

Portada Externa de Tesis

Diana Paola
Cruz Delgadillo

La entrada en el significado: Propuesta de integración curricular del género dramático para el desarrollo de la significación literaria en Educación Media Superior

2023



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

La entrada en el significado: Propuesta de integración curricular del género dramático para el desarrollo de la significación literaria en Educación Media Superior

Trabajo escrito

Que como parte de los requisitos para
obtener el Grado de

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA
DE ESTUDIOS LITERARIOS**

Presenta:

Diana Paola Cruz Delgadillo

Dirigido por:

Dr. Víctor Francisco Grovas Hajj

Querétaro, Qro. a 16 de febrero de 2023

Escudo y letras doradas
Pastas duras color negro, tamaño carta



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



La entrada en el significado: Propuesta de integración
curricular del género dramático para el desarrollo de
la significación literaria en Educación Media Superior

por

Diana Paola Cruz Delgadillo

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](#).

Clave RI: LLMAC-302251

Portada Interna de Tesis



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

La entrada en el significado: Propuesta de integración curricular del género dramático para el desarrollo de la significación literaria en Educación Media Superior

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta:
Diana Paola Cruz Delgadillo

Dirigido por:
Dr. Víctor Francisco Grovas Hajj

Dr. Víctor Francisco Grovas Hajj
Presidente

Dr. Gerardo Argüelles Fernández
Secretario

Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez
Vocal

Dra. Araceli Rodríguez López
Suplente

Dra. Pamela Soledad Jiménez Draguicevic
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Fecha de apropiación por el Consejo Universitario: febrero de 2023
México

RESUMEN

El problema que ocupa el interés del presente estudio reside en la indagación de la vinculación entre las implicaciones de la construcción de la significación literaria en Educación Media Superior, y la ausencia o poca representatividad del género dramático en determinados Planes y Programas de Estudio de Educación Literaria. Producto de estas observaciones, se retoman y reformulan conceptualizaciones de diversa índole: hermenéutica, literaria y teatral, y dirigidas hacia la significación literaria. Concebida como un proceso mediante el cual la experiencia humana es transformada en apropiación y resemantización a partir del encuentro con el texto literario. Asimismo, participan en dicho entramado, nociones como la alteridad, la dialogicidad, el currículum y la formación humanística del estudiante. La metodología empleada y basada en la Técnica de la Lectura Dramatizada obedece a un criterio cualitativo que descansa sobre el Estudio de caso. Para el logro de este objetivo, fueron observados dos grupos de análisis, uno experimental y uno control, constituidos por alumnado de EMS en tres instituciones educativas, dos públicas y una privada de la entidad queretana y cuyo currículum, suprime o integra al género dramático en su práctica áulica. Entre los métodos empleados se acudió a la observación de campo, el registro de diario reflexivo y de campo, los sistemas de foto y videodocumentación, y el cuestionario semiestructurado. Asimismo, se optó por el diseño e implementación de un programa piloto anclado en los supuestos de la Lectura Dramatizada y recuperado de las premisas de la Pedagogía Teatral a partir de un corpus consistente en cinco obras teatrales con representatividad histórica y didáctica, concebido a la sazón de las observaciones realizadas en la materia. Las variables a analizar residieron en la correlación, desarrollo y grado de incidencia de la significación literaria en su encuentro con el texto dramático en su doble faceta: texto literario y texto espectacular. Por último, con el objeto de entender la naturaleza distintiva del fenómeno significante, en el apartado de las conclusiones se ofrecen tres niveles de significación desprendidos del modelo de Lectura Dramatizada. Esto es, la significación, la significación literaria y la significación teatral.

Palabras clave: Género dramático, significación literaria, lectura dramatizada, alteridad, dialogicidad, texto literario, texto espectacular.

SUMMARY

The main focus that occupies the interest of the present study implies the investigation of the link between the implications of the construction of literary significance in Higher Secondary Education (HSE), and the absence (or little representation) of the dramatic genre in certain Plans and Study Programs of Literary Education. As a result of these observations, the present conceptualizations are taken up and reformulated from hermeneutics, literary and theatrical disciplines, and directed towards literary significance. Conceived as a process through which the human experience is transformed into appropriation and re-semantization from the encounter with the literary text. Likewise, notions such as alterity, dialogicity, the curriculum in school programs, and the humanistic education of the student participate in this framework. The methodology used and based on the Dramatized Reading Technique obeys a qualitative criterion that rests on the Case Study. To achieve this goal, two analysis groups were observed, an experimental group and a control group made up of HSE students in three educational institutions, two public and one private in the Queretaro state and whose curriculum suppresses or integrates the dramatic genre in his classroom practice. Among the methods used, notes on field observation were necessary, such as reflective and field diary recording, photo and video documentation systems, and the semi-structured questionnaire. In addition, the design and implementation of a pilot program anchored in the assumptions of Dramatized Reading Technique and recovered from the premises of Theater Pedagogy from a corpus consisting of five plays with historical and didactic representation, conceived at the time of the observations made on the matter were also necessary. The variables to be analyzed resided in the correlation, development, and degree of incidence of the literary significance in its encounter with the dramatic text in its double facet: literary text and spectacular text. In order to understand the distinctive nature of the signifying phenomenon, three levels of significance are offered and detached from the Dramatized Reading model in the conclusions section. That is, we refer to the significance concept by itself, the literary significance, and the theatrical significance.

Key words: Dramatic genre, literary significance, dramatized reading technique, alterity, dialogicity, literary text, spectacular text.

A mi padre, Eliseo; y a mi mentor, Víctor Grovas Hajj

AGRADECIMIENTOS

Varias son las personas involucradas en este logro, presentes o a la distancia, y cuyo influjo ha logrado permear sobremanera sobre lo que hoy es la conclusión de mi empresa. Mi padres, quienes forjaron en mí el ímpetu de la perseverancia, el respeto a la opinión ajena, el disfrute por la simplicidad y la inquietud, nunca agotada, por la sabiduría. De mi padre, Eliseo, ya sólo me queda su brillante estela; de mi madre, Verónica, su invaluable apoyo y generosidad en esta travesía.

