

**2019**

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
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	// 112
Psicología Evolutiva y de la Creatividad	// 116



## **EQUIPO DE TRABAJO**

Belén Errendasoro

Agustina Gomez

Cristina Dimatteo

Araceli De Vanna

Valeria Guasone

Daniela Ferrari

Gabriela Gonzalez

Guillermo Dillon

Agustina Bertone

Julio Cicopiedi

Mariana Gardey

Marisa Rodríguez

Martiniano Roa

Roberto Landa

Rubén Maidana

Yanina López

Carolina Cesario

Fátima Llano

Rocío Ferreyro




**Coordinación general:** Secretaria Académica



**LICENCIATURA Y PROFESORADO DE TEATRO. CURSO INTRODUCTORIO 2019**




CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DISCRIMINADO POR SEMANA.

**1º semana: 25 de Febrero al 1 de Marzo**

DÍA	HORA	ACTIVIDAD	DOCENTE COORDINADOR	ESPACIO ASIGNADO
<b>Lunes</b> <b>25</b>	16 a 17	<b>Presentación general del curso</b>	Autoridades de la Facultad Docentes - Departamentos	SM1
	17 a 18.30	<b>Taller de elección de carrera</b>	Secretaría Académica Centro de Estudiantes	SM1
	18.45 a 20.30	<b>Actividad de integración</b>	Secretaría Académica Centro de Estudiantes	SM1
<b>Martes</b> <b>26</b>	15 a 17	<b>Educación de la Voz I</b>	Maidana - Cicopiedi - LLano	Aula 2
	17.15 a 17.45	<b>Visita a Sala INCAA</b>	Martínez Secretaría Académica	Sala INCAA
	18 a 19.30	 <b>PROYECCIÓN AUDIOVISUAL: Selección Noche más Corta (2018)</b>	Docentes: Castillo - Mariano Morazzo - Ruiz - Arias	Sala INCAA
	19.30 a 20.30	 <b>Charla - Debate</b>	Coordinador: Mariano	Sala INCAA
<b>Miércoles</b> <b>27</b>	15 a 16	<b>Introducción a la Educación</b>	Dimatteo - Devanna Lavia	Aula 2
	16 a 18	<b>Expresión Corporal I</b>	González - Errendasoro Guasone	Aula 2
	18.30 a 19.30	 <b>OBRA DE TEATRO La Fabulosa Historia de los Inolvidables Marrapodi</b>	Santiago Almada	La Fábrica
	19.30 a 20.30	<b>Desmontaje</b>	Coordinador: Dillon - López - Maidana - Landa Ciccopiedi - Ferrari - Gomez - Roa	La Fábrica
<b>Jueves</b> <b>28</b>	15,30 a 17	<b>PIACI: Plan de Estudios Plataforma</b>	Secretaría Académica Centro de Estudiantes	SM1
	17 a 18	<b>Centro de Estudiantes</b>	Centro de Estudiantes Secretaría General	SM1
	18.15 a 20.15	<b>Interpretación I</b>	Ferrari - Gomez - Roa	Aula 2
<b>Viernes</b> <b>1</b>	14 a 15.30	<b>Visita Sala "La Fábrica"</b>	Cicopiedi - Asoc. Amigos de La Fábrica	La Fábrica
	16 a 18	<b>Encuentro Universidad Barrial</b>	Centro de Estudiantes Sec. Académica - Sec. Extensión	Universidad Barrial
	18 a 19	<b>Protocolo de Género Programa Arte dice NO</b>	Comisión de Género Sec. Académica	Universidad Barrial
	19 a 20	<b>Cierre Encuentro Universidad Barrial</b>	Centro de Estudiantes Sec. Académica - Sec. Extensión	Universidad Barrial



**2º semana: 4 al 8 de Marzo**

DÍA	HORA	ACTIVIDAD	DOCENTE COORDINADOR	ESPACIO ASIGNADO
<b>Lunes 4</b>		<b>FERIADO CARNAVAL</b>		
<b>Martes 5</b>		<b>FERIADO CARNAVAL</b>		
<b>Miércoles 6</b>	15 a 16	<b>Co gobierno y Agrupaciones estudiantiles</b>	Secretaría Académica Agrupaciones estudiantiles	SM1
	16 a 18	<b>Educación de la Voz I</b>	Maidana - Cicopiedi - LLano	Aula 2
	18.30 a 19.30	 <b>OBRA DE TEATRO Un Plan Lunático</b>	Marianela Vallazza	La Fábrica
	19.30 a 20.30	<b>Desmontaje</b>	Coordinador: Gardey - Dimatteo De Vanna - Bertone	La Fábrica
<b>Jueves 7</b>	15 a 16.45	<b>Historia de las Estructuras Teatrales I</b>	Gardey - Bertone	Aula 2
	17 a 19	<b>Interpretación I</b>	Ferrari - Gomez - Roa	Aula 2
	19.30 a 20.30	 <b>PROYECCIÓN AUDIOVISUAL: Documental "Ama y haz lo que quieras"</b>	Docentes: Stipcich - Wulff - Bertone Godfrid - Schettino - Jodra	SM1
	20.30 a 21.30	 <b>Charla - Debate</b>	Coordinador: Godfrid	SM1
<b>Viernes 8</b>	14 a 16	<b>Expresión Corporal I</b>	González - Errendasoro Guasone	Aula 2
	19.15 a 21	<b>Seguridad e Higiene</b>	Seguridad e Higiene - UNICEN	SM1



## 3º semana: 11 al 15 de Marzo

DÍA	HORA	ACTIVIDAD	DOCENTE COORDINADOR	ESPACIO ASIGNADO
<b>Lunes</b> <b>11</b>	15 a 16	<b>Rítmica</b>	Errendasoro - Ferreyro	Aula 2
	16 a 17	<b>Psicología Evolutiva y de la Creatividad</b>	Dillón - López - Crespi	Aula 2
	17 a 19	<b>Educación de la Voz I</b>	Maidana - Cicopiedi - Llano	Aula 2
	19 a 20	<b>Charla con Graduados</b>	Secretaría Académica	Aula 2
<b>Martes</b> <b>12</b>	15 a 16	<b>Departamento de Alumnos SIU</b>	Manfra - Sec. Académica	Aula 2
	16 a 17	<b>Pañol</b>	Sec. General - Técnicos de Pañol	Aula 2
	17.30 a 19.30	 <b>PROYECCIÓN AUDIOVISUAL: Ficción: Marilyn</b>	Docentes: Christensen - Martínez Minucci - Suasnabar - Cesario Perosino - Nieto - Speranza	Sala INCAA
	19.30 a 20.30	 <b>Charla - Debate</b>	Coordinador: Martínez	Sala INCAA
<b>Miércoles</b> <b>13</b>	15 a 16	<b>Anatomía</b>	Landa	Aula 2
	16 a 18	<b>Expresión Corporal I</b>	González - Errendasoro Guasone	Aula 2
	18.30 a 19.30	 <b>OBRA DE TEATRO XXXL</b>	Georgina Ferreyro	La Fábrica
	19.30 a 20.30	<b>Desmontaje</b>	Coordinador: Gonzalez Errendasoro - Guasone	La Fábrica
<b>Jueves</b> <b>14</b>	16 a 20	<b>Interpretación I</b>	Ferrari - Gómez - Roa	Aula 2
<b>Viernes</b> <b>15</b>	16 a 18	<b>Muestra de Proyectos de Extensión - Investigación</b>	Sec. Extensión - Sec. Investigación Sec. Académica	Aula 2
	18 a 20	<b>Muestra de producciones audiovisuales</b>	Equipo Docente Sec. Académica	SM1

### Referencias de Espacios

**SM 1 y Aula 2:** 9 de Julio 430

**Sala La Fábrica:** Pinto 367

**Sala INCAA:** Yrigoyen 662



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

	<b>PARA CURSAR</b>	<b>SE DEBE TENER APROBADA LA CURSADA DE:</b>
	<b>PARA RENDIR FINAL</b>	<b>SE DEBE TENER APROBADO EL FINAL DE:</b>
<b>PRIMER AÑO</b>	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
<b>SEGUNDO AÑO</b>	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



<b>TERCER AÑO</b>	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	
<b>CUARTO AÑO</b>	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





<b>CUARTO AÑO</b>	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
<b>QUINTO AÑO</b>	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.

## **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 2019**

**Profesor Titular:** Prof. Maidana, Rubén

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

**Ayudante Diplomada:** 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 los actores en un escenario que rodeados de trucos escénicos simulan un encuentro casual, mientras los observan cientos 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 Sánchez<sup>1</sup> 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, Prof. Julio Alcides Cicopiedi, Prof. Fátima Llano**

(Educación de la Voz I)

**Prof. Cecilia Gramajo, Cintia Vazquez** (Educación de la Voz II)

**Lic. Mario Valiente, Dr. Rubén Maidana, Lic. Luz Hojsgaard, Cintia Vazquez**

(Educación de la Voz III) Sub-Área Vocal

---

<sup>1</sup> 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 oral<sup>1</sup>. 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”<sup>2</sup> –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](mailto:rmaidana@arte.unicen.edu.ar)

<sup>1</sup> “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<sup>a</sup> Victoria: (1997) La comunicación oral y su didáctica, Edit. La Muralla, Madrid

<sup>2</sup> 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)<sup>3</sup>

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.

---

<sup>3</sup> Citado por M<sup>a</sup> 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”<sup>4</sup>, 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.

---

<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup>.

¿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.

---

<sup>5</sup> 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 teatrista<sup>6</sup> 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.

---

<sup>6</sup> “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 Introdutorio – 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<sup>a</sup> 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 2019**

**Profesor Asociado:** Mg. González, Gabriela

**J.T.P.:** Mg. Errendasoro, Belén

**J.T.P.:** 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.: Mg. 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).

**J.T.P.: 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

Equipo de Curso Introdutorio Cátedra de Expresión Corporal I.

## **PROGRAMA COMENTADO EXPRESIÓN CORPORAL I**

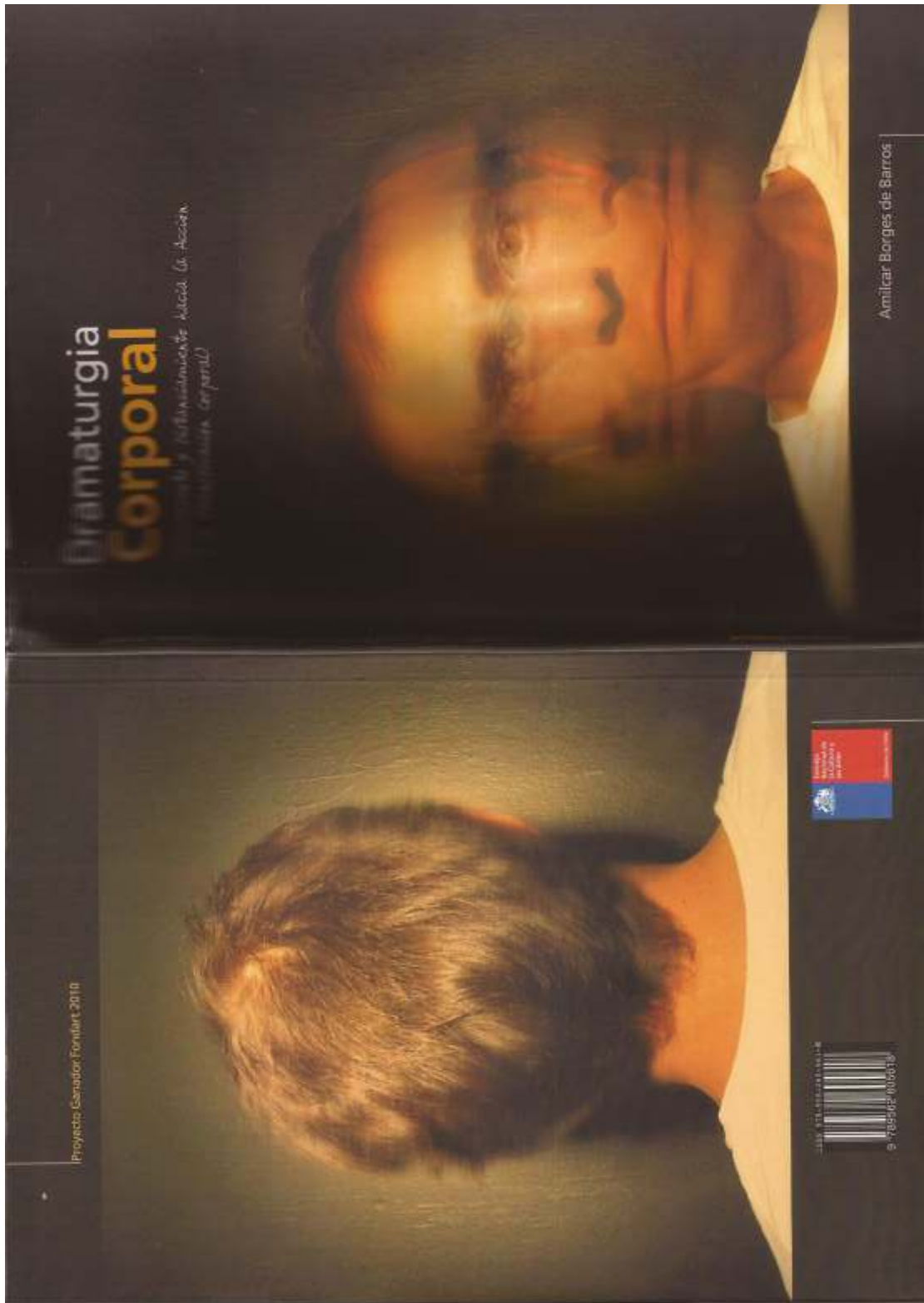
En el programa de Expresión Corporal I van a encontrar inicialmente la relación entre esta materia y las Corporales II y III (ubicadas en el 2do y tercer año de la carrera) que se plantea como una continuidad. Estas tres materias se estructuran en base a dos ejes fundamentales: Eje del Movimiento y Eje 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.

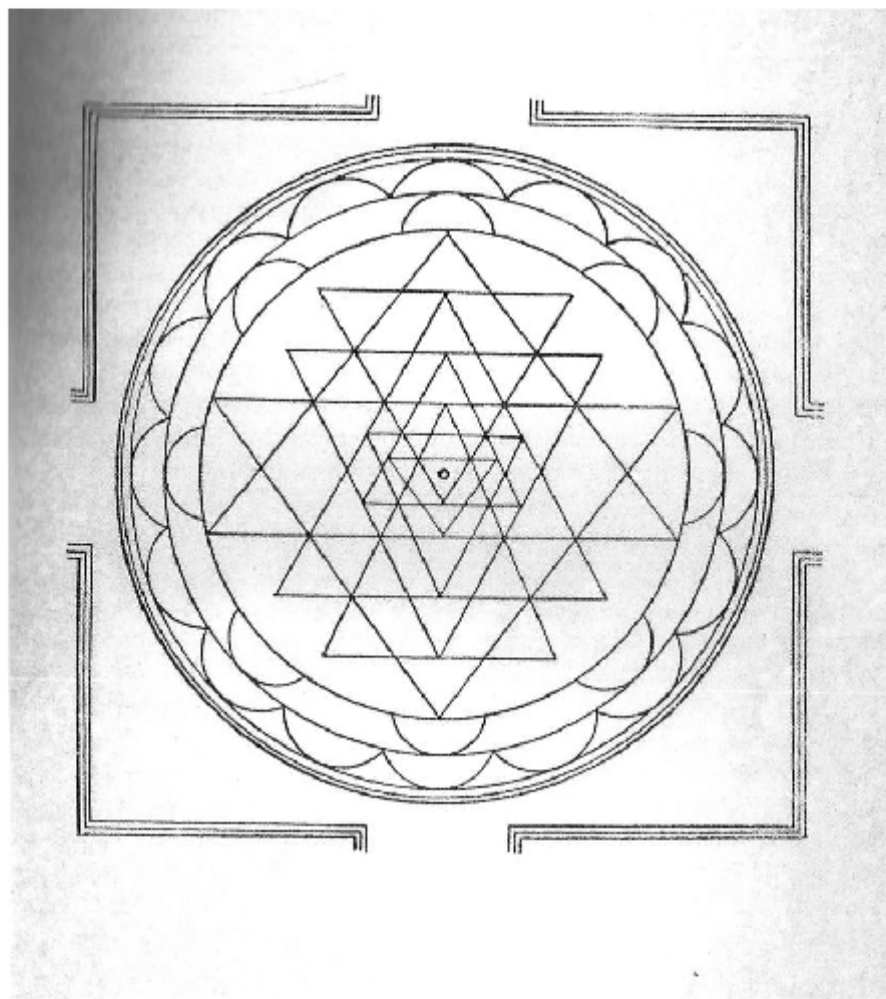
Sobre el final del programa encontrarán detalles sobre la evaluación y acreditación de la materia: trabajos prácticos; exámenes parciales; final y final libre.



