

Con esta pequeña frase -que comparto- intento introducir en este trabajo el punto central sobre el cual rondará el artículo: la necesidad del entrenamiento vocal para el actor.

Una persona desde que nace se encuentra inmersa en un mundo sonoro. Parte de ese mundo sonoro está determinado por el entorno familiar y sus formas de comunicación oral¹. Poco a poco el sujeto que crece va convirtiendo sus primeros sonidos en lenguaje articulado y allí se abre una amplísima posibilidad de comunicación social. Utiliza su órgano vocal de una manera “intuitiva”² –sin mucha reflexión sobre cómo lo hace- pero “efectiva” –le permite relacionarse con los otros-. Ahora bien, ¿Qué sucede, desde lo vocal, cuando este sujeto decide formarse como actor? ¿El uso que hace de su voz en la vida cotidiana puede ser aplicada directamente al uso teatral?

Así, tratando de dar respuestas a estos interrogantes, me planteo esencialmente en este artículo determinar cuáles son las condiciones y características de la emisión vocal en la vida cotidiana y cuáles en el quehacer teatral para luego, dar algunos fundamentos sobre la necesidad indispensable de entrenamiento vocal para el actor.

* Departamento Teatral – Área Educación de la Voz – Docente de Educación de la Voz I y III – Facultad de Arte – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Tandil – Buenos Aires – rmaidana@arte.unicen.edu.ar

¹ “El lenguaje oral se aprende de los padres. La inicial estructuración del pensamiento y la adquisición del lenguaje se logran mediante la relación que se entabla en los primeros años de vida con la palabra hablada.” Reyzábal, M^a Victoria: (1997) La comunicación oral y su didáctica, Edit. La Muralla, Madrid

² Socialmente se acepta que para cantar es necesario aprender canto. El estudio de la voz cantada aparece como una necesidad. En cambio, el estudio de la voz hablada no parece indispensable. (...) Y sin embargo, la palabra es de una utilidad constante; la empleamos en todos los momentos de la existencia, pero jamás nos ocupamos de aprender a hablar correctamente. (...) Entonces, cada cual habla como juzga conveniente, con entonación demasiado elevada o demasiado baja, con voz más o menos fuerte. En síntesis, la mayoría de la gente habla mal, abusa de su órgano vocal y fatiga su voz porque no ha aprendido a servirse de ella.” Canuyt, George: (1958) La Voz, Ed. Hachette, Buenos Aires



EL LENGUAJE ORAL, PROMOTOR DE LA SOCIALIZACIÓN

Todas las sociedades humanas, o grupos de animales, se organizan entre sí gracias a la comunicación, es decir, al conjunto de actuaciones mediante las cuales los individuos entablan contacto y se transmiten información. Es evidente que la comunicación humana implica un sistema complejo de códigos interdependientes.

A lo largo de un solo día, cualquier individuo se comunica (comprende y expresa) mediante múltiples códigos y canales. Un instrumento privilegiado para la comunicación humana es **el lenguaje**, tanto oral como escrito, pero el oral no sólo es el primario, sino también el que presenta, abrumadoramente, mayor frecuencia de uso (muchas personas casi nunca escriben pero todos hablamos, a excepción, evidentemente, de algunas personas impedidas del habla); por eso, las lenguas evolucionan sobre todo en el plano oral y la escritura resulta más conservadora.

El ser humano no hereda la capacidad para hablar una lengua determinada en particular, sino que nace con la capacidad necesaria y suficiente para adquirir cualquier idioma, según sea el ámbito en que transcurra principalmente su primera edad, cuando se constituye el lenguaje articulado. En este sentido el lenguaje ha sido definido como un hecho social por ser exterior con relación a las conciencias individuales, en el sentido de que lo adquirimos como algo que ya existe cuando nacemos y porque ejerce una acción coercitiva sobre esas mismas conciencias, de modo que el adquirir una lengua y no otra modela de alguna manera nuestra forma de pensar (Dürkheim, Emile, 1974, 1993)³

Así, el lenguaje oral actúa como un macrosistema que se sirve para su proyección comunicativa de sistemas más primarios: la voz y el habla.

Desde que nace, el bebé utiliza de manera que refleja el más primario de estos sistemas —es decir, su propia voz, su propio sonido—, y lo hace en forma de llanto, grito y vocalizaciones para expresar sensaciones de agrado o desagrado: demanda de alimento, calor, cobijo, protección... Más adelante surgen las primeras sílabas que el niño utiliza con carácter inicialmente reflejo hasta que es capaz de emitir sus primeras palabras a las que otorga un claro significado; a partir del momento en que el niño es capaz de establecer la relación palabra-significado, es cuando podemos hablar del verdadero inicio del lenguaje.

³ Citado por M^a Victoria Reyzábal, 1997.



Para llevar a cabo su función comunicativa, el lenguaje oral precisa, por tanto, de la voz como vehículo sonoro y del habla como sistema articulatorio que recurre a un código convencionalmente establecido: la lengua propia de una comunidad humana.

Desde esta perspectiva, la voz trasluce la vida psíquica y emocional de quien se expresa y en ella subyace una compleja acción de nervios, huesos, cartílagos y músculos, que implica al cuerpo de manera global. Sirve de vehículo para la emisión de las palabras y éstas a su vez lo son para comunicar, intercambiar o compartir nuestras emociones, sentimientos, conceptos, opiniones o juicios de valor.

La eficacia de nuestra actividad comunicativa depende en gran medida de la calidad de nuestra voz.

En términos fisiológicos, y de manera muy sintética, participan en la producción de la voz fundamentalmente el **sistema respiratorio**, que nos provee del aire necesario para espirar y hacer posible que la voz, una vez producida por **las cuerdas vocales**, salga al exterior sumamente enriquecida en timbre y sonoridad, gracias al impacto que hará al proyectarse sobre diferentes estructuras óseas (vértebras cervicales, huesos del paladar, cráneo y parte frontal de la cara), que en conjunto actúan como verdaderos **órganos resonadores**.

Todo este proceso el ser humano lo ha incorporado “naturalmente”⁴, y es por ello que se considera a la palabra como un acto tan natural, una cualidad tan difundida, que toda persona normalmente constituida debiera poseerla.

Ahora bien, hasta aquí he tratado sintéticamente de explicar como el ser humano adquiere el lenguaje y cuál es el soporte fisiológico que utilizamos para hablar.

⁴ Para la mayor parte de la gente la laringe es sólo el órgano productor de la voz que bajo el control del cerebro favorece la comunicación oral humana. Aunque la fonación es la función de la laringe mejor conocida, esta no es la única ni la principal.

En efecto la fonación es una función secundaria. Hay multitud de animales que tienen laringe pero no la usan para emitir sonidos. Las funciones vitales de laringe y la razón de su aparición en el desarrollo de nuestra especie son: 1) respiratoria cuando se abre para permitir el paso del aire a los pulmones 2) protección del aparato respiratorio en el momento de la deglución y la última de todas la fonación que tienen en el canto su más alta expresión y que se consigue cuando la laringe vibra al paso del aire produciendo el sonido.



Ahora pasamos a analizar cuáles son las condiciones o que variables se ponen en juego al utilizar la voz en la vida cotidiana para luego, compararlo con el uso de la voz en el teatro.

El uso de la voz en la vida cotidiana

Ya he explicado que el lenguaje humano es la expresión de ideas por medio de sonidos combinados en palabras, y de palabras en oraciones, y que esta combinación se corresponde con una equivalente combinación de pensamientos. Ahora bien, pensemos en una conversación normal entre dos personas. ¿Qué elementos podemos identificar desde lo vocal-sonoro?

Lo primero es la intención comunicativa del uso del lenguaje. Hablan para algo, con un objetivo. A su vez por su forma de hablar podemos identificar en los hablantes sus características:

- 1) Sociales (la profesión u ocupación que define la forma de hablar –sociolecto-);
- 2) Psicológicas (seguro, inseguro, presumido, humilde, etc.) y;
- 3) Etarias (a través de la voz se puede identificar la edad)

Si miramos el aspecto espacial, la mayor parte de las conversaciones en la vida cotidiana tienen lugar en espacios relativamente pequeños y sin un excesivo ruido de fondo. En la conversación no existe la necesidad de una producción de voz elaborada de forma artificial; siempre que sea audible y transmita nuestra intención, cualquier calidad de resonancia servirá. Si la persona con quien estamos conversando tiene una fluidez semejante a la nuestra en el idioma en que hablamos, no tendremos ninguna necesidad particular para definir ampliamente los sonidos del habla. Podemos utilizar palabras incompletas, elisiones, frases no acabadas, y no tendremos problemas, sobre todo si la otra persona puede ver nuestros labios y leer nuestras expresiones y nuestros gestos. Así cada uno hace el uso que mejor le parece de los aspectos melódicos de la voz. Utiliza el tono (agudo o grave), el volumen (alto, medio o bajo) y el ritmo (lento o rápido, con uso de pausa y silencios) de acuerdo a sus características y necesidades.

Tampoco aparece una necesidad de conservación de aire; ya que podemos formar nuestros pensamientos en frases que se acomoden a nuestra respiración. En síntesis podemos resumir, en la vida cotidiana utilizamos la voz bajo estas condiciones:



La comunicación parte de un discurso propio: cada uno habla desde “uno”, esto quiere decir utiliza las palabras que le son propias –y que organizan su propio discurso- y en general con el tono, volumen y ritmo que le quedan más cómodos. Además como el discurso es propio, la adecuación del aire a ese mensaje también es personal.

Hay posibilidades de corrección: si hay mala dicción – producto de una mala articulación- y algo no se entiende se puede repetir una y mil veces esa palabra o frase hasta hacerse comprender

Requiere una utilización con poca exigencia del aparato fonador: generalmente el uso de la voz al darse en espacios pequeños –una habitación- y con pocos interlocutores a poca distancia no demanda, para hacerse escuchar, demasiado esfuerzo del aparato fonador.

Hasta aquí he desarrollado como el ser humano adquiere su capacidad de comunicación a través del lenguaje oral; fisiológicamente qué involucra la fonación y he identificado sintéticamente que variables se ponen en juego cuando dos personas se comunican a través de este código en la vida cotidiana. Pasemos a analizar ahora qué pasa con el uso de la voz en el hecho teatral.

El uso de la voz en el teatro

A simple vista, cuando miramos el uso que se hace de la voz en la vida cotidiana y en el teatro podría parecer que hay muchas condiciones que se repiten –espacio, intención comunicativa, uso de un código, etc.-, pero a pesar de estos puntos de contactos, considero que hay dos características del hecho teatral que condicionan de manera determinante el uso de la voz: **su condición de hecho artístico y su artificialidad.** Variables interrelacionadas y no menores de atención que debemos tener en cuenta al analizar el fenómeno vocal.

Si acordamos que el hecho teatral es una creación artística que se puede considerar como una obra de arte; que toda obra de arte persigue un fin comunicativo y que para comunicar utiliza un código más de los creados por el hombre: el lenguaje artístico; y que el artista para transmitir sus ideas, sueños, esperanzas o sentimientos expresa imágenes de la realidad física o humana, crea copiando, evocando o re-inventando lo que ve en el mundo cotidiano, el uso que hará el actor-artista de su voz excederá ampliamente el uso cotidiano.



Porque si bien busca la comunicación de un mensaje –como en la vida cotidiana además debe hacerlo de **una manera artística**. Esto lo llevará a contemplar un sin número de elementos técnicos que en la vida cotidiana no son necesarios tener en cuenta.

Imaginemos una situación de representación donde un actor debe componer un personaje de una obra de W. Shakespeare. Desde lo vocal ¿qué variables se ponen en juego que podemos analizar?

En primer lugar el actor debe “hablar por el autor”, en este caso Shakespeare. Debe incorporar, dar vida y credibilidad a un lenguaje totalmente alejado de “su cotidianeidad”. Esto implica desde lo técnico entrenar su capacidad de aire en función de los parlamentos que deba decir. Ya no es como en la vida cotidiana que el sujeto adapta su aire a “sus propios textos”, a sus palabras. Si el actor no puede administrar correctamente su aire, primero corre el riesgo de “cortar” el texto en cualquier lugar, dándole un sentido distinto al que el autor plantea y en segundo lugar comienza a fatigar sus cuerdas vocales.

Su dicción debe ser perfecta, porque en el teatro no existen las mismas posibilidades de corrección cuando algo no se entiende. El actor no puede repetir su texto una y otra vez hasta que el espectador entienda lo que está diciendo. Esto se debe a que la palabra “dicha” sufre una evanescencia rápida, a diferencia de la palabra escrita que queda en un soporte: el papel.

El volumen debe ser el adecuado a la capacidad de la sala. Debe garantizarse proyectar bien la voz para que lo escuche tanto el espectador que está en la primera fila como el que está en la última. Esto en la vida cotidiana no es necesario, ya que como dijimos anteriormente la comunicación generalmente se da en espacio reducidos y con pocos interlocutores.

A esto debemos sumar la caracterización del personaje. En la vida cotidiana mencionamos que utilizamos el tono, volumen y ritmo que nos quedan cómodos. Pero en el teatro uno de los elementos que lo distingue de otras disciplinas artísticas es que el actor “se debe convertir en otro”, debe componer un personaje. Y esta composición involucra el plano psicológico, el físico y vocal. Todos estos planos están íntimamente relacionados y una característica que se defina desde un aspecto condicionará a los otros dos. Por ejemplo si el personaje es desde lo psicológico tímido, esto determinará una composición física y una manera de hablar. Si desde lo físico determinamos que es viejo, tendrá una psicología particular y una forma de hablar determinada. Otras veces la forma de hablar –el ritmo, la entonación- determina como es el personaje desde lo físico y desde lo psíquico. Lo que es claro es que desde lo vocal la composición de



personajes implica que el actor deberá exigirle a su aparato fonador entonaciones que no son las cotidianas: voces agudas o graves, carrasposas de viejos, grandes volúmenes y susurro, forma de hablar analfabetas o cultas, etc. Esta necesidad técnica requiere tener un buen entrenamiento físico y un conocimiento cabal de sus posibilidades sonoras para no lesionarse el aparato fonador.

Ahora imaginemos una puesta en escena realista. ¿Qué elementos podemos identificar que condicionen la emisión vocal?

El texto es más cercano que si fuera una tragedia de Shakespeare, pero no por ello el actor se puede dar el lujo que no se le entienda –dicción- o no se le escuche – proyección- ya que el espacio de representación es el mismo: un teatro.

La composición de personajes, con todo lo que implica, también aparece como un elemento común con el ejemplo anterior. La entonación de los textos tal vez pueda aparecer como diferente, ya que el actor debe dar arriba del escenario esa sensación de “cotidianeidad” propia del estilo. Esto determinará un uso de volúmenes, tonos y ritmos más cercanos con lo cotidiano pero no exactamente como en ella.

Es decir, al interpretar un papel naturalista, la mayoría de las interrupciones, elisiones e irregularidades del habla normal deberán reproducirse pero sin que los sonidos del habla suenen distorsionados. Para explicar mejor este concepto tomaré un ejemplo propuesto por Michael Mc Callion en su trabajo *El libro de la Voz*. Un método para preservar la voz y dotarla de la máxima expresividad: “Por ejemplo en la vida real, la frase “Un día habló de lo oculto de un hombre” se pronuncia como “un díhabló de loculto dun_ombre”. No es deseable que suene como un ejercicio de dicción sobre el escenario ni enunciar cada sonido posible con una claridad exagerada: “un día:bló de lo:culto de un ombre” Si la dicción normal confunde al público, se puede modificarla un poco manteniendo el ritmo del habla normal, y quizá la frase acabe más o menos algo así: “un día:bló de lo:culto de _un_ ombre”. Esto se aceptaría como habla normal.” (pág. 177)

Otro elemento que modifica la emisión, y que he pasado por alto hasta el momento, es la emoción. Si consideramos al ser humano desde una concepción holística donde el cuerpo, la mente y la energía están en constante interrelación, cualquier modificación en uno de estos planos incidirá sobre los otros. Así desde esta concepción, generalmente en la vida cotidiana cuando uno se emociona aparecen inmediatamente manifestaciones físicas. El ejemplo más conocido es “el nudo en la garganta” que modifica la emisión.



Esto también le sucede al actor cuando está íntimamente involucrado con su personaje y la situación que debe vivir, el punto es que no puede permitirse el lujo que la emoción interfiera sobre la emisión del mensaje. Por lo tanto es también un trabajo técnico que el actor debe desarrollar poder lograr intensidad en sus emociones y que éstas no afecten su emisión. Por ejemplo llorar y hablar, estar desesperado y que se entienda todo lo que dice, ir muriendo lentamente y que se escuche y se entienda hasta el último texto, etc.

Por último imaginemos otra propuesta escénica más cercana a una estética postmoderna.

En este caso las exigencias vocales serán otras. De pronto no hay mucho texto para decir o al director no le interesa que ese texto llegue claro y limpio al espectador, pero si le interesa generar continuamente ruptura de sentidos a través de cambios bruscos de volumen, de ritmos, uso de tonos no cotidianos. O propone crear climas sonoros a través de la voz en vez de usar una banda sonora grabada. O le interesa que los personajes se comuniquen a través de sonidos no convencionales mientras generan distintas imágenes corporales. Como vemos hay algunos elementos que condicionan la emisión que han variado y otros no. Tal vez no necesitemos una “pulcritud” en el decir –por que tal vez no haya ningún texto que decir pero si necesitamos conocer nuestras posibilidades vocales para no “lastimarnos” al generar sonidos y voces extra-cotidianos. También aparece como necesario, al igual que en las otras poéticas, un buen entrenamiento físico para no agotarse durante la representación. La propuesta espacial puede cambiar, y por lo tanto van a variar las características acústicas del espacio de representación. Es decir hay un espacio que contiene la puesta en escena, pero tal vez no sea necesariamente un teatro a la italiana. Y a pesar de que no se esté comunicando un texto, si hay una intención comunicativa que debe ser bien recepcionada por el espectador.

En síntesis podemos resumir, en el hecho teatral utilizamos la voz bajo estas condiciones:

La comunicación parte de un discurso ajeno, el texto del autor: esto implica muchas veces formas de hablar alejadas de lo cotidiano (teatro en verso, teatro clásico, sainetes y grotescos, etc.)

No hay posibilidades de corrección: si algo no se entiende -debido a una mala dicción- o algo no se escucha –debido a una deficiente proyección– no se puede volver a repetir la frase

Requiere una utilización con gran exigencia del aparato fonador: o por un lado, por los artificios propios del teatro: comunicarse con el compañero de escena como si estuviéramos solos pero



compartiendo el mensaje con un sin número de espectadores distribuidos en grandes espacios convencionales – teatros- o no convencionales –estacionamientos, la calle, etc.-; o y por otro, por el uso estético-artístico que debemos hacer de la voz: sonidos y voces extra-cotidianas, juegos vocales, composición de personajes con características muy concretas desde lo vocal (viejo con voz carrasposa, personajes que hablan con un tono muy agudo o muy grave, que son gangosos, seseoso, etc.)

CONCLUSIONES

El habla es comunicación. Y esto se da tanto en la vida cotidiana como en el teatro. Pero en la vida cotidiana no es fundamental poseer una buena administración del aire, ya que el emisor va acomodando las frases al requerimiento comunicacional.

La palabra hablada tiene mayor evanescencia que la palabra escrita. Esto implica que si en la vida cotidiana algo del mensaje no se entiende, se soluciona con la posibilidad de repetición. En el teatro esto está vedado. Por eso generalmente en nuestras clases decimos “palabra dicha, es palabra perdida” ¿Qué queremos decir con esto? Si nos equivocamos, si no articulamos bien, si no la dijimos con la entonación adecuada, si no se escuchó, no puedo volver atrás y repetirla, por eso “es palabra perdida”, porque hay una sola oportunidad de emisión.

Si no se entiende se pierde una parte de la información. Esto requiere por lo tanto de un entrenamiento técnico –una buena articulación de los fonemas para lograr una buena dicción- que la vida cotidiana no exige.

En la vida cotidiana los interlocutores se dan en pequeñas cantidades y en espacios reducidos. La posibilidad de comunicación es más fácil. En el teatro es todo lo contrario y por lo tanto este aspecto requiere también de un entrenamiento técnico, tener claro el espacio de trabajo y hacia donde emito.

El teatro es una manifestación artística. Si aceptamos que el arte está para mostrar otro mundo distinto al cotidiano, este sólo hecho pone sobre la espalda del actor toda la responsabilidad de lograr “un mundo sonoro bello de oír”. Ya sea emitiendo un texto, generando sonidos, o componiendo voces extra-cotidianas el uso que se debe hacer de la voz debe contener ese condimento artístico que en la vida cotidiana no es tan importante. Y si una parte importante de la puesta en escena pasa por la propuesta textual, al actor le cabe la responsabilidad de que se le escuche y se le entienda y que la entonación sea la adecuada. Para



esto es necesario que entrene e indague las mil y una posibilidades de decir un parlamento, para encontrar los matices que cada texto propone.⁵.

¿Y que pasa con la voz y la emoción? Generalmente en la vida cotidiana una emoción fuerte “quiebra” la voz. Pero el disertante puede recomponerse y seguir con su discurso repitiendo la frase. En el teatro, que es puro artificio, el actor debe emocionarme, ser verosímil en esa emoción y a pesar de eso no permitir que se le cierre la garganta ya que se le debe seguir escuchando y entendiendo. ¿Y con el susurro y el cuchicheo? En la vida cotidiana cuando susurramos algo en oído de una persona el objetivo que perseguimos es que me escuche mi interlocutor, pero no el resto de las personas de los alrededores. En el teatro se debe lograr la misma impresión, el mismo artificio de “te digo un secreto” pero compartido por todo el público, incluso los de la última fila. Esto, nuevamente requiere entrenamiento.

El actor debe poder reconocer las capacidades acústicas del lugar de representación, “testear” cual es el volumen más bajo que puede utilizar en ese lugar y tener una imagen clara del espacio para proyectar la voz en todas direcciones.

¿Y qué podemos decir de la voz y las exigencias de la caracterización? A veces la caracterización requiere utilizar tonos, volúmenes y ritmos distintos a los que utilizamos en la vida cotidiana. Otras veces se deben componer “caracteres” o “biotipos” que utilizan una particular manera de articulación de los fonemas como sucede por ejemplo en el sainete: hablar en lunfardo, como un turco, gallego o alemán, etc. O llevar adelante personajes de poéticas tan diversas como teatro griego, en verso, isabelino, siglo de oro español, Commedia dell´arte, etc. O sino se deben componer personajes de poéticas más vanguardistas que por ejemplo se comunican a través de sonidos extra-cotidianos, que utilizan tonos y volúmenes que demandan gran exigencia del actor.