A mis maestros que, de suyo, llevan a cuestras la responsabilidad de este periplo académico. A mi Asesor, el entrañable humanista que fue el Dr. Grovas Hajj, un querido y erudito servidor del teatro en quien pude apoyarme a plenitud en este proyecto y que, sin su mentoría, el presente derrotero se habría conducido por otras aguas no llegando quizá, a buen puerto. Subrayo que bajo su gestión he contraído una amplia deuda de gratitud y de sapiencia. Es pues, que en su memoria, dedico este proyecto en mutua complicidad, admiración y afecto. A mis Sinodales, el muy apreciable Dr. Argüelles, mi lector y tutor, ahora venido a Coordinador del Programa, de quien recibí en mi primer contacto con la maestría las más preciosas lecciones sobre literatura; a la insigne Dra. Carmen, una entusiasta especialista en diversos campos literarios, siempre dispuesta a señalar las necesidades que algunas veces nos pasan desapercibidas o nos mantienen en vilo sin resolución. A la estimada Dra. Araceli, una destacada figura en el ámbito de la Facultad de Lenguas y Letras, en quien he podido depositar parte de mis reflexiones e inquietudes; siempre dispuesta al diálogo e intercambio, con la franqueza de una sagaz lectora, como el amparo de una figura maternal. Finalmente, a la entusiasta Dra. Pamela Jiménez Draguicevic, con quien tuve el placer y la oportunidad de coincidir durante un Coloquio celebrado en nuestra máxima casa de estudios. Fruto de esa coincidencia, su integración a mi proyecto en calidad de lectora.

Agradezco también al demás cuerpo colegiado que contribuyó enormemente en mi formación, al acrecentar y poner en duda mis ideaciones y conocimientos sobre la materia. Además de extendernos la mirada, a mí y a mis compañeros, hacia horizontes insospechados y por demás extraordinarios y dignos de mención. Entre ellos, los muy estimados Dr. Brito, Dr. Pace y Dr. Miguel Lozano, de quienes aprendí que, es bueno flexibilizar y relajar la marcha, no así los objetivos; a la Dra. Bea, la Dra. Rico y la Mtra. Rosely Quijano, que en su método lúdico, adoptan cualidades de amplio rango que guían la conducción de los contenidos hacia los confines del quehacer literario; a la Dra. Ester y la Dra. Edita, quienes demuestran la importancia de sistematizar y secuenciar los procesos; sin olvidar de paso al Dr. Marco Ángel, quien fungió como Coordinador; a la Facultad de Lenguas y Letras y a la Universidad Autónoma de Querétaro. Incluyo, por supuesto, a mis muy queridos compañeros de estudio, Augusto, Montserrat y Mariana, Cristo, Alejandro, Yaima y María Emilia, Paulina G., Paulina R. y Berenice con quienes pude forjar alianzas tanto dentro como fuera del ámbito académico. Dedico también mi gratitud al Mtro. Miguel Loyola, cuyo Taller de Capacitación Escénica fue harto importante en mi labor y pesquisa como investigadora y tallerista. En consonancia, agradezco en mi calidad de becaria a tiempo completo, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) por el financiamiento de mis estudios de posgrado.

Sobra decir que nunca olvidaré la forma en cómo iniciamos este viaje, la virtualidad como *modus operandi*. Con el tiempo, quienes fuimos reacios a la idea y quienes no, también, fuimos seducidos por las bondades que pueden extraerse de esta modalidad. Si bien, nada reemplaza la interacción cara a cara, esta forma de sobrellevar los estudios permitió que fuésemos capaces de emprender la tarea desde nuestros respectivos nichos para, posteriormente, incorporarnos a la que sería, desde el momento de nuestra adscripción en sus filas, nuestra *alma máter*.

Valgan mis agradecimientos también, a todos aquellos quienes depositaron su fe, esfuerzo e incondicional apoyo en este bienio. A mis alumnos de los Talleres de Lectura Dramatizada desprendidos de este proyecto. A mis hermanos, Lesly y William; y a mis abuelos, Carmen, Abelina, Ángel y Epifanio. A los amigos que poco frecuenté como aquellos otros que forjé en el camino, Víctor, Tomás, Miguel Ángel, Paco, Luis y Salvador, Paola, Mayra Andrea y Josefina, entre otros. Por último, dedico este proyecto a mis mascotas, Nina, Miyú, Godot, Nagi, Capu y Simone, en quienes encontré el beneplácito de una labor que excedió el plano académico, dándome, en cambio, la fruición afectiva. A ellas, también externo mi agradecimiento por reconfortarme cuando el quiebre del espíritu fue más fuerte que la convicción.

CONTENIDO

Resumen	3
Introducción	11
Planteamiento del problema	16
Justificación	23
1. Vínculos entre el teatro y la educación	37
1.1 Pedagogía teatral: Disciplina de la educación teatral	38
1.2 Representatividad diacrónica del teatro didáctico	47
1.2.1 Teatro Grecolatino.....	47
1.2.2 Teatro Renacentista Español.....	55
1.2.2.1 Teatro Jesuita Novohispano.....	57
1.2.3 Teatro Neoclásico.....	60
1.2.3.1 Teatro Científico.....	68
1.2.4 Teatro Romántico vs. Teatro Realista.....	71
1.2.5 Teatro del siglo XX: Paradigmas teóricos.....	80
1.2.5.1 Teatro mexicano como instrumento político, social y educativo..	97
1.2.5.2 Ausencia del género dramático en Educación Media Superior y Educación Superior.....	100
2. Género dramático y significación literaria: Cruces y senderos del texto literario al texto espectacular	106
2.1 Teorías Teatrales	108
2.1.1 Retorno a la naturaleza dramática aristotélica.....	113
2.1.2 Antonin Artaud: El teatro y su doble.....	115
2.1.3 Teatro épico-dialéctico de Brecht.....	118
2.1.4 Teatro pobre de Grotowski.....	121
2.1.5 Teatro del oprimido de Augusto Boal.....	124
2.1.6 Antropología Teatral de Eugenio Barba.....	126
2.1.7 Teatro posdramático de Lehmann.....	128
2.1.8 Aproximaciones al concepto de Educación Teatral.....	130
2.1.8.1 Teatro, drama y género dramático.....	135
2.1.8.2 Lectura dramatizada, una técnica teatral llevada al aula.....	140
2.1.8.2.1 Lectura en alta voz.....	144
2.2 Teorías de la Significación	147
2.2.1 Husserl: Expresión y significación.....	156
2.2.2 Hermenéutica de Gadamer: Vivencia y significatividad.....	158
2.2.2.1 Gadamer y la historia efectual.....	165
2.2.3 La estética de la recepción de Jauss.....	168
2.2.4 Tricotomía del interpretante: sentido, significado y significación	