Borges de Barros, Amílcar (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.



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

El secreto de lo que mego delimitan sobre la tierra una superficie sacra, un adentro y un afuera, es el conocimiento 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 mágnum. Quien cumple con conocimiento puro el rito de circunvalación, según las reglas prescritas, y visita en orden los recessos del Templo, recorre el mecanismo secreto del mundo, hasta transfigurarse junto al sancus 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 psicocosmograma, el esquema de la desintegración del uno en lo múltiple y de la reintegración de lo múltiple en uno...?**

Mandala significa centro, un espacio delimitado, un cuerpo. El hecho escénico también establece un cerco donde se posiciona el cuerpo del actor y éste presente y representa, celebra y oficia de manera simbólica la integración y reintegración de la humanidad. Se desdora el múltiple a la unidad, del individuo hacia el colectivo, la escenificación o la puesta en escena siempre se sostiene sobre esta premisa. Pero cuando escuchamos los procedimientos y los entendimientos corrales de los actores podemos observar una mayor pronunciación y atención por las supuestas y a veces individuales que colectivos. Tomando como punto de partida el mandala, y la construcción del círculo como el referente simbólico más recurrente en las estructuras rituales, he desarrollado una secuencia de ejercicios colectivos con el ánimo de establecer un campo, o como silenciosos y mágicos, donde los actores puedan desarrollar sus habilidades corporales, así como, percibir y sentir el silencio y los espaciales de manera conjunta, insinuando el silencio del individuo y del colectivo como un lenguaje transformador.

En la acción aráctica 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 introducir un círculo. Una vez establecido el cerco y delimitada la superficie sacra, la respiración es colectiva. Las primeras secuencias corrales son realizadas a partir del primer contacto: la mano izquierda recibe y se deforma entregando se establece este flujo y se mantiene la respiración colectiva. Los ejercicios corporales que dan continuidad al mandala fueron rescatados de las asanas de yoga, de las técnicas de la acrobacia, los flujos del aikido, de secuencias rítmicas y corporales vinculadas a juegos y juegos afro brasileños e hindúes. La voz se insinúa como solista de reverbención y resonancia a sí misma.

El mandala es un ejercicio del colectivo individualizado, la interacción entre el interior y el exterior, no posee equilibrios ni casualidades, simplemente sucede, presente y revela las circunstancias de este colectivo. La presencia de movimientos en el mandala exige ayuda y estimula la concentración, participación, 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 terreno 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 respiratorios y ritmos de las acciones físicas. La mayoría de los ejercicios corrales de preparación del actor involucran un proceso de aprendizaje; en el mandala, el actor suma su proceso corrales al colectivo, potenciando así la capacidad de superación del individuo en el colectivo.

El constante movimiento del mandala mantiene un flujo continuo y múltiple donde las posibilidades y complejidades de su composición son infinitas. Su proceso de aprendizaje se insinúa en la potencia de acción que adquiere el cuerpo en los cuerpos combulgados; comportados; o cuando comienza el misterio y dilata la percepción corporal. En ese sentido, el mandala construye en sí los momentos esenciales del inicio, iniciativo y establece la experiencia simbólica de una etapa a una etapa de un colectivo.

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





## **INTERPRETACION I**

### **PROGRAMA DE LA MATERIA 2019**

**Profesora Asociada:** Lic. Ferrari, Daniela

**J.T.P.:** Lic. Roa, Martiniano

**Ayudante Diplomada:** 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 INTRODUCTORIO**

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			
<b>OBJETIVOS</b>	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
<b>CONTENIDOS</b>	Confianza - Voluntad escénica	Fe - verdad - Descripción, narración y clichés	Integración grupal - desinhibición
<b>METODOLOGIA</b>	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			
<b>OBJETIVOS</b>	<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
<b>CONTENIDOS</b>	<i>La escena: afectividad, imaginación y observación</i>	La escena: objetos y entorno, tensiones, conflictos, vínculos, motivaciones, acción y texto	La escena: indagación sensible



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

### Etapa III: La creación

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

### ETAPA III

<b>OBJETIVOS</b>	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”
<b>CONTENIDOS</b>	Afectividad - Transito sensible	Mundo (historia) sensible - Imaginación y observación, acción y justificación de la acción	Palabra propia y palabra “de otro” - El texto
<b>METODOLOGIA</b>	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 2019**

**J.T.P.:** Mg. Errendasoro, Belén

**Ayudante Diplomada:** Ferreyro, Rocío

#### **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.,

Mg. Belén Errendasoro



## **INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN**

### **PROGRAMA DE LA MATERIA 2019**

**Titular:** Prof. Dimatteo, María Cristina (Dra.)

**J.T.P.:** Lic. De Vanna, Araceli

**Ayudante Alumna:** Lavia, Berenice

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;

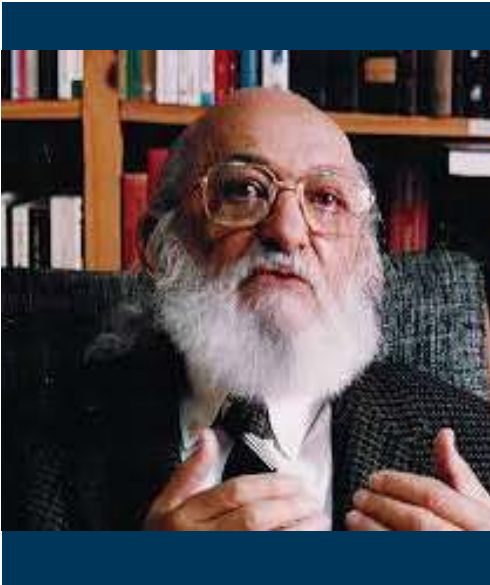
las prácticas docentes de las asignaturas del área artística en el aula.





## 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, *Contrahe-Me. Socialismo*
- N. Chomsky y C. Achebar, *Estados peligrosos. Oriente Medio y la política económica en el oriente*
- A. Tomarino, *El mundo de las mujeres*
- N. Klein, *La doctrina del shock*
- J. Anahí, *Breve historia del futuro*
- A. Giddens, *Ensayo en la era global*
- H. Dreyfus, *La democracia posible. Principios para un nuevo debate político*
- U. Beck, *La sociedad del riesgo mundial*
- A. Negri, *La abstracción de la potencia*
- M. Yoniss, *Un mundo sin profecía*
- L. Napolitano, *Economía mundial*
- J. Gray, *Mira negra*
- Z. Herzfeld, *Tres por ciento*
- A. Marchart, *Un mundo regulado*
- U. Beck, *El amor personal. La individualización de la religión y el consumismo*
- M. C. Nussbaum, *India. Democracia y violencia religiosa*
- D. Immergut, *El futuro y sus entornos. Una defensa de la importancia de los horizontes que desdibujan a Singer y J. Habermas. Somos lo que accionamos. La importancia de los horizontes que desdibujan a Singer*
- G. Vattimo, *Excer eorum. Como se llega a ser lo que se era*
- W. Kyrlehu, *Los valores antropológicos. Los valores políticos intermedios de la diversidad*
- A. Tomarino, *La mirada oral. Un mundo de pensamiento distinto para el siglo XXI*
- Z. Bauman, *Mundo líquido*
- M. Walter, *Pensar postdemocrático*
- J. Rifkin, *La revolución energética. La carrera hacia una estructura global en un mundo en crisis*
- P. Rosanvallon, *La legitimidad democrática. Injerencia, reflexión y posesividad*
- L. Napolitano, *La moneda. Las verdaderas razones de la crisis mundial*
- A. Murguía, *La sociedad descentralizada*
- E. M. Wood, *De simulación a señores feudales*
- M. Yoniss, *Las empresas sexuales*
- L. Napolitano, *Misomofia. La amarga medicina china contra los culpables de nuestra economía*
- J. S. Nye Jr., *Las escaladas del poder*
- A. Kishinevsky, *¡Votad la desglobalización! Los simulacros son los poderosos que la globalización*
- D. Immergut, *La democracia del consumismo. Por una sociedad interfigurante*
- J. Rifkin, *La tercera Revolución Industrial. Como el poder laboral está transformando la energía, la economía y el mundo*
- J. Gray, *Abstracción de Carey. Tercera revolución*
- U. Beck, *Contra el mundo de la política internacional global*
- C. Casarino y A. Negri, *Ensayo de lo común. Consideraciones sobre filosofía y política*
- M. C. Nussbaum, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*
- K. R. Popper, *La responsabilidad de vivir. Ensayos sobre política, historia y conocimiento*
- L. Napolitano, *10 años que consumimos al mundo. 2001-2011*
- S. Changari y D. Immergut, *Keenings, Harpers y el futuro de la democracia*
- M. C. Nussbaum, *Las fronteras de la justicia*
- F. Halland y E. Morin, *Diálogos sobre la política. La imperiosa y la crisis*
- U. Beck, *Una Europa líquida*
- Z. Bauman, *Adios la educación en un mundo líquido*

Zygmunt Bauman

**Sobre la educación  
en un mundo líquido**

Conversaciones con Riccardo Mazzeo

Traducción de Dolores Payás Puigarnau



Publicada en Buenos Aires • México



Título original: *On Education*, de Zygmunt Bauman.

Traducción: Dolores Payas Puigarnau.  
Cubierta: Judak G. Kacina.  
Aguaje de cubierta: Casiano Martí.

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 Payas Puigarnau  
ISBN 978-950-12-5435-8

I. Sociología. I. Payas Puigarnau, Dolores. 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 total o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

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

© 2013, de todos los editores en castellano.

Espece Libros, S. L., U.º

Avda. Diagonal, 1662, 665.

08034 - Barcelona, España

Paulos es un sello editorial de Espasa Libros, S. L. U.

www.paulos.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com.ar

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

www.especeeditores.com

SUMARIO

1. Entre la mixofobia y la mixofilia . . . . .	9
2. José Sarantogor: maneras de ser feliz . . . . .	15
3. Gregory Bateson y su tercer nivel de educación . . . . .	19
4. De la cerrazón mental a la «evolución permanente» . . . . .	23
5. Robles y bellotas: absurdamente diminutas . . . . .	33
6. En busca de una genuina «evolución cultural» . . . . .	37
7. La privación es la estrategia más inteligente para el despejamiento . . . . .	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 funcio- nan como engrambres . . . . .	91
14. Consumidores imperfectos y zonas minúsculas que no tie- nen fin . . . . .	97
15. Richard Sennett habla de la diferencia . . . . .	109
16. Del «capitalismo de Lacan al «consumidor» de Bauman . . . . .	121
17. Žižek y Morin, sobre el monoteísmo . . . . .	131
18. <i>La petite malade</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 la 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 solo 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 «mejora y mejora» 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

ANOS 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 muestra 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 docientos grupos étnicos diferentes. Pero aun así hay algo «alegre y glorioso» en esta imagen, pues como el novelista italiano Antonio Secorati señaló: «Al levantar los niños sus pizarras parece como si estuvieran empujando 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-



30 Sobre la educación en un mundo líquido

hombres europeos están recorriendo el Estado del bienestar, en Gran Bretaña, en Italia, casi en todas partes. Unseel 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 «salvaguardar 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 gravándolos 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 domar, 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: asahando el mayor número de objetivos y luego boricando 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 despiadada. Y, sin dudar, el exceso y el despilfarrío 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

Alves para construir, minutos para destruir 51

separar. Estos ciclos de exceso y de desechos tienen su calendario, y normalmente se discaminan 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 cósmicos no son sincrónicos, es necesario acudir a la cirugía plástica 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 compra de crédito, con sus innumerables víctimas colaterales. Los mercados de consumo encontraron una varita mágica con la que atraer a hueses de Centricitas, mediante una estrategia de vida basada en el crédito, en el «disfrutar ahora, pague más tarde». Una estrategia lomentada, 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 consumistas inactivos que no servían para nada en una masa de deudores (generadores de lucro). Aunque sólo fuera, como en el caso de Centricita, por una única y arrebadora 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 ligado

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 huestas 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 labioso 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 «ayudas» no son las casas que están siendo confiscadas, «esas» beneficias y salarios no están siendo recortados y las guarderías de «sus» hijos no son esas que ahora se han quejado 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 subvencionaba los servicios destinados a aconsejar sobre el endeudamiento. El Gobierno también ha rechazado garantizar el futuro de los Growth Funds, que concedían préstamos a bajo interés. Los fondos del Saving Gateway, que ofrecían 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 solo tienen ningún futuro, sino que además están muy por debajo de sus aspiraciones. Y estas 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 este está destinado a traer cambios significativos de las condiciones de vida. Y la vida demanda que la voluntad fuerte 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 *aboch* 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. Aún 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 cresta demasiado empinada, como para dar palmo 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. Un cambio, aboya hay un túnel largo y oscuro en el que apenas hay unos cuantos guiños 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 alcanzarán 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 extendían muchas más ruas, 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 creer 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, imprevista, pero remediable, podría impedirles llevar a cabo) casi 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 limitada de todas y cada una de las formas de educación superior, y de un imparable crecimiento en la cantidad de huérfanos estudiantiles. Un



56 Soler la educación en un mundo líquido

titulo universitario era una promesa de trabajos atractivos, prosperidad y gloria, y una cantidad de gratificaciones que iba a ir en aumento de forma continua, 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 poderosos 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 serían *ad hoc* —temporales, inseguros y de tiempo parcial—. O unos pseudempleos impagados «de adiestramiento» que han sido recalcificados, de modo engañoso, como de prácticos. 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 antihumanas 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 pertenecía 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 orlles extremas que rolean un carro cada vez más abultado 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 deberían 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 entero 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 me-



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, solo 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 adaptando 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 deficiarios» primarios, a partir de los cuales se constituye 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 investigar.

Hace más o menos unos cien años, en la época de la Guerra de los Boers, 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 infratramentados, de cuerpos decrepitos y con mala salud y, por esta razón, física y mentalmente

Alas 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 pánico ante la idea del creciente número de personas que están infratramentadas (ciertamente, infratramentadas 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 recortes que los Gobiernos realizan en educación superior suponen también recortes en los proyectos de vida de una generación que llega a su mayoría de edad. Y, por lo tanto, son también recortes 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 recortes 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 quedarnos conserñados y perplejos cuando nos enfrentamos a subidas de un 300 por ciento. Y entonces nos hallamos incapazados 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 mismos 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 volumen, 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



60 Sobre la educación en un mundo líquido

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 *zooon*, la *evitia* al *desnudo*», hasta la *biot*, la *evitia* social»— nos impidan percibirlo. Los diamantes en bruto no eligen los lados 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-

Años para construir, minutos para destruir 61

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 superficial. 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 sofisticados 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 desastre, 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 atravesando 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 minutos y minutos 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 (C1010AAA1), Buenos Aires, Argentina

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

Cerro del agua s.p.l. Delegación Coyacacán (04300), D.F., México

**siglo veintiuno de españa editores, s.a.**

c/Manriñélez Pidal, 3 nris (28006) Madrid, España

Freire, Paulo

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

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

Traducido por: Stella Mastrogiglio

ISBN 9784874294046

1. Educación. I. Stella Mastrogiglio, trad. II. Título (CDD) 370

Título original, *Propostas para os pais, criadas a quem ouso ensinar*.

© 1993, Olibo d'Agua

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

© 2002, Siglo XXI Editores Argentino S. A.

Diseño de interiores: Andrea Kinski

1ª edición argentina: 2002

2ª edición argentina, revisada: 2008

ISBN 978-987-629-046-6

Impreso en Artes Gráficas Diehsur // Alce, Salar 2450, Avellaneda, en el mes de agosto de 2008.

Hecho el depósito que marca la ley 11.721

Impreso en Argentina // Made in Argentina

**Índice**

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



<b>8. CARTAS A QUIEN PIERDE ENSEÑAR</b>	
<b>Quinta carta:</b> Primer día de clase	87
<b>Sexta carta:</b> De las relaciones entre la educadora y los educandos	97
<b>Séptima carta:</b> 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
<b>Octava carta:</b> Identidad cultural y educación	115
<b>Novena carta:</b> Contexto concreto-contexto teórico	123
<b>Décima carta:</b> Una vez más, la cuestión de la disciplina	139
<b>Últimas palabras:</b> 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 Jandra Vital, traída al mundo de mi bien querer por Albino,  
**PACTO PERIRE**



## Primera carta

### ENSEÑAR-APRENDER.

#### LECTURA DEL MUNDO-LECTURA DE LA PALABRA

Ninguna trina puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quien se atreve 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 aprender 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 encuentra 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 *hacerista 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 recapitulado por estar siendo enseñado.