⁵ Como ejemplo de indagación minuciosa de las formas de “entonar” un texto, recomendamos al lector, entre otros materiales: Capítulo 7 – Dicción y Canto del libro La construcción del personaje del maestro Constantin Stanislavski. O el trabajo propuesto por Hedy Crilla en su libro La palabra en acción.



En la introducción de este trabajo señalé que buscaba dar algunos fundamentos sobre la necesidad de entrenamiento vocal. Creo que este es un modesto aporte para que el teatrista⁶ reflexione sobre la importancia que tiene la voz como instrumento de expresión del actor.

Generalmente, en nuestro ámbito, al momento de poner en escena una obra, el trabajo sobre el aspecto vocal queda relegado a un segundo plano. Prima la búsqueda de la organicidad, el tránsito por el conflicto, la búsqueda de las relaciones entre los personajes, el espacio, la escenografía, iluminación y sonido. Se descuenta que la entonación será resultado de la indagación corporal y que el actor ya posee una buena dicción y proyección. Y esto no siempre es así. Intento a partir de este trabajo poner el trabajo vocal en el mismo nivel de importancia que cualquiera de los otros aspectos que recién mencioné. ¿Por qué no comenzar una búsqueda de personaje a partir de su forma de hablar? ¿Por qué no probar distintas maneras de decir una frase y no suponer que la única manera de hacerlo es la que resulta del tránsito por la situación? ¿Por qué no indagar posibilidades de resonancia que ayuden a la caracterización del personaje en vez de quedarnos con lo primero que aparece al momento de la composición?

En este sentido y como cierre comparto las palabras de Uta Hagen cuando en su libro “El arte de Actuar” expresa “Todo actor que desee llamarse artista, que quiera que su trabajo sea verdaderamente una obra de arte, ha de empezar por convencerse de que es un error creer que actuar es instintivo, que no se puede aprender a actuar. En el arte, el proceso de aprendizaje nunca termina y las posibilidades de crecimiento son ilimitadas” (pág. 11) Y yo agrego, por eso el entrenamiento se hace indispensable.

1- Como ejemplo de indagación minuciosa de las formas de “entonar” un texto, recomendamos al lector, entre otros materiales: Capítulo 7 – Dicción y Canto del libro La construcción del personaje del maestro Constantin Stanislavski. O el trabajo propuesto por Hedy Crilla en su libro La palabra en acción.

⁶ “Entendiendo el término teatrista como abarcativo de la actividad teatral, un teatrista es un hacedor del teatro, un **actordirector** capaz de generar sus propias propuestas, un **director-actor** capaz de conducir un grupo y autogestionar y defender su propio trabajo con una sólida formación, un **actor-director-investigador** capaz de solventar las necesidades que conlleva toda búsqueda artística” Ferrari, Daniela: (febrero 2003) Cuadernillo Curso Introductorio – Año 4 – N° 4, Facultad de Arte, UNCPBA, Tandil, Bs. As.



2- “Entendiendo el término teatrista como abarcativo de la actividad teatral, un teatrista es un hacedor del teatro, un **actor-director** capaz de generar sus propias propuestas, un **director-actor** capaz de conducir un grupo y autogestionar y defender su propio trabajo con una sólida formación, un **actor-director-investigador** capaz de solventar las necesidades que conlleva toda búsqueda artística” Ferrari, Daniela: (febrero 2003) Cuadernillo Curso Introdutorio – Año 4 – N° 4, Facultad de Arte, UNCPBA, Tandil, Bs. As.





BIBLIOGRAFÍA

- A.A.V.V.: (2003) Cuadernillo Curso Introdutorio – Año 4 – N° 4, Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Canuyt, George: (1958) La Voz, Buenos Aires, Ed. Hachette.
- Crilla, Hedy: (1998) La palabra en acción. Transcripción, comentarios y desarrollo de Cora Roca, Bs. As. Instituto Nacional del Teatro
- Hagen, Uta y Frankel, Haskel: (1990) El arte de actuar. La técnica de Uta Hagen, México, Arbol Editorial.
- Mc Callion, Michael. (1998) El libro de la voz. Un método para preservar la voz y dotarla de la máxima expresividad, Barcelona, Urano.
- Reyzábal, M^a Victoria: (1997) La comunicación oral y su didáctica, Madrid, Ed. La Muralla S.A.
- Stanislavski, Constantin: (1999) La Construcción del personaje, Colección Cine y Comunicación, Madrid, Alianza Editorial, Primera Edición en “Área de conocimiento: libro práctico y aficiones”
- Valiente, Mario: Clases teóricas en la cátedra Educación de la Voz III



EXPRESIÓN CORPORAL I

PROGRAMA DE LA MATERIA 2018

Profesor Asociado: Lic. González, Gabriela

J.T.P.: Lic. Errendasoro, Belén

Ayudante Diplomada: Prof. Guasone, Valeria



Introducción sensible al universo del movimiento expresivo.

Cuerpo Docente:

Profesor Asociado Lic. Gabriela González Magister.

Docente, Directora de Teatro e investigadora. Docente de la Cátedra de Dirección Teatral, Unicen. Especializada en Inglaterra en Análisis de Movimiento (sistema Laban) y estudios somáticos del cuerpo, así como en estudios performativos en el marco de estudios teatrales contemporáneos. Ha dictado cursos de análisis de movimiento y sobre Comunicación no verbal en La Casona, Barcelona, en La Plata, Córdoba y Tandil.



J.T.P.: Lic. Belén Errendasoro

Bailarina, docente, actriz, coreógrafa e investigadora. Ayudante en al Cátedra de Rítmica, Unicen. Dicta clases de Expresión Corporal, composición Coreográfica y Teatro en diferentes instituciones; se ha formado en diferentes técnicas de trabajo corporal como Body-mind Centering y Feldenkrais. Actualmente ha finalizado la cursada del Postgrado en Nuevas Tendencias de la Danza, en el IUNA (Instituto Universitario de Arte) y cursa la Maestría en Teatro en la Facultad de Arte (UNICEN).

Ayudante Diplomada: Prof. Valeria Guasone

Profesora de Teatro. Finalizó la cursada de la carrera de Licenciado en Teatro de la Unicen, ha participado como ayudante de la cátedra los últimos 5 años. En proceso de formación como Danza Movimiento Terapeuta. Da clases de teatro y expresión corporal a adultos y niños de distinta edades.

El primer escalón en este proceso de transformación, representado por el Curso de Ingreso, está poblado no sólo por el cuerpo individual sino también por el cuerpo grupal, como entidad de base para la experiencia de trabajo. El cuerpo – qué es para cada uno, cómo es percibido, cómo nos constituye- se define indefectiblemente en relación con el otro. Siendo ese otro ya el compañero de cursada y de carrera, ya aquellos que no comparten la experiencia de hacer de la mirada artística su manera de “ver” el mundo.

Este mundo “artístico” de sensibilidades y habilidades particulares se encuentra al alcance de todo aquel que desee descubrirlo. Ese deseo tuyo por descubrir, que te ha traído hasta esta institución y este Curso de Ingreso, es el que guía el camino de aprendizaje posible en nuestras clases; queremos y creemos que es posible acompañarte y estimularte a ir por más, pero no creemos que sea posible enseñarte a sentir ese deseo de descubrir, vos sos el dueño de ese motor y nadie más.

En el caso de Expresión Corporal, como toda el Area Teatral, este descubrimiento es a su vez auto-descubrimiento; es aprender en el hacer con el propio cuerpo y a través de la experiencia personal,

conociéndose,

cuestionándose,

arriesgándose,

explorándose

en cada una de las propuestas elaboradas por la cátedra.

Aquello que estés dispuesto a traer a las clases: tu cuerpo, tu movimiento, tu expresividad, tu voz, tu sensibilidad, tus imágenes, tus tiempos, tu musicalidad, tu fortaleza, tu delicadeza, tu torpeza, tus emociones, son la esencia de este proceso que vamos a empezar juntos; son el valiosísimo material con el que vamos a dar forma a este universo de cuerpos expresándose, comunicándose, creándose día a día.



Les damos así la bienvenida, como a cada nueva promoción, con una gran alegría de encontrarnos en este camino, con mucha curiosidad por conocerlos y deseo de hacer de la cursada de esta materia un espacio de creación y contenido, no sólo para Uds. sino también para nosotros.

Cordialmente,

Gabriela González - Belén Errendasoro - Valeria Guasone- Jerónimo Ruiz-
Equipo de Curso Introdutorio Cátedra de Expresión Corporal I.

PROGRAMA COMENTADO EXPRESIÓN CORPORAL I

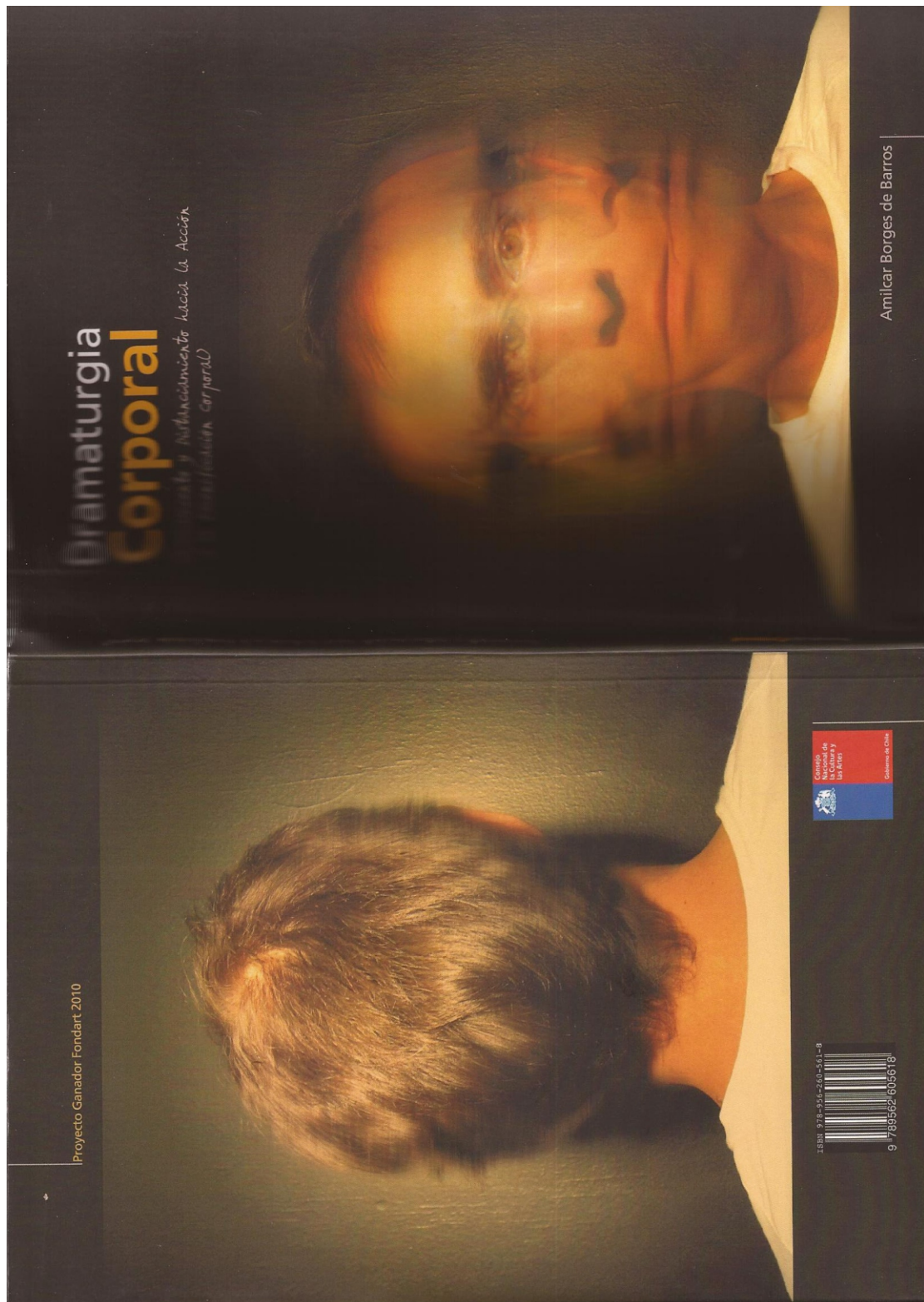
En el programa de Expresión Corporal I van a encontrar inicialmente la relación entre esta materia y las Corporales II y III (ubicadas en el 2do y tercer año de la carrera) que se plantea como una continuidad. Estas tres materias se estructuran en base a dos ejes fundamentales: Eje del Movimiento y Eje de la Dramaturgia del Cuerpo. Los contenidos de cada uno de estos ejes definen el perfil de las tres materias y se van entrelazando y superponiendo de diferentes formas en cada año.

Con respecto a la especificidad de Expresión Corporal I se plantea inicialmente la perspectiva metodológica que orienta la propuesta ya que es fundamental pensando las diferentes formas existentes a la hora de aproximarse al entrenamiento corporal del actor. La propuesta de Expresión Corporal I es acercarnos al trabajo corporal a partir de la mirada de la Educación Somática: Nos estudiamos, miramos, trabajamos, pero “desde adentro”; los espejos no sirven y la medida de calidad y no la tiene la mirada de afuera si no el registro propio (la percepción “desde adentro”).

Con respecto a los contenidos verán que se organizan en Módulos que se van desarrollando a lo largo de la cursada. Se plantea una progresión que paulatinamente lleva hacia la creación consciente de una escena cuyo lenguaje es el corporal.

Toda esta propuesta tiene unas razones que se desarrollan teóricamente en el apartado Fundamentación: allí se nombran autores, artistas y líneas de investigación que hacen a esta propuesta. Para poder profundizar sobre qué dicen y qué hacen estos autores en la parte de la Bibliografía encontrarán libros y fuentes distintas.

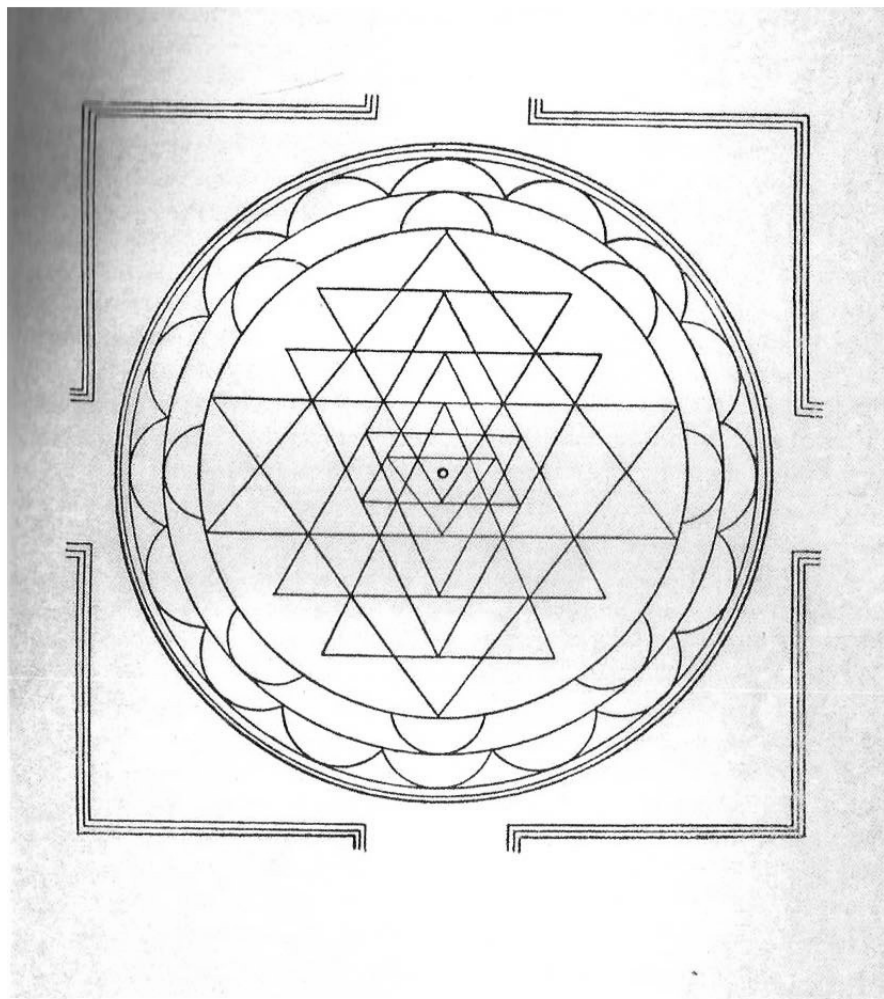
Sobre el final del programa encontrarán detalles sobre la evaluación y acreditación de la materia: trabajos prácticos; exámenes parciales; final y final libre.



Borges de Barros, Amilcar (2011) "Dramaturgia corporal. (acercamiento y distanciamiento hacia la acción y la escenificación corporal.)" Editorial Cuarto Propio. Santiago, Chile.
Le Breton, David (2010) "Rostros. Ensayo de antropología": Letra Viva, Buenos Aires.



6. El mandala: del cuerpo individualizado al cuerpo colectivo.



1

¹ Este mandala encierra, en síntesis gráfica, la misteriosofía de la escuela Shiakta. "La realidad es conocimiento autónomo y (la realidad) soy yo y en ella, (es decir) en mí mismo, está reflejado todo". Véase una análisis exhaustivo en Giuseppe Tucci. *Teoría y práctica del mandala*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Dédalos, 1978.

El sacerdote o el mago delimitan sobre la tierra una superficie sacra, un adentro y un afuera; es el nacimiento de la necesidad simbólica del drama humano, donde el celebrante/oficiante se identifica con el universo.

El ingreso al templo no es solamente el ingreso al lugar consagrado, sino la entrada al mysterium magnum. Quien cumple con conocimiento puro el rito de circunvalación, según las reglas prescritas, y visite en orden los recessos del Templo, recorre el mecanismo secreto del mundo, hasta transfigurarse junto al sanctus sanctorum; al alcanzar el centro místico del edificio sagrado, se identifica con la unidad primordial. De estas complejas premisas deriva el mandala, que es una proyección geométrica del mundo, el mundo reducido a su esquema esencial... El mandala no es entonces solo un cosmograma, sino un psicocograma, el esquema de la desintegración del uno en lo múltiple y de la reintegración de lo múltiple en uno...?

Mandala significa cerco, un espacio delimitado, un cuerpo. El hecho escénico también establece un cerco donde se posiciona el cuerpo del actor y éste presenta y representa, celebra y oficia de manera simbólica la desintegración e integración de la humanidad. Sea desde el múltiple a la unidad, del individuo hacia el colectivo, la escenificación o la puesta en escena siempre ha sostenido esta premisa. Pero cuando estudiamos los procedimientos y los entrenamientos corporales de los actores podemos observar una mayor preocupación y atención por las superaciones y avances individuales que colectivos. Tomando como punto de partida el mandala, y la construcción del círculo como el referente simbólico más recurrente en las estructuras ritualística, he desarrollado una secuencia de ejercicios colectivos con el anhelo de establecer un campo, o cerco silencioso y simbólico, donde los actores puedan desarrollar sus habilidades corporales, psíquicas, perceptivas, sinestésicas y espirituales de manera conjunta, instaurando el silencio del individuo y del colectivo como un lenguaje transformador.

En la secuencia práctica del mandala, primero el actor se sitúa en su verticalidad y da inicio a su relación con la gravedad; luego, y colectivamente, se da inicio a la elaboración de un recorrido que parte por el lado izquierdo hasta instaurar un círculo. Una vez establecido el cerco y delimitada la superficie sacra, la respiración es colectiva. Las primeras secuencias corporales son realizadas a partir del primer contacto: la mano izquierda recibe y le derecha entrega; se establece este flujo y se mantiene la respiración colectiva. Los ejercicios corporales que dan continuidad al mandala fueron rescatados de las asanas del yoga, de las técnicas de la acrobacia, los flujos del aikido, de secuencias rítmicas y corporales vinculadas a juegos y rituales afro-brasileños e hindúes. La vez se instaura como potencia de reverberación y resonancia a-sig-nificante.

2 Tucci, 38-39.

El mandala es un ejercicio del colectivo individualizado, la interacción entre el macro y el micro cosmos, no posee equívocos ni casualidades, simplemente sucede, representa y revela las circunstancias de este colectivo. La secuencia de movimientos en el mandala exige, ayuda y estimula la concentración, percepción, control, y conocimiento del propio cuerpo y del cuerpo colectivo; no hay espacio para la individualización, pero sí para la suma de individualidades comprometidas en el flujo del colectivo. Es un recorrido simbólico de una experiencia corporal compartida.

El mandala tiene como objetivo la interacción, la integración, el equilibrio colectivo, la concentración y la superación de límites colectivos e individuales que suceden en los movimientos, respiraciones y ritmos de los actores en práctica. La mayoría de los ejercicios corporales de preparación del actor involucran un proceso solitario de aprendizaje; en el mandala, el actor suma su proceso personalizado al colectivo, potenciando así la capacidad de superación del individuo en el colectivo.

El constante movimiento del mandala manifiesta un flujo continuo y mutable donde las posibilidades y complejidades de su composición son infinitas. Su proceso de aprendizaje se instaura en la potencia de acción que adquiere el silencio en los cuerpos comulgados/compartidos; el silencio construye el misterio y dilata la percepción corporal. En ese sentido, el mandala contiene en sí los elementos esenciales del rito iniciático y establece la experiencia simbólica de una utopía unificadora de un colectivo.

Las verdaderas ciencias son aquellas que la experiencia ha hecho penetrar a través de los sentidos, silenciando la lengua...³



3 Lecnarco Da Vinci. *Tratado de pintura*. Madrid, España: Editorial Akel, 1995, 35.



INTERPRETACION I

PROGRAMA DE LA MATERIA 2018

Profesora Asociada: Lic. Ferrari, Daniela

J.T.P.: Prof. Roig, Christian - Lic. Roa, Martiniano

Ayudante Alumna: Gomez Hoffmann, Agustina

INTRODUCCIÓN

La materia Interpretación I, de la carrera Licenciatura en Teatro de la Facultad de Arte de la UNCPBA, de acuerdo al plan de estudios integra una sub área dentro de las asignaturas específicas junto con las disciplinas del cuerpo y la voz, correspondientes al primer nivel en la formación del actor. Los objetivos de este Programa General se elaboraron teniendo en cuenta su articulación vertical y horizontal en el plan de estudios.

La materia se dicta con una carga horaria de 6 horas repartidas en dos días de trabajo, de los cuales uno de los encuentros se plantea como un trabajo mas teórico-practico en el que se desarrollan los conceptos fundamentales, dictados por el adjunto a cargo de la materia y donde se genera el insumo para el segundo encuentro semanal en el que el trabajo es netamente práctico y de entrenamiento, con una metodología de taller, a cargo de los auxiliares de la cátedra.