de Peirce.....	170
2.2.5 Actos de significación en Baena y Steiner.....	172
2.2.6 Otras acepciones para el acto signifiante.....	175
2.2.7 Conclusiones en torno a la significación literaria.....	178
2.3 Teorías Constructivistas: Dialogismo, mediación y apropiación del sentido.....	183
2.3.1 Vigotsky y el concepto de mediación.....	184
2.3.1.1 Acto dialógico: Artefacto de mediación.....	188
2.3.2 <i>La entrada en el significado</i> : Bruner y los actos de significado.....	192
2.3.3 Aprendizaje significativo: Los subsunsores de Ausubel.....	197
2.3.3.1 La significación literaria diferenciada del aprendizaje significativo.....	200
2.4 Teorías de la Alteridad.....	204
2.4.1 Todorov: Nosotros y los otros.....	207
2.4.2 La persona, la identidad y la máscara social.....	211
2.5 Hacia un modelo curricular humanístico en el marco de la EMS.....	216
2.5.1 Generalidades y conceptos básicos del humanismo.....	221
2.5.2 Importancia de la práctica pedagógica teatral en torno al currículum escolar	226
2.5.3 El desarrollo de la significación en el currículum literario.....	232
3. Estudio de caso: Ausencia y presencia del género dramático en dos programas de estudio de EMS y sus respectivos efectos en la significación literaria.....	242
3.1 Estudio de caso: Método auxiliar de la ciencia literaria.....	243
3.2 Perfil estudiantil en Educación Media Superior.....	247
3.3 Sectores Educativos Público y Privado en el Nivel Medio Superior de Querétaro	251
3.4 Metodología e instrumentación de la Lectura Dramatizada: Fase de pilotaje....	255
3.4.1 Del texto dramático al espectáculo: Jugar a ser Otro.....	261
3.4.2 Grupo Experimental: Planteles Norte y Sur de la Escuela de Bachilleres..	265
3.4.3 Grupo Control: Taller de Teatro del Colegio Marcelina.....	282
3.5 Resultados	289
3.6 Interpretación de los resultados.....	296
3.7 Conclusiones	301
Referencias Bibliográficas.....	310
Anexos	322
Glosario.....	375
Cronograma: Fase de Anteproyecto	376

INTRODUCCIÓN

El poeta hace el poema; el lector hace la poesía.

Eduardo Casar

¿Es posible medir el impacto de un texto en la vida de sus lectores? ¿Puede, incluso, promoverse su mutua correspondencia, como cruce de caminos entre la fábula y el trasunto identitario? Desde el aula, los intentos por aproximarse a una fórmula que garantice la coimplicación entre texto y lector han incluido estrategias que oscilan entre el aprendizaje centrado en el estudiante, pasando por la estética de la recepción, y culminando en la escritura creativa. Empero, ninguno de estos enfoques ha concebido con éxito la ilación entre el motor psíquico, simbólico y corpóreo del estudiante para su efectucción. Las más de las veces, el modelo didáctico a desarrollar, funge como rol inicial de mediación que se inclina por alguna de las instancias mermando su contraparte. Es sin duda uno de los grandes cuestionamientos para la enseñanza del estudio literario, la génesis y el desarrollo de la apropiación lectora, como signo escrito que se interioriza y manifiesta a partir de un encuentro, de una experiencia —en el mejor de los casos, significativa.

Las posibilidades que esta inquietud devela, permiten expandir el estudio del campo literario hacia confines interdisciplinarios. Auxiliándose de las humanidades y las ciencias del lenguaje, la literatura es coadyuvada en el estudio de factores que intervienen en la producción de sus obras y la relación que éstas establecen con sus lectores. Así, esta investigación teje redes con el antiquísimo matrimonio entre el teatro y la literatura para el ofrecimiento de un modelo didáctico que figure como punta de lanza para el tratamiento del género dramático en el aula de Educación Media Superior. Entretanto, la relación: artes escénicas-literatura, adquiere aquí la cualidad de modelo centrado en la profundización de la significación literaria que apunta, asimismo, a la potencialidad del lector dramático en tanto intérprete y co-creador del texto dramático.

Derivado de esta situación, se sostiene que aquellos de nosotros quienes hemos decidido trabajar con el lenguaje como campo de acción, hemos decidido, indefectiblemente, trabajar con la palabra y el pensamiento de nuestros estudiantes (Wagner, 2002). Porque el tratamiento del lenguaje escrito —otrora oral— anidado en la literatura, conlleva el trabajo colegiado entre cuerpo, mente y espíritu. Pues son el cuerpo, la mente y el espíritu quienes participan de su creación y co-creación. En consecuencia, el quehacer del profesor de literatura implica en, al menos una de sus vertientes, el abordaje de la palabra venida a acción mediante el género y texto dramáticos.

Por consiguiente, se comprende que los actos y la entrada en el significado del estudio literario del género dramático comportan aquí un eje central para la interpretación textual. A su vez, dicho proceso obedece a la vinculación sustancial entre el yo-lector y la alteridad, asumida esta última como la irrupción estético-vitalicia que emana del encuentro dialógico con la obra. En otras palabras, se trata, como bien reza Paz (2000), de un despertar de la conciencia ajena en la propia. Esto es, la ruptura con el mundo y la tentativa por crear otro mundo. Así, texto, alteridad y lector triangulan una experiencia dialógica en la que, el discurso ficcionalizado, deviene en un habla simultánea consigo mismo y la Otredad. Y ese re-conocerse en el Otro implica un discernimiento de la actividad ajena en consonancia con la propia a través de claves situacionales y expresivas que son consensuadas y capaces de comportar variados significados (Denham, 2007).

En este cruce de conciencias, *habitar* el texto, *ser* el texto, *vestir* el texto son todos sinónimos de una misma cosa, significar el texto. Dicho de otro modo, un texto que se intenciona desde su lectura es un texto que se significa. Por intención, valga la aclaración, se habrá de entender la voluntad del lector comprometida hacia el devenir de la sustancia literaria. De tal suerte que, autor y lector, comporten las entidades enunciativas del texto. Siendo el primero, su pieza fundacional y denotativa; el segundo, su clave connotativa.

En virtud de esta interdependencia, el análisis de las obras literarias debe correr en paralelo al de su producción. Por ello, el género dramático puede ser concebido como acreedor de una sustancia literario-espectacular que se traduce en la arquitectura dialógica de su propia esencia en conjunto con la plasticidad que la transformación de la experiencia sónica le confiere a los actos escénicos. Hablar, pues, de género dramático, es hablar de significación y de vestidura del texto, porque la palabra que se yergue sobre la experiencia del Otro, llámese, diálogo, personaje o didaskalia, deviene en la edificación de un juego pendular que hace trascender la visión del lector y alargar su mirada al re-presentar el mundo contenido en la obra.

No en vano, la obra teatral es asumida en el lenguaje inglés (*play*) como una pieza escrita que se escenifica y se recrea más allá de su sola lectura, que juega a ser representada y cocreada en lo efímero del espectáculo. A la sazón, el texto dramático se bifurca en dos planos: como texto literario que figura como estandarte de lo perpetuo, de la palabra petrificada al papel; y como texto espectacular, que pone en evidencia el carácter transitivo de esa perpetuidad. De ahí que pueda adoptar la doble cualidad de transmutabilidad de lo finito. Este juego oscilatorio entre el despertar de la palabra ajena y el surgir de la propia, añade un componente de disfrute y de aprehensión sobre la acción, puesto que, al verse implicado en el acto de su montaje, el lector dramático juega a ser Otro: desdoblado, evadiendo u ocultando su propia identidad (Grovas Hajj, 2001b).