No obstante, el hecho de que enseñar ensena 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 *lect*, del *adquirir*, del *aprender* 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 concubinante de quien ensena 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 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 lect*, aunque no se agote en este. *De lect* es *añadir*, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero empueramiento 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 leyendo los mecánicamente dos, tres o cuatro veces y luego cerrar los ojos y tratar de repetirlos como si su fijación puntualmente marginal me brindase el conocimiento que necesito.

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia automáticamente 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 PRETENDI ENSEÑAR

proceso de conocer en el que se encuentra. Lejos 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 compro- meterse con una experiencia creativa alrededor de la compren- sión. 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 emer- gen en la experiencia escolar procedentes del mundo de lo coti- diano. Un ejercicio crítico siempre exigido por la lectura y neces- sariamente por la escritura es el de cómo, aunque 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 ejerci- cio consiste en la práctica que menciono aquí como “lectura del mundo anterior del mundo”, entendiendo aquí como “lectura del mundo” aquella que antecede a la de la palabra y que, persi- guiendo ignorarmente la comprensión del objeto, se hace en el do- minio de lo cotidiano. La lectura de la palabra, haciéndose tam- bién básqueda 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 sen- sorial 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 alfabeticadora nordestina discutía, en su círculo de cultura, una cofificación<sup>1</sup> que representaba a un

<sup>1</sup> Sobre cofificación, lectura del mundo, lectura de la palabra, sentido común, conocimiento exacto, apropiado y encarnado, véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, *Psicología del oprimido* y *Pedagogía de la esperanza*, Borema Aires, Siglo XXI, 2008; *Educación e mudança*, *Como cultivar a alma a Ribeirão*, Rio de Janeiro, Paz e Terra; Paulo Freire y Sérgio Cavina-

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 cofificaciones, que en el fondo son representaciones de la realidad concreta. El concepto de cultura ya había sido aprehe- ndido por el grupo a través del esfuerzo de comprensión que caracte- riza la lectura del mundo y/o de la palabra. En su experiencia ante- rior, cuya memoria ella guardaba en su interior, su comprensión del proceso en el que el hombre, trabajando con el barro, creaba el jar- ro, 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 tra- bajo, que una vez terminado posibilitaba su vida y la de su familia.

Ahora bien, viendo algo más allá de la experiencia sensorial, su- perándola un poco, daba un paso fundamental: alcanzaba la capa- cidad 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, relegando su anterior lectura del mundo y de los quehaceres en el mundo, aquella alfabeticadora 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 per- sonas. 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 alfabeticadores junto a educadores y educadoras nacionales.

rães, *Sobre educação*, Rio de Janeiro, Paz e Terra; Paulo Freire e Iva Sosa, *Alfabetização, a construção do educador*, Rio de Janeiro, Paz e Terra; Paulo Freire y Donaldo Macedo, *Alfabetização, cultura do oprimido e cultura do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra; Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de alfabetización*, México, Siglo XXI; Paulo Freire y Márcio Campos, *Lectura do mundo - Lectura da palavra*, *Je Carimber de L'Escola*, Paris, L'Escola de 1991.



50 CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR

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 dicotomizante que menospreciase la *teoría*, que le negase toda importancia y enfatizase exclusivamente la *práctica* como la única *valiosa*, o bien que negase la *práctica* y acentúcase exclusivamente a la *teoría*. Por el contrario, mi intención era que desde el comienzo del curso viviésemos la relación contradictoria que hay entre la teoría y la práctica, que sería 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. Ese 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

PRIMERA CARTA 51

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 *alabertización* con nadie.

En cada tarde del curso, con dos horas de trabajo con los veinticinco participantes, cuatro candidatos asuntan 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 analizadas. La teoría emergía *empujada* 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 almiradas 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 sabemos”.

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 QUIENS PRETENDE ENSEÑAR

Porto Mont. La "ganancia, distancia" que la "lectura" de la codificación le permitió los *aprendizajes* más a Porto Mont como "texto" que está siendo leído. Esa nueva lectura rebaja la anterior, por eso dijo: "Si, Porto Mont es exactamente así, y nosotros no lo sabemos". Los textos en la realidad de su pequeño mundo, no eran capaces de ser "Tomando distancia" de aquella *emergencia* 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 estudioso, 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 *reclamo* de lo que se llama "lenguaje difícil", imposible porque se desentraña 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 estudioso precisa de ciertos instrumentos fundamentales sin los cuales no puede leer o escribir con eficiencia. Diccionarios,<sup>2</sup> 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 inversa -la de comprender lo escrito-, explicando lo que quieren 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 apesadumada o poco humilde que, en vez de asumir sus deficiencias, pretiere transferirlas al autor o a la autora del libro considerando que es imposible estudiarlo.

<sup>2</sup> Véase Paulo Freire, *Política de la experiencia*, op. cit.



74 CARTAS A QUEEN PROFESOR 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 libros y revistas de estudio. Retirar 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 resaló Vygotsky<sup>3</sup>—y nosotros también.

<sup>3</sup> Lais C. Moll (comp.), *Workday and adulthood. Instructional implications and applications of sociohistorical 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 volvieron 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 adueñe 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.<sup>4</sup> Resulta necesario, entonces, que aprendamos

<sup>4</sup> François Jacob, “Nous sommes programmés mais pour apprendre”, *Le Cerveau de l'homme*, Paris, 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.<sup>5</sup>

Si nuestras escuelas, 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 Piaget, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Malena 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 intencionalmente esa

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 escribir 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 *idolátrica*.

Rechazando cualquier interpretación *mezquinista* de la historia, rechazo igualmente la *idolátrica*. 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.<sup>6</sup>

Pero lo que no es correcto es esperar que las transformaciones materiales se procesen para después comenzar a enfrentarse correamente 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.

<sup>5</sup> Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, op. cit.

<sup>6</sup> *Ibid.*



## **HISTORIA DE LAS ESTRUCTURAS TEATRALES I** **PROGRAMA DE LA MATERIA 2019**

**Profesor Adjunto:** Lic. Gardey, Mariana

**Ayudante Diplomada:** R.I. Bertone, María Agustina

### **UN PLAN LUNÁTICO**

Se estrenó en noviembre de 2017 en el Club de Teatro de Tandil. Es un espectáculo para toda la familia que habla de la amistad, la niñez y la libertad. Un día, Tomás y Eduardo se conocen en la escuela. Tomi juega poco, sabe todo sobre ciencia y tiene una mamá que escribe cosas divertidas. Edu odia la escuela, sabe todo sobre fútbol y tiene una mamá que cocina cosas ricas. Todo va a cambiar para ellos cuando encuentren unos pájaros brillantes y lo fantástico empiece a ocurrir. Juntos, descubrirán lugares nuevos y vivirán una gran aventura. *Un plan lunático* es la historia de una amistad que crece rodeada de magia. Porque lo extraordinario está mucho más cerca de lo que creemos.

La amistad significa la transgresión del entorno familiar del niño; salir de la casa es un enorme desafío espacial y simbólico. Es el primer viaje del héroe. El texto surge de la necesidad de mostrar un momento de la vida de dos chicos que por azar se encuentran en su escuela. El planteo espacial propone la simultaneidad como punto de inicio y juego. La historia alterna lugares: la casa de Tomás, la de Eduardo, la escuela, la biblioteca y el bosque. Lo cotidiano, lo rutinario y lo misterioso se entrelazan a medida que avanza la obra. De dos hogares llevados adelante por madres que trabajan, sus hijos disímiles van a conocerse en la escuela. Hay un acontecimiento que pondrá en crisis su vínculo: Eduardo encuentra unos pájaros azules en el fondo de su casa, y a partir de entonces empezará una aventura para lograr salvarlos. Atravesados por los deberes escolares y la urgencia de la luna llena, romperán reglas para ayudar a los pájaros a sobrevivir, y así se harán amigos.

**Dramaturgia:** Catalina Landívar, en colaboración con Winny Ferraro, Gastón Dubini y Clara Giorgetti.

**Dirección:** Marianela Vallazza.

**Actuación:** Winny Ferraro, Gastón Dubini, Clara Giorgetti y Catalina Landívar.

**Realización de muñeco:** Eugenio Deoseffe.

**Música original:** Guillermo Dillon.

**Escenografía:** Javier Dubra (El gato que piensa).

**Ilustración:** Nico Vilela.



### **Proyecto Mondo**

Es un grupo de teatro independiente formado por Catalina Landívar, Marianela Vallazza, Gastón Dubini, Clara Giorgetti y Winny Ferraro, artistas egresados de la carrera de Teatro de la Facultad de Arte de la UNICEN. Un grupo de pares y amigos que en 2016 recorrieron algunos países de Latinoamérica -Colombia, Ecuador, Guatemala, Costa Rica, El Salvador, México, Perú- donde brindaron más de cien funciones de





distintas obras -*El soplador de estrellas, Malas palabras, Lucy y Bruno, Marapez, ImproMondo*- y dictaron más de veinte talleres. Han hecho sus espectáculos en escuelas, salas teatrales, centros culturales, hospitales, cárceles, bares, plazas, calles. Pretenden a partir del teatro entrar en contacto y escuchar a distintas culturas, para intercambiar experiencias y vincularse con otras formas de hacer y de crear.

Su actividad se orienta especialmente al teatro para chicos, pero también a toda la familia. Los niños están construyendo su subjetividad, con necesidades y percepciones diferentes de las del público adulto. El teatro, según Nora Lía Sormani (2004), los divierte y desarrolla en ellos una formación humanística que los vuelve seres más nobles y sensibles. Esto lleva al grupo a explorar los procesos desde el juego, buscando diálogos breves, música, colores, imágenes, ritmos corporales y escénicos que mantengan la atención y expandan el universo del relato. Los adultos acompañan a sus hijos al teatro y sostienen el trabajo de los artistas; por eso Mondo busca que todos puedan disfrutar e introducirse en los mundos de ficción. Es fundamental que el tema y la forma de abordarlo los conmueva a ellos también y los haga entrar en diálogo consigo mismos, con su propia infancia y con quienes tienen a cargo.

Luego de un productivo 2018, con setenta funciones en teatros, escuelas y espacios culturales de la Argentina, seis talleres de impro y un estreno: *5 x 5. Historias improvisadas*, el balance es positivo: “Estamos felices. Festejamos poder vivir de lo que amamos. Nos fortalece el trabajo en grupo. Elegimos que sea así, apostamos a lo colectivo más aún en estos tiempos, donde lo que más tira es el individualismo. Por más gente agrupada por todos lados. Por más teatro, siempre más teatro.” -escribe Catalina en Facebook.

En cuanto a *Un plan lunático*, cuentan los jóvenes: “Querer hablar de la infancia, y de las amistades en la infancia nos llevó a pensarnos a nosotros como niños/as. A recordar esos momentos que viven en nuestro cuerpo, a bucear en nuestra memoria. Revivir juegos de esas etapas, entablar charlas y rememorar anécdotas colaboraron en la construcción del universo que creamos. Hay una intención consciente de ubicar la obra en un tiempo histórico más parecido al de nuestra infancia que al de la infancia actual. La comunicación casa a casa es mediante un teléfono fijo, la biblioteca es un espacio de consulta bibliográfica; la canchita, el bosque, el 'jugar afuera' son lugares y prácticas comunes en el universo que mostramos. Sin embargo, consideramos que existen puntos en común, temáticas, situaciones que viven todos los niños, más allá de los tiempos: la familia, la escuela, la amistad, la construcción de ciertos valores nos atraviesa y atravesó a todos. La intención es mostrar esto 'común' desde un lenguaje sencillo, involucrando nuestras identidades en la creación de una obra artística; y de algún modo dando a conocer a los chicos actuales algo de lo que fuimos como niños.”



## Teatro para chicos<sup>1</sup>

Para Marie Bernanoce (2015), la escritura dirigida a los chicos funciona como un modo de *desvío* para decir el mundo, pero también decirse y decir el teatro. El espíritu de desvío nos abre el camino de un reconocimiento: nos alejamos para acercarnos mejor. El desvío permite un retorno sorprendente hacia la realidad que queremos testimoniar (Sarrazac, 2001). Según Jean-Claude Grumberg, “Escribir para la juventud es dar aire”. Muchos autores manifiestan su sorpresa al ver la reacción de los chicos frente a sus obras. El teatro dirigido a niños y jóvenes implica una dimensión ética, sostiene Bernanoce. No puede correr el riesgo de desesperarlos. Además, las líneas de división cualitativa no deben pensarse más en términos de especificidades del teatro para chicos y jóvenes con relación al teatro general. Las grandes obras serán las que desarrollan un modo potente, fecundo y desestabilizante.

Decir el mundo desde el punto de vista de la infancia comporta dos formas fundamentales de desvío: el dramático y el épico, ligados entre sí y jugando los juegos complejos de la adhesión dramática y la distancia épica. En este repertorio no hay tabúes: la distancia épica permite evocar todo, porque lo

---

Extraído y traducido de « Le répertoire de théâtre jeunesse: des esthétiques contagieuses », de Marie Bernanoce (Mariana Gardey).



importante reside en el funcionamiento de los modos de relato adoptados por el sujeto épico o voz de las didascalias. El texto de teatro es un texto en deseo de escena, y este deseo va a tomar diferentes formas estéticas. Analizando los temas que circulan en las obras teatrales para niños y jóvenes, Bernanoce ha demostrado que ninguno de los grandes temas que preocupan a los adultos está excluido: de la vida a la muerte, de la guerra al nacimiento, de las alegrías familiares al divorcio, del odio al amor, de la pequeñez humana a la fuerza de los sueños, del niño portador de todos los milagros al niño ensimismado.

Todos los dolores y todos los desequilibrios del mundo moderno y contemporáneo, su pérdida de referencias, sus guerras insensatas ocupan un lugar importante en el repertorio para la niñez, lejos de la sumisión a un género cómico aséptico. Este teatro aborda incluso ciertos temas poco tratados por el teatro en general, como los niños soldados, el suicidio o la enfermedad mortal del niño. Otros temas dominantes son la familia, la amistad, la violencia, el lenguaje, la relación adultos-niños, la soledad, el abandono, el cuerpo, la imaginación. Los tabúes no están entonces en los temas abordados, sino en la cualidad del modo de desvío, que excluye la frontalidad y la desesperanza. El único tabú temático que puede percibirse es la sexualidad, pero ella está presente y es más bien su abordaje directo lo que se evita. Están así claramente establecidos los vínculos de lo estético y lo ético.

Bernanoce distingue algunas tendencias estéticas globales inscritas en la historia teatral y literaria, que se notan en el repertorio del teatro para chicos: una tendencia parabólica, una didáctica y una de “compromiso multicolor”. La primera es la teatralización del sentido figurado, opuesta a la segunda, que si bien considera superada todavía se practica. La tendencia parabólica hace de la escritura el crisol de una búsqueda de sentido, allí donde la inclinación didáctica asesta verdades. Decir el mundo desde el punto de vista de la infancia es asumir cuestionamientos metafísicos. La tercera tendencia supone una palabra fuerte sobre el mundo entre risas y lágrimas, sobre temas difíciles, que rechaza tanto el abandono a la negrura como la ignorancia de lo trágico. Dominique Richard habla así de lo “trágico alegre”. Si puede hablarse de compromiso, es que los autores abordan temas morales sin moralizar. Suzanne Lebeau opina que “Escribir para los niños es más una manera de mirar el mundo que la necesidad de inventar uno, diferente y maravilloso, más alegre, más colorido, más sonriente. Cuando pienso que escribo para los niños, no creo recrear el mundo; solo adopto un punto de vista.”

Mariana Gardey.



## Un plan lunático

*A los pájaros de la luna no les gusta el mundo de los humos.  
Solo bajan a la tierra...  
si algún niño se siente solo.*

*Las callecitas cruzan el espacio.  
Hay árboles prolijos a cada lado.  
El espacio estará dividido entre la casa de Tomás, la casa de Eduardo, la escuela y el bosque.*

## La casa de lo dulce

*Mamá Mumi ralla coco encima de una torta. Edu -listo para ir a la escuela- da vueltas por la cocina y juega con una pelota.*

**Edu:** ¡No quiero!

**Mamá Mumi:** Bueno... vas a tener que querer. ¡Porque acá no te vas a quedar todo el día! ¡Alcanzáme el colorante azul estrellita! ¿O te gusta más el violeta?

**Edu:** El violeta. Dale, ¡me quedo ayudándote!

**Mamá Mumi:** No, Edu. Andá a buscar los útiles. Te compré hasta regla nueva brillante.

**Edu:** No uso regla. Brillante menos.

**Mamá Mumi:** Porque sos un desprolijo.

**Edu:** ¡Odio la escuela!

**Mamá Mumi:** Y yo odio tus contestaciones. Vas a ir y vas a ser un señorito. ¿ME ESCUCHASTE? UN SEÑORITO. ¡Porque no te voy a buscar ninguna escuela más! ¡Vamos Edu, que ahora viene la señora del mercado a elegir torta de bautismo y no llego! ¡No llego!  
(Le da un beso).