El plan de trabajo para un primer año de formación en actuación gira en torno al descubrimiento del “teatro” como contenido fundamental. El alumno que ingresa a estudiar actuación necesita, principalmente, descubrir qué es el teatro y reconocer al mismo como un espacio en el que el actor se ofrece a la mirada del otro (confianza y exposición) y supone un aprendizaje sobre los soportes fundamentales para el abordaje de la escena (el espacio, los vínculos y tensiones, el texto).

Estos conceptos se desarrollan, a través de las tres etapas sugeridas para la consecución de ese objetivo general, que propone *que los alumnos en el primer año de formación en actuación sean capaces de transitar y crear una escena teatral*. Se proponen tres etapas en las que se desarrollarán los contenidos y objetivos respectivos a la formación para un actor que inicia su camino artístico y académico.

Estas etapas no están propuestas para que se transiten como escalas hacia un objetivo y resultado final únicamente. La progresión entre ellas pretende que el actor que se inicia en el teatro realice un acercamiento gradual y progresivo que los comprometa a medida que avanzan en la profundidad y



complejidad del mundo de la escena. En ese sentido los contenidos entre la etapa II y III no varían sustancialmente sino que se profundizan en el orden metodológico.

Interpretación I es una de las materias del primer nivel de formación actoral, es una materia iniciatoria en la formación de aspirantes, futuros actores y teatristas. Esto da cuenta de ciertas “necesidades” al momento de plantear objetivos para un programa de estudios. Los alumnos que ingresan no siempre cuentan con la experiencia necesaria, la madurez y las expectativas adecuadas a la naturaleza de la carrera que comienzan, es por esto que la propuesta incluye una etapa inicial de diagnóstico y se desarrolla en el Curso introductorio que se dicta en la Facultad de Arte y que está también a cargo del equipo de cátedra de la materia.

ETAPA INICIAL: CURSO INTRODUTORIO

La formación de actores en la Facultad de Arte de la UNCPBA supone el recibimiento de estudiantes en forma irrestricta, sin exámenes de ingreso ni selección por habilidades y condiciones. Por lo tanto, en el primer año se trabaja en un proceso de diagnóstico que detecta algunas particularidades que condicionan sensiblemente la formación de esos actores. La materia constituye un nivel preparatorio, en el que se propondrá un trabajo cercano a las posibilidades del principiante y está incluido en un camino mucho más amplio en la formación que supone el desarrollo de distintas estrategias y competencias en otros niveles. Las herramientas a desarrollar en este primer año deberán constituirse como metodología para el aprendizaje. El fin es que el actor principiante, luego del recorrido por el nivel inicial pueda reconocerse y arriesgarse en sus posibilidades creativas para el hecho teatral.

Durante esta etapa se detectan algunas particularidades que condicionan sensiblemente el comienzo de la formación del actor: grupos heterogéneos en cuanto al conocimiento disciplinar (alumnos con experiencias previas disímiles junto con otros que nunca tuvieron contacto alguno con la actividad teatral), diversidad de edades (no hay límite de edad para el ingreso a los estudios universitarios); poca referencialidad a la especificidad teatral (jóvenes que nunca vieron montajes teatrales profesionales, muchos de ellos nunca vieron montajes teatrales, algunos no han visto cine y el acercamiento a la ficción está limitado a la televisión); preconceptos actorales (que vislumbran más por ese contacto televisivo que el teatral en la mayoría de los casos), en suma el contacto con la actividad teatral es periférico. La propuesta entonces, es comenzar un camino de formación específica creando el vínculo con el hecho artístico.

A partir de estas premisas, investigadas durante más de veinte años de experiencia en el nivel, se propone para esta etapa iniciatoria un trabajo de acercamiento y apreciación del lenguaje teatral. Un trabajo que vincule la experiencia de la disposición física necesaria, el desarrollo del aspecto lúdico, el valor del trabajo grupal y el contacto con el teatro propiamente dicho.

ETAPA I: La llegada

El teatro: la mirada del otro

ETAPA I			
OBJETIVOS	Que los alumnos sean capaces de encontrar la voluntad escénica y la confianza necesaria para desarrollar su propia capacidad creadora en situación de exposición escénica.	Que los alumnos descubran el concepto de verdad escénica	Que encuentren la disposición lúdica, física y sensible necesaria para abordar la escena
CONTENIDOS	Confianza - Voluntad escénica	Fe - verdad - Descripción, narración y clichés	Integración grupal - desinhibición
METODOLOGIA	Vivencia de la situación de exposición (la mirada del otro y la mirada propia)	Vivencia de la situación de exposición en el presente de la escena	Juego - improvisaciones grupales

ETAPA II: El descubrimiento

La escena: el trabajo del actor en relación con el mundo de la escena (el espacio, los objetos y los otros)

ETAPA II			
OBJETIVOS	<i>Que los alumnos hagan conciente la actuación, ficcionalizando (haciendo escena) es decir poniendo en funcionamiento el material constitutivo del actor (su mundo interior y su corporalidad)</i>	Que los alumnos descubran los soportes que le permitan abordar "la escena" (objetos y espacio, entorno y espacio, tensiones y conflictos, vínculos y motivaciones, acción, palabra y texto)	Que los alumnos descubran la repetición y el ensayo como camino de creación del trabajo escénico
CONTENIDOS	<i>La escena: afectividad, imaginación y observación</i>	La escena: objetos y entorno, tensiones, conflictos, vínculos, motivaciones, acción y texto	La escena: indagación sensible



METODOLOGIA	<i>Improvisaciones grupales e individuales</i>	Creación del mundo de la escena a partir de improvisaciones y fragmentos textuales	El ensayo: indagación y epetición
--------------------	--	--	-----------------------------------

Etapa III: La creación

La escena: el trabajo del actor en interacción con el texto

ETAPA III			
OBJETIVOS	Que los alumnos amplíen su campo expresivo al máximo de sus posibilidades	Que los alumnos pongan en funcionamiento los materiales / soporte de la escena a partir de un texto teatral	Que los alumnos desarrollen su capacidad creadora para “la escena”
CONTENIDOS	Afectividad - Transito sensible	Mundo (historia) sensible - Imaginación y observación, acción y justificación de la acción	Palabra propia y palabra “de otro” - El texto
METODOLOGIA	Improvisaciones a partir de un texto	Fragmentos textuales	Escenas y monólogos



EVALUACIÓN

La materia se aprobará con un examen parcial por cuatrimestre (cada uno con su respectivo recuperatorio). Cada examen parcial corresponde a los conceptos centrales de las etapas y al momento grupal del aprendizaje, atendiendo que la transición entre la etapa II y la etapa III depende del grado de evolución de cada grupo. Cada parcial consistirá en un trabajo práctico original (que no haya recibido evaluación previa, ni ningún otro tipo de aporte de parte de los profesores a cargo) en el que se puedan observar la incorporación de los contenidos y el cumplimiento de los objetivos propuestos para el curso.

La evaluación de la Etapa inicial dictada dentro del Curso introductorio no se reprueba. Se trata de un momento de evaluación/diagnostico de condiciones y habilidades disponibles, y consiste en un trabajo teatral a partir de un texto dramático con una propuesta libre por parte de los alumnos.

El examen final para la acreditación de la materia consistirá en la preparación de una escena basada en un texto teatral que no haya sido presentada anteriormente durante el proceso de clases y que será seleccionada de una lista de textos teatrales sugeridos por la cátedra.

El valor del trabajo original para un examen (tanto parcial como final) permite al alumno desarrollar uno de los aspectos más importantes para el actor en formación: la autonomía creadora del hecho teatral. Esta autonomía coincide con un aspecto del aprendizaje del actor que inicia su formación y es la utilización de los conceptos y herramientas que los coloca en un camino de posibilidades como creadores del hecho teatral independiente de proyectos factibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartis, R. *Cancha con niebla* Ed. Atuel, Buenos Aires, 2003
- Boal, A. *200 juegos y ejercicios para el actor y el no actor con ganas de decir algo a través del Teatro*. Ed. Crisis
- Boleslavsky, R. *La Formación del Actor*. Ed. Andina, Buenos Aires, 1960
- Brook, P. *Provocaciones*, Ediciones Fausto, Buenos Aires, 1989
- *La puerta Abierta*. Ed. Alba, Barcelona, 1993.
- *El espacio vacío*. Península, Barcelona, 2000.
- Brecht, B. *Escritos sobre Teatro*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1970
- Catalano-Lavatelli-Ferrari *El juego, la acción y la reflexión en la formación y el entrenamiento del*



actor. La Escalera, EST, Tandil, 1994

- Chejov, M *El Actor*. Ed. Quetzal, Buenos Aires, 1987
- Eines, J. *La formación del Actor (introducción a la técnica)*. Ed. Fundamentos, Madrid, 1987
- *Hacer Actuar. Stanislavsky contra Strasberg*. Ed. Gedisa, Barcelona, 2005.
- Grotowsky, J *Hacia un Teatro Pobre*. SXXI, México, 1970
- Hagen, U *El Arte de Actuar*. Ed. Arbol, Mexico, 1990.
- Hull, L *Strasberg's Method*, Ox Bow Publishing, Inc. Woodbrige, Connecticut, 1985
- Kantor, T *El Teatro de la Muerte*, Ediciones de la flor, Buenos Aires, 1984
- Kartun, M. *Una concepción ordinaria para el dramaturgo creador*, La Escalera N° 6, Tandil, UNCPBA.
- Lavatelli, J *La Pedagogía teatral en los tiempos de poéticas múltiples*, El Peldaño N° 1, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, UNICEN, 2003
 - *Actuar el teatro contemporáneo*, El Peldaño N° 6, Departamento de Teatro, Facultad de Arte, UNICEN, 2007
 - *Teoría Teatral Contemporánea*, UNCPBA, Tandil, 2009
- Lehmann, H-T. *Teatro posdramático*. Traducción coordinada por el Cendeac. México, 2013.
- Leon, F. *Registros. Teatro Reunido y otros textos*. Ed. Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2005.
- Serrano, R. *Nuevas Tesis sobre Stanislavsky. Fundamentos para una teoría pedagógica*. Ed. Atuel, Bs. As, 2004
- Stanislavsky, K *Un actor se prepara*. Javier Vergara Editor, Buenos Aires, Argentina, 1988.
 - *El trabajo del actor sobre si mismo*, Ed. Quetzal, Buenos Aires, Argentina, 1981.
- Szondi, P. *Teoría del drama moderno*. Destino, Barcelona, 1994.
- Strasberg, L *Un sueño de pasión*. Ed. Emecé. , Buenos Aires, Argentina, 1989.
- Szondi, P *Teoría del drama moderno*. Destino, Barcelona, 1994
- Valenzuela J-P. *Las piedras jugosas. Aproximación al teatro de Paco Giménez*. INT, Buenos Aires, 2004.
 - *La Actuación. Entre la palabra del otro y el cuerpo propio*. Educo, Universidad Nacional del Comahue, 2011.
- Selección de textos dramáticos argentinos y latinoamericanos: Veronese, Spregelburd, Kartun, Monti, Gambaro, Pavlovsky, Vargas Llosa, Sanchís Sinisterra, Arrabal, M. A de la Parra, Federico León, Ariel Farace, Santiago Losa.



RITMICA

PROGRAMA DE LA MATERIA 2018

J.T.P.: Lic. Errendasoro, Belén

Ayudante Alumno: Ferreyro, Rocío - Delaude, Mariano

INGRESANTES:

El ritmo como aspecto natural y esencial de lo vital en el ámbito de las artes, ocupa un lugar de sustrato material para el desarrollo de la creación.

La asignatura brinda un acercamiento al ritmo en sus aspectos generales como así también su incidencia en las manifestaciones teatrales y en aquellas producciones contemporáneas de carácter híbrido (teatro, música, danza, realización audiovisual).

El trabajo a lo largo del cuatrimestre se aborda en la doble dimensión: exploración/ investigación y reflexión/conceptualización. De manera tal, que los saberes desprendidos de la experiencia permitan ser analizados y estudiados aplicando nociones rítmicas que sean, a su vez, enriquecedoras de nuevas prácticas.

Práctica y teoría por tanto, se van a estar retroalimentando durante todo el proceso a fin que puedan desarrollar las siguientes capacidades:

- Percibir y discernir los fenómenos rítmicos del mundo que lo rodea.
- Recrear pautas rítmicas corporalmente, integrando elementos del lenguaje musical, teatral y de la danza.
- Crear y ejecutar pautas rítmicas solo y en grupo con cierta estabilidad en el tempo, utilizando diferentes matices (sonoros y gestuales).
- Concienciar la propia experiencia del ritmo al moverse, accionar, sonar, hablar, desplazarse, identificando los factores cuantitativos y cualitativos.
- Registrar gráficamente pautas rítmicas simples.
- Identificar patrones rítmicos y estructura rítmica de la actuación y de la acción escénica en la propia labor actoral, en la de sus pares y en otras expresiones artísticas.



El recorrido que les proponemos es ir desde lo general a lo particular, y de los saberes propios a los específicos.

La sucesión por las tres unidades que conforman nuestro programa –denominadas “Naturaleza del fenómeno rítmico”, “Rítmica, Movimiento y Tempo”, “Rítmica y Escena” - toma como punto de referencia los conocimientos y prácticas que ustedes tienen en relación al ritmo y desde allí avanza hacia terrenos más complejos y específicos.

Lo vivencial, lo audioperceptivo y lo corporal y las instancias posteriores de conceptualización desde las nociones de la rítmica, estarán alimentando el desarrollo de las clases a fin que puedan desarrollar la conciencia rítmica.

Al término de todo este proceso, estarán componiendo creaciones en las que integren aspectos rítmicos, corporales y escénicos en la búsqueda de un actor-en-vida, ritmando con otros en la situación escénica.

Los esperamos en el segundo cuatrimestre, los días lunes de 15 a 18 hs., Aula 2.

Atte.,

Lic. Belén Errendasoro



INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE LA MATERIA 2018

Titular: Prof. Dimatteo, María Cristina

J.T.P.: Prof. De Vanna, Araceli

El programa de esta asignatura de carácter introductorio se organiza en tres unidades:

Unidad 1: La educación como práctica social compleja.

Unidad 2: La educación como práctica social institucionalizada.

Unidad 3: Problemáticas de la educación artística en los distintos grados de la formalidad de la educación.

Los objetivos y contenidos para cada unidad son:

OBJETIVOS DE LA UNIDAD N°1

Acercar al alumno a la comprensión de la EDUCACION como una práctica social contextualizada histórica y culturalmente.

Problematizar la realidad educacional a partir de la consideración de distintas miradas teóricas.

Reconocer los orígenes de la organización institucional de la educación.

Vincular la educación con el rol del Estado en la Sociedad desde los inicios del Sistema Educativo Argentino hasta el presente.

Temario

1. Educación y socialización.

Ambitos de la educación: formal, no formal e informal. Discusiones actuales acerca de los diferentes grados de formalidad de la educación.

Proceso de socialización. Características del proceso de socialización en ámbitos formales y no formales de la educación.

Valor social de la educación en distintos espacios sociales.

El papel de la educación en el cambio social.

Enfoques sociológicos sobre la educación: hipótesis reproductivistas y críticas.



2. La cultura. Diferentes posturas teóricas.

Capital cultural y escolarización. Subculturas juveniles e industria cultural.

Cultura hegemónica. Cultura popular. Contra-cultura.

Vínculo entre EDUCACION, SOCIEDAD y CULTURA.

3. La escuela como institución formal especializada.

Origen de los sistemas educativos modernos. Mandatos filosófico-políticos de la Modernidad.

Institucionalización de la educación. Consideración de la infancia. El “ser alumno” y el “ser docente” en la institución escolar moderna.

4. Relación Estado-Educación a partir del surgimiento del Sistema Educativo Argentino.

Transformaciones en la relación Educación -Trabajo en las distintas etapas del Estado en Argentina.

Educación y sistema productivo: una relación cambiante.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD N°2:

Iniciar al alumno en el conocimiento del desarrollo histórico y la estructura actual del Sistema Educativo, de la problemática curricular y de sus distintos niveles de concreción.

Acercar al alumno a problemáticas educativas referidas al nivel institucional.

Presentar los distintos aspectos que comprende el currículum y su vinculación con las prácticas escolares.

Temario

1. Desarrollo histórico del Sistema Educativo en Argentina.

Evolución histórico-político-social de los distintos niveles educativos.

Función pedagógica de la institución educativa en cada etapa histórica.

2. Estructura del Sistema Educativo propuesta por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

Caracterización de los distintos niveles: Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria (Básica y Superior) y Educación Superior. Funciones y finalidades previstas para cada nivel.



3. Ambito educativo formal: la institución escolar. Aproximaciones conceptuales y dimensiones de análisis.

Diferentes tipos de cultura institucional. Nociones de poder, autoridad y conflicto. El conflicto institucional.

Consideraciones generales acerca de la institución educativa en el marco de la Ley de Educación Nacional.

4. Escuela y legitimación del conocimiento.

El currículum como proyecto político-pedagógico.

Currículum: funciones y finalidades.

Currículum explícito, oculto y nulo.

Currículum prescripto y real.

5. El Sistema Educativo en Argentina y en América Latina: problemáticas comunes.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD N°3:

Acercar al alumno al conocimiento de los supuestos teóricos de la Educación Artística desde las perspectivas socio-cognitivas.

Promover el análisis de los supuestos que fundamentan el currículum de Educación Artística.

Indagar acerca de las concepciones que poseen los docentes acerca de la enseñanza del arte en la escuela.

Aproximar al alumno a las valoraciones, concepciones y perspectivas de los niños y los padres acerca de las actividades artísticas desarrolladas en la escuela.

Temario

1. Fundamentos teóricos de la Educación Artística. El aprendizaje artístico. La actividad humana artística y sus relaciones con el ámbito formal de la educación.

Perspectiva del desarrollo en las artes. Formas de conocimiento implícitas en las artes. Relación entre “desarrollo natural” y “educación formal”.

Ejes fundamentales de la Educación Artística: producción, reflexión y contextualización.



2. Consideraciones valorativas sobre lo artístico en nuestra cultura. Influencia de las formas culturales en la Educación Artística escolarizada: la cultura infantil (alumnos) y la cultura de los adultos (padres, docentes).

La valoración social del arte: del arte como objeto de consumo o como producción al “arte escolarizado”.

3. Inserción de la Educación Artística en la estructura del Sistema Educativo propuesto por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206. Propuesta de Educación Artística a nivel jurisdiccional. Fundamentos y propósitos del Área de Educación Artística dentro de la nueva legislación educativa.

El currículum de Educación Artística: supuestos. Fundamentación. Su relación con los cambios reales en las prácticas docentes. Currículum prescripto, currículum real y currículum negociado en el Área de Educación Artística.

4. Las prácticas de la enseñanza en el Área de Educación Artística. Concepciones y perspectivas de los docentes de Educación Artística, de los docentes comunes y de otros actores institucionales.

El trabajo a presentar para el examen final consiste en:

Elaborar una monografía en pequeños grupos a partir de un trabajo de campo orientado al análisis de las articulaciones y/o contradicciones entre:

los supuestos teóricos de la Educación artística desde las perspectivas socio-cognitivas;

los supuestos que fundamentan el currículum de Educación Artística;
las concepciones de los docentes de Educación Artística;

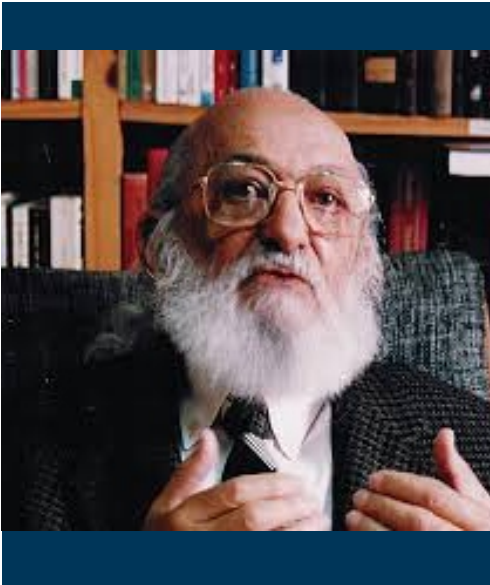
la valoración de la Educación Artística por parte de los niños (alumnos) y de los padres;

las prácticas docentes de las asignaturas del área artística en el aula.



Dos pensadores del Siglo XX que hablaron de educación en distintos continentes: FREIRE Y BAUMAN

¿QUIÉN FUE PAULO FREIRE?



Nació en Brasil el 19 de septiembre de 1921 en la ciudad de Recife y falleció el 9 de mayo de 1997 en Sao Paulo. Fue uno de los pedagogos más significativos del Siglo XX.

Con su principio del diálogo enseñó un nuevo camino para la relación profesor–alumno.

Sus Ideas influenciaron y continúan haciéndolo, en todos los procesos democráticos del mundo. Freire fue el educador de los oprimidos y en su trabajo transmitía la pedagogía de la esperanza. Influyó en las nuevas ideas liberadoras de los países de América Latina y en la teología de la liberación, en las renovaciones pedagógicas europeas y africanas.

Fue emigrante y exiliado por razones políticas en épocas de dictaduras militares en Brasil (1964) hacia Chile.

Uno de sus primeros libros fue “La educación como práctica de la libertad” (1965) y Pedagogía del Oprimido (1969). Escribió numerosos textos, entre ellos el libro “**Cartas a quien pretende enseñar**”, de donde extraemos la **Primera carta** denominada “**Enseñar – aprender. Lectura del mundo. Lectura de la palabra**”. Es un libro dirigido expresamente a los maestros, cuyo prólogo lo escribió Rosa María Torres en 1994.

Paulo Freire dirigió el libro expresamente a los maestros y no sólo a los educadores de adultos que trabajaban en la periferia del aparato escolar, sino a los educadores de niños que enseñan todos los días en las aulas. Lo hizo sin apuntarles con el dedo, ni siquiera solidarizándose con ellos desde afuera, sino interpelándolos desde un “nosotros” en el que Freire se incluye.

Paulo Freire se ocupó de los hombres y mujeres “no letrados”, de aquellos que no podían construir un mundo de signos escritos y abrirse al mundo del conocimiento sistematizado y al mundo de la conciencia crítica.