En el vaivén de los intercambios, tenemos, pues, una lectura que comporta tres instancias: corporal, de la emisión vocal y expresivo-anímica. Y donde el lector dramático figura como agente co-creador de la obra, porque dimensiona su sentido y agrega otro tanto a partir de su repertorio íntimo, lingüístico y cultural. De modo que, la lectura dramatizada, suscita la efectuación de una vivencia en la que el lector se apropia de los contenidos vertidos en el texto, los confronta, los integra, los supera, los extiende y, en esta suerte de espectáculo-juego, los significa.

La significación del texto dramático posibilita ahondar en los territorios del receptor allende a la lectura de su comprensión, a su juicio estético, a su sinergia, a su colectividad, a su deseo de salir de la propia conciencia al encuentro con otras conciencias, a conceder a la palabra el sitio de honor en el ritual de la lectura, a hacer de la dramaturgia textual la hechura por excelencia del drama, a ser conciliador de horizontes, a imbricar el juego y el espectáculo en un solo recinto, y a explorar la idea de sí en función de la idea del Otro, lo Otro y los Otros.

Llegados a este punto, se advierte que la Educación Media Superior supone un nivel de transición para el estudiante, y que las estrategias adoptadas para su consecución han sido insuficientes para garantizar el óptimo desarrollo de esta travesía. Es por ello que, el lector precisa de un encuentro con el texto que fomente su involucramiento, que lo haga partícipe de su confección más allá de la palabra autoral; que le provea de goce y de desafío a partes iguales; que configure su experiencia como una transformación del ser en virtud de su hacer y conocer; que lo confronte y reivindique; que le haga romper con su visión de mundo y lo tienta a crear uno nuevo a partir de aquel otro. Por ende, queda definido que su actividad, en calidad de intérprete al dramatizar un texto dramático, es, propiamente dicho, la de vestir el texto y, en consecuencia, habitarlo. Ante todo, el intérprete del texto dramático *debe* ser el texto: apropiárselo para dotarlo de intencionalidad sonora, corporal y psíquica. En una palabra, significarlo.

Toda vez que la programática del profesor de literatura tenga por estrella esta consideración tripartita entre el cuerpo, la voz y la expresión anímica en conjunto con el análisis textual de las obras literarias, robustecerá la relación entre disciplinas afines a la literatura —a destacar, las artes escénicas, la filosofía, la historia, la sociología, la antropología, la psicología y la semiótica— al tiempo que profundiza los asideros de su estudio, mismos que devienen en nuevas avenidas para el tratamiento del texto dramático en el aula.

Así pues, situar la presente investigación al interior de la Educación Literaria en el nivel de Educación Media Superior bajo las directrices de la pedagogía y la educación teatral, permite, por un lado, modificar puntos de vista en torno al tratamiento áulico de los géneros literarios, y cuya inclinación curricular, los disocia o jerarquiza ponderando sus virtudes narrativas (cuando menos, en el Estudio de caso observado en la entidad federativa de Querétaro); por el otro, se propone recuperar y concretizar la experiencia lectora para favorecer el desarrollo de la significación literaria a través del género dramático en el estudiante. Esto es, a través del cruce y fundición entre el texto literario y el texto espectacular.

En este orden de ideas, los interesados en dar continuidad a proyectos de índole interdisciplinar y significativa como el suscrito (literatos, profesores de literatura y teatreros), podrán encontrar en las presentes labores de indagación, intervención y evaluación, una aproximación al terreno dramático en Educación Literaria poco explorada —y por demás necesaria— en el sector de Educación Pública del país, a saber, la del lector-intérprete y su relación con el texto dramático.

Enmarcado en este discurso, el lector del presente estudio podrá dar seguimiento a la serie de cavilaciones aquí mostradas en tanto continuador y transformador de la práctica dramática en el aula literaria: meditando, cuestionando y robusteciendo su quehacer como promotor literario, sensible a los elementos (sígnicos) que participan de un género fronterizo: literario-espectacular, y que por su singularidad dialéctica, es capaz de hacer partícipes a sus lectores de la re-presentación de su sentido inaugural, transfigurándolo y remantizándolo en cada lectura. Lo anterior, en comunión al principio poético de Casar, donde la apropiación del texto se expresa más o menos así: si el dramaturgo hace el drama; el lector dramático, hará la dramaturgia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Entre las muchas dificultades a las que se enfrenta la praxis y reflexión del estudio literario en el marco de la Educación Media Superior (EMS), predominan, entre otras, tres cuestiones medulares:

i. ¿Qué obras y sus respectivos géneros, son discutidos en el aula de literatura con mayor frecuencia?; *ii.* ¿Cómo esa herramienta, el texto literario, entra en la vida del lector?; *iii.* ¿De qué medios se sirve el profesor de literatura para hacer significativo el texto en sus lectores?;

En esta tónica, el presente estudio consta de dos coordenadas cuyo nexo se pretende analizar de manera correlacional: *i.* la que se aboca por integrar a la práctica curricular del estudio literario al género y texto dramáticos; *ii.* la que concibe al lector como punto de encuentro para el cruce entre el sentido de la fábula y su trasunto identitario, es decir, su instancia co-creadora.

Avizorando un terreno para su efectuación, se pretende así, dilucidar una problemática doble: por un lado, que el género dramático es una asignatura pendiente en el aula de literatura; por el otro, que el lector literario precisa de un involucramiento holístico en su acercamiento al texto para asegurar la apropiación de su sentido, y con ello, extenderlo hasta significarlo. En los términos descritos, el lector dramático funge aquí como un recinto en el cual, eclosionan los ejes interpretativos del texto dramático, sus caras literaria y espectacular, en un juego encarnado por su despliegue lingüístico, corpóreo y anímico.

Derivado de esta necesidad, se tiene por apoyatura la técnica de lectura dramatizada para incentivar el desarrollo de la significación literaria en el estudiante de EMS en tanto lector-intérprete de los textos dramáticos a los que se enfrenta. Mediante esta técnica, se pretende dar cabida en el aula de literatura a una clase de lector dramático capaz de analizar, interiorizar y proyectar desde las instancias corporal, expresiva y vocal, las cualidades constitutivas del texto a partir del intercambio dialógico y de roles que presupone su tratamiento como co-autor de la obra.

Hasta ahora, el foco interventivo de la Educación Literaria (EL) ha tenido por mira el proceso de comprensión lectora coincidiendo con la programática curricular del siglo XXI versada en los cuatro saberes de la educación de Delors (1996), y las competencias didácticas del aprendizaje que posibilitan la adaptabilidad del estudiante en el entorno áulico. Con todo, el acento sobre la competencia lectoliteraria y su alcance en el desarrollo de la significación, ha sido centro de menores preocupaciones teórico-metodológicas y, en consecuencia, minorizada su importancia.