**Mamá Mumi:** ¡Suerte! Y... ¡No molestes!

**Edu:** ¡No molesto yo!

*Sigue cocinando apurada.*

*Edu sale.*

## La casa de los libros

*Tomás come manzana apurado. Es tarde. Tiene guardapolvo blanco bien prolijo y mochila de colores.  
Mamá Vivi -mujer con ropa colorida- le limpia la cara.*



**Mamá Vivi:** ¡No seas asqueroso! ¡Mira para los dos lados al cruzar...!

**Tomás:** ¡Sí, ma!

**Mamá Vivi:** Y si corrés, cuidado con la rodilla.

**Tomás:** ¡Sí, ma!

**Mamá Vivi:** Atención para la prueba de mañana. Las pruebas de mitad de año son las más im-por-tan-

**Tomás:** Tes. Sí. ¡Igual ya me sé todo! Es demasiado fácil.

*Se pone la mochila.*

**Mamá Vivi:** A ver..., sabiendo... ¿Cuántas letras tiene la palabra suertudo?

**Tomás:** Eh... ¡ocho!

**Mamá Vivi:** ¡Muy bien! Chau, mi amor. ¡Que juegues mucho!

**Tomás:** (Yéndose) No juego yo.

*Se sube al monopatín y sale. Apurado. Mira en cada esquina.*

## Los casi-amigos

*Escuela primaria.*

*Frente a un pizarrón está **Maestra Grabador**: una mujer con los labios muy pintados y peluca de cartón amarillo.*

*Edu está a su lado, tiene el guardapolvo más gastado y las rodillas remendadas.*

**Maestra Grabador:** ¡Ahora sí! Le damos la bienvenida a nuestra aula. Aviso IM-POR-TAN-TÍ- SI-MO. El que NO sea amable con el alumno Greco, va a ir a la dirección. Porque en esta escuela nos gusta la gente educada y se terminó el bla bla bla.

¿Me escucharon? ¡¿ME ESCUCHARON?!

*Tomás llega apurado con su monopatín y se choca a los dos.*

**Tomás:** ¡Ay, perdón, señora! ¡Es que venía con envión y los enviones no frenan nuncaaaa!

**Maestra Grabador:** ¡Pero por favor, Estévez! ¡Ay, que casi me me me me mata!

Primer castigo del día. ¡Se va a sentar con Eduardo!

**Tomás:** (A Eduardo) ¡Ay, no! Pero... Hola...

**Edu:** Hola...

**Maestra Grabador:** ¡Y SILENCIO que tengo que empezar a RE-PE-TIR!

*Se sientan. Tomás mira todo el tiempo a la maestra. Atento. Eduardo lo observa.*

**Maestra Grabador:** Los países de la página 5 son los más grandes del Continente. Fíjense en la página 2 que



hay fotos de todas las selvas existentes. ¿Se acuerdan de la raíz cuadrada? La multiplicación de 456 por 234 es:

**Tomás:** (*Levanta la mano, desesperado*) 106704.

**Maestra Grabador:** La rana roja es venenosa. El huracán tiene forma de:

**Tomás:** espiral.

**Maestra Grabador:** ¡Muy bien! San Martín nació en:

**Tomás:** Yapeyú.

**Maestra Grabador:** Es muy importante saber que el coyote es un animal depredador.

**Tomás:** (*Levantando la mano*) ¿Un animal qué...?

**Maestra Grabador:** De-pre-da-dor. Que come otros animales. Que a los indefensos los devora. Fijense en la página 332 las fotografías que ejemplifican.

*Maestra Grabador comienza a dibujar animales exagerados en el pizarrón.  
Ellos se saludan con la mano.*

**Tomás:** Tomás.

**Edu:** Eduardo.

**Edu:** Qué bueno eso de ruedas. ¡Una nave!

**Tomás:** (*Sin prestarle mucha atención.*) Es un monopatín.

**Edu:** Sí, pero parece una nave.

**Tomás:** Sí, pero es un monopatín y me lo trajo mi abú de Buenos Aires.

**Edu:** (Riéndose) ¿Quién te lo trajo?

**Tomás:** Mi abú.

*Edu se ríe.*

**Edu:** ¿Quién te lo trajo?

**Tomás:** ¡Mi abú!

**Edu:** ¿Mi abú? (Edu se ríe fuerte). Yo antes tenía una bici, pero la rompí de tanto bajar la loma de la canchita.

**Tomás:** ¿Cuál canchita?

**Edu:** La de fútbol. Era goleador pero ahora me mandaron al centro.

**Tomás:** Ah...

**Edu:** ¿Vos?

**Tomás:** ¿Qué?

**Edu:** ¿De qué jugas?

**Tomás:** No... no juego yo. Es que tengo mal la rodilla. Y mi mamá... no me... No me gusta mucho correr igual.

*Edu se ríe.*

**Tomás:** ¡iii! ¿Qué te reís?!!!

**Maestra Grabador:** ¿Se creen que a sus voces no las oye nadie?



**Edu:** ...

**Maestra Grabador:** ¿E-DUUU-AR-DO, LE PARECE BIEN EMPEZAR DE ESTA MANERA?

**Edu:** Pero...

**Maestra Grabador:** ¡AFUERA! Y USTED... Estévez...

**Tomás:** ¡Pero, señora! Yo no hice nada.

**Maestra Grabador:** Hágale compañía, que hoy vino charlatán.

*Salen.*

*Tomás y Eduardo uno al lado de otro. Mirando al frente.*

**Edu:** (Imitando a la maestra) Señoreeees, ¡afuera!

**Tomás:** ¡Sh!

**Edu:** E-du-aaaar-do.

**Tomás:** ¡Shhh! ¡Callate que te va a escuchar!

**Edu:** (Se ríe) E-du-ardo.

**Tomás:** ¡Pará!

**Edu:** Ey, ¡Sos re aburrido!

**Tomás:** ¡Sh! Conozco un perro que se llama como vos.

*Silencio.*

**Edu:** Me encantan los perros horribles. Mi mamá hace tortas de perros feos que están re buenas, y de ballenas también, de elefantes, de lombrices, de jirafas...

**Tomás:** ¡¿Ah, sí?! La mía inventa cuentos de todo lo que quieras.

**Edu:** La mía también puede inventar cuentos. Es muchísimo más difícil cocinar.

**Tomás:** Difícil es manejar una nave como mi papá.

**Edu:** Difícil es ser pintor como el mío.

*Silencio.*

**Tomás:** ¿Tu papá pinta?

**Edu:** Sí...

**Tomás:** Ah.

*Timbre.*

**Edu:** Chau, Tomás.

**Tomás:** Chau.

*Maestra Grabador sale.*



## La casa de lo dulce

*Edu corre hasta la casa.*

**Mamá Mumi:** ¡¡¿YYYYY?!!!

**Edu:** Bien...

**Mamá Mumi:** ¿Bien y qué más? ¿Cómo es la maestra?

**Edu:** Mala.

**Mamá Mumi:** ¿Por qué decís eso el primer día?

**Edu:** Porque es mala y tiene labios rojos de mentira.

**Mamá Mumi:** Y porque se pintará, Eduardo.

*Mamá Mumi se ríe. Se acerca a él. Le saca la mochila.*

**Mamá Mumi:** ¿Te portaste bien...?

**Edu:** Se. Conocí a un "mal amigo".

**Mamá Mumi:** ¿Por qué, Edu? Tenés que jugar con los demás.

**Edu:** Los demás son re aburridos. (*Abre el horno*): ¿Hiciste la torta con forma de planeta?

**Mamá Mumi:** ¡No me abras el horno, Eduardo! ¡POR FAVOR! No la hice, no. Se me ocurrió hacer una de un dinosaurio.

**Edu:** ¿Vos sabías que los dinosaurios son depredadores?

**Mamá Mumi:** Sí. ¡Igual que vos! ¡No comas el azúcar a cucharadas! Te va a crecer uno en la panza.

Edu sale corriendo.

**Edu:** Perdón mamiiiiitaa.

**Mamá Mumi:** ¡Y no me hagas esa vocecita que yo no hablo así! Dale, hijo. ¡Ayudáme con la cena que tenés que comer! ¡Buscá zanahorias chiquititas!

Va a hacia la puerta.

**Edu:** ¿Podemos comer huevo frito gigante?

**Mamá Mumi:** ¡Bueno, sí! ¡Pero ayudáme que no llevo!

**Edu:** ¿Y papá?

**Mamá Mumi:** Todavía no volvió.

**Edu:** Ah...





## La casa de los cuentos

**Tomás arma un rompecabezas. Mamá Vivi teclea en la máquina de escribir, mientras va y viene de la cocina con platos en la mano.**

**Tomás:** Y al final no hubo prueba porque la maestra habló de animales que comen animales.

**Mamá Vivi:** ¿Ah, sí? Mirá qué interesante. Decíme si ahora te gusta más... (Lee) Antes de apagar la luz... cerró los párpados. Le gustaba el color de fuego que había cuando apagaba los ojos. Así, esperó a que llegue Elio, el nene de sombrero grande que lo visitaba siempre. Con él jugaba todos los sueños divertidos. Hubo un miércoles en que Tomás... lo acompañó -y juntos- fueron a espiar el sol y todos sus laberintos. ¿Te gusta?

**Tomás:** Sí. Pero no le pongas Tomás, me da vergüenza. (Mira el plato.) ¡Ay, no!

Tomi corre. Mamá Panza lo persigue con el plato.

**Mamá Vivi:** Todos los nenes tienen que comer brócoli. Vos que querés ser intendente, tenés que estar bien despierto.

**Tomás:** No quiero ser más intendente.

**Mamá Vivi:** ¿Presidente tampoco?

Tomás: No...

**Mamá Vivi:** ¿Y ahora qué querés ser?

**Tomás:** Pintor.

**Mamá Vivi:** ¿Como Van Gogh?

**Tomás:** Eh... no... Como el papá de un "cero-amigo".

**Tomás:** Ay, Tomi... Bueno dale, comé...

La mamá saca unos binoculares.

**Mamá Vivi:** A ver... a ver... ¿Querés que se entere tu papá? Le voy a decir cuando vuelva, eh...

**Tomás:** Dame, dame. Quiero ver.

**Mamá Vivi:** Mirá, ahí está. Justo al lado de Saturno.

**Tomás:** Saturno es muy lejos, mamá. ¡No te va a escuchar aunque grites!

**Mamá Vivi:** ¡Comé y no seas desobediente!

Tomás: Te.

*Come.*

*Los pájaros*

## Los pájaros

**Escuela.**

*Edu está sentado, incómodo, nervioso.*



*Llega Tomi y se sienta. Empieza a acomodar su mochila, prolijamente.*

**Edu:** ¡Hola... ey... Tomás!

**Tomás:** Hola...

**Edu:** ¡No sabés lo que me pasó!

**Tomás:** No. No sé.

**Edu:** ¡Encontré... algo MUY raro... al fondo de mi casa...

**Tomás:** ¿Ah, sí?

**Edu:** ¡Unos pajaritos azules! Tienen el pico naranja con lunares. Y las plumas todas brillantes. Están atrapados al fondo del patio. ¡Me tenés que ayudar!

**Tomás:** ¡iii¿Yo?!!!!

**Edu:** Vos seguro sabés. No sé CÓMO HACER.

**Tomás:** No me gustan las aves.

**Edu:** ¡Son pájaros y son muy lindos!

*Aparece Maestra Grabador. Con anteojos grandes en los ojos.*

**Maestra Grabador:** ¿Y entonces?

**Tomás:** Yo dibujé y marqué con amarillo lo que me gustaba. Hice tres dibujos de flores silvestres y de cada provincia.

**Maestra Grabador:** Ajá... (A Edu) ¿Y usted?

**Edu:** Eh... lo que pasa... que... justo yo... no pude, porque dijo mi mamá que...

**Maestra Grabador:** Con excusas, Greco, no va a llegar a ningún lado. ¿Quiere convertirse en el peor alumno de la galaxia? Ahora siéntense, que tengo que empezar a RE-PE-TIR.

*Tomás se sienta.*

San Martín cruzó Los Andes en un caballo blanco, liberó Argentina, Chile y-

**Tomás:** (*Levanta la mano, desesperado*) Perú.

**Maestra Grabador:** Nuestro país está al Sur del continente, en Francia está la torre Eiffel, la fotosíntesis ocurre en las plantas, el agua del mar es salada y la del río es:

**Tomás:** Dulce.

**Maestra Grabador:** El viento sur es más frío y las sierras no son montañas.

A continuación van a responder las preguntas de la página 236 y no quiero que vuele uuuuna MOS-CA.

*Saca un aparato con agujas grandes.*

*Las agujas se confunden con la máquina de escribir de Mamá Vivi; que escribe apurada y anota en papeles.*

*Edu escribe papeles y se los pasa a Tomás.*

*Tomás los lee en voz alta.*

**Tomás:** ¿Me



**Tomás:** acompañás

**Tomás:** a

**Tomás:** mi casa?

*Edu y Tomás se miran y se pasan papeles grandes y chiquitos.  
Cuando suena el timbre, los papeles vuelan por el aire.*

**Tomás:** Perdón, no puedo. Tengo tareas atrasadas y...

**Edu:** Pero... ¿A quién le digo? Vos sos el más inteligente del salón.

**Tomás:** Eh... No.... Le podés preguntar a un veterinario de aves.

**Edu:** Pero... no conozco a nadie de esos y además no quiero que cualquiera los vea.

*Abre su mochila y saca una pluma azul brillante.*

**Edu:** ¿O esto no te parece raro?

*Se la da en la mano a Tomi.*

**Tomás:** Muy...

**Edu:** Te dije. ¡Por favor, tenés que verlos!

**Tomás:** ¡Bueno, pero vamos a diez mil por hora!

*Se suben los dos al monopatín. Maneja Edu bien rápido.  
Atraviesan muchas cuadras con árboles grandes y viento.*

**Edu:** Esa es mi casa. La van a pintar de verde adelante, así queda más linda. ¡No le vas a decir nada a mi mamá, eh! ¡¡Esto es un plan secreto!!

*Entran. Hay rock. Mamá Mumi baila mientras bate. Se sobresalta cuando los ve.  
Tomás observa.*

**Mamá Mumi:** ¡¡Ay, Edu!! ¿Y este nene tan bonito?

**Edu:** Hugo.

**Mamá Mumi:** Hola Hugo (Le da un beso con ruido.)

*Edu se ríe fuerte.*

**Edu:** ¡¡No se llama Hugo!!

**Mamá Mumi:** ¿Por qué mentís... que lo pones nervioso...?

**Tomás:** Tomás soy.

**Mamá Mumi:** (A Edu) ¿Quieren tomar la leche? Traéme la bandeja, mi amor.



**Edu:** ¡No! ¡Tenemos que estudiar cosas re difíciles de los países... (A Tomás) ¡ESE ES EL PATIO!

**Mamá Mumi:** ¡Shhh! Tortas Mumi, buenas y dulces tardes. ¡Ah, Silvia! Sí, acá la tengo casi casi lista.

(Al teléfono) ¿Le pongo en forma de florcitas o querés puntitos de merengue?

(Corta el teléfono) Claro, sin durazno, sin durazno. Chau, chau.

(Vuelve a sonar.)

*Tomás y Edu murmuran fuerte.*

**Mamá Mumi:** ¡Silencio, Edu! (Atiende.) Tortas Mumi, buenas y dulces tardes. La promoción es solo por hoy. Dos tortas rosas y otra color cielo. Puede elegir bordes de frutilla o de confites.