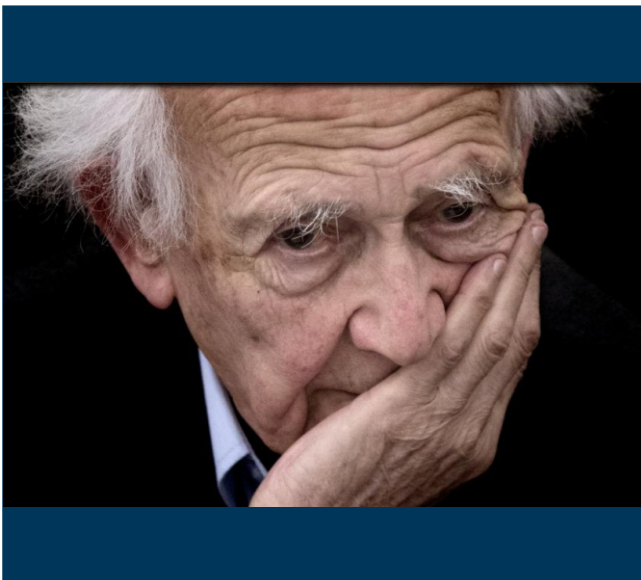


Muchos admiradores y críticos, incluso dentro de la propia América Latina, desconocen su trayectoria durante los últimos 25 años, su experiencia de trabajo en Europa y Africa; su reencuentro con el Brasil después del largo exilio; su gestión como Secretario de Educación del Municipio de Sao Paulo entre 1989 y 1991; su prolífica obra, siempre inacabada, traducida a múltiples idiomas y esparcida por todo el mundo; su continuo aprendizaje y su eterna disposición para dejarse sorprender por lo nuevo o lo no percibido con anterioridad.

Decía Freire que la deshumanización es la consecuencia de la opresión y afecta a los oprimidos y a quienes los oprimen. Anhelaba el surgimiento de un hombre nuevo que superara la contradicción entre opresor y oprimido, un hombre que liberándose se humanice.

En la **Primera Carta** que seleccionamos del libro “**Cartas a quien pretende enseñar**”, destacamos la relevancia de la lectura y la vinculación entre el proceso de enseñar y aprender. También pondremos énfasis en la responsabilidad ética, política y profesional que según Freire tenían que tener quienes se dedicaban a educar y la importancia de prepararse académicamente antes de iniciar dicha tarea.

¿QUIÉN ES ZYGMUNT BAUMAN?



Es un sociólogo, ensayista y filósofo polaco. Bauman nació en Polonia en 1925 dentro de una familia judía pobre. Huyó a la Unión Soviética (URSS) con su familia cuando los nazis invadieron Polonia en septiembre de 1939. Se incorporó al ejército polaco y luchó en el frente ruso. Tras la guerra inició su carrera académica a principios de 1950, permaneciendo como profesor de la Universidad de Varsovia (una de las universidades públicas más prestigiosas en Europa) hasta su exilio durante una campaña antisemita promovida por autoridades comunistas en 1968.

En 1971 Bauman accedió al cargo de profesor de Sociología en la Universidad de Leeds (al norte de Inglaterra) y permaneció allí hasta su jubilación en 1990.

Su trayectoria de vida ha estado presente en todas sus publicaciones, que tratan temas tales como



las características de su Polonia natal, los problemas de la transición del comunismo a un tipo de capitalismo, el totalitarismo y el Holocausto. Podría decirse que su propia experiencia de exilios forzados ha sido la fuente de los personajes del vagabundo y del turista que figuran en sus estudios sobre la posmodernidad, en su artículo “Turistas y vagabundos”. Es conocido por acuñar y desarrollar el concepto de “modernidad líquida”, que se hace presente en obras tales como “Itinerarios de la posmodernidad”, “Ética posmoderna”, “La vida en fragmentos: ensayos sobre la moral posmoderna”, “Las consecuencias humanas de la globalización” y “La posmodernidad y sus descontentos”, entre las múltiples publicaciones de este prolífico intelectual.

La sociología de Bauman trata sobre las cargas de la identidad en la modernidad, la posmodernidad y la “modernidad líquida”, por lo cual podemos decir que este pensador traduce lo que está pasando en la vida pública y política y pone en debate las principales cuestiones del pensamiento social actual. Bauman trata de mostrarnos que el mundo no tiene por qué ser como es y que existe una alternativa a lo que en el Siglo XX parecía obvio, natural, inevitable, tratando de recuperar siempre la posibilidad de humanidad, porque afirma que “Siempre es posible elegir ser humano, siempre es posible elegir ser moral”.

En esta oportunidad hemos seleccionado un artículo titulado “Años para construir, minutos para destruir” perteneciente a otra de las obras de Bauman: Sobre la educación en un mundo líquido, de reciente aparición. Más allá de su preocupación por si la universidad prepara mejor o peor para el futuro laboral de los estudiantes, el desafío central para este autor es que la esencia de la idea de educación tal como fue concebida a lo largo de la Modernidad se ha venido abajo, ya que se han puesto en tela de juicio los elementos constitutivos de la pedagogía tradicional. Estos principios fueron pensados para un mundo duradero, en que la memoria era sumamente importante. En el “mundo líquido” que nos presenta Bauman, esos objetivos de la educación moderna encuentran muchas dificultades dada la volatilidad, el cambio instantáneo, en un mundo desregulado, imprevisible e incierto. Dice Bauman: “La cultura líquida moderna ya no es una cultura de aprendizaje”; es, sobre todo, una cultura del desapego, de la discontinuidad y del olvido”.

En el tránsito a la posmodernidad, las personas - según Bauman – han dejado de creer en las grandes promesas hechas por las ideologías modernas. Aunque vivamos en una “modernidad líquida”, en una sociedad de consumidores individualizada y sin regulaciones, Bauman dice que no hay que caer en la desesperación.

Los invitamos a leer y a comentar en el encuentro de presentación de Introducción a la Educación el artículo seleccionado.



PAIDÓS ESTADO Y SOCIEDAD

Colección dirigida por Carme Castells

Últimos títulos publicados:

- A. Negri, *Goodbye Mr. Socialism*
- N. Chomsky y C. Ashkar, *Estados peligrosos. Oriente Medio y la política exterior estadounidense*
- A. Touraine, *El mundo de las mujeres*
- N. Klein, *La doctrina del shock*
- J. Attali, *Breve historia del futuro*
- A. Giddens, *Europa en la era global*
- R. Dworkin, *La democracia posible. Principios para un nuevo debate político*
- U. Beck, *La sociedad del riesgo mundial*
- A. Negri, *La albricia de porcelana*
- M. Yunus, *Un mundo sin pobreza*
- L. Napoleoni, *Economía canalla*
- J. Gray, *Misa negra*
- Z. Brzezinski, *Tres presidentes*
- A. Martelli, *Un mundo vigilado*
- U. Beck, *El Dios personal. La individualización de la religión y el espíritu del cosmopolitismo*
- M. C. Nussbaum, *India. Democracia y violencia religiosa*
- D. Immerarity, *El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política*
- F. Singer y J. Mason, *Somos lo que comemos. La importancia de los alimentos que decidamos consumir*
- G. Vattimo, *Ecco come. Como se llega a ser lo que se era*
- W. Krynlicka, *Las odiseas multiculturales. Las nuevas políticas internacionales de la diversidad*
- A. Touraine, *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*
- Z. Bauman, *Mundo cansado*
- M. Walzer, *Pensar políticamente*
- J. Rifkin, *La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*
- P. Rosanvallon, *La legitimidad democrática. Imparcialidad, reflexión y proximidad*
- L. Napoleoni, *La movida. Las verdaderas razones de la crisis mundial*
- A. Margali, *La sociedad decreta*
- E. M. Wood, *De ciudadanos a señores feudales*
- M. Yunus, *Las empresas sociales*
- L. Napoleoni, *Maomones. La amarga medicina china contra los escándalos de nuestra economía*
- J. S. Nye Jr., *Las ciudades del futuro*
- A. Monrecheux, *¡Vivid la desglobalización! Los ciudadanos somos más poderosos que la globalización*
- D. Immerarity, *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*
- J. Rifkin, *La tercera Revolución Industrial. Como el poder lateral está transformando la energía, la economía y el mundo*
- J. Gray, *Autonomía de Gray. Textos esenciales*
- U. Beck, *Cebiza desde el mundo de la política interior global*
- C. Casarino y A. Negri, *Elogio de lo común. Conversaciones sobre filosofía y política*
- M. C. Nussbaum, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*
- K. R. Popper, *La responsabilidad de vivir. Escritos sobre política, historia y conocimiento*
- L. Napoleoni, *10 años que comparamos al mundo. 2001-2011*
- S. Champeau y D. Immerarity (comp.), *Internet y el futuro de la democracia*
- M. C. Nussbaum, *Las fronteras de la justicia*
- E. Halland y E. Morin, *Diálogos sobre la política, la izquierda y la crisis*
- U. Beck, *Una Europa alemana*
- Z. Bauman, *Sobre la educación en un mundo líquido*

Zygmunt Bauman

**Sobre la educación
en un mundo líquido**

Conversaciones con Riccardo Mazzeo

Traducción de Dolores Payás Puigarnau

Curso Introdutorio 2018

Título original: *On Education*, de Zygmunt Bauman
Publicado originalmente en inglés por Polity Press Ltd.

Traducción: Dolores Payás Puigarnau
Cubierta: Judith G. Barcena
Ajuste de cubierta: Gustavo Macri

Bauman, Zygmunt
Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo - 1ª ed -
Buenos Aires: Paidós, 2013.
160 pp.; 23x16 cm.

Traducido por: Dolores Payás Puigarnau
ISBN 978-950-12-5435-8

1. Sociología. I. Payás Puigarnau, Dolores; trad. II. Título
CDD: 301

1ª edición en España, enero de 2013

1ª edición en Argentina, marzo de 2013

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2012, Zygmunt Bauman, Ricardo Mazzeo
© 2013, Dolores Payás Puigarnau (por la traducción)

© 2013, de todas las ediciones en castellano.
Espasa Libros, S. L. U.,
Avda. Diagonal, 662-664,
08034 – Barcelona, España
Paidós es un sello editorial de Espasa Libros, S. L. U.
www.paidos.com
www.espasa.com/culturayacademico.com

© 2013, de la presente edición:
www.planetadelibros.com
Editorial Paidós SAICP
Publicado bajo su sello Paidós®
Independencia 1682/1686, Buenos Aires – Argentina
E-mail: difusion@ar.paidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Impreso en Primera Clase,
California 1231, Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
en febrero de 2013.

Tirada: 4.000 ejemplares
ISBN 978-950-12-5435-8

SUMARIO

1. Entre la mixofilia y la mixofobia	9
2. José Saramago: maneras de ser feliz	15
3. Gregory Bateson y su tercer nivel de educación	19
4. De la cerrazón mental a la «revolución permanente»	23
5. Robles y bellotas absurdamente diminutas	33
6. En busca de una genuina «revolución cultural»	37
7. La depravación es la estrategia más inteligente para el despoecimiento	41
8. Años para construir, minutos para destruir	49 *
9. Los jóvenes, una propina para la industria del consumo	63
10. El esfuerzo de mejorar la comprensión mutua es una fuente prolífica para la creatividad humana	69
11. A los desempleados siempre les queda jugar a la lotería, ¿no es cierto?	75
12. Discapacidades, anomalías... Las minorías como un problema político	85
13. La indignación y las agrupaciones políticas que funcionan como enjambres	91
14. Consumidores imperfectos y zonas minadas que no tienen fin	97
15. Richard Sennett habla de la diferencia	109
16. Del «capitalista» de Lacan al «consumidor» de Bauman	121
17. Žižek y Morin, sobre el monoteísmo	131
18. <i>La petite madeline</i> de Proust y el consumismo	135
19. Sobre combustibles, chispas y fuegos	139
20. Sobre la mayoría de edad de la globalización	145





48 Sobre la educación en un mundo líquido

Recordémos que todas, o casi todas, las historias de los héroes contemporáneos que se han hecho ricos de la noche a la mañana son historias de tipos que han hecho fortunas de millones de dólares partiendo de una única idea feliz y de una buena suerte. Las encarnaciones actuales, esas que dan la idea de una vida exitosa —desde Steve Jobs, el fundador de Apple, hasta David Karp, el fundador de Tumblr, pasando por Jack Dorsey, el inventor de Twitter—, han pasado todas ellas, sin excepción, por la experiencia del abandono escolar (Karp batió el récord, al no estar ni un solo día en la escuela después de haber abandonado la secundaria ya en el primer año). Damien Hirst, ídolo del BritArt, la variedad más lucrativa de lo que se hace hoy en día en el arte inglés, es otra encarnación del éxito instantáneo en la vida, un éxito que conduce a una fortuna fabulosa. Pues bien, Hirst confiesa sentirse sorprendido ante lo mucho que uno puede conseguir con tan sólo unas notas mediocres en la escuela de arte, un poco de suerte y una motosierra...

¿Habremos llegado ya a cerrar el círculo completo «de la pobreza a la riqueza»? Del chico ilustrador de zapatos que se convierte en millonario gracias a un golpe de suerte mezclado con una considerable dosis de sentido común, hemos pasado a una versión «nueva y mejor» del mismo mito, aunque ahora el ilustrador de zapatos ha sido reemplazado por el hacedor de mensajes. En algún lugar de este viaje circular se ha perdido la promesa de mejorar las oportunidades gracias a una educación universal y enriquecedora que dure lo que dura la vida...

8

AÑOS PARA CONSTRUIR, MINUTOS PARA DESTRUIR

Ricardo Mazzeo: Entre aquellas imágenes que me han impresionado y que he decidido conservar, hay una fotografía de una clase al aire libre tomada en la ciudad de Faid, en el Chad. En ella, cada uno de los cincuenta o más niños de la escuela primaria mira con orgullo una pequeña pizarra que sostiene encima de su cabeza. Los niños están vestidos con pobreza, y el país se encuentra en una situación difícil a causa de la guerra, de los recursos escasos y del desafío que supone tener doscientos grupos étnicos diferentes. Pero aun así hay algo «alegre y glorioso» en esta imagen, pues como el novelista italiano Scruait señaló: «Al levantar los niños sus pizarras parece como si estuvieran enarbolando la bandera de la escolarización universal, creando una catedral del conocimiento que culmina en pináculos de pizarra. Es el sueño de un edificio escolar lo suficientemente grande como para contener a toda la humanidad».

En 1951, Italia era un país subdesarrollado y la escolarización duraba sólo una media de tres años. Ahora es un país «desarrollado», con una media de escolarización de once años, pero este logro se ha debido también a las prósperas condiciones de los años sesenta y de las décadas siguientes. Aunque ahora, en años recientes, el espectro de la pobreza acecha, cada vez más, el día a día de las familias.

En la entrevista que le hizo usted a Randeep Ramesh en el año 2010 habla de Ed Miliband y dice que su visión de la comunidad le pareció muy interesante: su sensibilidad respecto a los problemas de los pobres, la conciencia que tenía de que la calidad de la sociedad y la cohesión de la comunidad no pueden ser evaluadas en términos estadísticos, sino que deben ser medidas basándose en el bienestar de los segmentos más débiles de la población. Los go-



50 Sobre la educación en un mundo líquido

biernos europeos están recortando el Estado del bienestar, en Gran Bretaña, en Italia, casi en todas partes. Usted fue quizás el único que en el año 1999 propuso garantizar el «ingreso del ciudadano». En esencia, se trataba de tener suficiente dinero como para poder vivir una vida libre, para «ahuyentar el mal olor de la mosca de la inseguridad y sustituirlo por el bálsamo fragante de la libertad». Diez años más tarde, Ed Miliband ha respaldado su propuesta, y la gente joven es cada vez más consciente de que los políticos están atacando de forma terrible su futuro, poniendo importantes obstáculos en su camino y gravándoles con impuestos cada vez más pesados...

Zygmunt Bauman: Bastan unos pocos minutos y un par de firmas para destruir lo que se construyó con el trabajo de miles de cerebros, el doble de manos y montones de años. Quizás este ha sido siempre el atractivo más grandioso y siniestro, pero al mismo tiempo imposible de domeñar, de la destrucción. Aunque esta tentación nunca ha sido más irresistible que ahora, cuando llevamos unas vidas vertiginosas en nuestro mundo obsesionado por la velocidad. En nuestra sociedad líquida moderna de consumidores, la industria del desahucio, de la sustracción y de la eliminación de desechos es uno de los pocos negocios que tienen asegurado un crecimiento constante, y que es inmune a los caprichos del mercado de consumo. Después de todo, es un negocio absolutamente indispensable para que los mercados puedan comportarse de la única forma en la que son capaces de actuar: asaltando el mayor número de objetivos y luego brincando hasta el siguiente, y apartando en cada asalto los desechos resultantes junto con los instrumentos a los que se culpa de haberlos producido.

Obviamente, ésta es una manera de proceder en extremo despiellarradora. Y, sin duda, el exceso y el despilfarrar son los principales flagelos endémicos de la economía consumista. Unos flagelos que conllevan una enorme cantidad de daños colaterales y unas aún más enormes secuelas de víctimas colaterales. El exceso y el material de desecho son los compañeros de viaje más leales, desde luego inseparables, de la economía consumista. Y ambos están destinados a permanecer juntos hasta que la muerte (compartida) los

Años para construir, minutos para destruir 51

separe. Estos ciclos de exceso y de desechos tienen su calendario, y normalmente se diseminan en el amplio espectro de la economía consumista siguiendo sus propios ritmos, que no son sincrónicos. Pero puede suceder que un día se sincronicen y coordinen, se unan y solapen, y en ese caso resulta insostenible e imposible remendar sus fisuras y grietas mediante un procedimiento de rutina cuyo equivalente económico en cosmética sería llevar a cabo un *lifting* o bien un trasplante de piel. Y es bien sabido que cuando los cosméticos no son suficientes, es necesario acudir a la cirugía masiva y ponerla en práctica, aunque sea con renuencia. Ha llegado entonces el momento de la «racionalización de gastos», de la «remodelación» o de los «recortes» (apelaciones codificadas que propician los políticos y que sirven para hablar de una desaceleración en las actividades de los consumidores) y de la «austeridad» (otro término codificado, favorito para hablar de los recortes de los gastos del Estado). Y todo esto tiene como meta una «recuperación liderada por los consumidores» (otra denominación codificada que significa echar mano del dinero de reserva de los cofres del Tesoro y usarlo para recapitalizar a los agentes que van a insuflar energía al consumismo, la mayoría de ellos bancos emisores de tarjetas de crédito).

Este es el intervalo en el que vivimos actualmente. Nos hallamos frente a las secuelas de una acumulación masiva, de una congestión de exceso y de desechos, y del colapso resultante del sistema de crédito, con sus innumerables víctimas colaterales. Los mercados de consumo encontraron una varita mágica con la que atraer a huéspedes de Centicientas, mediante una estrategia de vida basada en el crédito, en el «disfrute ahora, pague más tarde». Una estrategia fomentada, nutrida y amplificada por las fuerzas de las técnicas de *marketing* unidas a las de las políticas gubernamentales (que han adiestrado a sucesivas legiones de estudiantes en el arte y la costumbre de vivir a crédito). Y así, los mercados pudieron transformar a consumidores inactivos que no servían para nada en una masa de deudores (generadores de lucro). Aunque sólo fuera, como en el caso de Centicienta, por una única y arrebatadora noche. La varita hizo su efecto mágico con la ayuda de una seguridad: cuando llegara el momento de pagar, el dinero necesario se conse-



52 Sobre la educación en un mundo líquido

guiría sin problema partiendo del valor de mercado acumulado de las maravillas adquiridas. En los panfletos publicitarios se obvió, con mucha prudencia, el hecho de que los valores de mercado se van acumulando porque se apoyan en una seguridad: la de que las huertes de compradores, provistas de medios suficientes y ansiosas por conseguir estas maravillas, seguirán en alza. Y de este modo, el razonamiento que hay tras esta seguridad es, como el de todas las burbujas, circular. Si hubiera que creer a quienes alienan los créditos, entonces el préstamo hipotecario tomado sobre nuestra casa se cubriría con el valor de la misma casa, que iría aumentando de precio igual que lo había estado haciendo todos estos años recientes, y que además seguiría subiendo de precio mucho después de que el préstamo hubiera sido reintegrado completamente. O bien, el estudiante pensaría que el préstamo asumido para financiar sus estudios universitarios podría ser devuelto, con muchos intereses, mediante el fabuloso salario y las pagas extras que recibiría de un despacho o de unas oficinas que estarían esperando ansiosamente la llegada de quienes poseen diplomas...

Pero ahora la burbuja ha estallado y la verdad ha salido a la luz, aunque, como de costumbre, *después* de que ya se ha hecho el daño. Y en vez de las ganancias tentadoras que —se nos había prometido— la mano invisible del mercado convertiría en beneficios privados, ahora nos encontramos con que las pérdidas han sido nacionalizadas de forma obligatoria por un Gobierno que, en su momento, promovió las libertades del consumidor y elogió con entusiasmo el consumo como el camino más corto y seguro para alcanzar la felicidad. Son las víctimas de la economía del exceso y el desecho quienes se ven forzadas a pagar sus costes, confiaran o no en su sostenibilidad, creyeran o no en sus promesas, se sometieran o no de modo voluntario a sus tentaciones. Aquellos que inflaron la burbuja y extrajeron grandes ganancias de ella no dan señales de estar sufriendo mucho ahora. Las «susyas» no son las casas que están siendo confiscadas, «sus» beneficios y salarios no están siendo recortados y las guarderías de «sus» hijos no son esas que ahora se han quedado sin construir. Quienes están siendo castigadas son las personas a las que en su momento se sedujo con zalamerías, y que se vieron forzadas a entrar en la rueda de dependencia que genera

Años para construir, minutos para destruir 53

el dinero prestado. Tal y como *The Guardian* informó el 6 de febrero de 2012, el Gobierno

no proporcionará nueva financiación para una serie de proyectos que están destinados a mantener las economías domésticas libres de deuda. Los ministros han dicho que, una vez agotados los fondos de este año, no habrá más dinero para el Financial Inclusion Fund, que subrogaba los servicios destinados a aconsejar sobre el endeudamiento. El Gobierno también ha rehusado garantizar el futuro de los Growth Funds, que concedían préstamos a bajo interés. Los fondos del Saving Gateway, que alentaba los créditos fiscales y los beneficios para el ahorro, también han sido recortados.

Entre estos millones que están siendo castigados, hay cientos de miles de jóvenes convencidos —seguramente no se les dio otra posibilidad que la de actuar como si «de verdad» estuvieran convencidos— de que en lo alto del escalafón social había un espacio infinito para todos y que un título universitario era todo lo que se necesitaba para entrar en el sistema. Y que una vez dentro de él, la devolución de los préstamos que aceptaron a lo largo del trayecto sería un tarea puerilmente fácil, considerando que una vez hubieran alcanzado esta meta suprema ellos adquirirían un nuevo valor como deudores. Y ahora estos jóvenes se enfrentan a un futuro en el que tendrán que rellenar innumerables peticiones en busca de empleo, unas peticiones que casi nunca serán respondidas. O bien les tocará afrontar un desempleo de larga duración, o la aceptación de trabajos inestables que no sólo tienen ningún futuro, sino que además están muy por debajo de sus aspiraciones. Y éstas son sus únicas alternativas.