Al respecto, conviene decir que, ante el alud de sombrías aseveraciones que encabezan los artículos de discusión, notas periodísticas¹ e informes anuales de lectura² en el país y, en añadidura a las observaciones generadas en el aula, resulta imperante conducir la mirada hacia la génesis y trascendencia de la problemática más allá de la simplicidad de sus estadísticas. En cierto modo, es sintomático que el intentar responder a estas cuestiones haya sido punta de lanza para numerosos estudios que engarzan las actividades entre el aprendizaje y la literatura y que, en función de tal empresa, las respuestas se sigan multiplicando a través de cursos y talleres de animación y fomento a la lectura que privilegian la figura del lector limitando su participación al rubro intelectual.

¹ Véase <https://elpais.com/mexico/2021-04-22/mexico-pierde-lectores-pero-los-que-quedan-leen-cada-vez-mas.html>, <https://elpais.com/mexico/2020-07-12/mexico-aun-no-vence-el-analfabetismo.html#?rel=mas> y/o <https://www.forbes.com.mx/estudiantes-mexicanos-retroceden-en-habilidades-de-lectura-y-matematicas-pisa/>

² De acuerdo con el portal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el Módulo sobre Lectura (MOLEC) de 2022, representa un esfuerzo por generar información sobre el comportamiento lector de la población mexicana de 18 años y más, y la lectura de materiales seleccionados en un periodo específico. En este sentido, la tendencia subraya que, siete de cada diez personas de la población alfabetizada declararon recibir motivación para lectura en el hogar y en la escuela; y una de cada diez personas, declaró no recibir ningún estímulo para la práctica de la lectura en la infancia. Estos resultados se acompañan de la distribución porcentual no lectora y los motivos desencadenantes de su inacción, a saber: el (46.7%) no lee por falta de tiempo; el (28.1%) por falta de interés, motivación o gusto por la lectura; el (13.3%) por la preferencia de otras actividades; el (9.7%) por problemas de salud; el (1.2%) por falta de recursos económicos; y el (1.0%) por otros motivos. De lo anterior, es significativo que las primeras tres categorías: la falta de tiempo, la falta de interés y la preferencia por otras actividades, estén emparentadas y compartan los principales datos duros de la muestra, sugiriendo con ello un patrón conductual para su despliegue, es decir, que la no lectura en México obedece a criterios de desinformación en torno a la práctica lectora, a la falta de estimulación desde etapas iniciales en el aprendizaje, y a la asociación de la lectura con procesos complejizantes que implican tiempo y esfuerzo adicionales a otras actividades consideradas como recreativas. La marcada separación entre una lectura por obligación y otra por goce —de existir en su repertorio—, hace suponer en la población mexicana encuestada, un detrimento en su acceso, disfrute e involucramiento voluntario. Para explorar más acerca de este estudio, puede consultarse: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22.pdf

Como puede observarse, esta revisión se suma a la controversia de un país cuya percepción de sus lectores es desfavorable; y la demanda por cambiar esa situación, ineludible. Ahondando en la problemática, el contexto que atañe a la Educación Literaria de EMS del Sector Público de la entidad federativa de Querétaro³ está compuesto solamente por dos de los géneros literarios: el narrativo y el lírico-poético. En sentido estricto, a pesar del reconocimiento de la lengua escrita como medio por excelencia de la literatura y la comunicación social que repercute en el desempeño vitalicio de los individuos, su labor docente siempre ha presentado un importante déficit en nuestra realidad educativa (Barba Marín, 2004). Así pues, en su enseñanza subyace la enseñanza de la lengua escrita, su historicidad e interiorización, y su función expresiva, artística y cultural.

Empero, no todo género literario se remite en exclusiva al discurso escrito y su lectura. El género dramático, por ejemplo, se acompaña de la emisión vocal de los diálogos que conforman el texto dramático al tiempo que se auxilia del elemento espectacular del teatro para su interpretación. En consecuencia, este género atiende por igual a la instancia literaria que admite la hermenéutica textual, así como la instancia espectacular que incide en su transfiguración escénica.

Dicho esto, si el género dramático es capaz de introducirse de manera literaria, espectacular e íntima en la vida del lector, cobra importancia el porqué de su precariedad en el currículum escolar. Para ilustrar mejor esta idea, considérese el radio de alcance que aqueja a diversas instituciones de EMS del país. Esto es, la disimilitud entre la presencia/ausencia de la sustancia literaria —principalmente, el género dramático— en sus Planes y Programas de Estudio, y la creciente necesidad de formar a los estudiantes en los grados superiores de Licenciatura o Posgrado bajo las perspectivas científica, de sustentabilidad y humanística. Esta última, nuestro factor de interés dados sus vínculos con la literatura, las artes escénicas, y las ciencias de la personalidad.

³ Véase figuras 4-11.

Todavía más, el problema descrito trasciende su carácter ontogénico hasta rezumar en su carácter ontológico, puesto que la visión general del texto dramático lo sitúa en una de las dos aristas que lo conforman, y difícilmente unifica su noción en un todo comunicativo: literario-espectacular. Esta distinción, promueve la idea de un texto meramente literario que poco o nada tiene que ver con el quehacer escénico; o como simple pretexto de la acción escénica que, en última instancia, puede ser remplazado o disminuido por la física del gesto absoluto, es decir, por la premisa de teatro puro, reivindicador y espectacular de la crítica teatral del modernismo hasta nuestros días.

De igual forma, las observaciones realizadas en la materia apuntan a que el profesor de literatura de EMS del Sector Público, no hace sino suscribir este planteamiento y, a la luz de estos preceptos, configura su actuar como promotor del contenido literario que prescinde del género dramático para inscribirse de lleno en la materia narrativa. En consonancia, la sensibilidad integradora de los planos corporal, vocal y expresivo que se precisa para vehicular el contenido dramático y su elemento sígnico teatral, es pasada por alto, y sustituida por las labores que priman y atañen al desentrañamiento del signo lingüístico del género narrativo.

Hecha esta salvedad, se reitera que, la problemática surge del desfase observado entre las premisas de fundamentación curricular del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) en torno a las competencias disciplinares básicas de las áreas de comunicación y humanidades, y el análisis realizado al Plan de Estudios de 2019 de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, cuya vigencia apela al año en curso, y los efectos que dicho sesgo, en materia de EL, pudieran producir en el seno de competencias lectoliterarias como la significación. Por tal motivo, se comprende que, preguntas como: ¿Cómo implicar al estudiante de EMS en la lectura y significación del texto literario?, recientemente cobren notoriedad y busquen resolución en el aula.