*Edu revuelve cosas cerca de su mamá. Ella sigue hablando por teléfono. Edu encuentra un mantel cuadriculado.*

**Mamá Mumi:** ¡¿Qué estás haciendo?!

**Edu:** Tarea.

**Mamá Mumi:** ¡Hacé silencio!

**Edu:** (A Tomás) ¡AHORA!

*Corren los dos al patio.*

**Mamá Mumi:** (Al teléfono) El merengue Mumi es más rico. Lleva 50 gramos de azúcar y 2 gramos de sal.

*Tomás y Edu salen con una canasta envuelta en una sábana en puntas de pie.*

**Mamá Mumi:** (Por teléfono. Busca entre los frascos.) Tengo color violeta, rosa y rojo...

*Salen.*

**Edu:** ¿Estás listo?

**Tomás:** Eh... no.

**Edu:** Mirá.

*Saca el mantel y ve los pájaros.*

**Tomás:** ¿¡Qué es esto?!?

**Edu:** Te dije.

**Tomás:** ¡Tienen luz...! Y hambre, creo.

**Edu:** ¿Comerán chocolate?

**Tomás:** Los pájaros comen semillitas, pero... estos no sé... Ya sé. Yo sé adónde ir.



## La biblioteca

*Hay estantes altísimos y oscuridad.*

*Alba, la bibliotecaria, se arranca las canas. Está rodeada de flechas y papelitos. Es altísima y tiene una enorme cola, de tanto estar sentada.*

**Alba:** ¿Registro?

**Tomás:** Eh...

**Alba:** Su carnet dorado...

**Tomás:** No tengo...

**Alba:** Deberá hacer un trámite especial para...

**Tomás:** Yo una vez retiré un libro sobre historias fantásticas.

**Alba:** ¿Ah, sí? ¿Su nombre?

**Tomás:** Tomás Estévez.

**Alba:** (Busca en su cabeza) Ajá... acá está. ¿Qué necesitan?

**Tomás:** Información sobre el abandono de aves.

**Alba:** ¿Qué tipo de aves?

**Tomás:** Azules- brillantes, huérfanas de madre.

**Alba:** Abran los ojos, por favor.

*Tomás y Edu los abren.*

**Alba:** ¿Día de nacimiento?

**Edu:** ¿De... de... de los pájaros?

**Alba:** De usted, señor.

**Edu:** 30 de agosto.

**Tomás:** Yo, 16...

**Alba:** de abril.

*Cierra los ojos. Se mueve.*

**Alba:** ¡No puede ser! ¡Quiero verlos!

*Mueve sus brazos. Edu muestra la canasta. Alba descubre los pájaros.*

**Alba:** ¡Ah! (Se vuelve a agarrar la cabeza.) Los pájaros de la luna.

**Tomás:** ¿Los qué...?

*Camina de un lado a otro. Busca en su cabeza.*

**Alba:** ¿En dónde los encontraron?



**Tomás:** ...

**Alba:** ¡¡¡¿EN DÓNDE?!!!

**Edu:** En el patio de... mi casa...

**Alba:** ¿Quiénes los vieron?

**Edu:** Yo y ustedes.

*Alba se mueve la cabeza. La biblioteca se mueve.*

**Alba:** (*Tiempo. Cierra los ojos.*) Estante 456. Segundo pasillo a la derecha, pasando los libros de astrología mecánica y matemática boreal. (*Abre los ojos*) Espérenme acá...

*Titila la luz.*

**Edu:** ¿Nos va a hechizar?

*Vuelve Alba con un libro chiquito y brillante.*

**Alba:** Acá está. Este es el libro de lo mágico. (Lee la tapa.) Los pájaros azules jamás bajan a la tierra. Si eso pasa alguna vez, solo quienes los miren a los ojos podrán ayudarlos a volver a la luna.

**Tomás:** Yo no creo en cosas mágicas.

**Alba:** Pero vas a tener que empezar a creer...

*Lo escucha.*

**Alba:** Recuerden: ¡Solo ustedes juntos los pueden ayudar! ¡Y vamos! ¡NO PIERDAN TIEMPO, no pierdan más tiempo!

*Los chicos salen corriendo.*

*Abren el libro y sale un árbol brillante.*

**Tomás:** ¡Guaaaaa!

**Edu:** ¡Yo conozco ese árbol! ¡Fui una vez con mi papá! ¿Me acompañás?

**Tomás:** Eh... sí... ¡Vamos!

*SECUENCIA LIBRO. El libro los guía.*

## **El bosque**

**Los dos:** ¡Guaaaaaaa!

**Edu:** Tiene un hueco enorme.

**Tomás:** ¡Es igual!



**Tomás:** (*Lee*) Escuchá... A los pájaros de la luna no les gusta estar en la tierra... ellos necesitan volver con la luna.

**Edu:** ¡Sí!, ¿pero cómo? ¡Leé!

**Tomás:** (*Lee.*) El árbol se los dirá.

**Edu:** Los árboles no hablan... ¿o sí?

**Tomás:** No. ¡No hablan! ¡Este libro es una porquería!

*Edu se acerca a la canasta.*

**Edu:** Hola... ¡Hola!

**Tomás:** ¿Qué hacés?

**Edu:** A ver las raíces... ¿escuchan?

*Tomás camina y encuentra papeles. Los lee.*

**Tomás:** ¿Y esto? ¿Un olor nauseabundo?

**Edu:** ¿Cinco pestañas larguísimas?

**Tomás:** 32 gramos de noche.

**Edu:** Contar las estrellas del bosque.

**Tomás:** Viento helado.

**Tomás:** Lo rico del mundo.

**Edu:** Lluvia nueva.

**Tomás:** Para que los pájaros azules puedan volar, mezclen los ingredientes.

**Edu:** Dame, yo consigo estos y vos estos y listo.

**Tomás:** IMPORTANTE: todo eso tienen que hacerlo... antes de la LUNA LLENA.

**Edu:** ¡Uy, no! ¡Son un montón de cosas!

**Tomás:** Falta un montón. La luna llena es el día del cumpleaños de mi abú y fue hace poco.

**Edu:** ¡Genial! Bueno...

*Mira a los pájaros. Tomás, el libro. Se hace de noche.*

**Tomás:** ¿Vamos?

**Edu:** Nos vemos mañana, no podemos dejarlos solos toda la noche.

**Tomás:** Eh... bueno...

*Se saludan.*

**Edu:** Y... Tomi... es un secreto.

**Tomás:** (*Sigue leyendo*) Importante: Tienen que conseguirlo ANTES DE LA LUNA LLENA.

Si no... los pájaros se van a apagar.

**Edu:** ¡iiiiNO!!!!



*Los dos miran la canasta.*

**Edu:** ¡Son muchas cosas!

¿Me vas a ayudar, no?

**Tomás:** ...

**Edu:** ¿Eh?

**Tomás:** Ya estoy ayudando... ¿no ves?

*Edu pone la palma hacia arriba. Tomás choca.*

**Tomás:** Falta mucho para la luna llena. Es cerca del cumpleaños de mi mamá y es en abril. Así que hay tiempo.

**Edu:** Podemos venir a verlos cada dos días y...

**Tomás:** Tenemos que volver mañana. Después de la escuela.

*Tomás rompe el papel.*

**Tomás:** Vos conseguí estas. Yo las demás. ¿Listo?

**Edu:** Listo.

*Dejan la canasta en el centro del árbol. La cubren con el mantel.*

**Edu:** Y Tomi... Es un secreto, eh.

## La noche

*Vuelven a sus casas. Es de noche. Cada uno tiene una linterna.*

*Tomás revuelve los libros, los diarios.*

*Edu, los frascos y los muebles.*

*Cortan papeles, hacen ruido.*

*Tomás encuentra un libro chiquito y lo abre.*

**Tomás:** ¡NO!

*Va al teléfono y marca. Atiende Edu.*

**Tomás:** Edu... ¿sos vos? Cambio.

**Edu:** Sí. Soy yo. Cambio.

**Edu:** Hay problema en la misión. LA LUNA LLENA ES EL DOMINGO.

*Cortan a la vez.*

*La urgencia.*

**Mamá Vivi:** Andá despacito y mirá para....

**Tomás:** Sí, ma.

**Mamá Vivi:** Si corrés, cuidado con la rodillita.





**Tomás:** ¿Electrodoméstico es la palabra más larga del mundo?

**Mamá Vivi:** Ay, no sé... ¿Electrodoméstico? Puede ser...

**Tomás:** ¡BIEN!

**Mamá Vivi:** ¡Quedáte quieto, por favor! Atención para la prueba de mañana. Las pruebas de mitad de año son las más im-por-tan-

**Tomás:** ...

**Mamá Vivi:** Son las más importan...

**Tomás:** Tes. Ma, cerrá los ojos.

*Mamá Vivi cierra los ojos para recibir un beso.*

*Tomás le roba una pestaña.*

**Mamá Vivi:** ¡¡AY!!

**Tomás:** Tu pestaña... Es para un juego.

**Mamá Vivi:** ¿Un juego? ¿Jugás juegos? ¡Qué divertido! ¡Contále a mamá!

*Lo persigue.*

*Tomás sale apurado.*

*Timbre.*

*Tomás y Edu juegan con una pelota. Maestra Grabador grita.*

**Maestra Grabador:** ¡Marina, cuidado! ¡No se golpeen! ¡El patio no es para correr! ¡Sin empujones, Ramírez! García, ¿quiere ir a dirección? (Los ve.) ¡Greco, la pelota noooooooooooooooooo! (Abre la boca. Su aliento es horrible.)

**Tomás:** ¡Hacéla enojar!

**Edu:** ¡No! ¡Me va a mandar a dirección!

**Tomás:** ¡Hacéla enojar!

*Edu pateo y golpea a la maestra.*

*Maestra Grabador: E-DU-AAAAAAAAAAR-DO.*

*Tomí abre un frasco y guarda su aliento.*

*Festejan.*

## **Bosque**

*Noche. Van metiendo todo a la canasta. Abren frascos. Rompen hojas secas.*

**Tomás:** Aire.



**Edu:** Está.

**Tomás:** ¿Pestañas?

**Edu:** Todas.

**Tomás:** Tenemos también la lluvia.

**Edu:** Sí. El olor de la maestra.

**Tomás:** La torta de tu mamá.

**Edu:** Está todo.

*Mezclan todo en la canasta*

*Tomás, con el libro en la mano.*

**Tomás:** Que vean la luz, dice.

*Tomás levanta la canasta.*

**Edu:** ¿Y?

**Tomás:** No pasa nada.

**Edu:** ¿Cuánto faltará?

*Tomás se pone los binoculares.*

**Tomás:** Está casi llena. Vamos, vamos, se están apagando.

*Edu levanta la canasta.*

*Tomás mira hacia arriba y ve.*

*Edu se desespera.*

*Tomás se aleja.*

**Edu:** Vuelen, vuelen, vuelen, vuelen.

*Tomí se acerca.*

**Tomás:** Vuelen, vuelen, vuelen, vuelen.

*Ellos siguen a los pájaros volar por todos lados. Los llevan a su casa.*

## **Final feliz**

**Mamá Mumi:** ¡A ver... Foto de cumpleaños!

*Tomí y Edu, delante del árbol, posan.*

**Mamá Vivi:** Sonreí, mi amor. Tomí. (*Le da el monopatín.*)

**Tomás:** (*A Edu.*) Tomá. ¡Feliz cumpleaños!

**Edu:** ¿Para mí? ¡Guaaaaaaaaaaaa! ¡Buenísimo!

*Se sube y rodea el árbol. Tomás lo rodea.*

*Mamá Vivi mira el cielo.*



**Mamá Vivi:** ¡Miren! ¿Qué es eso?

**Mamá Mumi:** Ay, se mueven. ¡¿Son estrellas?!

*Tomás y Edu se ríen.*

**Mamá Vivi:** ¡Qué lindo!

*Los cuatro miran al cielo.*

*Los pájaros vuelan en la luna.*

*Fin.*



## ANÁLISIS DEL DISCURSO TEATRAL

### ACCIÓN

Jacques Fontanille (1998) explica en qué consiste la *programación de la acción*: el personaje puede programar su acción de tres maneras: 1) calculando el recorrido en retroceso a partir de la situación que quiere obtener; 2) utilizando esquemas estereotipados; 3) aplicando estrategias. La *reconstrucción por presuposición* consiste en aplicar la racionalidad retrospectiva a un proyecto de acción, reconstituyendo todas las etapas por presuposición. El cine comercial, por ejemplo, nos ha acostumbrado a esas escenas de preparación del asalto a un banco, en las que la división temporal de la acción está fijada a contrapelo, a partir del plazo máximo del que disponen los ladrones para realizar la operación. No hay nada que descubrir, nada que inventar: todo está ya virtualmente programado por el plazo y por las circunstancias. Los *esquemas estereotipados* recurren a la práctica y a la memoria. En cuanto a la eficacia de las *estrategias*, depende de la capacidad de respuesta del personaje al acontecimiento aquí y ahora.

En una situación narrativa, estos modos de programación suelen combinarse. En la puesta en marcha del asalto a un banco, por ejemplo, interfieren, por una parte, el contraprograma de seguridad y de defensa del orden y, por otra, los "imponderables". En ese caso, el personaje debe poder combinar 1) la programación al revés, que le permite conservar su objetivo principal, 2) los esquemas estereotipados, que le permiten una respuesta canónica, 3) un cálculo estratégico a partir de las representaciones que se hace del adversario o del imponderable.

La unidad de base del enunciado de acción es el *programa narrativo*, que consiste en transformar una situación inicial en una situación final.

### Programa y contraprograma:

En la perspectiva de la transformación, nos ubicamos en una lógica de las fuerzas; si un *programa* aspira a transformar un enunciado en otro enunciado, encontrará cierta resistencia del enunciado inicial, considerado como un estado más o menos estable. Se trata, entonces, de la resistencia de la materia, de la resistencia de la complejidad misma de la situación inicial o, más frecuentemente, de la resistencia imputable directamente a la acción de otro sujeto. Solidez, complejidad u hostilidad son las figuras que perfilan la perspectiva de un *contraprograma*. Tomemos el ejemplo de las instrucciones para armar un artefacto: la inexistencia del objeto que se ha de construir es en sí un obstáculo para el armado, es el indicio del contraprograma que tenemos que combatir. En efecto, las instrucciones para armar están concebidas para afrontar la descomposición del objeto, y resultan del proceso de condicionamiento: el objeto ha sido concebido como un todo, luego segmentado para ser vendido en *kit*; el contraprograma es la descomposición



del objeto en partes. A menos que el operador haya imaginado la forma última de este objeto, el contraprograma se impondrá.

Este ejemplo muestra claramente que la noción de contraprograma no debe limitarse al caso en el que un verdadero antisujeto se opone al sujeto. De hecho, hay un antisujeto, pero que no tiene ningún margen de maniobra. Además, este antisujeto está de algún modo "objetivado": está inscripto en la forma misma del objeto; pero puede resurgir en cualquier momento en los comentarios de quien lo arma: la resistencia del objeto descompuesto en partes es imputada, por ejemplo, a la negligencia o a la incompetencia del fabricante.

El *conflicto* es, entonces, inherente a la lógica de la acción: si hace falta un operador para transformar un estado, es porque ese estado se resiste a la transformación. La *estrategia* será definida como la dimensión de la programación que consiste en desbaratar el contraprograma. Algunas consecuencias de esta observación sobre la programación de la acción son, en términos de estrategia, la *estrategia aspectual* y la *estrategia de los simulacros*.

### **Estrategias aspectuales: programa y subprogramas:**

La primera regla que se debe aplicar para desbaratar el contraprograma es la segmentación de la acción. Dividir el programa en *subprogramas* es dividir la resistencia del contraprograma. Si la resistencia se debe a la complejidad de la situación, el subprograma se aplicará a una parte más simple; si la resistencia se debe a la hostilidad, el subprograma se aplicará a un aspecto secundario, o al menos alejado del objeto principal. Ejemplos: para que una receta de cocina sea eficaz, hay que segmentar y ordenar las etapas: si se prepara una mayonesa, los subprogramas consistirán en partir el huevo, agregar el aceite y luego el vinagre. En un partido de fútbol, la acción de un *wing* estará compuesta de subprogramas que tomarán en cuenta el contraprograma de la defensa adversa: patadas, toques, fijación, abertura, serie de pases, etc. Este tipo de *estrategia*, que se basa en la división de un proceso en partes ordenadas y reguladas en el tiempo y en el espacio, es de naturaleza *aspectual*: consiste en tratar el proceso de la acción no como un todo, sino como una estructura temporal y espacial jerarquizada.

### **Estrategias y simulacros:**

Para adaptar su programa al *contraprograma*, el operador debe poder disponer, en todo momento, de una representación de este último, que sea adecuada a la fase en la cual se encuentra. La *representación* es un discurso virtual, imputable al otro personaje, pero captado desde la posición del primer personaje. Este discurso virtual, tal como se muestra en la respuesta que le da el primer personaje, está frecuentemente limitado a una representación del objetivo supuesto. Como las estrategias son interactivas, cada personaje construye su propio simulacro y el del otro, en función de los simulacros que supone que el otro elabora; el



mecanismo diseñado es el de una imbricación y un encadenamiento de simulacros.

En un partido de fútbol, la representación que cada equipo se hace del programa del otro es un *simulacro*, es decir, un equivalente simplificado y adaptado a la concepción de una contraestrategia. En un relato, un personaje se hace un simulacro del contraprograma, bajo la forma de una imagen esquemática y virtual del objetivo buscado por ese contraprograma. La comunicación entre los personajes respectivos del programa y del contraprograma pasa enteramente por estos simulacros. Esto significa que la programación de cada uno de ellos es, en todo momento, modificada para desvirtuar y manipular la programación del otro. La programación puesta en marcha y manifestada se convierte en un medio de comunicación estratégico.