Es verdad que en cada generación existe un cierto número de parias... En cada generación hay personas predestinadas al estatus de parias a causa del «cambio generacional», pues éste está destinado a traer cambios significativos de las condiciones de vida. Y la vida demanda que la voluntad fuerce un reajuste de las realidades, alejándolas de las expectativas implantadas por las condiciones anteriores, y también comporta que haya una devaluación de las aptitudes que se acostumbraban a desarrollar y promover en



54 Sobre la educación en un mundo líquido

épocas anteriores. Todos estos cambios significarán que al menos algunos de los recién llegados, aquellos que no son flexibles ni lo suficientemente rápidos para adaptarse a los estándares emergentes, se encontrarán mal equipados para afrontar los nuevos retos, y mal equipados para soportar las nuevas presiones. Sin embargo, no sucede a menudo que la dura condición de paria se extienda hasta abarcar a una «generación completa». Y esto es lo que podría estar sucediendo ahora...

En el transcurso de la historia de la posguerra de Europa se han registrado varios cambios generacionales. Primero fue la «generación del *boom*», seguida por dos generaciones llamadas respectivamente «X» e «Y». En tiempos más recientes (aunque no tan recientes como los del *shock* que supuso el colapso de la economía de la era de Reagan y Thatcher), se anunció la inminente llegada de una «generación Z». Cada uno de estos cambios generacionales supuso un acontecimiento más o menos traumático. En cada uno de los casos, estos acontecimientos señalaron una ruptura de la continuidad y una necesidad de reajustes, que algunas veces eran dolorosos debido a la colisión que se producía entre las expectativas heredadas y asumidas, y las realidades que aún no se habían anticipado. Aun con todo esto, si volvemos la vista atrás desde la segunda década del siglo XXI, no podemos dejar de notar que cuando nos enfrentamos a los profundos cambios ocasionados por el último colapso de la economía, cada uno de aquellos anteriores pasajes entre generaciones parecen más bien el epítome de la continuidad intergeneracional...

Después de varias décadas de expectativas al alza, los recién graduados que hoy aspiran a la vida adulta se ven confrontados a unas expectativas «a la baja». Expectativas que están cayendo de una forma demasiado abrupta, y por una cuesta demasiado empinada, como para dar pábulo a esperanzas de que el descenso sea suave e inofensivo. En los pocos túneles que sus predecesores se vieron forzados a cruzar durante el transcurso de sus vidas, había luz, una brillante luz al final. En cambio, ahora hay un túnel largo y oscuro en el que apenas hay unos cuantos guñóns y titilaciones, luces que se desvanecen rápidamente y que tratan en vano de pasar las tinieblas.

Años para construir, minutos para destruir 55

Esta es la primera generación de posguerra que se enfrenta a la perspectiva de una movilidad descendente. Sus mayores fueron educados para esperar, de modo realista, que sus hijos apuntaran más alto que ellos y que alcanzaran metas más elevadas de las que ellos se atrevieron a buscar y que consiguieron: esperaban que la «reproducción del éxito» intergeneracional siguiera funcionando y batiendo sus propios récords con la misma facilidad con que ellos consiguieron superar los logros de sus padres. Generaciones de padres estaban acostumbrados a esperar que a sus hijos se les ofreciera un espectro de elecciones incluso más amplio del que ellos habían tenido. Y que cada una de estas elecciones fuera más atractiva que la otra. Iban a estar mejor educados, iban a subir más alto en la jerarquía del aprendizaje y de la excelencia profesional, iban a ser más ricos y a sentirse incluso más seguros. Su propio punto de llegada, o eso es lo que creían, sería el punto del que sus hijos partirían; un punto de salida a partir del cual frente a ellos se extenderían muchas más rutas, todas ellas dirigidas hacia las cumbres.

Los jóvenes de la generación que ahora está entrando, o se está preparando para entrar, en el llamado «mercado laboral» han sido bien entrenados y adiestrados para crear que la tarea que deben cumplir en su vida es sobrepasar y dejar atrás los éxitos de sus padres. Y esta tarea (que sólo un golpe cruel del destino o alguna incompetencia propia, importante pero remediable, podría impedirles llevar a cabo) casa de pleno con sus capacidades. Por muy lejos que hayan llegado sus padres, ellos irán aún más lejos. En todo caso, han sido adiestrados y entrenados en esta creencia. Y nada los ha preparado para la llegada de un nuevo mundo duro, inhóspito y poco acogedor, en el que las recalificaciones van a la baja, los méritos conseguidos se devalúan y las puertas se cierran. Nada los ha preparado para los trabajos volátiles y el desempleo persistente, la transitoriedad de las perspectivas y la perdurabilidad de los fracasos. Es un nuevo mundo de proyectos que nacen muertos, de esperanzas frustradas y de oportunidades que, debido a su ausencia, se hacen aún más visibles.

Las últimas décadas fueron épocas de una expansión ilimitada de todas y cada una de las formas de educación superior, y de un imparable crecimiento en la cantidad de huestes estudiantiles. Un



56 Sobre la educación en un mundo líquido

título universitario era una promesa de trabajos atractivos, prosperidad y gloria, y una cantidad de gratificaciones que iba a ir en aumento de forma continuada, para así ponerse a la par con el número de poseedores de un título universitario, que aumentaba también de modo constante y firme. Dado que la coordinación entre la demanda y la oferta estaba ostensiblemente predeterminada, asegurada y poco menos que automatizada, los seductores poderes de la promesa resultaban imposibles de resistir. Sin embargo, ahora las multitudes de seducidos se están convirtiendo, en masa y casi de la noche a la mañana, en multitudes de frustrados. Es la primera vez de la que tengamos memoria, en que «toda una generación de graduados» se enfrenta a una alta probabilidad, casi a la certeza, de conseguir unos empleos que serán ad hoc —temporales, inseguros y de tiempo parcial—. O unos pseudempleos impagados «de adiestramiento» que han sido recalcificados, de modo engañoso, como de prácticas. Y todos ellos considerablemente por debajo de las habilidades adquiridas por los estudiantes y a años luz por debajo del nivel de sus expectativas. O bien se enfrentan a unos períodos de desempleo, cuya extensión será más larga de lo que tardará la nueva clase de graduados en añadir su nombre a las ya antinaturales y largas listas de espera de las oficinas de empleo.

En una sociedad capitalista como la nuestra —que en primera instancia se ocupa de la defensa y preservación de los privilegios predominantes, y sólo en segundo término, como un objetivo distante (mucho menos respetable y que requiere menos dedicación), de rescatar al resto de las personas de su situación menesterosa—; en una sociedad así, esta categoría de graduados, que tiene metas muy altas pero muy pocos medios, no tiene a nadie a quien acudir en busca de asistencia o solución. La gente que está en el timón de la nave, ya pertenezca a la derecha o la izquierda del espectro político, se alza en armas y utiliza toda su fuerza muscular cuando de lo que se trata es de proteger su silla parlamentaria —contra los recién llegados, que aún son lentos y ridículamente inmaduros a la hora de mostrar su fuerza—, y con toda probabilidad aplaza cualquier intento real de utilizar esta fuerza hasta que llegue la hora de las próximas elecciones generales. Precisamente igual que todos nosotros, como colectivo. Pues no importa cuáles sean las peculiaridades de las generaciones, lo cierto es que todos tendemos a ser muy entusiastas a la hora de defender nuestro confort contra las demandas de generaciones que aún están por nacer y que reclaman sus medios de vida...

Años para construir, minutos para destruir 57

En su artículo «Les jeunes sont mal partis» [«Mal comienzo para los jóvenes»], publicado en *Le Monde* el 4 de enero de 2011, el científico y político Louis Chavel deja constancia de la «furia, incluso odio», que pudo observar en los graduados del año 2010. Y al mismo tiempo se pregunta cuánto tiempo pasará antes de que el rencor del contingente de *baby boomers* franceses, furioso por las amenazas lanzadas contra sus pensiones de retiro, se una con el furor de la generación del 2010, a la cual se niega el derecho a ganar una pensión. Pero que se unan, ¿para dar lugar a qué? ¿A una nueva guerra de generaciones? ¿A un nuevo salto en la beligerancia de los orillas extremas que rodean un centro cada vez más abaritado y deprimido? ¿A un consenso suprageneracional aceptando que este mundo nuestro, por mucho que sepa usar la duplicidad como arma de supervivencia y por hábil que sea a la hora de enterrar esperanzas vivas, ya no resulta sostenible y necesita ser sujeto a una remodelación total que ya se ha retrasado por demasiado tiempo?

Pero ¿qué pasará con los graduados que están por venir? ¿Y qué decir sobre la sociedad de la cual deberán hacerse cargo, más temprano que tarde, y en la que les tocará asumir las labores que sus mayores acometieron en su momento, con mejor o peor fortuna? Esta sociedad en la que ellos deberán invertir la suma total de sus talentos —les guste o no, ya sea a propósito o por defecto—, conocimientos, competitividad, resistencia y arrojo. Y en la que deberán sacar el mejor provecho de sus aptitudes para enfrentarse a los desafíos, al tiempo que se mejoran a sí mismos.

Sería prematuro e irresponsable decir que el conjunto del planeta está entrando en una era postindustrial. Pero no sería menos irresponsable negar que Gran Bretaña entró en esta era hace ya unas cuantas décadas. A lo largo del siglo xx, la industria británica compartió los mismos problemas que había sufrido la agricultura británica durante el siglo xix. El siglo se inició con una sobrepoblación y terminó despoblado (de hecho, en casi todos los países occidentales «más desarrollados», los trabajadores de la industria ac-



58 Sobre la educación en un mundo líquido

tualmente constituyen menos del 18 por ciento de la población trabajadora). Sin embargo, lo que se ha pasado por alto demasiado a menudo es que, paralelamente a la reducción del número de trabajadores de la industria en las fuerzas nacionales de trabajo, también ha descendido el número de quienes estaban catalogados como empresarios industriales entre las élites acomodadas y del poder político. Seguimos viviendo en una sociedad capitalista, pero los capitalistas que marcan el ritmo y pagan los platos rotos ya no son los propietarios de las minas, darsenas, plantas de automóviles e industrias de acero. En la lista del 1 por ciento de americanos más ricos, sólo uno de los seis nombres pertenece al de un empresario industrial. El resto son financieros, abogados, médicos, científicos, arquitectos, programadores, diseñadores, y toda suerte de celebridades del escenario, la pantalla y los estadios. Las grandes fortunas ahora se consiguen manipulando y adjudicando movimientos financieros, o con la invención de nuevos dispositivos técnicos, útiles para la comunicación, y de trucos para el *marketing* y la publicidad, y también se consiguen en el universo de las artes y el entretenimiento. En otras palabras, el dinero se encuentra en las nuevas ideas, ideas que aún no han sido explotadas, que son imaginativas y que se propagan con facilidad. Las personas que hoy día viven en los círculos más altos son personas que tienen ideas brillantes y útiles (léase vendibles). Y son esas personas las que más contribuyen a lo que actualmente se entiende como «crecimiento económico». Los «recursos deficitarios» primarios, a partir de los cuales se construye el capital y cuya posesión y gestión proporcionan la fuente principal de riqueza y de poder, son actualmente el conocimiento, la capacidad de inventiva, la imaginación, la habilidad de pensar y la valentía de pensar de modo diferente, todas ellas cualidades que las universidades estaban llamadas a crear, a propagar y a instigar.

Hace más o menos unos cien años, en la época de la Guerra de los Bóers, la gente padeció un ataque de pánico. Hubo una inquietud profunda y extendida porque se creyó que peligraban el poder y la prosperidad de la nación. Peligraban a causa de la existencia de un creciente número de trabajadores infraalimentados, de cuerpos decrepitos y con mala salud y, por esta razón, física y mentalmente

Años para construir, minutos para destruir 59

no aptos para el trabajo de fábricas y los campos de batalla. Hoy ha llegado el momento de sentir pánicos ante la idea del creciente número de personas que están infraeducadas (ciertamente, infraeducadas respecto a los estándares del mundo, cuyo nivel se eleva a gran velocidad) y, por lo tanto, no aptas para la investigación en laboratorios, para los talleres de diseño, para dar conferencias en auditorios, para trabajar como artistas o en las redes de comunicación. Y esto es el resultado del descenso de los recursos universitarios y de la disminución del número de graduados universitarios de alto nivel. Los recorres que los Gobiernos realizan en educación superior suponen también recorres en los proyectos de vida de una generación que llega a su mayoría de edad. Y, por lo tanto, son también recorres hechos a los estándares del futuro, y a lo que es el sustento de la civilización británica, y también al rol y al estatus que Inglaterra tiene en Europa y en el mundo.

Los recorres de los fondos gubernamentales llegan junto con una acción sin precedentes: un alza salvaje de las matrículas universitarias. Estamos acostumbrados a sentir alarma y una furia instantánea cuando se nos sube un pequeño porcentaje del costo de los billetes de tren, de la carne o de la electricidad. Pero tendemos a queudarnos consternados y perplejos cuando nos enfrentamos a subidas de un 300 por ciento. Y entonces nos hallamos incapacitados y desarmados, y no sabemos realmente cómo reaccionar... En el arsenal de nuestras armas defensivas no hay ninguna a la que podamos acudir. Nos acaba de ocurrir con el caso reciente de todos esos billones y trillones de millones de dólares que los Gobiernos han inyectado de golpe en las habitaciones blindadas de los bancos, después de que nosotros hemos tenido que bregar con su tarcañería durante decenas de años, en los que se han sucedido litigios y pleitos sobre unos pocos millones que se restaron y que hubieran debido añadirse a los presupuestos de las escuelas, hospitales, fondos de bienestar o proyectos de renovación urbana. Apenas alcanzamos a imaginar la desdicha y la angustia de nuestros nietos cuando de pronto se dan cuenta de que su herencia consiste en un volumenten, jamás imaginado hasta el momento, de deuda nacional que exige ser restituida. No estamos aún preparados para visualizarlo, ni siquiera ahora, cuando por cortesía de nuestro propio Gobierno



se nos ha ofrecido la oportunidad de probar la primera cucharada de la amarga medicina que ellos, nuestros nietos, se verán forzados a tomar a calderos enteros. Y aún no llegamos a imaginar el pleno alcance de la devastación social y cultural que seguirá, necesariamente, a la erección de esta versión monetaria del Muro de Berlín o de Palestina colocada en las puertas de entrada de los centros de distribución del saber. Pero debemos, y deberíamos hacerlo, pues se trata de un peligro futuro que compartimos todos.

El talento, la penetración, la capacidad de inventar, el sentido de la aventura—todas estas piedras sin tallar que esperan ser pulidas y convertidas en diamantes, algo que harán los maestros talentosos, penetrantes, imaginativos y aventureros que se encuentran en el interior de nuestros edificios universitarios—están repartidos en la especie humana de forma más o menos equitativa. Aun cuando las barreras artificiales erigidas por los seres humanos en el camino—desde la *zoo*n, la «vida al desnudo», hasta la *bios*, la «vida social»—nos impidan percibirlo. Los diamantes en bruto no eligen los lodos en los que la naturaleza los ha colocado, y además son perfectamente indiferentes a las divisiones inventadas por los humanos. Pero estas divisiones creadas por los hombres tienen buen cuidado de hacer una selección y marcar a algunos de ellos en la categoría de los que son aptos y, por tanto, destinados al pulido, mientras que relegan a los otros a la categoría de los que «quizás hubieran podido ser aptos». También tienen buen cuidado en encubrir las huellas de esta operación. Pues bien, el aumento al triple de las tasas universitarias diezmará, de forma inevitable, el número de jóvenes procedentes de distritos desposeídos social y culturalmente que, aun en estas circunstancias, tienen el suficiente coraje y la suficiente determinación como para llamar a las puertas de la universidad en busca de oportunidades. Y así, esta subida de las tasas también destruirá al resto de la nación, pues la despojará de parte de sus jóvenes—diamantes en bruto—que año tras año hacían su contribución a la riqueza común. Y dado que hoy día el éxito en la vida y en particular la movilidad social en dirección ascendente se hacen posibles, y son propiciadas e impulsadas, por el encuentro entre la sabiduría y el talento, la penetración, la inventiva y el espíritu de la aventura, este aumento de las tasas universita-

rias hará retroceder a la sociedad británica al menos medio siglo en su camino hacia una sociedad sin clases. Hace tan sólo unas cuantas décadas nos vimos inundados de hallazgos intelectuales referentes al «adíos a las clases sociales». Ahora podemos esperar que en un futuro no muy distante aparezca una cascada de tratados que recen: «Nueva bienvenida a las clases sociales, aquí no ha pasado nada».

Podemos esperar que suceda todo esto. Y si nosotros, los académicos, somos las criaturas sociales responsables que tenemos que ser y que además se espera que seamos, deberíamos preocuparnos por un daño aún más pernicioso que los inmediatos efectos que supone el hecho de lanzar a las universidades en brazos de los mercados de consumo (pues esto y no otra cosa es el resultado de la retirada del patrocinio del Estado combinada con el aumento al triple de las matrículas). Se trata de la suspensión o el abandono de los proyectos de investigación, de su devenir supeltillo. Y, con toda probabilidad, de un futuro empeoramiento de los porcentajes entre el número de maestros y de alumnos, y por lo tanto de un empeoramiento en las condiciones del aprendizaje y su calidad. Desde luego, también podemos contar con la resurrección de las divisiones clasistas, pues se han establecido argumentos suficientes como para que los padres menos acomodados se lo piensen dos veces antes de que sus hijos queden atrapados, contrayendo en tres años una deuda mayor que la que ellos han contraído a lo largo de toda su vida. ¿Y qué decir de los hijos de estos padres, que ven cómo sus amigos y conocidos, tan sólo un poco mayores que ellos mismos, hacen cola frente a las oficinas de empleo? ¿Contemplando semejante desatino, también ellos se lo pensarán dos veces antes de embarcarse en tres años de trabajo monótono y pesado, y una vida de pobreza gravada por deudas, tan sólo para verse al final confrontados a un conjunto de opciones que no será mucho más agradable del que están arrojando en estos momentos...

Y bien, sí, bastan unos pocos minutos y un par de firmas para destruir lo que se construyó con el trabajo de miles de cerebros, el doble de manos y montones de años.



Traducción de Stella Mastrangelo

paulo freire
**cartas
a quien pretende
enseñar**

edición revisada y corregida



XXI

siglo veintiuno editores argentina s.a.

Tucumán 1621 7° N (C1050AAC), Buenos Aires, Argentina

siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

Cerro del agua 248, Delegación Coyoacán (04310), D.F., México

siglo veintiuno de españa editores, s.a.

c/Menéndez Pidal, 3 ris (28006) Madrid, España

Freire, Paulo

Cartas a quien pretende enseñar. - 2a ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.

152 p.; 21x14 cm. - (Biblioteca clásica de Siglo XXI)

Traducido por: Stella Mastrángelo

ISBN 978-987-629-045-6

I. Educación. I. Stella Mastrángelo, trad. II. Título CDD 370

Título original, *Professora sim, tu não: cartas a quem ousa ensinar*

© 1993, Olho d'Água

© 1994, Siglo XXI Editores, S. A. de C. V.

© 2002, Siglo XXI Editores Argentina S. A.

Diseño de interior: Ibolón Kunst

1ª edición argentina: 2002

2ª edición argentina, revisada: 2008

ISBN 978-987-629-045-6

Impreso en Artes Gráficas Delsur // Alfc. Solter 2450, Avellaneda, en el mes de agosto de 2008.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina // Made in Argentina

Índice

Prólogo <i>por</i> Rosa María Torres	11
Introducción	19
Primeras palabras: Maestra-tía: la trampa	23
Primera carta: Enseñar-aprender. Lectura del mundo-lectura de la palabra	45
Segunda carta: No permita que el miedo a la dificultad lo paralice	59
Tercera carta: "Vine a hacer el curso de magisterio porque no tuve otra posibilidad"	67
Cuarta carta: De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas	75



8 CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR

Quinta carta: Primer día de clase	87
Sexta carta: De las relaciones entre la educadora y los educandos	97
Séptima carta: De hablarle <i>al</i> educando a hablarle a él y <i>con</i> él; de oír al educando a ser oído por él	107
Octava carta: Identidad cultural y educación	115
Novena carta: Contexto concreto-contexto teórico	123
Décima carta: Una vez más, la cuestión de la disciplina	139
Últimas palabras: Saber y crecer-todo que ver	144

A Albino Fernandes Vital, con quien experimenté en la lejana infancia en Recife, en el grupo escolar Mathias de Albuquerque, algunos de los momentos de la práctica educativa discutida en este libro.
A Albino, con gran amistad jamás herida o lastimada por nada.
A Jandira Vital, traída al mundo de mi bien querer por Albino.
PAULO FREIRE



Primera carta

ENSEÑAR-APRENDER. LECTURA DEL MUNDO-LECTURA DE LA PALABRA

Ningún tema puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quien se arreve a enseñar que el significado crítico de ese acto, así como el significado igualmente crítico de aprender. Es que el *enseñar* no existe sin el *aprender*, y con esto quiero decir más que lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.

El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas, que el educador no



46 CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR

había notado antes. Pero ahora, al enseñar, no como un *harcía de la mente* sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad —razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocional, se abre a las *admiraciones* de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad—, el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.

No obstante, el hecho de que enseñar enseñe al educador a transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo, ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica.

Partamos de la experiencia de aprender, de conocer, por parte de quien se prepara para la tarea docente, lo que necesariamente implica *estudiar*. Desde ya, no es mi intención escribir prescripciones que deban ser seguidas rigurosamente, lo que significaría una contradicción frontal con todo lo que he dicho hasta ahora. Por el contrario, lo que aquí me interesa, de acuerdo con el espíritu del libro en sí, es desafiar a sus lectores y lectoras sobre ciertos puntos o aspectos, insistiendo en que siempre hay algo diferente para hacer en nuestra vida educativa cotidiana, ya sea que participemos en ella como aprendices, y por lo tanto educadores, o como educadores, y por eso aprendices también.

No me gustaría dar la impresión, sin quererlo, de estar dejando absolutamente clara la cuestión del *estudiar*, del *leer*, del *observar*, del *razonar* las relaciones entre los objetos para conocerlos. Estoy

PRIMERA CARTA 47

intentando aclarar algunos puntos que merecen nuestra atención en la comprensión crítica de estos procesos.