Ante este panorama, cabe, además, cuestionarse si: *i.* ¿Leen por placer los estudiantes mexicanos o si lo hacen bajo determinadas políticas públicas de educación (como las establecidas desde 2008 por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)?; *ii.* ¿Hasta qué punto es válida la premisa sobre la apetencia por el goce estético como móvil del discurso de la EL? y, *iii.* ¿Puede dicho imperativo, el goce por la lectura, tornarse en concomitante del juicio estético y su respectiva significación?

Finalmente, en el curso de esta búsqueda se ofrece un planteamiento teórico-metodológico diseñado con miras a encauzar la reflexión didáctica sobre el origen de la disparidad del género dramático en el aula de Educación Literaria de EMS, y los efectos acaecidos en el estudiante tras su supresión o incorporación en el estudio literario. Ello, desde la hipótesis que enlaza la práctica del género dramático con la significación literaria, y que permite explorar vías alternas a la interpretación canónica del texto al priorizar el valor de la experiencia lectora sin desmerecer el valor constitutivo del texto. A saber, la ejercitación del texto dramático mediante la técnica de lectura dramatizada, valorada como agente regulador de la experiencia lectora en virtud de sus cualidades literario-espectacular y vivencial-identitaria, y cuyo alcance, admite la visión del quehacer lector en tanto entidad co-creadora de la obra que analiza, re-presenta e interpreta por medio de la expresión corporal, vocal y anímica y, por ende, no acotada al carácter cognoscente.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

A partir de lo anteriormente expuesto, resulta necesaria la formulación de una pregunta rectora en términos de estudio comparativo que, a su vez, conduzca la intervención hacia la detección de lindes correlacionales entre el desarrollo de la significación y la ausencia del género dramático en determinados planes de estudio de EMS de la entidad federativa de Querétaro. A resultados de lo anterior, la pregunta a resolver puede esbozarse de la siguiente manera:

¿Qué implicaciones en la construcción de la significación literaria conlleva el sesgo entre la fundamentación curricular de Planes de Estudio como el de *Lectura y Redacción I y II* de la Escuela de Bachilleres de la UAQ y la ausencia o poca representatividad del género dramático en el aula de Educación Literaria de Educación Media Superior en comparación con aquellos otros donde dicho género sí tiene cabida?

OBJETIVOS

Como se apuntó arriba, los objetivos de esta investigación parten, así también, del supuesto de identificación cualitativa y poblacional queretana en observancia a las implicaciones derivadas de la ausencia del género dramático en la construcción de la significación literaria en Educación Media Superior a través de un Estudio de caso. Elementos que han sido delimitados bajo los siguientes parámetros:

General:

Propiciar la reflexión acerca de la necesidad e incursión del género dramático en el aula de Educación Literaria de Educación Media Superior para el desarrollo de la significación literaria a través de un Estudio de caso.

Específicos:

1. Proponer la integración fundamentada del género dramático en el currículum de Educación Media Superior justificando el porqué de su importancia para la significación literaria: su cariz literario y espectacular como motor de la actividad apropiativa del estudiante de Educación Literaria.
2. Elaborar un programa piloto a través de la técnica de lectura dramatizada que pueda compensar, momentáneamente, la ausencia del género dramático dentro de los Planes y Programas de Estudio de dos Planteles de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, Norte y Sur.
3. Corroborar la relación existente entre las variables: género dramático y significación literaria en el aula de Educación Literaria a fin de explorar los alcances y limitaciones de la sustancia significativa en el lector dramático.
4. Ampliar y profundizar el concepto de significación en tres niveles de discusión: filosófico (significación); literario (significación literaria); y teatral (significación teatral).

HIPÓTESIS

El punto de partida en este trabajo obedece a la necesidad de observar y sustentar la correlación existente entre el proceso de significación y la ausencia o poca representatividad del género dramático en el aula de Educación Literaria de Educación Media Superior. De ahí que esta inquietud y sus planteamientos ulteriores, puedan delinearse de la siguiente manera:

Implementar el estudio y la praxis educativa del género dramático dentro del aula de Educación Literaria de Educación Media Superior permitirá incidir en la construcción de la significación del texto literario.

JUSTIFICACIÓN

Esta investigación se justifica por su grado de incidencia en tres coordenadas mutuamente incluyentes que vinculan los aspectos dramático y literario en el aula de Educación Literaria de Educación Media Superior de la entidad federativa queretana, y cuyo ejercicio, atañe de forma directa a los actores educativos (profesores y estudiantes) que participan del acto lector. Como habrá de observarse, particular importancia reviste en este esfuerzo la visión del estudiante en su calidad de lector dramático. Así pues, las coordenadas a considerar son las siguientes:

1. La observación del lector dramático como un ente capaz de coparticipar del análisis literario y la producción del montaje escénico de los textos dramáticos. Es decir, un lector sensible al hecho literario/escénico en concordancia con su propio autoconocimiento.
2. El ofrecimiento de una propuesta didáctico-interventiva en el campo de la interdisciplinariedad educativa a través del binomio literatura-artes escénicas. Lo que lleva de suyo, la imbricación de especialistas del teatro y la literatura en el terreno áulico de EL.
3. La develación de la necesidad de sensibilización docente en el área de literatura hacia el fenómeno de la significación literaria. Poniendo de relieve, una muestra concreta de la ausencia e importancia del género dramático en el currículum de los Planes y Programas de Estudio de EMS del país. Esto es, de la entidad federativa de Querétaro.

Los planteamientos antes descritos, posibilitan en la esfera del quehacer de formación literaria, la cavilación en torno a directrices que integran y/o recuperan modalidades de lectura, comprensión y significación ancladas en los presupuestos de las técnicas teatrales y el análisis textual. Elementos difícilmente previstos en el currículum de EMS centrado en el desarrollo de aprendizajes por competencia en el marco del ejercicio estudiantil contemporáneo.

Mirándolo así, el presente estudio presupone la develación de un matrimonio de larga data entre dos disciplinas que se han nutrido recíprocamente, y que sólo en los últimos dos siglos, han roto, de manera tajante, su coimplicación educativa. Esto quiere decir que, desde tiempos inmemoriales, el teatro y la literatura han representado dos cimientos para el quehacer educativo.

El primero, como instancia de instrucción didáctica, moral —aunque en el presente, el término goce de poca aceptación y sea reemplazado por su símil disciplinar, la ética—, religiosa y de entretenimiento que llega a la masa por medio de la dramatización de historias. De ahí que su acceso haya sido, en más de una ocasión, público. Los ejemplos más recientes de este fenómeno pueden encontrarse en el cine, la televisión y las plataformas de streaming con contenidos que versan con el montaje del *drama* en su estatuto de producto audiovisual, así como el distanciamiento, cada vez más frecuente, con la producción escénica en el ámbito escolar. La segunda, como hogar de los aprendizajes áulicos contenidos *en y por* el lenguaje escrito en tanto proceso comunicativo con valor instrumental, y que mediante la habilidad de lectoescritura, ha dinamitado los procesos de alfabetización y democratización intelectual de los pueblos.