En las estrategias más simples, los simulacros conciernen solo a la representación anticipada del resultado final y, eventualmente, a las etapas intermedias; por ejemplo, en las instrucciones de armado, las fotos, los diseños y los esquemas del modelo terminado permiten desbaratar la resistencia de la situación inicial. En las estrategias más complejas, la acción se desdobra en la dimensión persuasiva, en la que se proponen e interpretan los simulacros recíprocos de los programas y contraprogramas. A este respecto, es conocida la sutileza del juego de ajedrez.

## Esquemas narrativos canónicos:

Cada tipo de discurso y cada género están compuestos de uno o varios esquemas complejos, cuyo reconocimiento por el lector es una de las más seguras y generales instrucciones de lectura. Como son característicos de un tipo o de un género, guían a priori la comprensión del discurso, y adquieren entonces el estatuto de esquemas culturales, sujetos a una convención o heredados de la tradición: por eso se los llama esquemas canónicos. Estos esquemas canónicos pueden alcanzar un grado de generalidad tal que hacen inteligibles grandes clases de discursos, que van más allá de los límites de un tipo o de un género. Cada cultura se da su propia representación del sentido de la acción o, más generalmente, sus propios esquemas del "sentido de la vida". Algunos de estos *esquemas narrativos canónicos* son:

1. La *competencia*: es el encuentro de dos programas narrativos concurrentes: dos sujetos se disputan un mismo objeto. Los matices van desde el *antagonismo*<sup>1</sup>, pasando por el *disenso*<sup>2</sup> y la *negociación*<sup>3</sup>, hasta el *acuerdo*<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> En el *antagonismo*, cada uno de los sujetos reivindica una identidad y una posición específicas; la tensión no puede resolverse más que por la dominación de una identidad en detrimento de la otra.

<sup>2</sup> La suspensión del acuerdo se produce en el momento en que al menos uno de los sujetos reivindica una posición, rasgos de identidad y programas diferentes del otro: se trata del *disenso*; en este caso, la acción solo podrá cumplirse si la cohabitación de identidades diferentes es posible.

<sup>3</sup> La suspensión del antagonismo supone que hay un esfuerzo de aproximar las posiciones, y de desarrollar rasgos de identidad y programas comunes a los dos sujetos: es la *negociación*, que da sentido a la acción construyendo una intersubjetividad.

<sup>4</sup> Si los dos sujetos no reivindican cada uno una identidad y una posición diferentes, se habla entonces de *acuerdo*, cuyo principio sería el intercambio de rasgos de identidad y de buenos modos.



2. La *búsqueda*: un sujeto persigue un objeto de valor; para alcanzarlo debe superar diversos obstáculos.
  3. La *huida* (o la *selección*): ante la presencia invasora de un creciente número de objetos, el sujeto narrativo se angustia, y puede optar por huir de la escena o recomponerla haciendo una selección entre los objetos y los valores.
  4. El *riesgo*: debilitado su deseo por los objetos que ya ha acumulado (o por la vida), el sujeto vuelve a poner en juego su capital de objeto, arriesgándose a perderlo. El valor del objeto se reactualiza en la toma de riesgo.
  5. La *degradación*: lo único que se puede relatar es la degradación de los cuerpos, de las cosas y de los lugares, incluso la degradación de las almas: la abyección.
- La mayor parte de los relatos concretos combina o encadena dos o más de estos tipos.

## **PASIÓN**

Toda transformación no es necesariamente narrativa: un texto puede conllevar transformaciones pasionales, que afectan la identidad afectiva de los sujetos, aunque el lector tenga el sentimiento de que "no pasa nada", es decir que la situación de los personajes con respecto a su entorno no ha cambiado. Los *efectos pasionales* en el discurso pueden ser captados en la perspectiva de las variaciones de intensidad y de cantidad (o extensión) del afecto.

La *intensidad* afectiva es indisociable de los *valores*. Un comportamiento será juzgado inaceptable atendiendo a la norma, pero escandaloso atendiendo al efecto afectivo que produce (indignación, cólera, etc.). Entre el ahorro y la avaricia, el aumento de intensidad señala la transformación de un comportamiento estereotipado en una pasión. Esto no significa que lo inaceptable y el ahorro no tengan ningún efecto pasional, sino que la intensidad afectiva no ha alcanzado el umbral necesario para que la lengua pueda identificarla de manera distintiva. Si se considera el conjunto de las modulaciones de la intensidad en un discurso, se podrá hablar de un *perfil de intensidad* del contenido de ese discurso, que caracterizará globalmente su dimensión pasional. En los discursos no verbales (visuales, gestuales, etc.), la intensidad afectiva aparece asociada a un contraste perceptivo, que participa de la actualización de un valor.

La *cantidad* (o *extensión*) afecta al sujeto, al objeto y al despliegue espacio-temporal del recorrido pasional.

- × Cuando se trata del *despliegue espacio-temporal*, se mide la extensión (distancia, duración), o el número (número de casos); la combinación de la medida y del número da forma a los *ritmos pasionales*. Lo propio de la obsesión, por ejemplo, es imponer cierto número de casos del mismo rol o de la misma actitud afectiva, según cierta frecuencia; en último término, se obtiene una saturación temporal que no deja lugar a ningún otro rol. La nomenclatura de las pasiones caracteriza los grandes tipos de estados afectivos según su extensión temporal: la emoción es instantánea; la pasión,



- durable; el sentimiento, permanente.
- × Si se trata del *objeto*, la medida fija su valor, y eventualmente lo relaciona con una norma. La diferencia entre la avaricia y la tacañería no se refiere a la intensidad, sino al valor de los objetos considerados. A veces, la pasión "recorta" el objeto en partes, reteniendo algunas y ocultando otras. Si el amor es ciego, no es porque el sujeto ya no vea su objeto, sino porque focaliza en él ciertos aspectos y oculta otros, dirigiendo toda su atención a las "partes" seleccionadas.
  - × En cuanto al *sujeto*, se observa la configuración de los roles o actitudes que componen su identidad. La pasión es el principio de la coherencia (o de la incoherencia) interna del sujeto: disocia o moviliza, selecciona un rol y suspende los otros, reúne los roles en torno a uno solo, etc. En suma, rige las relaciones entre sus partes constitutivas. Un personaje enamorado puede "desdoblarse", incapaz de "reunirse" en un solo yo, al experimentar a la vez el amor y los celos.

Si renunciamos parcialmente a las palabras como signos de la pasión<sup>5</sup> -sustantivos (orgullo), adjetivos (mezquino), adverbios (valientemente), verbos (inquietar)-, debemos buscar las formas y esquemas sintácticos que producen los efectos de sentido pasionales del discurso; estas formas están estabilizadas en *códigos*<sup>6</sup> identificables, cuyo conjunto constituye la racionalidad de la pasión, que permite reconocerla cuando aparece. Los códigos de identificación de los efectos pasionales del discurso son los códigos *modales, rítmicos, somáticos, figurativos* y *de perspectiva*.

### a. Los códigos modales:

La dimensión modal del discurso es una dimensión relativamente autónoma con respecto a los predicados narrativos a los que modifica, susceptible por sí misma de asegurar toda una parte de la significación. Esta significación, independiente de la realización de los procesos, de lo que pasa efectivamente en la dimensión narrativa, abre en el discurso un *campo imaginario*, que obedece a reglas distintas de las de la dimensión narrativa propiamente dicha. Examinemos esta serie de enunciados:

1. Ella baila.
2. Ella no sabe bailar.
3. Ella quiere bailar, pero no sabe.
4. Ella verdaderamente no sabe bailar, pero querría tanto hacerlo...

---

<sup>5</sup> Las palabras son signos y, en tanto tales, resultan del uso; son depositarias (y tributarias) de una historia y de una cultura. Pero tratar la pasión en el discurso limitándose a las palabras de la pasión, sería como tratar la acción en un texto limitándose a los verbos de acción. Esta "fossilización" histórica y cultural de los efectos pasionales es un fenómeno limitado y depende de la capacidad más general del discurso de producir esos efectos; capacidad que no puede ser abordada por el rodeo de los únicos signos lingüísticos, que solo son productos particulares y fijados. La lengua solo reconoce la pasión por encima de cierto umbral de intensidad: se trata ya de una limitación histórica y cultural. Además, la dimensión afectiva del discurso, al estar sometida a una evaluación moral en la mayor parte de las lenguas, es particularmente sensible a los filtros culturales vigentes; en la lengua castellana, por ejemplo, las pasiones solo se traducen en palabras si son estados afectivos susceptibles de ser previamente clasificados en vicios y en virtudes.

<sup>6</sup> En la teoría de la información, designa un inventario de símbolos arbitrariamente escogidos, acompañado de un conjunto de reglas de composición de las "palabras" codificadas, y a menudo puestas en paralelo con un diccionario (o con un léxico) de la lengua natural (cf. el código morse). Aquí se trata, pues, en su forma simple, de un lenguaje artificial derivado. En este sentido, el alfabeto (con las reglas de ortografía) puede ser considerado como un código.





La diferencia principal entre estas cuatro frases se debe a su *carga modal*, que aumenta progresivamente, de la frase 1 a la 4. Cuanto más aumenta la carga modal, más aumenta también la oportunidad de poder producir un *efecto afectivo*. En las dos últimas frases, se ve incluso aparecer, gracias a una abundante *modalización*, una suerte de imaginario del sujeto; aunque no pase nada, esta dimensión imaginaria es la sede de acontecimientos cognitivos y afectivos, y de tensiones semánticas internas que piden una resolución.

Estos cuatro enunciados bastan para ilustrar dos *condiciones* necesarias para que las organizaciones modales produzcan *efectos afectivos*:

1. La primera condición aparece cuando se confrontan las dos primeras frases por una parte, y la tercera por otra: por sí mismas, las dos primeras no pueden producir ningún efecto afectivo, y necesitarían un contexto particular y más explícito para que esto sucediera, por ejemplo, una invitación o una prohibición; en cambio, en la tercera frase, la confrontación entre dos modalidades diferentes abre la posibilidad de un conjunto de efectos que no se sabría identificar con claridad, pero que se puede al menos aproximar a algunos estados afectivos conocidos: frustración, pesar, humillación, reserva, molestia, etc. No hay efecto afectivo más que en un dispositivo modal, es decir en el caso en que un mismo predicado soporta, simultánea o sucesivamente, al menos dos modalizaciones diferentes.
2. La segunda condición aparece cuando se confrontan la tercera frase y la cuarta. La naturaleza precisa del efecto afectivo no parece más clara en esta última frase, pero el principio es más explícito: en efecto, si nos parece que las expresiones modales nos acercan aquí al efecto afectivo, es porque las modalidades son tratadas como gradientes orientados: se sabe más o menos bailar, se tiene más o menos envidia, y los adverbios intensivos que acompañan aquí la modalización (verdaderamente, tanto) corresponden a los valores extremos de cada gradiente.

Estas dos condiciones pueden reunirse en una sola: una organización modal que produce un efecto afectivo debe estar compuesta de al menos dos modalizaciones, tratadas como gradientes orientados, y asociadas. Las modalidades, tratadas como gradientes, están aquí correlacionadas las unas con las otras. El efecto afectivo no es la suma de las modalizaciones, sino el fruto de sus correlaciones y de las tensiones que ellas inducen.

### **La modalización como construcción de la identidad de los personajes:**

La identidad de un personaje es construida progresivamente por repetición, acumulación, combinación o transformación de modalidades: poder, querer, saber, deber. Actuar impulsivamente, por ejemplo, es, desde el punto de vista de la *identidad modal*, actuar bajo el único control del poder y del querer (no hay ni deliberación, ni programación cognitiva de la acción, ni mandato exterior). En cambio, actuar metódicamente y sin compromiso pasional, es contentarse con el poder y el saber. Por último, la identidad del esclavo, o del personaje bajo control (o bajo influencia), asociará un deber al poder del autómatas. Este es



el mínimo modal necesario para participar en un esquema narrativo canónico: poder + querer, poder + saber, o poder + deber.

Los personajes más complejos combinan casi todos los tipos de modalidades: al poder se le agregará por ejemplo un saber y un querer, para un personaje autónomo, o un saber y un deber, para un personaje heterónomo. Puede haber uno o varios cambios de identidad modal en el curso del recorrido del personaje. En la fábula de la lechera y el cántaro, por ejemplo, la lechera es un personaje heterónomo que se convierte en autónomo mediante su imaginación; el incidente final la hace volver a su primera identidad. Cuando las modalidades se confrontan entre sí (por ejemplo: querer/ deber), aparece el *conflicto interior* del personaje.

### Los valores modales:

La identidad modal de los sujetos puede convertirse en el objeto de una búsqueda propia: la *búsqueda de identidad*. Las modalidades son entonces para ellos adquisiciones buscadas por sí mismas, independientemente de los objetos de valor. La formación de los valores modales apunta al logro de transformaciones y caracteriza la identidad pasional del personaje. En su búsqueda de sí mismo, el personaje no pretende solamente el saber y el saber hacer; descubre también su vocación, sus motivaciones, jerarquiza sus obligaciones, mide sus capacidades; aprende en suma a asumir, controlar y modificar lo que él es. Así, las modalidades se convierten en valores que definen roles y actitudes ante el mundo y en un recorrido de vida, y funcionan de manera gradual. El rebelde, por ejemplo, es alguien que le acuerda más fuerza a su querer que a sus deberes; esto significa lo contrario que el resignado, quien lejos de no tener ningún querer, ha adoptado simplemente la jerarquía inversa, y su querer es sometido a la fuerza de su deber. Las jerarquías y los grados modales forman los roles (el rebelde, el resignado). Estos *roles o actitudes modales*<sup>7</sup> son también roles o actitudes pasionales, ya que se refieren al afecto y a la sensibilidad.

#### a. Los códigos rítmicos:

En el cuento de Maupassant *El miedo*, un personaje relata dos experiencias particularmente traumatizantes. Una se desarrolla en pleno desierto; un compañero suyo, víctima de insolación, cae y muere; durante su agonía se escucha el tambor del desierto: un ruido no explicado, sin timbre particular, pero cuyo ritmo inalterable pone a prueba los nervios de los protagonistas; un temor incontrolable se instala.

El *ritmo* podría ser definido como una de las formas mínimas de la intencionalidad: sus apariciones y desapariciones se suceden según un orden y una frecuencia aparentemente regulares, señalando así que podrían ser el efecto de un acto intencional, de un programa que los habría organizado. El ritmo programa,

---

<sup>7</sup> Para constituir un *rol pasional*, las modalidades deben asociarse entre sí, al menos de dos en dos.



regulariza e impone la percepción de contrastes (en este ejemplo, el contraste entre ruido y silencio). Donde hay ritmo, habría, al menos virtualmente, sentido. Pero desde el punto de vista del efecto pasional, el ritmo es sobre todo el perfil de las tensiones sentidas por el propio cuerpo: ritmo lento, agitado, sincopado... que hace lenta, agita o precipita la percepción corporal. En este cuento, lo que provoca miedo es padecer el ruido del tambor, sentirlo presente y percibir sus efectos en el cuerpo.

Estos códigos le procuran al desarrollo de una pasión su escansión propia, su estilo, reconocible en ausencia de toda otra indicación: la lentitud repetitiva del aburrimiento, la presión coercitiva de la obsesión, y la duración resistente de la obstinación son suficientes, la mayor parte de las veces, para señalarle el efecto afectivo a un observador externo. Pero, para el mismo sujeto apasionado, estos esquemas rítmicos son también la forma inteligible de lo que él siente confusamente: sentirse fatigado es en principio sentirse lento; sentirse obsesionado es sentirse bajo la presión de algo; sentirse obstinado es sentirse resistir a todos los obstáculos.

### **a. Los códigos somáticos:**

Se presentan como códigos que acompañan o expresan los estados afectivos, y que manifiestan las reacciones del cuerpo. La emoción comprende una o varias expresiones somáticas: color de la piel, fisonomía, gesto, estremecimiento, etc. Estos son, considerados en su contexto, medios de hacer conocer lo que se siente, a sí mismo y a los otros. Sin la expresión somática que lo acompaña, el personaje es incapaz de comprobar la pasión que lo anima: puede saber que está enamorado, encolerizado o con miedo; pero no padece el amor, la cólera, el miedo.

A menudo, en la interacción entre los sujetos, donde toda manifestación afectiva puede ser aprovechada por el otro, simular, adivinar, dejar escapar o retener tales expresiones somáticas son actos que pueden formar parte de estrategias, para hacer que tengan éxito o que fracasen. Esas expresiones solo pueden ser explotadas estratégicamente si no son aleatorias, si permiten deducir el estado afectivo correspondiente.