Comencemos por *estudiar*, que, al incluir el *enseñar* del educador, incluye también, por un lado, el aprendizaje anterior y concenante de quien enseña y el aprendizaje del principiante que se prepara para enseñar en el mañana o que rehace su saber para enseñar mejor hoy, y, por otro lado, el aprendizaje de quien, aún niño, se encuentra en los comienzos de su educación.

Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un determinado contenido que me ha sido propuesto por la *escuela* o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros.

Siendo así, en el nivel de una posición crítica que no opone el saber del sentido común a otro saber más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el acto de *estudiar* siempre implica el *de leer*, aunque no se agote en éste. *De leer el mundo*, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto.

Si en realidad estoy estudiando, si estoy leyendo seriamente, no puedo pasar una página si no he conseguido alcanzar su significado con relativa claridad. Mi salida no es memorizar trozos del texto leyéndolos mecánicamente dos, tres o cuatro veces y luego cerrar los ojos y tratar de repetirlos como si su fijación puramente maquinal me brindase el conocimiento que necesito.

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de esa curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del



48 CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR

proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. Es que enseñar a leer es comprenderse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y de la comunicación. Y la experiencia de la comprensión será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella –jamás dicotomizar– los conceptos que emergen en la *experiencia escolar* procedentes del mundo de lo cotidiano. Un ejercicio crítico siempre exigido por la lectura y necesariamente por la escritura es el de cómo franquear fácilmente el pasaje de la *experiencia sensorial*, característica de lo cotidiano, a la *generalización* que se opera en el lenguaje escolar, y de este a lo concreto tangible. Una de las formas para realizar este ejercicio consiste en la práctica que mencioné como “lectura de la lectura anterior del mundo”, entendiendo aquí como “lectura del mundo” aquella que antecede a la de la palabra y que, persiguiendo igualmente la comprensión del objeto, se hace en el dominio de lo cotidiano. La lectura de la palabra, haciéndose también búsqueda de la comprensión del texto y por lo tanto de los objetos referidos en él, nos remite ahora a la lectura anterior del mundo. Lo que me parece fundamental dejar bien claro es que la lectura del mundo que se hace a partir de la experiencia sensorial no es suficiente. Pero por otro lado tampoco puede ser despreciada como *inferior* por la lectura hecha a partir del mundo abstracto de los conceptos y que va de la generalización a lo tangible.

En cierta ocasión una alfabetizadora nordestina discutía, en su círculo de cultura, una codificación¹ que representaba a un

¹ Sobre codificación, lectura del mundo, lectura de la palabra, sentido común, conocimiento exacto, aprender y enseñar, véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad, Pedagogía del oprimido y Pedagogía de la esperanza*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008; *Educación e mudança, Ação cultural para a liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, Paulo Freire y Sérgio Guimaraes,

PRIMERA CARTA 49

hombre que, trabajando el barro, creaba un jarro con las manos. Discutían sobre lo que es la cultura a través de la “lectura” de una serie de codificaciones, que en el fondo son representaciones de la realidad concreta. El concepto de cultura ya había sido aprehendido por el grupo a través del esfuerzo de comprensión que caracteriza la lectura del mundo y/o de la palabra. En su experiencia anterior, cuya memoria ella guardaba en su interior, su comprensión del proceso en el que el hombre, trabajando con el barro, creaba el jarro, comprensión gestada de manera sensorial, le decía que hacer el jarro era una forma de trabajo con la cual, concretamente, se mantenía. Así como el jarro no era sino el objeto, producto del trabajo, que una vez vendido posibilitaba su vida y la de su familia.

Ahora bien, yendo algo más allá de la experiencia sensorial, superándola un poco, daba un paso fundamental: alcanzaba la capacidad de *generalizar* que caracteriza a la “experiencia escolar”. Crear el jarro a través del trabajo transformador sobre el barro no era sólo la forma de sobrevivir sino también de hacer *cultura*, de hacer *arte*. Fue por eso que, releyendo su anterior lectura del mundo y de los quehaceres en el mundo, aquella alfabetizadora nordestina dijo segura y orgullosa: “Hago cultura. Hago esto”.

En otra ocasión presencié una experiencia semejante desde el punto de vista de la inteligencia del comportamiento de las personas. Ya me he referido a este hecho en otro trabajo, pero no hace mal que ahora lo retome:

Estaba yo en la isla de São Tomé, en África Occidental, en el golfo de Guinea. Participaba en el primer curso de capacitación para alfabetizadores junto a educadores y educadoras nacionales.

rães, *Sobre educação, Rio de Janeiro, Paz e Terra*; Paulo Freire e Ira Shor, *Aberto e ausente, o cabuliano do educador*, Rio de Janeiro, Paz e Terra; Paulo Freire y Donaldo Macedo, *Alfabetização, letrada do mundo e letrada da palavra*, Rio de Janeiro, Paz e Terra; Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI; Paulo Freire y Marcio Campos, “Lectura do mundo - Leitura da palavra”, *Le Camarín de IvoSSA*, París, febrero de 1991.



50 CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR

PRIMERA CARTA 51

Un pequeño pueblo de la región pesquera llamado Porto Mont había sido escogido por el equipo nacional como centro de las actividades de capacitación. Yo ya había sugerido a los miembros del equipo nacional que la capacitación de los educadores y de las educadoras no se efectuase siguiendo ciertos métodos tradicionales que separan la teoría de la práctica. Tampoco a través de ningún tipo de trabajo dictonomizante que menospreciase la *leoría*, que le negase toda importancia y enfatizase exclusivamente la *práctica* como la única *valdada*, o bien que negase la *práctica* y atendiese exclusivamente a la *leoría*. Por el contrario, mi intención era que desde el comienzo del curso viviésemos la relación-contradicción que hay entre la teoría y la práctica, que será objeto de análisis en una de mis cartas.

Por esta razón yo rechazaba cualquier forma de trabajo en que se reservasen los primeros momentos del curso para las exposiciones llamadas teóricas, sobre el tema fundamental de la capacitación de los futuros educadores y educadoras. Éste era el momento para los discursos de algunas personas consideradas como las más capaces para hablarles a los otros.

Mi convicción era otra. Pensaba en una forma de trabajo en que en una misma mañana se hablase de algunos conceptos clave—codificación y decodificación, por ejemplo— como si estuviésemos en un momento de *presentaciones*, sin pensar ni por un instante que la *presentación* de ciertos conceptos fuese suficiente para dominar la comprensión de los mismos. Eso lo lograría la discusión crítica sobre la práctica en la que iban a iniciarse.

Así, la idea básica, aceptada y puesta en práctica, era la de que los jóvenes que se preparasen para la tarea de educadoras y educadores populares debían coordinar las discusiones sobre codificaciones en un círculo de cultura de veinticinco participantes. Los participantes del círculo de cultura tenían conciencia de que se trataba de un trabajo de capacitación de educadores. Antes del comienzo se discutió con ellos su tarea política—la de ayudarnos sabiendo que iban a trabajar con jóvenes en pleno proceso de capacitación—. Sabían que ellos, así como los jóvenes que

iban a ser capacitados, jamás habían hecho lo que iban a hacer ahora. La única diferencia que los separaba radicaba en que los participantes solamente leían el mundo, mientras que los jóvenes que se iban a capacitar para la tarea de educadores ya leían también la palabra. Sin embargo, jamás habían discutido una codificación en esa forma ni habían tenido la más mínima experiencia de alfabetización con nadie.

En cada tarde del curso, con dos horas de trabajo con los veinticinco participantes, cuatro candidatos asumían la dirección de los debates. Los responsables del curso asistían en silencio, sin interferir, tomando sus notas. Al día siguiente, durante el seminario de evaluación y capacitación de cuatro horas, se discutían las equivocaciones, los errores y los aciertos de los candidatos en presencia de todo el grupo, desocultándose entre ellos la teoría que se encontraba en su práctica.

Difícilmente se repetían los errores y las equivocaciones que se habían cometido y que habían sido analizados. La teoría emergía *embolpada* de la práctica vivida.

Fue precisamente en una de esas tardes de capacitación, durante la discusión de una codificación que retrataba a Porto Mont, con sus casitas alineadas a la orilla de la playa frente al mar y con un pescador que dejaba su barco con un pescado en la mano, cuando dos de los participantes se levantaron como si se hubiesen puesto de acuerdo y caminaron hasta una ventana de la escuela en la que estábamos y, mirando a Porto Mont allá a lo lejos, dijeron, volviéndose nuevamente hacia la codificación que representaba al pueblo: “Sí, Porto Mont es exactamente así, y nosotros no lo sabíamos”.

Hasta entonces, su “lectura” del lugar, de su mundo particular, una “lectura” demasiado próxima al “texto”, que era el contexto del pueblo, no les había permitido *ver* a Porto Mont como realmente era. Existía cierta “opacidad” que cubría y encubría a Porto Mont. La experiencia que estaban realizando de “tomar distancia” del objeto, en este caso de la *codificación* de Porto Mont, les permitía una nueva lectura más fiel al “texto”, vale decir, al *contexto* de



52 CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR

Porto Mont. La "tomada de distancia" que la "lectura" de la codificación les permitió los *aproximó* más a Porto Mont como "texto" que está siendo leído. Esa nueva lectura rebulo la anterior, por eso dijeron: "Si, Porto Mont es exactamente así, y nosotros no lo sabíamos". *Imágenes* en la realidad de su pequeño mundo, no eran capaces de ver. "Tomando distancia" de aquella *emergieron* y, así, vieron como jamás habían visto hasta entonces.

Estudiar es desocultar, es alcanzar la *comprensión* más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estúdioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea.

También por eso es que *enseñar* no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza también crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto.

Esta forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo está, por un lado, en la no negación del lenguaje simple, "desarmado", ingenuo; en su no desvalorización por estar conformado por conceptos creados en lo cotidiano, en el mundo de la experiencia sensorial, y por el otro lado, en el *rechazo* de lo que se llama "lenguaje difícil", imposible porque se desmorona alrededor de conceptos abstractos. Por el contrario, la forma crítica de comprender y de realizar la lectura del texto y la del contexto no excluye ninguna de las dos formas de lenguaje o de sintaxis. Reconoce incluso que el escritor que utiliza el lenguaje científico, académico, al tiempo que debe tratar de ser más accesible, menos cerrado, más claro, menos difícil, más simple, no puede ser simplista.

Nadie que lea, que estudie, debe abandonar la lectura de un texto por considerarlo difícil, por el hecho de no haber entendido, por ejemplo, lo que significa la palabra *epistemología*.

PRIMERA CARTA 53

Así como un albañil no puede prescindir de un conjunto de instrumentos de trabajo, sin los cuales no levantará las paredes de la casa que está construyendo, del mismo modo el lector estúdioso precisa de ciertos instrumentos fundamentales sin los cuales no puede leer o escribir con eficiencia. Diccionarios,² entre ellos el etimológico, el filosófico, el de sinónimos y antónimos, manuales de conjugación de los verbos, de los sustantivos y adjetivos, enciclopedias, lectura comparativa del texto de otro autor que trate el mismo tema y cuyo lenguaje sea menos complejo.

Usar estos instrumentos de trabajo no es una pérdida de tiempo, como muchas veces se piensa. El tiempo que yo utilizo, cuando leo y escribo o cuando escribo y leo, consultando enciclopedias y diccionarios, leyendo capítulos o trozos de libros que pueden ayudarme en un análisis más crítico de un tema, es tiempo fundamental de mi trabajo, de mi oficio placentero de leer o de escribir.

Como lectores no tenemos derecho a esperar, mucho menos a exigir, que los escritores realicen su tarea —la de escribir— y casi la nuestra —la de comprender lo escrito—, explicando lo que quisieron decir con esto o con aquello a cada paso en el texto o en una nota al pie de la página. Su deber como escritores es escribir de un modo simple, escribir *ligero*, es facilitar, no dificultar la comprensión del lector, pero no es darle las cosas hechas y prontas.

La comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, por quien, al ser el sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor. Por eso mismo, *leer, estudiar*, es un trabajo paciente, desafiante, persistente. No es tarea para gente demasiado apresurada o poco humilde que, en vez de asumir sus deficiencias, prefiera transferirlas al autor o a la autora del libro considerando que es imposible estudiarlo.

² Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, *op. cit.*



54 CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR

También hay que dejar bien claro que existe una relación necesaria entre el nivel del contenido del libro y el nivel de capacidad actual del lector. Estos niveles abarcan la experiencia intelectual del autor y del lector. La comprensión de lo que se lee tiene que ver con esa relación. Cuando la distancia entre esos niveles es demasiado grande, cuando uno no tiene nada que ver con el otro, todo esfuerzo en búsqueda de la *comprensión* es inútil. En este caso, no se está dando la consonancia entre el tratamiento indispensable de los temas por parte del autor del libro y la capacidad de comprensión, por parte del lector; del lenguaje necesario para este tratamiento. Es por esto que estudiar es una preparación para conocer; es un ejercicio paciente e impaciente de quien, sin pretenderlo todo de una sola vez, lucha para *hacerse la oportunidad de conocer*.

El tema del uso necesario de instrumentos indispensables para nuestra lectura y para nuestro trabajo de escribir trae a colación el problema del poder adquisitivo del estudiante y de las maestras y maestros, en vista de los costos elevados para obtener diccionarios básicos de la lengua, diccionarios filosóficos, etc. Poder consultar este material es un derecho que tienen todos los alumnos y los maestros, al que corresponde el deber de las escuelas de hacerles posible la consulta, equipando o creando sus bibliotecas con horarios realistas de estudio. Reivindicar este material es un derecho y un deber de los profesores y de los estudiantes.

Me gustaría retomar algo a lo que hice referencia anteriormente: la relación entre leer y escribir, entendidos como procesos que no se pueden separar, como procesos que deben organizarse de tal modo que *ambos* sean percibidos como necesarios para algo, como algo que el niño necesita—como resaltó Vygotsky—,³ y nosotros también.

³ Luis C. Moll (comp.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociocultural psychology*. Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

PRIMERA CARTA 55

En primer lugar, la oralidad antecede a la gráfica, pero la trae en sí desde el primer momento en que los seres humanos se vuelven socialmente capaces de ir expresándose a través de símbolos que decían algo de sus sueños, de sus miedos, de su experiencia social, de sus esperanzas, de sus prácticas.

Cuando aprendemos a *leer*, lo hacemos sobre lo escrito por alguien que antes aprendió a *leer* y a *escribir*. Al aprender a leer nos preparamos para, a continuación, escribir el habla que socialmente construimos.

En las culturas letradas, si no se sabe leer ni escribir, no se puede estudiar; tratar de conocer, aprender la sustantividad del objeto, reconocer críticamente la razón de ser del objeto.

Uno de los errores que cometemos es el de dicotomizar el *leer* y el *escribir*, y desde el comienzo de la experiencia en la que los niños ensayan sus primeros pasos en la práctica de la lectura y de la escritura, tomamos estos procesos como algo desconectado del proceso general del conocer. Esta dicotomía entre leer y escribir nos acompaña siempre, como estudiantes y como maestros. “Tengo una enorme dificultad para hacer mi tesis. No sé *escribir*”, es la afirmación común que se escucha en los cursos de posgrado en los que he participado. En el fondo, esto lamentablemente revela cuán lejos estamos de una comprensión crítica de lo que es estudiar y de lo que es enseñar.

Es preciso que nuestro cuerpo, que se va haciendo socialmente actuante, consciente, hablante, lector y “escritor”, se aduñe de manera crítica de su forma de ir siendo lo que es parte de su naturaleza, constituyéndose histórica y socialmente. Esto quiere decir que es necesario no sólo que nos demos cuenta de cómo estamos siendo, sino que nos asumamos plenamente como esos “seres programados para aprender” de los que nos habla François Jacob.⁴ Resulta necesario, entonces, que aprendamos

⁴ François Jacob, “Nous sommes programmés mais pour apprendre”, *Le Chantier de l'INSEEA*, París, febrero de 1991.



56 CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR

a aprender, vale decir, que entre otras cosas le demos al lenguaje oral y escrito, a su uso, la importancia que le viene siendo reconocida científicamente.

A los que estudiamos, a los que enseñamos—y por eso también estudiamos—ese lenguaje se nos impone junto con la necesaria lectura de textos, la redacción de notas, de fichas de lectura, la redacción de pequeños escritos sobre las lecturas que realizamos; en el contacto con buenos escritores, buenos novelistas, buenos poetas, científicos, filósofos, que no temen trabajar su lenguaje en la búsqueda de la belleza, de la simplicidad y de la claridad.⁵

Si nuestras escrituras, desde la más tierna edad de sus alumnos, se entregasen al trabajo de estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura, y si ese gusto continuase siendo estimulado durante todo el tiempo de su escolaridad, posiblemente habría un número bastante menor de posgraduados hablando de su inseguridad o de su incapacidad para escribir.

Si estudiar no fuese para nosotros casi siempre una *carga*, si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir, si por el contrario estudiar y leer fuesen fuente de alegría y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad en nuestra educación.

Es éste un esfuerzo que debe comenzar con los prescolares, intensificarse en el período de la alfabetización y continuar sin detenerse jamás.

La lectura de Paget, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Welfort, entre otros, así como la lectura de especialistas que no tratan propiamente de la alfabetización sino del proceso de lectura, como Marisa Lajolo y Ezequiel T. da Silva, son de importancia indiscutible.

Pensando en la relación de intimidad entre pensar, leer y escribir, y en la necesidad que tenemos de vivir intensamente esa

⁵ Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, *op. cit.*

PRIMERA CARTA 57

relación, yo sugeriría a quien pretenda experimentarla rigurosamente que se entregue a la tarea de escribir algo por lo menos tres veces por semana. Una nota sobre una lectura, un comentario sobre algún suceso del cual tomé conocimiento por la prensa, por la televisión, no importa. Una carta para un destinatario inexistente. Resulta muy interesante fechar los pequeños textos y guardarlos para someterlos a una evaluación crítica dos o tres meses después.

Nadie escribe si no escribe, del mismo modo que nadie nada si no nada.

Al dejar claro que el uso del lenguaje escrito, y por lo tanto de la lectura, está en relación con el desarrollo de las condiciones materiales de la sociedad, estoy subrayando que mi posición no es *idealista*.

Rechazando cualquier interpretación *mechanista* de la *historia*, rechazo igualmente la *idealista*. La primera reduce la conciencia a la mera copia de las estructuras materiales de la sociedad, la segunda somete todo al todopoderosismo de la conciencia. Mi posición es otra. Entiendo que esas relaciones entre la conciencia y el mundo son dialécticas.⁶

Pero lo que no es correcto es esperar que las transformaciones materiales se procesen para después comenzar a enfrentar concretamente el problema de la lectura y de la escritura.

La lectura crítica de los textos y del mundo tienen que ver con su cambio en proceso.

⁶ *Ibid.*



HISTORIA DE LAS ESTRUCTURAS TEATRALES I **PROGRAMA DE LA MATERIA 2018**

Profesor Adjunto: Lic. Gardey, Mariana

Ayudante Diplomada: R.I. Bertone, María Agustina

BOWEN

Intervención sobre el Teatro como un resto

“Hay un actor y una actriz que actúan. Están Adela y Agustín. Están todos en un teatro, en Bowen, un pueblo de Mendoza donde Adela, la actriz fetiche de Roberto, quedó varada por culpa de un alud. Hay que tener cuidado con los imprevistos naturales. Antes o después de una gira teatral (no se sabe), es rescatada por Agustín, un muchacho vigoroso, tan seductor como extraño. Adela se deja arrastrar. Y goza y sufre arrasada por un estremecimiento similar a los de los actores cuando actúan.

Por eso en *Bowen* hay una obra dentro de otra (aunque en realidad es una sola), hay restos de lugares pasados atravesados por el teatro, hay escombros de un presente de ficción, y hay un secreto que vive en el sur y vende cuadros.” (Leonel Giacometto, autor del texto).





Leonel Giacometto nació en Rosario, Santa Fe, en 1976. Es escritor, dramaturgo, y a veces periodista cultural y director de actores. Reside en Rosario. Ha publicado en narrativa *Pequeñas dispersiones* (2005). Para chicos ha escrito *Naúfragos y Piratas* (2005), *Leones, osos y perdices* (2006), y *La gata mujer* (2009). Entre sus obras teatrales figuran *Dolor de pubis*, *Despropósito*, *Arritmia* y *Plató* (2004); *Herr Klement* (2005); *Santa Eulalia* y *Madagascar* (2008); *Todos los judíos fuera de Europa* y *El difuntito* (2010); *Venado tuerto*, *Carne dulce*; *Bardo*, *vigor en la atmósfera*; *Pecados devorados*, *Hotel Capricornio* y *La mala fe*. Escribió y dirigió *Carne Humana* (1998), *Fingido y Real* (2007), *Latente y Desenmascaramiento* (2008); *Desmonte* y *Bowen* (2017). Ha dirigido espectáculos performativos como *Lo que se pierde* (Tucumán, 2011), *Fuga* (Tandil, 2014), y *Ardida* (Tucumán, 2015). *Hombre viajando en taxi* se estrenó con dirección de Ricky Pashkus (Cultural San Martín, Buenos Aires, 2016). *Desmonte* fue producida íntegramente por el Teatro Nacional Cervantes (CABA), y estrenada en Rosario con dirección del autor (2017). Junto a Patricia Suárez publicó *Trilogía peronista* (2005). En 2016, Baltasara Editora ha publicado su volumen *La mala fe y otras obras*. Escribió para los diarios La Capital y El Ciudadano (Rosario), y El Litoral (Santa Fe). Escribe para el diario Página 12, y para su blog de ficción *Putos breves, ficción jedionda* (<http://putosbreves.tumblr.com/>).

“La dramaturgia de Leonel Giacometto se posiciona con libertad frente al mapa del teatro argentino contemporáneo. No busca inscribirse en ninguna de las líneas en las que este se divide, pero tampoco tiene una intención explícita de rebelarse ante ellas. En cada una de sus obras, Giacometto elige estilos dramáticos, sistemas ficcionales y procedimientos narrativos profundamente heterogéneos. Aun en las obras de anclaje histórico (el nazismo, el peronismo), el modo de relacionarse literariamente con los acontecimientos es claramente diferente. Algo que es muy sensible en el teatro de Giacometto es el trabajo obsesivo sobre la materialidad lingüística. Su tratamiento del lenguaje tiene como principal objetivo el ser portador de una historia. Jugar con el suspenso, con lo dicho, con lo no dicho, y dejar lo elidido como marca fundamental.” (Federico Irazábal, investigador teatral).