Como se afirmó, los Planteles Norte y Sur de la Escuela de Bachilleres de la UAQ no son la excepción a la regla, puesto que hacen parte del distanciamiento curricular entre el teatro y la literatura. Así, en el aula de EL, cuando menos en las escuelas de corte público citadas, no se destina, en principio, un apartado, asignatura o formación específica para la revisión de los contenidos literarios, menos aún, del género dramático. Lo más cercano a este requerimiento, son dos bloques temáticos de la asignatura *Lectura y Redacción I y II* que incluyen, muy someramente, la «Comprensión y producción de textos literarios». Caso contrario a las escuelas de corte privado, en las que es incluso notable la prevalencia de asignaturas como *Literatura I y II*, y el fomento de cursos extracurriculares con lindes artísticos, como el Taller de Teatro del Colegio Marcelina.

No obstante, la oferta educativa que la máxima casa de estudios de la entidad queretana perfila hacia su comunidad estudiantil, sí alberga una Facultad dedicada al estudio lingüístico y literario a través de la Lic. en Estudios Literarios, o las Licenciaturas en Lenguas Modernas del Francés, del Inglés y del Español, separada, a su vez, de la Facultad de Artes en la que destaca la Lic. en Actuación. Motivo por el cual, para el tratamiento de estos contenidos en el Nivel Medio Superior, deban ofertarse cursos extracurriculares que la propia Escuela de Bachilleres no desarrolla; sino que provienen de fuentes alternas, como las prácticas desarrolladas por estudiantes de Pregrado o Posgrado de la UAQ.

Análogamente, se ha determinado que los Planes y Programas de Estudio de instituciones como la Preparatoria del Colegio Marcelina, sí poseen los requisitos indispensables para el tratamiento del estudio literario, ya que no únicamente cuenta con una asignatura propia y dirigida hacia la literatura como eje formativo; sino que oferta a su comunidad de Secundaria y Preparatoria, un Taller de Teatro.

En este punto, la discusión pretende dar cuenta de los efectos producidos por la supresión/aproximación estudiantil al género y texto dramáticos tras el análisis de las diferencias teórico-metodológicas entre las instituciones señaladas. De ahí que, la comunidad estudiantil del Taller de Teatro de la Preparatoria del Colegio Marcelina, sea contemplada como grupo control para contrastar los resultados obtenidos en su contraparte. De manera que, su solidez como institución educativa encaminada hacia la integración humanística curricular, figure, en el mejor de los casos, como punto de partida para instituciones públicas como la Escuela de Bachilleres de la UAQ. Siendo el anterior punto, lugar de encuentro para el despliegue de aptitudes vocacionales de la comunidad estudiantil queretana hacia las filas de la formación lingüística, literario-escénica y humanística que predicen Escuelas Superiores como la Universidad Autónoma de Querétaro.

Esta breve descripción del fenómeno estaría incompleta sin la mención de las rúbricas y estándares curriculares de la EL⁴ —cuando menos, aquellos provistos por este Estudio de caso⁵— observados en su mayoría distanciados de los objetivos que atañen al estudio del género dramático⁶ que, de suyo, converge con el «proyecto persona»⁷. Lo anterior, al no albergar entre sus supuestos y praxis, el desarrollo conducente de cualidades y dominios que doten al estudiante de la adquisición de un carácter holístico para su formación literaria: cognoscente, axiológico y estético de las obras y del mundo frente a la cumplimentación de un fin último volcado a la tecnologización, la Inteligencia Artificial (IA), y su consecuente inserción en el mercado laboral⁸.

Producto de esta reflexión, entran en juego la homologación y perpetuación de referentes ideológicos suscritos a la ideación geopolítica⁹ del siglo XXI, elementos constitutivos de la mundialización capitalista¹⁰ que, pese a sus esfuerzos, no han logrado equiparar la actividad industrial ni educativa en términos de competencia lectora entre los distintos ciudadanos del orbe¹¹.

⁴ Hasta agosto de 2020, la EL no tenía participación directa en el Mapa Curricular de la Escuela de Bachilleres de la UAQ; sino que aparecía integrada en los programas de *Lectura y Redacción I y II*. Hoy día actualizados por el portal oficial de la institución como *Comprensión Lectora, Análisis Literario I y Análisis Literario II*.

⁵ Véase figuras 5 y 6 para la exploración de los objetivos y contenido temático perseguidos en la Unidades III y II de *Lectura y Redacción I y II* de la Escuela de Bachilleres, obtenidos de su cuaderno de trabajo de agosto de 2020.

⁶ En materia de asiduidad teórico-práctica, los programas de matiz dramático-teatral de la Dirección General de Bachilleres (DGB) se encuentran relegados de las aulas de EL. Atisbos de esta naturaleza, recién aparecen en Programas de Estudio como el de *Estética* (DGB/DCA/06-2018) del Sexto Semestre, donde el Bloque IV: «El juicio y los valores estéticos», está destinado a la revisión de contenidos que versan con lo teatral. Véase figuras 8-11.

⁷ Retomado de la conceptualización del término *persona* del jurista Julián Marías, Pérez (2010) concibe a la persona como la cara o fachada delantera del ser con respecto a su futurición o pretensión vital no petrificada en un presente perpetuo sino en un devenir que *será*, que *está viniendo* todas las veces que se proyecta.

⁸ En opinión del actual rector de la UNAM y la UNESCO, para 2050 el 75% de la oferta de trabajo en el mundo será para las ingenierías y las carreras relacionadas con la ciencia, la tecnología y las matemáticas. Datos obtenidos de Gaceta UNAM [Nov 25 de 2021]. <https://www.gaceta.unam.mx/premio-a-la-excelencia-academica-en-ingenieria/>

⁹ Para Valdivia (2017, citado en Pérez Gavilán et al., 2017) «La geopolítica es, la manifestación espacial de la hegemonía. En ella, dos elementos son cruciales: el poder y el espacio», p. 60.

¹⁰ Según las apreciaciones de Brunner (2014) la Educación Superior, ocupa un lugar central en la ideología de las sociedades contemporáneas; se le adjudican una serie de beneficios y oportunidades clave para el desarrollo y buen funcionamiento de los países. Sin embargo, declara, la geopolítica global de las funciones e instituciones del conocimiento se halla fuertemente concentrada en unos pocos países del norte; mientras que la débil participación latinoamericana es producto de su contexto adverso.