El carácter "codificado" de las expresiones somáticas resulta del uso: ya que su función principal es hacer reconocible la pasión experimentada para sí mismo y para otros, cada expresión somática es "sancionada" por un observador; esta sanción, que desemboca o no en una identificación, alimenta una práctica intersubjetiva, que retendrá o eliminará tal o cual expresión en virtud de su poder de codificación pasional. Es así como los códigos somáticos de la pasión se transforman en verdaderos códigos simbólicos, típicos de cada cultura: no se expresa la cólera o el amor de la misma manera en Europa que en Asia. La gama de las expresiones utilizables, en una cultura dada, no es tan extensa que no se puedan prever, calcular y deducir sus valores. Estos códigos son de tipo indicial; pero los valores afectivos no se atribuyen unilateralmente a expresiones aisladas; en efecto, estas no son válidas más que en determinadas áreas culturales, a veces muy restringidas, a veces incluso características de un solo individuo, y solo extraen su



valor de su contraste con otras expresiones del mismo tipo. Por ejemplo, si en un texto, la rojez es a la palidez como la vergüenza es a la angustia, se dirá entonces que la rojez solo tiene valor en el código semi-simbólico que la opone a la palidez.

La expresión somática nos recuerda que el afecto concierne en primer lugar al cuerpo: incluso los personajes de papel y de palabras tienen un cuerpo. Por eso no se los puede asimilar a los actantes narrativos –sujeto, objeto, destinador-, que no tienen cuerpo y son simples funciones, roles abstractos unidos a clases de predicados. Para recobrar el cuerpo de los actantes, es necesario ubicarse a la altura del discurso, bajo el control de una enunciación en acto, organizada alrededor del cuerpo propio de la instancia de discurso.

Es el propio cuerpo, sede de las enunciaciones, el que reclama sus derechos cuando un personaje se pone colorado: en lugar de una declaración verbal, estalla la confesión somática en su cara. Con o sin enunciación verbal, la expresión somática es siempre una enunciación, que emana de un cuerpo que siente y reacciona: por eso se pueden aplicar a tales expresiones las mismas evaluaciones que a toda otra enunciación. Nos preguntaremos, por ejemplo, si las lágrimas son “sinceras”; observaremos que alguien “se traiciona” sobresaltándose, o nos inquietaremos por saber si tal mirada amenazante es un amago o la señal de un ataque, etc.

Si cualquier personaje puede expresar sus estados de ánimo mediante su cuerpo, de la misma manera puede en todo momento tomar la palabra. Esta delegación de la capacidad de enunciar, llamada más frecuentemente discurso relatado, se prolonga naturalmente en las expresiones somáticas de la pasión. Y esta delegación de la capacidad de expresarse por el cuerpo tiene la misma fuente que la delegación verbal: la instancia de enunciación del discurso. Es decir que la dimensión afectiva no concierne solamente al discurso, sino también al texto: las enunciaciones somáticas, figurativas e imaginarias de los sujetos apasionados dan lugar a verdaderos segmentos textuales, de suerte que habría que agregar a los relatos de palabras y a los relatos de pensamiento, en los términos de Genette, los relatos de estados de ánimo.

## **b. Los códigos figurativos:**

El código figurativo de un efecto pasional podría ser definido como la *escena típica* de esta pasión que, por la frecuencia del uso, puede incluso convertirse en un *leit-motiv*. El sujeto apasionado es un sujeto capaz, con o sin interlocutor, de contar una escena, y de percibirla (ejemplo: un personaje le cuenta a otro una escena que ha vivido, y el otro la “ve” y la “oye” en su imaginación). Lo que no estaba más que en germen en las organizaciones modales, a saber, el desenvolvimiento progresivo de una suerte de imaginario del sujeto apasionado, encuentra aquí su pleno desarrollo, en el interior de los relatos de estados de ánimo. Este imaginario sigue un código figurativo, sensiblemente diferente del de las expresiones somáticas. Este código propone cierto número de escenas figurativas, típicas de cada pasión; puede ser propio de un texto, o puede ser más general, y encontrar en cada texto una realización específica. Conocido ejemplo de este último caso es la escena de exclusión del personaje celoso (sufriendo detrás de una puerta, delante de una ventana alumbrada, etc.).



El carácter típico de tales escenas descansa en su capacidad de reproducir un esquema espacial, temporal y actorial propio de una pasión particular. El esquema es estable, pero la intensidad afectiva puede desplazarse de un elemento a otro, volviendo a veces irreconocible la escena invocada. La pasión suele expresarse mediante figuras, extraídas de esas escenas típicas. Es el principio del desplazamiento metonímico del afecto, que alimenta las complicidades o las obsesiones afectivas: por ejemplo, el pañuelo de Desdémona para Otelo. Estas figuras reciben su carga afectiva de una escena originaria prototípica, y luego desplazan con ellas, en cada nueva aparición, esa misma carga afectiva. Cuando estas escenas no son así reducidas y focalizadas por metonimia, pueden también desplegarse como verdaderas hipotiposis<sup>8</sup>. Porque el sujeto pasional habla con su cuerpo: él siente, ve, toca, oye. Ese cuerpo que percibe es a la vez el foco y la fuente de la escena, bajo el modo obligado de la presencia.

La inscripción del afecto en las *figuras del discurso* es una de las claves de la lógica pasional: el personaje apasionado es un personaje que tiene que ver con los valores, pero que no puede reconocerlos directamente (desde un punto de vista conceptual). Los valores se le presentan inmersos en un universo figurativo, que le proporciona sensaciones; estas sensaciones son fuentes de placer o de dolor, primeras impresiones axiológicas. Así, el código figurativo se convierte, para el personaje apasionado, en un código de presentimientos axiológicos. Las pasiones están vinculadas al imaginario de los elementos naturales: el agua, el fuego, el mineral, la madera, el aire y el viento son elementos esenciales de la física cualitativa de las pasiones; el amor, la cólera, la crueldad, la insensibilidad, la inquietud o la agitación encuentran una inscripción en las cosas mismas.

### **c. Los códigos de perspectiva:**

La toma de posición de la instancia de discurso mediante el propio cuerpo es una de las condiciones necesarias para la sensibilización del discurso. Esta toma de posición se traduce, en los efectos pasionales, en una puesta en perspectiva; en efecto, el enunciado narrativo está puesto en la perspectiva del personaje que ocupa la posición de la instancia de discurso, y esta perspectiva subjetiviza ese enunciado. Como los efectos afectivos son efectos de discurso, no conciernen más que indirectamente a los actantes transformacionales de la narración, y dependen estrechamente de la orientación que procuran los *actantes posicionales* ubicados por el discurso. La disyunción entre un actante sujeto y un actante objeto, bajo el control de un tercer actante que la provoca, no es en sí misma fuente de un efecto afectivo. Pero, si la operación narrativa es captada desde el punto de vista de uno de los actantes comprometidos, que se convierte en la fuente de una meta, la operación misma se transforma en una pérdida o en una apropiación. Más aún, si esta pérdida es evaluada a partir de la posición del sujeto, se volverá una ausencia, una desaparición, y será entonces susceptible de dar nacimiento a los estados de ánimo: frustración, cólera, satisfacción, deseo de venganza, nostalgia, pesar, etc.

---

<sup>8</sup> La *hipotiposis* es una descripción viva y eficaz de una persona o cosa por medio del lenguaje.



De la misma manera, la rivalidad o la competencia, mientras se presenten solo bajo la forma de una relación entre actantes sujetos, permanecerán sin efectos afectivos; sucede lo contrario cuando son ubicadas en la perspectiva de un actante fuente, es decir, de una posición de referencia: así nacen la emulación, la envidia o los celos. Muy frecuentemente, el solo cambio de posición de referencia es suficiente para modificar el efecto afectivo: así, la estima de sí puede ser “orgullo” si el “sí” es la fuente de la enunciación; pero se convierte rápidamente en vanidad o en suficiencia si no es más que la meta, y si otra posición de referencia, otro evaluador, se impone como fuente.

La pasión no se opone a la acción, ni es incompatible con ella: es su prolongación, ya que la puesta en perspectiva puede poner la acción bajo el control de una *orientación discursiva* dominante. La razón es simple: el efecto afectivo debe estar bajo el control de una orientación discursiva porque es el discurso el que controla los valores, y las pasiones se refieren a la percepción de los valores. Es necesario entonces que el actante narrativo esté acompañado de un actante perceptivo, capaz de captar y de apreciar los valores, para que un efecto afectivo se produzca. Hace falta también que este actante perceptivo sea el que ha tomado posición como instancia de referencia del discurso. Se ve, por ejemplo, que la diferencia entre la competencia y la emulación no es solamente una diferencia entre una situación no orientada y una situación orientada: en la segunda, el émulo convierte la identidad de su rival en valor a conquistar, y lo transforma en un modelo a imitar. De igual manera, pasando del orgullo a la suficiencia, no es solamente la perspectiva la que cambia, sino también el valor acordado al “sí”.

## **COGNICIÓN**

La cognición designa la manipulación del saber en el discurso. El lenguaje es considerado desde la perspectiva de los conocimientos que nos proporciona sobre nuestro mundo, sobre nosotros mismos, o sobre el mundo posible que él suscita; desde esta perspectiva, el discurso es visto como un todo de significación inteligible, y no solamente como un lugar donde circula la información. Se impone la lógica epistémica, de la que dependen especialmente los *modos de captación* del mundo vivido (captación por inferencia, por impresión, etc.). A cada una de estas captaciones le corresponde una racionalidad particular (racionalidad inferencial, sensitiva, etc.) pero, globalmente, la *racionalidad cognitiva* es la de la aprehensión y la del descubrimiento de la presencia del mundo y de la presencia de sí mismo, descubrimiento de la verdad, de los vínculos que pueden aparecer entre los conocimientos existentes, etc.

Las tres grandes lógicas que reconocemos en el discurso son tres maneras de considerar y de construir la significación del mundo. Globalmente, se trata siempre de una significación del cambio, en la medida en que postulamos que la significación solo puede ser captada en su devenir. La lógica de la acción enfoca el sentido a través de una programación de las transformaciones del mundo; la lógica de la pasión enfoca el sentido experimentando carnalmente los acontecimientos que afectan la escena; *la lógica de la*



*cognición* enfoca el sentido construyendo conocimientos bajo el principio del descubrimiento. Cada lógica tiene su concepción del cambio y del devenir: para la lógica de la acción, el cambio solo es captable a partir del final y del resultado; para la lógica de la pasión, el cambio es captable como impacto y afecto que sobreviene en presencia del personaje; para la lógica de la cognición, el cambio se capta por comparación entre dos mundos, que permite medir el descubrimiento, el suplemento de conocimiento.

La lógica de la cognición es la de un cálculo sobre las *representaciones*: un personaje suministra representaciones, simulacros, sobre los cuales otro personaje podrá hacer operaciones, especialmente operaciones de comparación. El primer personaje es llamado informador, el segundo, observador; las representaciones que circulan entre ellos son objetos de saber u objetos cognitivos. La totalidad de los contenidos discursivos (personajes, acción, pasión, etc.) puede ser objeto de tal tratamiento; pero el valor de esos contenidos dependerá siempre de su confrontación con otros contenidos, permitiendo apreciar el *cambio cognitivo* que procuran. La operación mínima que el personaje puede realizar es la puesta en relación, constatando las propiedades de esa relación: analogía o contraste, simetría o asimetría, conexión o disociación, etc.

A menos que creamos que el mundo circundante es un mero producto de nuestra mente, intentamos comprender la realidad externa representándola mentalmente y conjeturando cómo funciona. En resumen, construimos modelos dentro de nuestra cabeza para explicar lo que está fuera de ella. El modelo que construimos suele basarse en una analogía. Pensamos que A funciona más o menos como B. Sus componentes están dispuestos de manera similar. Estas analogías se reflejan incluso en el lenguaje. Cuando se construyeron los primeros automóviles, los anglohablantes los llamaron *horseless carriages* (carruajes sin caballos); los primeros aviones fueron comparados con las aves. Luego, a partir de tales relaciones, el tratamiento cognitivo consistirá en operaciones más complejas, permitiéndole al observador elaborar a su turno nuevas representaciones u objetos de saber. Así toma forma la *lógica del descubrimiento*.

## **Captaciones y racionalidades:**

Las siguientes distinciones permiten dar cuenta del funcionamiento de la lógica de la cognición, y de la especificidad del discurso estético:

- × Se entiende por *racionalidad* toda manera de asegurar la inteligibilidad del mundo o de los enunciados reduciendo la multiplicidad de fenómenos mediante la producción de categorías, esquemas, tipos, etc. Las racionalidades expresan captaciones.
- × Las *captaciones* son modos de aprehensión, es decir, modalidades cognitivas del descubrimiento de los hechos de significación. La realidad solo puede ser conocida bajo tal o cual captación. No se trata ya de programar el cambio en la acción, ni de experimentarlo por la pasión, sino de aprehenderlo y descubrirlo como inteligible. La captación es el acto elemental de la lógica cognitiva.



Desde la perspectiva del *discurso estético* se distinguen tres tipos de captaciones:

- 1) La *captación molar*, que establece relaciones de dependencia unilateral entre figuras o conceptos por una parte, y su referente por otra.
- 2) La captación *semántica*, que establece equivalencias y solidaridades esquemáticas y categoriales en el interior del discurso.
- 3) La captación *impresiva*, que pone en relación las percepciones entre sí, y establece configuraciones rítmicas, tensivas y estésicas.

Si la captación molar concierne a las dependencias unilaterales, y la captación semántica, a las solidaridades múltiples (al menos correlaciones bilaterales), la captación impresiva se interesa en las dependencias holísticas: al captar un ritmo u otra manifestación sensible, los capta como la forma virtual de un todo analizable, pero no analizado. La captación impresiva es la clave de un dispositivo dinámico de la captación cognitiva. En efecto, en la perspectiva del descubrimiento, y de la valorización de los objetos cognitivos, lo que está en juego es la capacidad de innovación y de cambio cognitivo de los discursos: para que haya algo a "aprehender" o a "descubrir", es necesario que el discurso esté en condiciones de innovar, de suscitar su propio universo semiótico.

La captación molar es esencialmente referencial e inferencial; establece relaciones que aparentemente aportan informaciones, pero dentro de un sistema predeterminado que globalmente no produce ninguna información nueva: la referencia, como la inferencia, no hace más que verificar la conformidad o la no conformidad de los saberes que deseamos validar, en relación con los saberes compartidos y establecidos. La captación semántica, generalmente por efecto de la metáfora, y bajo el control de la imaginación -la capacidad de producir imágenes-, da acceso directo a la innovación discursiva; y esto es tanto más cierto cuanto que los objetos cognitivos así producidos son, finalmente, incomparables, y no presentan otra garantía que la asunción del sujeto de enunciación, que da fe de su valor. La hipótesis que proponemos es la siguiente: la captación impresiva es el resorte del cambio, la captación que compromete las operaciones de referencia y de inferencia, y que da libre curso a la captación semántica.

Cuando Proust habla de Elstir, el pintor impresionista de "A la sombra de las jóvenes muchachas en flor", insiste en el hecho de que para pintar, el artista debe renunciar a toda su inteligencia, a todo lo que las equivalencias secretas entre las figuras del paisaje. Del mismo modo, su espectador, para contemplar la pintura, debe saber de los objetos y del espacio, de los colores del mundo y de la luz, para descubrir y reconstruir renunciando a lo que sabe de las figuras del mundo, para dejarse sorprender de nuevo por las ilusiones ópticas, que ya no se le aparecen como ilusiones, sino simplemente como la manera en que las cosas se dan a aprehender.

La *obra artística*, pintura o texto literario, debe ser tratada como un *discurso cognitivo* entre otros: un discurso que organiza la experiencia, que le da sentido, que extrae conocimientos de ella, que aumenta a su





manera nuestro conocimiento del mundo y del lugar que nosotros ocupamos en él. Pero se trata de saber qué conocimientos merecen ser conservados y asumidos por el sujeto de la enunciación. Y en Proust, la línea divisoria está clara: de un lado, la percepción convencional de las cosas, tal como está fijada en nuestra "enciclopedia figurativa", incluso en el léxico de la lengua natural; del otro, la vasta metáfora, el juego de equivalencias y la circulación de imágenes que transportan la pintura o el texto a otro universo de sentido. Entre las dos intervienen las "ilusiones ópticas", y toda una gama de procedimientos de composición que apuntan a invalidar la percepción convencional o puramente inferencial de las cosas y, en consecuencia, a reactivar la sensibilidad que está en el origen de la experiencia estética.

En el caso de Elstir, la visión convencional y "científica" de un paisaje marino consistiría en mantener la estabilidad de las isotopías<sup>9</sup> corrientes: los barcos están sobre el agua, las casas sobre la tierra, los pescadores en el mar, y los paseantes en los caminos, en la arena, o en los peñascos; esta visión es referencial, y es resultado de una captación molar. En cambio, la visión estética estará constituida por el conjunto del sistema de equivalencias, por la vasta metáfora de Elstir; esta visión resulta de una captación semántica. La captación impresiva asegura la transición entre las dos, suspende la visión convencional y prepara la visión estética: consiste simplemente en librarse de la impresión inmediata, es decir en ver (sin saber), los mástiles sobre los tejados, los pescadores en las grutas, los caminantes sobre el agua, etc.