Bowen, estrenada en Tandil, tuvo funciones del 1 al 3 y del 8 al 10 de septiembre de 2017 en La Fábrica, y el 7 y 8 de octubre en el Club de Teatro. Actúan Daniela Ferrari como Adela, y Esteban Argonz como Agustín. Dirige Julia Lavatelli, con Ignacio Díaz Delfino y Agustina Gómez Hoffmann como asistentes. Silvio Torres diseñó la iluminación; el vestuario estuvo a cargo de Agustina Cores. La fotografía es de Sol Bianchini, y el diseño gráfico, de Franco Pomponio.



Análisis de *Bowen*

Acción

1. ¿Cuál es el programa de Adela? ¿Qué contraprogramas se le oponen? ¿Qué estrategias usa para superarlos?

Pasión

2. ¿Cómo es la identidad afectiva de los personajes? ¿Cuál es su recorrido pasional? ¿Cómo es su expresión somática y su ritmo corporal?

Cognición

3. ¿Qué temas trata *Bowen*? ¿Cuál es la perspectiva ideológica del texto? ¿La compartís o pensás distinto?

Recepción

4. ¿Qué aspectos de Bowen destaca la crítica del diario Nueva Era? ¿Qué resaltarías en tu propia crítica? ¿Por qué?

Mariana Gardey.





BOWEN

Intervención sobre el teatro como un resto

Actor Esteban / Agustín

Actriz Daniela / Adela

El espacio de la escena está definido por una carpeta o alfombra roja. Atrás, una pared formada por soportes para grandes mapas de tela enrollados. Afuera, a los costados, una mesa de cada lado y algunas sillas.

Actor Esteban permanece de pie, junto a la **Actriz Daniela**, tendida en el suelo. **Actor Esteban** se adelanta en diagonal. Frente a público, sobre la derecha.

Actor Esteban: Esto va a empezar. (*Vuelve a los pies de la actriz, le habla en voz baja, dictándole.*) **Bowen** (*Los actores repiten varias veces*) de Leonel Giacometto. (*La actriz Daniela corrige la pronunciación según el italiano.*)

Actriz Daniela: (*se adelanta, con ademanes.*) **Adela Blanco**, actriz de teatro.

Actor Esteban: **Agustín**, oriundo de Bowen. Más joven.

Actor Esteban: **Adela Blanco**, actriz de teatro.

Actriz Daniela: **Agustín**, oriundo de Bowen. Más joven.

Actriz Daniela: Mi nombre es Daniela Ferrari, soy actriz. **Bowen**, la obra que hacemos hoy, nació de mis ganas de actuar. Casi un pedido al autor, que la escribió un poco para mí, por mí, a mí, en vez de mí. Y el personaje es una actriz, como yo.

Actriz Daniela: Un teatro derruido en Bowen, Mendoza, Argentina. Este lugar fue una iglesia, hace mucho tiempo; hoy es el salón de eventos oficiales del pueblo.

Actor Esteban: (*Mientras ubica la localidad en un mapa desplegado al fondo.*) **Uno.**

Actriz Daniela: Yo también actué en un teatro derruido. Y no sólo actué. Trabajé en un grupo que reabrió el Teatro Cervantes, acá, en Tandil, hace algo más de veinte años. La obra que hacíamos era *Don Juan*, una versión. El Cervantes había sido un tiempo una iglesia, un boliche... tierra, mugre y palomas. Mierda de



palomas. Lo limpiamos. Todo. No había más butacas, así que trajimos sillas; colgamos con la escalera más alta de la ciudad (no es broma) una boca de escena; conseguimos bajada eventual de trifásica, luces, sonido y estrenamos.

Actor Esteban: *(mientras ubica una de las mesas en el centro del espacio.)* Se escucha el viento correr y filtrarse por grietas y huecos del lugar. Sobre el escenario (o similar), **Adela**, sentada encima de valijas y con un enorme baúl de viajero cubriéndole la espalda. Impaciente y tranquila a la vez.

Actor Esteban: De repente. Carta que piensa y dice en el momento y que escribirá luego, quizás, cuando todo haya sucedido.

Adela: Procuraré no llamarlo espanto. Y no porque la situación haya sido lo contrario, sino por respeto al pueblo que me acogió cuando lo sucedido. Es por eso que no tengo más que agradecimientos, buenas intenciones y augurios para esa gente de ese pueblo fecundo en lo más ignoto del territorio nacional. Pero, señor Ministro, envió esta esquila esperando esta esté ya en sus manos y, por tal, haga caso al motivo de mis palabras. Una masa grande de nieve que se deslizaba por la ladera de una montaña, violenta y estrepitosamente, arrastró con ella todo lo que encontró a su paso. Usted estará ya enterado de que no fue una catástrofe de casualidad. Y no de milagro. Y es por eso que la entrada y salida del pueblo donde me encontraba quedó bloqueada de barro. Un barro espeso y duro que no me dejó salir has... *(Se interrumpe.)* Me rescataron. M... *(Se interrumpe, como que se ofusca. Cambia.)* Y siento que esto no debería hacerlo porque es su menester saber de antemano lo siguiente, pero soy Adela Blanco, actriz nacional de repertorio, en gira por el país con la Compañía La cueva, auspiciada por el Ministerio a su cargo. Fui privada de mi libertad actuaral debido al alud y estuve encerrada en ese pueblo, cuya gente me cobijó pero del cual no pude salir hasta que sacaron toda esa pelota de barro de las puertas de Bowen. Y es por e... *(Se interrumpe. Escucha la puerta. Vuelve a sentarse. Ingresa Agustín, trae consigo diversos elementos para Adela, desde jabones y cuidado personal, hasta sábanas, lámparas, y demás.)*

Adela: Agustín.

Agustín: Señora.

Adela: ¿Llueve?

Agustín: Ya no, señora.

Adela: Decime que ya puedo.

Agustín comienza a desplegar lo que trajo; mientras tanto **Adela** se acerca al rato.

Agustín: Lamentablemente, aún no. Como así tampoco el hostel puede estar en condiciones para que us...



Adela (*Interrumpiendo.*): Ay, Dios mío, ¿iqué voy a hacer!?

Agustín: Esperar.

Adela lo mira inquisidora, pero la mirada de Agustín la calma un poco.

Adela: Sí, lo sé, toda la verdad. Pero esta incomodidad, esto qu...

Agustín (*Interrumpiendo.*): De mi parte quiero disculparme lo más humildemente por todo este destrato hacia usted.

Adela: Destrato es este clima. Y este país.

Agustín: Todo irá mejor para usted y para todos.

Adela: Tuteame.

Agustín: ¿Qué?

Adela: Tratame de vos.

Agustín: Muy bien, señora.

Adela: Cuánta cordialidad en este pueblo, te digo la verdad.

Agustín: Sólo algunos.

Adela: ¿Y sólo con algunos?

Agustín (*Sonríe.*): De más está decirlo.

Un pequeño silencio, como una ráfaga de viento.

Adela: Agustín.

Agustín: Señora.

Adela: Quiero escribir algo y quiero que lo envíes lo más rápido posible.

Agustín: ¿Una carta?

Adela: No.

Agustín: ¿Un telegrama?

Adela: No, una esquela al Ministro para que esté enterado de lo sucedido cuando yo ya me haya ido de aquí. Por eso quiero escribirla y enviarla lo más pronto posible mientras yo regreso a mi ciudad.

Agustín: Por supuesto; ¿necesita papel y lápiz?

Adela: Necesito que la envíes apenas la escriba.

Agustín: Yo lo haría con suma laboriosidad, bien lo sabe usted, pero estamos algo incomunicados en Bowen debido al alud.

Adela: ¿i Tampoco hay correo!?

Agustín: Me temo que no.

Adela: ¿Telégrafo?



Agustín: Esperando que lo reparen.

Adela: ¿Y el teléfono sigue muerto?

Agustín: Así es.

Adela: ¿Y cómo se comunican cuando algo así sucede?

Agustín: Es la primera vez que nuestro pueblo sufre esta tragedia.

Adela: Ay, no digas tragedia. Por suerte no ha muerto nadie.

Agustín: Ha sido una gran suerte que el barro no nos haya arrastrado.

Adela: Pero yo quedé varada.

Agustín: He venido también a invitarla a cenar a nuestra casa.

Adela: Agustín, ya te lo he dicho: estoy muy turbada aún como para ver a nadie. Sin mi compañía, sin mi gente, sin hotel, con todas mis cosas aquí desparramadas, tan sí, aseándome como he podido, por Dios, si hasta me da vergüenza tener que hablar de estas cosas.

Agustín: Dispéñeme.

Adela: El ministro se tiene que enterar de lo que estoy pasando. Eso quiero escribir, pero también de la cordialidad y el afecto de todos en este pueblo. Ha sido m... (*Se interrumpe.*) Es muy difícil para mí esta situación, aquí varada, sin mi compañía, sola, con todas mis cosas así, y sin ayuda oficial.

Agustín: Para eso estoy yo y toda mi familia.

Adela: Tu familia es muy decente.

Agustín: Mi familia fundó este pueblo con ese afán.

Adela: Yo se lo retribuiré.

Agustín: De ninguna manera, faltaba más.

Adela: Algo se me va a ocurrir en el medio de este desastre.

Agustín: ¿Qué?

Adela: Y ya lo estoy pensando. Algo para vos y para toda tu familia.

Agustín (*Entusiasmado.*): ¿Qué?

Adela *lo mira.*

Adela: Igual algo quisiera comer.

Agustín: Habrá cordero en nuestra casa esta noche. Si es su menester podría traerle una rica cena.

Adela: ¿No me habías dicho que tu familia no comía carne?

Agustín: Mi padre. Sólo mi padre está volcado desde joven a la práctica del vegetarianismo. (*Sonríe.*) Pero con nosotros no ha podido. (*Sonríe mirándola.*) Y con este país tampoco. Ha de saber usted lo sabroso que es el cordero por acá y me gustaría que ust... (*Se interrumpe.*) vos probases ese manjar.

Adela: Me gustaría. Tu pad...

Agustín (*Interrumpiendo.*): Y así será, entonces.



Adela: ¿Entonces qué?

Agustín: Que entonces vendré con el cordero.

Adela: ¿No hay diario acá?

Agustín: ¿Cómo?

Adela: Si no hay diario, un periódico, una radio. ¿Cómo se enteran de las noticias?

Agustín: No tenemos periódico y la estación de radio de Bowen ya la ha escuchado usted.

Adela: Ay, sí, muchas gracias por el aparato, también.

Agustín: ¿La ha escuchado?

Adela: Sí, muy linda música.

Agustín: ¿Verdad que sí?

Adela: Pasan música siempre. Hermosa música. A toda hora. (*Sonríe, casi socarrona.*) Trompetas.

Agustín: Fanfarria.

Adela: ¿Nadie habla? ¿No tienen un radioteatro acaso?

Agustín: Fíjese que no.

Adela: Pero podrían si quisieran. Son un pueblo pequeño pero activo, por lo que he visto.

Agustín sonríe.

Adela: No te rías, hablo en serio. Son fecundos.

Agustín: Aun no ha conocido el pueblo entero. Sólo estos lugares y a mi persona, casi.

Adela: Con eso me basta.

Agustín: Tiene hambre.

Adela: ¿Cómo?

Agustín: ¿Quiere que le traiga el cordero aquí?

Adela: Me gustaría.

Agustín: ¿Y el vino que le he traído antenoche?

Adela: Anoche.

Agustín: Fue hace dos días, señora.

Adela: Decime Adela.

Apagón.

Actriz Daniela: El año en que abrimos el Cervantes, el sr. M empezaba su segunda presidencia. En el grupo estábamos tristes y enojados. Tal vez por eso nos lanzamos a ese delirio con el Cervantes, de puro desesperados. La directora, la misma que dirige *Bowen*, dijo que el padre del *Don Juan* sería un Bombo (peronista), y que Elvira, la niña ultrajada, iría de blanco y celeste. Al fondo de la sala, mientras el público



salía, en una pantalla, se veía en video la protesta de trabajadores en la que la policía asesinó a Víctor Choque. Primer fallecido durante una protesta social desde el retorno de la democracia. Nos reconfortaba recuperar el Cervantes. Poder montar la obra aun en el edificio en ruinas. Trabajar con ese resto de teatro que el edificio había guardado. O tal vez nosotros queríamos ser un resto, una diferencia, en medio de esa mayoría que elegía presidente. Yo hacía un personaje menor, no era actriz de repertorio, todavía.

Actor Esteban: Atrás del teatro Cervantes, el gran monstruo derruido, hubo una sala chiquita, El Club, escenario de 4 x 5. 50 localidades. El mismo edificio viejo, unas dependencias atrás. Se abrió un año después del *Don Juan*. Se armó de a poco, durante 15 años, muchas obras, muchos talleres. Para mí fue muy importante porque ahí actué por primera vez. Muy joven. Después hubo que dejarlo. Desarmarlo y montarlo en otro espacio. Se vendía. No teníamos adónde ir, así que hacíamos manifestaciones en la calle. Hasta que el municipio ayudó y conseguimos un lugar. Entonces nos mudamos. Lo desarmamos. Éramos 5 o 6. En un día, bajar tachos, descolgar telas, cargar butacas (eran las butacas rotas del Cervantes que nos las habían donado y las habíamos arreglado) muy lindas, muy pesadas. Hay unas fotos nuestras cargando butacas a las 6 de la mañana, de noche. El horario en que el camión podía estacionar. Yo estaba resfriado ese día. En un momento, no había nada en el espacio.

Actor Esteban: Dos.

Adela, *Justo en el momento exacto después de terminar de cenar, y limpiándose la boca.* **Agustín,** *parado y algo apartado, la observa cenar.*

Adela: Yo no sabía que... (*Se interrumpe, traga.*) Y te digo la verdad: al principio estaba algo asqueada, pero yo no sabía que las pezuñas de cordero se comían.

Agustín: Así es.

Adela: Y que además son un manjar.

Agustín: Ambrosía.

Adela *bebe y sonríe.*

Adela: ¿Qué es la ambrosía?

Agustín: Es una sustancia asociada a los dioses.

Adela: ¿A los dioses?

Agustín: A las deidades de...

Adela (*Interrumpiendo, socarrona.*): Los seres sobrenaturales de allá arriba, Agustín, no saben de esta delicia.

Agustín: No lo son.



Adela: ¿Qué cosa?

Agustín: No son sobrenaturales los dioses.

Adela (*Sonríe.*): Mirá vos.

Agustín: ...

Adela: Cómo hablás.

Agustín sonríe.

Adela: Por fin sonreís.

Agustín: Soy educado.

Adela: Siendo yo una actriz siempre me siento algo atontada frente a los intelectuales. Aunque me siento yo profundamente conmovida y hasta angustiada te diré por la situación de nuestro pa...

Agustín (*Interrumpiendo.*): ¿Cómo?

Adela: Que se nota que has leído y que compartís la lógica de la razón.

Agustín sonríe.

Adela: Sonreís, otra vez.

Agustín: Es que no soy un intelectual, Dios quisiera pero no. Sólo soy educado, firme y leal a mis principios.

Adela: ¿Y cuáles son?

Agustín: Servir al otro y servirse uno.

Adela: ¿Cuántos años tenés?

Agustín: 29.

Adela: Has estado parado ahí toda mi cena y no he sentido ninguna incomodidad.

Agustín: ¿Cómo se llama su personaje en la obra que está haciendo?

Adela lo mira.

Adela: ¿En serio te interesa el teatro?

Agustín: Me interesa saber.

Adela: Elvira. Roberto me puso un nombre precioso.

Agustín: ¿Quién es Roberto?

Adela: Un amigo. (*Lo mira.*) Vení, basta de estar ahí parado. Hay vino para dos.

Agustín se acerca y se sienta frente a ella, entre valijas.



Agustín: ¿Y qué hace Elvira?

Adela: Soy una mujer que no puede estar sola. Y está sola.

Agustín: Pobre.

Adela (Sonríe.): No te burles, Elvira sufre.

Agustín: ¿Por qué?

Adela: Tenés que ver la obra para enterarte.

Agustín: Usted podría adelantarme algo de información.

Adela lo mira un instante. Se le ocurre una idea. Sirve vino.

Adela: ¿Sabés lo que voy a hacer?

Agustín: No.

Adela: Esa será mi retribución para con el pueblo y, sobre todo, para con vos y con tu familia.

Agustín: ¿Va a actuar?

Adela: Voy a hacer el monólogo de Elvira para ustedes. Es precioso. Y cierra la obra. Casi.

Agustín: Para nosotros sería un placer mayor que el de a...

Adela (Interrumpiendo.): ¿Mayor a qué?

Agustín: A cuando mi familia llegó a estas tierras.

Adela sonríe.

Adela: ¡Zalamero!

Agustín: A este pueblo no viene nadie.

Adela: ¿Vos nunca viste teatro?

Agustín: No.

Adela: ¿Nunca viste a un actor actuar cerca tuyo?

Agustín: Jamás. Pero siempre me imaginé ese momento leyendo a los...

Adela (Interrumpiendo.): ¿Qué lees?

Agustín: Schiller.

Adela: Yíler.

Agustín: Goethe.

Adela: *Fausto*.

Agustín: Son los autores que padre me daba y me da a leer de su biblioteca.

Adela: ¿A qué se dedica tu padre?

Agustín: Él pinta.

Adela: ¿Es artista?



Agustín: Pinta paisajes preciosos que no son los de acá. Pinta rostros, también. Boceta espacios. Imagina sucederes.

Adela: ¿Imagina sucederes?

Agustín: Eso dice de algunos de sus cuadros.

Adela: ¿Cómo se llama tu padre?

Agustín: Él quiere que usted se entere cuando venga a mi casa.

Adela: ¿Tu padre es un pintor famoso acaso?

Agustín: ...

Adela: ¿Lo es?

Agustín: No.

Adela: ¿iEs de esos pintores que viven reclusos en pueblos alejados sin contacto con el mundo exterior!?

Agustín: Sólo para la venta.

Adela: ¿iCómo!?

Agustín: Que es como usted s...

Adela (*Interrumpiendo.*): Vos, tratame de vos.

Agustín (*Con esfuerzo.*): Es como vos te referís mi padre, pero sólo vamos al mundo exterior como decís para vender los cuadros. Eso hago yo. Yo vendo sus cuadros.

Adela: Me encantaría ver sus cuadros. ¿He podido ver yo alguno en algún museo? A mí me encantan los museos. Sobre todo los museos enormes, pasearme por los salones, entrar y salir de una época, sentirme abrigada por el arte. En cada viaje que rea...

Agustín (*Interrumpiendo.*): A padre no le gusta la exposición.

Adela: Lo entiendo. Es de los pintores de antes. Hoy todo es vidriera.

Agustín: ¿Es qué?

Adela: Vidriera.

Agustín: ...

Adela: ¿No sabés lo que es una vidriera?

Agustín: ...

Adela: Ese lugar donde se exhibe todo para la venta cuando una va caminando por la calle de alguna ciudad.

Agustín (*Sonriendo.*): Ah, un escaparate.

Adela: Yo de joven hice de modelo viva en un escaparate de una tienda enorme en la ciudad de Rosario. Viví allí un tiempo. Ciudad difícil. Y yo necesitaba trabajar.

Agustín: ¿Y se quedaba parada durante horas usted?

Adela: Vos.

Agustín: Vos.

Adela: Tres horas diarias durante dos meses.



Adela se para y posa. Ambos sonríen.

Adela: Agustín.

Agustín: Señora.

Adela: ¿Cuándo podré irme?

Agustín: Según el personal de defensa civil, en breve.

Adela: ¿Hay mucho barro aún?

Agustín: Es un paredón viscoso eso.

Adela: ¡Por Dios! No quiero ir ni a mirar. Escucho el rugido de ese viento y no quiero ni salir de acá. Pero me angustio tanto de sólo pensar que no podré v...

Agustín (Interrumpiendo.): Usted podrá.

Adela: ¿Yo podré qué?

Agustín: Salir de este mal momento. Es un lugar que no es el apropiado para usted ni en sus peores pesadillas, pero por favor, yo le ofrezco mis disculpas y as...

Adela (Interrumpiendo.): No, no, no. No hablo de ustedes. Hablo de mí. Me siento muy sola, muy desprotegida.

Agustín le besa una mano muy lentamente. **Adela**, en ese primer instante se resiste, pero no, se deja besar lentamente la mano por **Agustín**.

Agustín (Besándole la mano.): Con esta mano actúa usted. (Le besa la otra mano.) Y con esta también. Sus manos son como una refulgencia.

Adela sonríe.

Adela: No digas eso. Soy una mujer yo.

Agustín: Y yo un hombre.

Agustín sigue besando más allá de la mano: el antebrazo, muy lentamente hasta llegar, muy despacio, al hombro derecho de **Adela**.

Adela: Debería estar dándote un cachetazo.

Agustín: ¡Hágalo!

Apagón.



Actriz Daniela: El año pasado también reabrimos el Cervantes. No hace falta decirles quién había sido elegido presidente. Solamente una parte, porque el escenario ya no se puede pisar, es peligroso. Y los baños fueron demolidos. Mostramos unas escenas trabajadas en un taller de teatro que dictó Beatriz Catani en unas jornadas de dramaturgia que organizamos. Leonel Giacometto, el autor de *Bowen*, era uno de nuestros invitados a las jornadas. Estuvo en el Cervantes. Todos sacaban fotos. Beatriz dijo: El *Princesa* me sigue (porque ella trabaja en La Plata en el *Princesa*, un teatro en ruinas.) La noche anterior, yo le había pedido a Leonel Giacometto una obra para actuar. Unos meses después nos mandó *Bowen*, por Facebook.

Actor Esteban: Tres.

Adela, despierta, se ha colocado un tapado sobre los hombros y lleva el cabello despeinado. El rostro desencajado revela un estado de gran excitación. **El autor quiere que yo**, plácidamente, casi como ronroneando, duerma a su lado.