La captación impresiva es la que permite la manifestación directa de la relación sensible con el mundo, da acceso a las formas y a los valores por intermedio de puras cualidades y cantidades perceptivas, percibidas globalmente, sin análisis. El ritmo es un ejemplo de esas configuraciones perceptivas, en el sentido en que señala la potencialidad de una forma y, en consecuencia, de una significación por descubrir. Pero sucede lo mismo con la tipografía de un texto, o con los diferentes estados de la luz o de la materia en una obra plástica. En suma, consideramos la captación impresiva como una desactivación de la captación inferencial, que prepara el terreno para la captación semántica. En la lógica de la cognición, se trata de distinguir dos maneras de aprehender el mundo; y como estos dos tipos de captación coexisten en el discurso, debemos dar cuenta de la sintaxis que permite pasar de uno a otro. De donde surge el rol mediador otorgado a la captación impresiva, en el esquema que sigue:

Captación molar → captación impresiva → captación semántica

---

<sup>9</sup>*Isotopía*: redundancia semántica aplicada a una categoría particular de contenido. La isotopía es el hilo conductor que guía al lector o al espectador en busca del sentido y lo ayuda a reagrupar diversos elementos pertenecientes a sistemas diferentes, pero idénticos, según una perspectiva dada. Las isotopías pueden ser predicativas (de la acción), figurativas, temáticas, afectivas, etc., y están en transformación permanente a lo largo de un recorrido. Ejemplos: en una obra teatral, la acción reagrupa y reelabora el conjunto de sistemas escénicos en un esquema narrativo; un personaje que lleva el mismo nombre y recibe las mismas calificaciones a lo largo de un texto obedece al principio de isotopía, que hace posible una lectura coherente del recorrido del personaje.



La captación molar y la captación semántica pueden ser planteadas aquí como los contrarios de la categoría de la captación, los dos polos entre los cuales el discurso va y viene, uno apoyándose en las dependencias unilaterales, que impiden la formación de un todo de significación, y el otro, en las correlaciones múltiples, constitutivas de una totalidad. En consecuencia, la captación impresiva suspende la acción de la referencia y de la inferencia, desactiva las percepciones convencionales; además, por su acercamiento "holístico" y fluido a la totalidad, prepara la captación semántica. A partir de la posición que aporta la captación impresiva, hay que afirmar las equivalencias y las solidaridades, y asumir esa totalidad gracias a la captación semántica. Este recorrido es característico del discurso estético.

Ahora podemos imaginar cuáles serían las racionalidades cognitivas correspondientes, precisando el tipo de valores cognitivos que proponen. Así, a través de los dos primeros tipos de captación, hemos identificado dos grandes tipos de valores cognitivos: valores referenciales e informativos (captación molar) y valores estéticos y simbólicos, o sea, míticos (captación semántica). Los valores subyacentes a la captación impresiva son de tipo sensible, más precisamente hedónico: el sentido emerge del placer o del displacer que procuran tal impresión y tal percepción.

Captación molar	Racionalidad informativa
Captación impresiva	Racionalidad hedónica
Captación semántica	Racionalidad mítica

## **CUERPO**

El cuerpo ha retornado a la Semiótica en los años ochenta con las temáticas pasionales, con la estesis y con el anclaje de la semiosis en la experiencia sensible, que se prolonga en prácticas significantes y en experiencias estéticas. En aquellos momentos se planteaba la cuestión de la articulación entre la semiótica de la acción y la semiótica de las pasiones. Si se considera la *semiótica de las pasiones* como un complemento o como un derivado de la semiótica de la acción, no pueden evitarse actitudes normativas e idealistas, porque en ese caso solo parece racional y bien formada la lógica de la acción, y las pasiones se presentan como perturbaciones o disfunciones de las secuencias narrativas o como efectos superficiales y accesorios de la acción. En ambos casos, no es necesario contar con el cuerpo, basta con complejizar la teoría de la acción. En cambio, si se considera que la semiótica de las pasiones abre el camino para un modelo general, dentro del cual la semiótica de la acción aparece como un caso particular, hay que revisar la organización de la teoría semiótica y reconsiderar el lugar del *cuerpo* en la semiosis. Si hay pasiones en semiótica, tiene que haber un cuerpo semiótico y una sintaxis pasional. La integración del cuerpo con su capacidad de sentir a la teoría semiótica proporciona una alternativa a las soluciones logicistas, tratando los



problemas teóricos y metodológicos desde la perspectiva fenoménica. Tratar una relación, operación o propiedad como un fenómeno implica examinar la formación de las diferencias significativas y de las posiciones axiológicas a partir de la percepción y de la presencia sensible de esos fenómenos.

Así, una *semiótica de la acción* centrada en el *cuerpo* del actante y no solamente en el encadenamiento lógico y canónico de las pruebas, va a devolver su lugar al acto fallido, la torpeza y la peripecia. Igualmente, la enunciación de un cuerpo-actante mezcla balbuceos, periodos vacilantes, fragmentos de “lengua de palo”, lapsus y desarrollos argumentados. En consecuencia, la pertinencia de un acto particular no puede reducirse a un “programa” de búsqueda o a un “proyecto” de enunciación; el acto fallido es tan significativo como el acto programado, y su carácter aparentemente accidental solo enmascara la confrontación entre diversas direcciones significantes o entre varias isotopías en competencia para encontrar lugar en el espacio-tiempo del desarrollo de la acción. El “accidente”, en ese caso, es una figura de discurso comparable a una figura de retórica, porque cumple el mismo rol que el núcleo de esa figura, único testigo observable de un conflicto y una sustitución entre programas, recorridos o isotopías concurrentes. En una semiótica del cuerpo, la forma y las transformaciones de las figuras del cuerpo proporcionan una representación discursiva de las operaciones profundas del proceso semiótico. Entre el cuerpo como resorte y sustrato de las operaciones semióticas profundas por un lado, y las figuras discursivas del cuerpo por otro, se abre el campo para un recorrido generativo de la significación, recorrido que no es ya formal y lógico, sino fenoménico y “encarnado”. Por esa razón, Fontanille les da gran importancia a las *figuras discursivas del cuerpo* (el movimiento, las envolturas corporales, por ejemplo), porque ellas dan acceso a las representaciones profundas de la semiosis en acto. Por la misma razón, se interesa en las diferentes formas de los campos sensibles y perceptivos, ya que estas fundan las formas del campo enunciativo del discurso.

La *propioceptividad* es considerada como el término complejo de la categoría interoceptividad/ exteroceptividad; en efecto, en la experiencia de la significación, el cuerpo propio es la única entidad común al yo y al mundo; y en la construcción de la significación, la operación de la semiosis, por la sumisión de la exterocepción a la interocepción, gracias a la mediación del cuerpo propio, permite la puesta en relación de un plano de la expresión (de origen exteroceptivo) y de un plano del contenido (de origen interoceptivo). En la perspectiva del discurso en acto y de la enunciación, la distinción entre exterocepción e interocepción puede ser desplazada en todo momento, y ese desplazamiento está asegurado por la propiocepción. En otras palabras, la toma de posición del *cuerpo propio* determina la distinción entre exterocepción e interocepción: los efectos de interioridad y de exterioridad dependen por completo de la posición que adopte el cuerpo-carne propioceptivo en el momento en que se instala como instancia enunciante. El cuerpo puede ser definido como el operador de la semiosis.

Los esquemas narrativos tradicionales -búsqueda, competencia, riesgo, huida, degradación- suponen de entrada un actante perfectamente dueño de su cuerpo, un cuerpo domesticado que solo hace aquello para lo que está programado, que es solo un lugar de efectuación pragmática de los actos calculables



a partir de un programa narrativo. Pero es sabido que ningún actor humano puede ser programado de esa manera; al contrario, la dramatización de la acción humana implica un cuerpo imperfecto y desobediente, apenas programable, sometido a emociones y pasiones. El deporte de alto nivel, por ejemplo, no se reduce al conflicto entre los adversarios, sino que se nutre de los defectos, torpezas y accidentes que ocurren en las secuencias. Eso hace del relato deportivo un drama humano, un combate entre hombres y no entre máquinas. Por eso hay que preguntarse por la relación entre la programación y las suertes de la acción: acto fallido, distracción, retraso, negligencia, error, torpeza, inercia, accidente, fracaso -esas “escorias” de la acción que no dejan de producir sentido, aunque solo sea en la dimensión afectiva del discurso. Existen otros esquemas narrativos, además de los de la programación de la acción. Al actante parece no pasarle nada; es pasivo, no planea, se deja llevar por los sucesos. La narración es dinamizada por sus “errores”. Se puede hablar aquí de un proceso de *desprogramación*, que singulariza al actante. Esta desprogramación se traduce en una sucesión de actos fallidos y torpezas, que provocan una suspensión de los programas de búsqueda y la emergencia de una singularidad, necesaria para un nuevo *esquema narrativo*: el *de selección axiológica*. Cada peripecia de la acción se abre a múltiples posibilidades, y el conjunto de esas peripecias funciona como un filtro para la selección de un sistema de valores. Esta nueva esquematización no es incompatible con un esquema de búsqueda, que confirma el anclaje corporal de la sintaxis narrativa. En el esquema narrativo de la selección axiológica se desprograma la acción para poder inventar sistemas de valores y nuevos horizontes de acción. Los relatos de errancia (como las *road movies*) son un ejemplo, ya que la errancia se presenta como la suspensión de la búsqueda y la renuncia a los programas. Cuando la identidad del actante se transforma, se cambia de régimen narrativo. Por ejemplo, el paso de un esquema de programación a un esquema de selección axiológica.

## **PALABRA**

La producción del *discurso verbal* obedece a los mismos principios que los de la producción de la acción. Los *lapsus*, por ejemplo, escapan a toda programación discursiva pero, como todos los actos fallidos, son enunciaciones logradas. Su carácter aparentemente imprevisible no impide rastrear regularidades en los fenómenos que intervienen en su producción y, por lo tanto, los principios que hagan posible su descripción y explicación. Los lapsus no son errores, sino más bien *figuras de discurso* no planificadas y no codificadas. El lapsus es un fenómeno de discurso, firmemente anclado en los procesos de producción de la significación, e inseparable de los mecanismos discursivos de la intencionalidad. Los lapsus desestabilizan nuestra concepción estándar del lenguaje y de su función de comunicación; pero también perturban nuestra concepción del discurso y nuestra capacidad de reconocer en ellos un desenvolvimiento lineal, así como estrategias, planificación, proyectos, metas y medios. El lapsus pone en entredicho también las nociones de sujeto y de intención. Fontanille propone una concepción discursiva y enunciativa del lapsus, anclada en la teoría de las instancias “encarnadas” del discurso.



El *lapsus* suele definirse como la aparición de una palabra o una expresión en lugar de otra, en el curso ordinario de una enunciación. El *cuerpo* está implicado en el modo de producción del lapsus: de ordinario, la lengua y los órganos de articulación parecen tener un uso programado, mientras que en el lapsus recuperan cierta libertad de iniciativa. El lapsus se presenta como una *sustitución*. Pero ese tipo de definición presenta problemas: si se define el lapsus como una expresión que aparece en lugar de otra, se acepta implícitamente el hecho de que esa “otra expresión” era previsible, o incluso identificable a través de aquella que aparece en su lugar. Esa definición acepta sin más la previsibilidad del discurso en devenir, como si todo estuviese más o menos regulado de antemano y como si el lapsus fuera una excepción a un programa de enunciación. Como si la enunciación en acto no pudiera tener más iniciativa que la de planificarse a sí misma. El lapsus es una sustitución: una modificación fonética que implica un cambio semántico: otro sentido o sinsentido. Un lapsus repetido se convierte en un juego de palabras, y un lapsus prolongado termina siendo una astucia, una broma o un discurso de doble sentido. El lapsus es, entonces, una conmutación incompleta o emergente, que se queda corta, y que no tiene porvenir: no ocasiona modificaciones en cadena. El lapsus pone de manifiesto la victoria efímera de una fuerza sobre otra, una victoria puesta inmediatamente en cuestión, y que no es asumida por el discurso en construcción. El que se expresa en ese caso es el cuerpo, aunque no llega a imponerse.

Los *índices del lapsus* son la síncopa rítmica (detención, descenso de entonación), la autocorrección (el locutor señala la sustitución invirtiéndola), y la demarcación ritual (bueno, eh, no, perdón, quise decir...) que señala la toma de conciencia por el locutor mismo de la sustitución anterior. El oyente, alertado, se ampara en el accidente y emprende la interpretación. Esas marcas no son específicas del lapsus: son aplicables a cualquier otro segmento de discurso mal o débilmente asumido por el locutor. El lapsus, que trabaja por medio de reacomodaciones permanentes de las expresiones, esquemas y estructuras que convoca, se equipara a las *figuras del discurso*. Por el hecho de que el lapsus pertenece a las figuras no planificadas y no codificadas, constituye un *evento* en el hilo del discurso, en un doble sentido: de una parte, en la medida en que, estrictamente localizado y por expresar la fuerza de una presión perturbadora e incontenible, se manifiesta como pura intensidad, estallido efímero, pero que afecta a los participantes del diálogo; de otra parte, en cuanto creación e invención de arreglos fonéticos, lexicales o sintácticos imprevisibles.

Desde el punto de vista de una descripción *a posteriori* del enunciado, el lapsus no es más que un error, una “escoria” sin devenir. Pero desde la perspectiva del discurso en acto, de la enunciación viviente y en devenir, el lapsus es un fenómeno que emerge de las determinaciones complejas del proceso en curso. Tiene lugar porque el locutor es un ser de carne, que controla mal su lengua y profiere “a su pesar” expresiones no programadas. Hay una coexistencia conflictiva de dos o más instancias de discurso, un discurso potencial concurrente del discurso actual, apoyado por una intencionalidad. Habría que replantear lo que se considera “error” y “blanco” (meta): existen siempre dos o más “blancos”, uno de los cuales está conforme con la isotopía en curso, y otro o varios más son sostenidos por isotopías virtuales. El “error” resulta no de una desviación del “blanco”, sino de una tensión y una “negociación” entre las diferentes



trayectorias que conducen a los diferentes “blancos”. En esa perspectiva, no debe sorprender que la mayor parte de los lapsus aborten en algún tipo de *discurso perturbado*: balbuceo, farfuleo, vacilación, incoherencia, delirio, obsesión, arrebató, tartamudeo, recitación mecánica, “lengua de palo”, accidente vocal, “escorias” fonológicas, lo cual significa que la trayectoria hacia el “blanco” perturbado (discurso ordinario) se impone casi siempre por estar apoyada en la isotopía del habla en curso. El lapsus aparece entonces como una manifestación tranquilizante de un discurso que prosigue, a pesar de todo, su buen camino.

Es preciso ampliar esta observación a las figuras y tropos de la retórica: en la dimensión retórica del discurso, en efecto, la cohabitación de dos soluciones, de dos expresiones, solo es eficiente porque produce una *tensión*. La ironía no virtualiza una expresión sobrentendida; al contrario, la actualiza sin pronunciarla. El lapsus, las figuras retóricas, como todo otro modo de producción del discurso, implican una concepción en la que esa producción tiene que ser considerada como un proceso permanente de negociación entre estratos semióticos concurrentes. La eficiencia del discurso no surge de su construcción lineal, sino de la manera en que conduce esa competencia permanente entre estratos de profundidad diferente, competencia que solo puede entenderse si la instancia de discurso tiene un cuerpo en devenir.

## BIBLIOGRAFÍA

■ Fontanille, Jacques. (2016). *Semiótica del discurso*. Lima: Universidad de Lima/ Fondo de Cultura Económica [1998].

(2017). *Soma y sema. Figuras semióticas del cuerpo*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Lima. [2004].



## **Análisis de Un plan lunático**

### **Acción**

1. ¿Cuál es el programa de Eduardo y Tomás? ¿Qué contraprogramas lo complican? ¿Qué estrategias usan los chicos para superarlos?

### **Pasión**

2. ¿Cómo es la identidad afectiva de los personajes? ¿Cómo es su expresión somática y su ritmo corporal? ¿Qué cambios produce el vínculo entre Tomás y Eduardo en sus identidades? ¿Qué figuras del discurso aparecen en el texto y en la puesta en escena, y qué sentido aportan?

### **Cognición**

3. ¿Qué temas trata Un plan lunático? ¿Qué significa el epígrafe? ¿Cuál es la perspectiva ideológica de la obra?



## **ANATOMIA**

### **PROGRAMA DE LA MATERIA 2019**

**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 2019**

**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>