Actriz Daniela: No hay como si. El actor que quiere mantenerse siempre en el como si, se arruina. Y pierde. A sí mismo pierde, y definitivamente pierde el juego. El juego es lo que coincide, el mundo con la ficción, lo material con lo otro, lo concreto de uno con esto. Es un mundo sin Dios esto. Esto, no allá, perdón, esto la escena. (Sonríe.) Perdón, me dejo llevar. (Silencio.) Es la elocuencia. Es como estar entre el como si y el mundo concreto, donde hay siempre un resto. Un resto es una imposible adecuación, una cuenta de división inexacta. Siempre un resto, siempre destinado a convivir con restos, cosas anacrónicas e inexplicables, estas cosas que nos convierten a todos, allá y acá, actores y espectadores, en una especie de arqueólogos, buscadores de ruinas, analistas de restos. O entomólogos. Entre el suelo de Bowen, que Giacometto quiere furioso de barro y agua y el suelo que ahora- ahora mientras ocurre esta obra- está debajo nuestro, hay un resto. No coinciden completamente pero tampoco su división será perfecta, nítida. No tiene por qué serlo. Una historia se despliega aquí, con vocación de cerrarse sobre sí misma y abarcar así todo lo que sucede: Bowen, el alud, la actriz de teatro, el muchacho carnoso, y una seducción que arrastra con la fuerza de una tormenta. Ahí, entonces, aparece un resto. Es el teatro Cervantes que se arruina desde hace muchos años por acá cerca, llega hasta la escena, hasta acá, hasta ahora. ¿Serán los túneles debajo de Tandil que nos conectan? Si miro bien, aparecen también los personajes que actué, si miran bien se pueden ver. Y una amistad. O dos. Muchas Partes. Escombros. Trozos diría Giacometto. Pero no queda ninguna historia entera. Un resto es eso. No es la historia entera. Tampoco sus partes. Si miramos bien aparecen cosas, pero si nos ponemos exhaustivos, todo se arruina, ya no hay *Bowen*, ni nosotros mismos divididos. Alguien dice que el teatro es durante algunas horas, una utopía donde las personas respiran juntas, no se matan, no se pelean todo el tiempo, se miran, se hablan. El teatro es lo que el mundo podríamos ser todos juntos, acá. Pero allá, el teatro es un resto, sólo un resto, algo donde se cuele lo que fue, un mundo que aparece, como una modesta línea revolucionaria.



Actriz Daniela: Apagón.

Actor Esteban: Cuatro

La mañana siguiente. Sólo **Adela**, que despierta, envuelta en pieles de animales tipo frazadas, semidesnuda, atontada y con el sonido de lluvias y ráfagas de viento afuera.

Adela: Agustín.

Silencio. Lluvia y viento. Adela busca un espejito que tiene por ahí.

Adela: ¡Agustín!

Agustín (En off.): ¡Aquí estoy!

Adela (Para sí.): ¡Ay, necesito café!

Agustín (En off.): ¿Cómo ha dicho?

Adela (Gritando.): Tuteame.

Agustín (En off, forcejeando.): ¡Estoy trancando la puerta y dos ventanas porque se vino un vendaval!

Adela: ¡Ay, Dios mío! ¿Voy a ayudarte?

Agustín (En off.): ¡No, no! No es seguro.

Adela: ¡¿Cómo que no es seguro?! ¿¡Qué voy a hacer!?

Agustín (En off y forcejeando.): Calma.

El sonido del afuera disminuye un poco. Agustín reingresa, semidesnudo y erguido.

Agustín: Lo que se veía desde la ventana es espantoso.

Adela: No me asustes.

Agustín: Pero ya está.

Adela: ¿Qué está?

Agustín: Tranqué todas las ventanas y puertas.

Adela: ¿¡Estamos encerrados!?

Agustín: Sólo hasta que pase la tormenta.

Adela: Vestite.

Agustín: ¿Por qué?

Adela y Agustín: ¿¡Cómo!?

Sonrisa.



Adela: Que te vistas que hace frío. Mucho frío.

***Agustín** regula la estufa a gas que está a un costado, y se pone a hervir agua.*

Agustín: Hay té.

Adela: Lo mismo.

Agustín: Es el té de padre. (*Sonríe y habla bajo.*) Le he robado unas onzas.

Adela: No digas robado.

Agustín: Es muy celoso de su té. Créame.

Adela (*Sonríe.*): Todo esto es tan surrealista.

Agustín: ¿Qué es eso?

Adela: ¿No sabés lo que es el surrealismo?

Agustín: No.

Adela: Qué extraño.

Agustín: ¿Qué cosa?

Adela: Que no lo sepas.

Agustín: ¿Está mal?

*Pequeña inquietud. Se miran. **Adela** sonríe.*

Adela: El surrealismo es esa cosa del arte que mezcla una cosa con la otra casi sin sentido.

Agustín (*Interrumpiendo.*): ¿Cosa mezclada sin sentido?

Adela: Es un movimiento artístico que no respeta las reglas de esto.

Agustín: ¿Qué es esto?

Adela: La realidad.

Agustín: Nada está por encima de esto. Sólo l...

Adela (*Interrumpiendo.*): ¿Tu padre no te ha hablado del surre...

Agustín (*Interrumpiendo.*): Posiblemente lo haya hecho, pero (*Se interrumpe con una sonrisa cómplice.*)

Adela: ¿Qué?

Agustín: ¿Puedo contar un secreto?

Adela: Soy mala para eso.

Agustín: No me gustan los cuadros de padre. (*Silencio de ambos.*) Ninguno.

***Adela**, muda primero, luego estalla en una risa que contagia a **Agustín**.*



Adela: ¿Son muy feos?

Agustín: No me gustan los cuadros, en realidad. No me gustan las cosas pintadas.

Adela: A veces sucede.

Agustín: ¿Qué sucede?

Adela: Que no nos gustan las profesiones de nuestros padres, digo, que no nos gustan nuestros padres en realidad y n...

Agustín (Interrumpiendo.): Mi padre no fue pintor toda su vida.

Adela: ¿Y qué hacía?

Agustín: Yo aún no nacía cuando padre retomó la pintura.

Adela: ¿Qué hacía?

Agustín no contesta.

Adela: No me hagas suspenso, Agustín.

Agustín: Es que...

Adela: ¿Qué?

Agustín: A padre no le gusta que se hable de él.

Adela: Pero él no está.

Agustín: No estaría tan seguro.

Adela: ¿iCómo!?

Agustín: Que no estaría tan seguro por dónde empezar para contar lo que hacía padre antes de pintar.

Adela: ¿Antes no pintaba?

Agustín: Pintó de muchacho y pinta ahora. En Viena.

Adela (Sorprendida.): ¿En Viena? ¿Tu padre es de ahí?

Agustín: No.

Adela: ¿Dónde queda Viena?

Agustín: En Europa.

Adela: Nunca estuve en Europa.

Agustín: Viena es la capital de Austria.

Adela: ¿Y antes qué hacía?

Agustín: Fue la parte fundamental del Sacro Imperio Romano Germánico.

Adela: ¿iTu padre!?

Agustín: Austria.

Adela (Subsanando el error.): Qué misterioso, de todas formas.

Agustín: ¿Qué cosa?



Adela: Tu padre.

Agustín: Es reservado. Todos lo somos.

Adela: Menos vos.

Agustín: Yo sólo con usted no tuve reservas.

Adela (*Enojada, de repente.*): ¿Qué te he dicho, Agustín?

Agustín: Que mi padre e...

Adela (*Interrumpiendo.*): O me tuteás o no voy a ir a conocer a tu familia esta noche.

A Agustín se le ilumina el rostro.

Adela: Y así, conoceré y le agradeceré a cada uno todo esto y el saberme esperar para hacerme visible con ellos, también. Conoceré a tu padre, a tu madre y a tus hermanos.

Silencio. Agustín bajó la cabeza.

Adela: ¿Qué sucede? ¿He dicho algo incómodo?

Agustín: No tengo madre.

Silencio.

Adela: Cuánto lo siento.

Agustín: Nunca tuve.

Silencio.

Adela: Creí entender lo contrario.

Agustín: No sé lo que es una madre. Nunca supe qué es una madre. Por lo tanto, no sufro. (*Sonríe.*)

Silencio. Adela también sonríe y lo mira.

Adela: ¿Y tus hermanos?

Agustín: Somos siete.

Actriz Daniela: Apagón.

(*Se ve la fotografía que describe Actor Esteban.*)



Actor Esteban: Cuando la mudanza, los niños que iban al Club escribieron unas despedidas en la pared. Hay fotos. Una dice así: “Demoledores. No demuelan el Club” y otra “Chau Club”. Alguien que estaba el día de la mudanza, un tiempo después, sacó una foto, espiando por un agujero del portón. El Club era donde se ve la luz prendida, al lado de la pila de escombros.

Actor Esteban: Cinco

*Después de visitar a la familia de **Agustín**. Afuera, perros ladran al viento. Horrorizada aunque bien vestida, apurada y algo mojada aunque bien vestida, y sola, **Adela** ingresa desde el exterior. Se la escuchó destrancar la puerta y acceder casi corriendo. Se la ve alterada, muy enloquecida, desbordada. Manotea sus pertenencias con el afán de irse, para siempre, de ese pueblo. Lloro y está enojada. Murmura para sí. Su velocidad no es uniforme: se para, se sienta, camina, espía, junta cosas, se altera, se detiene, se lleva una mano a su rostro, se horroriza, vuelve a empezar. De la nada, casi, irrumpe **Agustín**, con un uniforme del ejército argentino de aquella época, pero con el detalle de una cruz gamada en uno de sus brazos.*

Agustín: Estabas de espaldas. Todo tu cuerpo estaba cubierto por ese sacón. Y por barro. Estabas casi ahogada en barro. Y estabas sola. No sabemos dónde está tu compañía, ni de qué autobús caíste cuando el alud. No sabemos nada de vos. Me dijiste que eras una actriz de teatro. Y lo creí. Pero estabas de espaldas cuando te encontré. Y sola. Como ahora.

Adela: Estás hiriéndome.

Agustín: Llegaste a este pueblo porque yo te traje.

Adela: Y estoy harta agradecida.

Agustín: No se nota.

Adela: Por favor.

Agustín: Por favor, ¿qué?

Adela: Déjame en paz, déjenme en paz, no voy a decir na...

***Agustín** interrumpe con una carcajada.*

Adela: Déjenme acá, que yo sola podré hasta que venga defens...

***Agustín** interrumpe otra vez con una carcajada. **Adela** llora y lo mira. Se miran. Ella entiende que nadie vendrá.*

Adela: No, por favor, no me digas qu...

Agustín (Añable.): Nadie vendrá.

Adela: ¿Quién es esa gente?

Agustín: Padre y mis hermanos.



Adela llora.

Adela: Es imposible.

Agustín: Es imperdonable tu actitud.

Adela: ¿Qué quieren?

Agustín: ¿Quiénes?

Adela: Lo tuyos.

Agustín: ¿De qué hablás? Volvé, padre quiere verte actuar.

Adela: No es tu padre ese hombre.

Agustín: ¿Y quién es?

Adela titubea.

Agustín: ¿Quién es, Adela? ¿A quién viste?

Adela: Es imposible.

Agustín: Eso ya lo dijiste. Decime a quién viste y yo te digo quién soy.

Adela: ¿Qué me van a hacer?

Agustín: Nada. Sólo queremos verte actuar.

Adela: ¿Y luego?

Agustín: Te llevaré en mi camioneta al lugar donde te encontré. Allí está la gente del rescate. Volverás a tu vida, a tu ciudad, a tu teatro, a tu pensión de la calle Tacuarí.

Adela: Me tuviste secuestrada.

Agustín: Mis hermanos son enanos, eso lo habrás notado. Todos varones.

Adela: Están locos, son gente enferma. Nadie podría creer que ustedes son quienes dicen ser.

Agustín: ¿Y a vos? ¿Quién va a creerte?

Adela: El gobierno.

Agustín lanza una carcajada, y saca una pistola. Le apunta a la cabeza.

Agustín: Nunca le apunté a una mujer.

Adela: No me mates, no me mates, no me mates. No hablaré, no diré nada. Puedo quedarme, puedo hace...

Agustín (Interrumpiendo y siempre apuntando.): ¿A quién viste, Adela?

Adela: A tu padre.

Agustín: Vos viste a Dios.

Actor Esteban: Apagón.



Actriz Daniela: Seis

Actor Esteban: El monólogo de **Elvira**. También un resto. Cuando me mira, gira y mira hacia adelante. Al parecer hay una platea. Dos. la de ustedes y la de la gente de Bowen, el pueblo nazi perdido en la montaña.

Adela: ¿¡Qué hago levantada! No me siento bien. No, no sé, no me podía dormir... *(Se interrumpe.)* Estoy tan cansada y sin embargo no puedo dormirme. Deben ser los nervios. *(Lo mira a Agustín.)* ¡Y además esa música! Toda la noche escuchando esa música. *(A Agustín.)* ¡Odio esa música que suena en la radio! *(Se interrumpe. Sonríe, fue como un desliz.)* No me siento bien, y sí, son los nervios. Últimamente me está pasando seguido. Empiezo a pensar en ciertas cosas y no puedo dormirme. Es este lugar. Es esta situación. Y vos. ¡Me siento tan sola! *(Se echa a llorar.)* Tengo que tomar un poco de aire. No, no, mejor quedarme acá. Ya estoy bien. Enseguida me voy a poner mal si veo el afuera. *(Un tiempo.)* Y pienso. Pienso, y pienso y pienso y estuve pensando que, no sé, bueno, quisiera venirme a vivir un tiempo con ustedes. Eso si no es molestia. En la pensión me siento tan sola. Creo que necesito descansar un tiempo. Además, a vos no te va a venir mal porque puedo ayudarte. ¿No es cierto? En este desastre ahora puedo percibir que aquí me voy a reponer en seguida. Lo que necesito es un poco de descanso, nada más. He tenido sucesos incurrentes yo. Y necesito descanso. En este lugar, pienso *(A Agustín.)* Y con vos, ahí. Yo acostumbro levantarme temprano, así que vos podés dormir hasta la hora que quieras. No seré una carga para vos, “No habrá necesidad de que hagas nada”, me vas a decir. “No”, diré yo, “yo les recompensaré la molestia; quiero que te sientas cómodo de tenerme aquí”. *(Cariñosamente.)* Que todos se sientan cómodos quiero yo. Bueno, ahora me voy a acostar. Por favor decile a tu familia que me disculpe, pero estoy muy cansada. Hasta mañana.

Actor Esteban, con un gesto, pide el Apagón.

Leonel Giacometto.



ANATOMIA

PROGRAMA DE LA MATERIA 2018

J.T.P.: Landa, Roberto Daniel

INTRODUCCIÓN

La materia Anatomía Funcional, se integra al Área Teatral en el primer año del plan general de estudios de la carrera. Junto con Interpretación I, Expresión Corporal I, Educación de la Voz I y Rítmica, comienza a trabajar sobre el Primer Perfil de la enseñanza impartida, esto es, sobre el Actor.

Aportarán el trabajo sobre un Segundo perfil, esto es, sobre el Espectáculo, materias como Práctica Integrada I, II y III, Dirección, Escenografía, Música y Coreografía, etc., instaladas en estratos más avanzados de la carrera.

OBJETIVOS GENERALES

La inclusión de esta materia en el Plan de Estudios propone contribuir a la toma de conciencia por parte del alumno sobre una parte importante del instrumento que el actor posee para lograr expresarse: su cuerpo. En modo alguno intenta entablar una formación enciclopedista sobre la anátomo-fisiología humana.

Las clases teórico-prácticas aportarán el conocimiento de los elementos que componen el cuerpo humano (huesos, articulaciones, músculos, etc.) y de qué forman funcionan (tipos y sectorización de los movimientos, fisiología del músculo, ritmos internos, etc.).

El alumno, al finalizar la asignatura, deberá comprender el cómo está constituido su cuerpo y cómo funciona el mismo. De este modo, sabrá qué estará poniendo en juego y hasta dónde es posible exigirse, en las ocasiones en que se requieran tanto en su proceso de formación académica como así también, en su futura profesión.



CONTENIDOS TEMÁTICOS MÍNIMOS

El cuerpo humano. Estructura de sostén.

Articulaciones. Movimiento articular. Terminología.

Músculo tipos; estructura y acción.

Tipos de músculos; funciones.

Fisiología de la contracción muscular.

Movimientos del que realiza el cuerpo humano.

Anatomía de la laringe y fisiología de la fonación. Resonadores anatómicos.

Fisiología del ejercicio.

Mecanismo de la respiración.

Ritmos; cardíacos, vasculares y respiratorios.

Anatomía y fisiología de los sentidos.

Conceptos de equilibrio. Estructuras que intervienen.

PROPUESTA METODOLÓGICA

Debido a que el tiempo asignado para ésta materia es cuatrimestral, y además con una carga horaria de dos horas por semana, la cátedra ha optado utilizar como herramienta metodológica, el modelo teórico-práctico para el dictado de la misma (ver art.: 7 del Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Arte – UNCPBA. Res C.A. N° 049).

De esta manera, y durante la primer hora y media reloj de clase, se utilizará el modelo teórico. Para ello, se prevé dividir al total de los alumnos por grupos (no mayor a ocho integrantes y de elección voluntaria o por afinidad). Durante este espacio, los mismos leerán la bibliografía sugerida por la cátedra. El objetivo que se persigue, es que los alumnos revean nuevamente el material, lo analicen con el grupo, mientras el docente a cargo, cumplirá el rol de moderador. Una vez agotados los temas, surgirá de ello, las conclusiones pertinentes a la temática abordada que expondrá cada grupo. Por último, el coordinador o docente a cargo dará un cierre de los conceptos finales tratados.

Seguidamente, se abordará el práctico, que consiste en tratar de reconocer su cuerpo como objeto de estudio, utilizando para ello maniobras semiológicas como por ejemplo: palpación, percusión, auscultación, etc., ya sea en forma individual o colectiva, acorde a la temática teórica sugerida. Posteriormente, y una vez abarcado, conceptos teóricos englobalizadores como por ejemplo: regiones topográficas, fisiología del movimiento, del ejercicio, etc., los alumnos tratarán de llevarlo a un espacio teatral, utilizando técnicas de



improvisación, textos teatrales, etc. Apoyados de elementos escenográficos, iluminación, etc. e incluso su propio cuerpo en forma parcial o total, con el objeto de exteriorizar el concepto del cuerpo humano desde una mirada artística.

DE LA ACREDITACIÓN

Para ser considerados alumnos regulares, deberán tener una asistencia no menor al 80% de las clases, y tener aprobada las dos pruebas parciales de regularización (ver artículos: 9, 10 y 11 del Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Arte - UNCPBA. Res C.A. N° 049). Sobre aquellas inasistencias que el alumno desee y pueda justificar, deberá hacerlo mediante la presentación de certificado, que presentará en un plazo de 7 días corridos como máximo.

EVALUACIÓN

Se tomará dos pruebas parciales, que completará la regularización y una prueba final, sobre los contenidos temáticos de la materia. La herramienta de evaluación que se implementará para el primer parcial será individual y de forma escrita. El segundo parcial, estará dividido en dos modalidades: Una evaluación práctica y una domiciliaria individual o grupal.

Para obtener la aprobación de los exámenes parciales y del final, los alumnos deberán alcanzar un mínimo del 60% del total del puntaje establecido. Para el caso de los alumnos que hallan alcanzado la calificación mínima de 7 (siete) en cada uno de los parciales y además de aprobar 2 teóricos - prácticos de la cursada, se podrá promocionar la materia (ver: de los exámenes. Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Arte – UNCPBA. Res C.A. N° 049).

El alumno que opte por rendir en forma libre, o aquél que haya perdido o no alcanzado la regularidad, deberá ser evaluado en forma teórico-práctica, acorde al programa último vigente con los siguientes requisitos a saber: una primera instancia de forma escrita. Una vez aprobada la misma, el alumno deberá presentar un trabajo práctico e informe con las mismas característica oportunamente detalladas en el ítem. anterior (evaluación) con la excepción de la palabra grupal que en este caso puede ser de forma individual o bien podrá exponer su trabajo con la presencia de uno o más ayudantes para tal fin. (ver artículo: 17 del Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Arte – UNCPBA. Res C.A. N° 049).



BIBLIOGRAFÍA

- 1.** BARBA, E. y SVARESE, N. (1988). Anatomía del Actor. Colección Escenología. Ed. Universidad Veracruzana.
- 2.** BEST y TAYLOR . (1982). Bases Fisiológicas de la Práctica Médica. 10a edición. Editorial Panamericana. Buenos Aires.
- 3.** CORRAZE, Jaques. (1988). [Las bases Neurofisiológicas del Movimiento. Colección Pedagogías Corporales. Ed. Paidotribo, Barcelona.
- 4.** DROPSY, J. (1993) Vivir en su Cuerpo. Técnicas y lenguajes corporales Ed. Paidós.
- 5.** FRACASSI, H. (1972). Vías de la Conducción de la Energía Nerviosa. Ed. Macagno & Landa.
- 6.** GANONG, WF. (1996). Manual de Fisiología Médica 15a edición. Ed: El Manual Moderno SA, México.
- 7.** HOUSSAY, B. (1990). Tratado de Fisiología Humana. Ed. El Ateneo, Buenos Aires.
- 8.** McMINN y HUTCHINGS. (1980). Gran Atlas de Anatomía Humana. Ed. Iberoamericana.
- 9.** RAMSON y CLARK. (1975) Anatomía del Sistema Nervioso. Ed. Iberoamericana.
- 10.** SOOLVEVOM, S. (1984). Streching-Programa de Ejercicios. Serie Técnicas. Ed. Martinez Roca, Barcelona.
- 11.** STANISLASKY, C: (1983). El trabajo del Actor sobre Sí Mismo. Colección La Fábula, Ed. Quetzal.
- 12.** ZARUR, P. (1991). Biología 3 y Biología 4. Funcionamiento, Coordinación y Continuidad de los Seres Vivos. Ed. Plus Ultra.
- 13.** Músculos Anatomía Artística (1987). Cuadernos



PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA CREATIVIDAD

PROGRAMA DE LA MATERIA 2018

Profesor Asociado: Mg. Dillon, Guillermo

Ayudante Diplomada: Prof. López, Yanina

Dentro de La carrera de Profesor de Juegos Dramáticos y Licenciatura en Teatro que se cursa en la “Facultad de Arte” de la Universidad Nacional del Centro, la cátedra de Psicología Evolutiva y de la Creatividad se ubica en el eje pedagógico.

Junto con Introducción a la Educación son la base para la Didáctica y Dinámica de Grupos, asimismo se relaciona conceptualmente con otras asignaturas que conforman el plan de estudios.

Se espera que al final de la cursada de “PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA CREATIVIDAD” logren una síntesis significativa para futuros profesionales del teatro:

Poder formularse adecuados interrogantes (relacionando teoría y práctica) sobre el desarrollo del sujeto durante su ciclo vital, haciendo hincapié en las posibilidades, obstáculos y características generales propias de la actividad creativa en cada período.

El programa tiene dos grandes núcleos temáticos:

Una introducción a los estudios de la psicología y su ubicación en las ciencias humanas, haciendo foco en las teorías de Piaget, Freud y estudios psicológicos de la creatividad.

Un recorrido por las etapas del ciclo vital (Infancia, adolescencia, adultez y vejez) desde los marcos teóricos psicológicos desarrollados en el primer núcleo, tomando a la creatividad como eje transversal.

La cátedra posee un blog en el que encontrarán toda la bibliografía y semana a semana se agregan materiales escritos y audiovisuales que complementan la cursada.

También sirve de guía y medio de comunicación para los que quieran rendir libre la materia:
<http://psicoarteunicen.blogspot.com.ar>