¹¹ Véase el contraste de estos datos según el estudio realizado en 2011 por la OCDE, acerca de los resultados de la prueba PISA durante la década 2000-2009 en la que México, junto con Portugal y Letonia, experimentaron una disminución del 10% en «alumnos que leían por placer». Adpero, lo que estas cifras revelan, no es sino la sintomatología de un problema que se avecinaba desde hacía tiempo, y que no ha logrado ser resuelto, posiblemente,

A lo que cabría objetar, si la dirección que abordan organismos e instituciones de orden educativo nacional como la Secretaría de Educación Pública (SEP) e internacional, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha contribuido en la cavilación consciente sobre el papel que la EMS ejecuta en torno a la transmisión de lo literario y su efecto sobre los lectores, más allá de sus atributos globalizantes.

En respuesta al planteamiento del problema aquí descrito, cabe formular: primero, ¿a qué factores obedece la notable disminución del género dramático en su valor curricular?; segundo, ¿qué presupuestos participan de la formación del lector literario en materia de EMS? Es prudente advertir que, de un tiempo a esta parte, se han observado hondas dificultades para adentrarse en el sentido y construcción del significado de los textos literarios en estudiantes de Educación Media Superior. Hecho evidenciable al interior de las aulas, así como en su desempeño en pruebas de comprensión lectora, tales como la prueba PISA o el examen Ceneval EXANI II.

Como es sabido, el acceso al texto literario y su eventual proceso de comprensión e interpretación, requiere por parte del lector un acercamiento integral a sus nociones y relaciones a fin de explicitarlas y, sobre todo, significarlas. Ora bien, por tradición, por canon, por género, o por otros condicionantes propios del valor literario. De manera que su labor como intérprete del texto consista en analizar y experimentar con lo leído.

Para Morin (1999), la formación del individuo dista de un simple ejercicio separatista y autónomo; por el contrario, promueve la idea de una formación integral en cualesquiera de las disciplinas que atraviesen el ejercicio educativo. Así, en el estudio literario del género dramático existe una profusa referencia interdisciplinar inclinada, sobre todo, hacia la espectacularización.

porque el foco pudiera estar depositado en el lugar erróneo. Esto es, en el desarrollo lingüístico del proceso lector, y no en conjunción con la educación crítico-estética que lo infunde y vitaliza. Para ampliar la información, puede consultarse el enlace: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>.

A sabiendas de su doble virtud literario-espectacular, se observa la creciente carestía de su tratamiento en las aulas de Educación Literaria en EMS. En vista de lo anterior, cabe preguntar, ¿cómo devolver la mirada a las bondades didácticas del teatro y la literatura que, en su unión a manera de género y texto dramáticos, amplifica el sendero interpretativo del lector? Pues bien, se decía con anterioridad que un lector que no intenciona la lectura es un lector que no se implica en su contenido, que no dialoga, que no cruza su horizonte con el del texto, que no lo trasciende, y que, por tanto, no lo significa.

Al cavilar sobre esta inquietud, ya se está en disposición de abordar cuál es la tarea del lector dramático, en qué tramos se sitúa, en qué momento tiene un papel predominante y en qué otro momento debe integrarse a la dinámica que oferta el texto de su lectura, es decir, el proceso de la dramaturgia. Hay que insistir, efectivamente, en que la dramaturgia es un proceso de reflexión en el que son muchos los actores que en ella participan. Un proceso en el que, además, no siempre hay texto. Pero en el que, cuando lo hay, resulta necesario que alguien haga la tarea de intervenirlo, puesto que un texto puede no ser necesariamente fácil de entender en profundidad, y puede requerir la aclaración de determinadas oscuridades o, cosa más frecuente cuando se enfrenta el lector a los textos clásicos, el aligeramiento de escenas demasiado extensas o del número excesivo de personajes que participan (Ley, 2020):

A veces hay que hacer una intervención más drástica para devolverle al texto la espoleta de la modernidad. Tampoco se puede olvidar que establecer límites precisos entre los diferentes tramos de la dramaturgia resulta difícil porque no siempre el texto precede a los ensayos, a veces se crea al mismo tiempo, no necesariamente en procesos de improvisación. En otras ocasiones, como ocurre con frecuencia en aquel teatro de talante experimental y en la danza contemporánea, el espectáculo incorpora unos determinados textos sobre una estructura ya definitivamente elaborada. (Ley, 2020, párr. 1)

Mirándolo así, la principal herramienta con la que trabaja el lector dramático es el mapa dialógico del texto y el mapa conceptual del espectáculo, como bien lo señala Ley. Partiendo de estos supuestos, su carácter cognoscente y actitudinal puede ser cumplimentado a cabalidad por el género dramático. Primero, debido a su exigencia como auxiliar en el desfogue psíquico. Lo que necesariamente implica el entendimiento de aquello que está siendo representado a nivel corporal, intelectual y afectivo. Esta doble vía entre el acceso mediado por la lectura y el requerimiento de su escenificación, comprende, pues, la naturaleza del ser en su calidad unidual: sentipensante.

En segundo término, porque el texto dramático dispone en su riqueza autoral de la articulación necesaria —recuérdese la arquitectura textual de orden dialógico como rasgo distintivo y constitutivo del género dramático— para jugar con las alternancias de la voz lírica (yo poético), acotadas por acciones específicas, y como agente vital para la predisposición de su conducción frente a una empresa que asegura la participación del lector dramático en forma directa por medio de la adopción de roles determinados y que puede coincidir con su grupo de intereses.

En tercer lugar, porque el *drama* presupone el encuentro con la Otredad y su conflicto. Mediante el acto dialógico se establece una relación con la entidad del Otro frente a la entidad del yo. Y en ella, se superponen los horizontes y se alarga la mirada en un entrar y salir de la conciencia. Además, en este espectáculo de matiz dialógico, juega un papel preponderante la experiencia lúdico-vivencial que, asimismo, conlleva la transfiguración del elemento sígnico en sustancia teatralizada: expresión verbal, corporal y anímica.

En revisión al estudio literario y sus fuerzas vinculantes, se encontró complicidad entre el análisis textual y la praxis teatral en la técnica de lectura dramatizada. De conformidad, la lectura dramatizada como técnica bimodal entre la literatura y las artes escénicas, apela a la versatilidad significativa del texto. Porque en ella intervienen factores que integran las instancias del cuerpo, la

mente y el espíritu en los actos del pensamiento y el lenguaje del lector, ambos presentes en la manifestación literaria y escénica del texto dramático bajo el amparo de sus cocreadores. Además, todos estos roles se reúnen en una sola entidad, el lector dramático. Este último, concebido como el centro neurálgico de la actividad lectoliteraria en el terreno dramático que, como se ha insistido, compele a la activación del texto a través del desdoblamiento de su propio *ser, hacer y conocer*.

De retorno al porqué de su ausencia —género dramático— en los Planes y Programas de Estudio de EMS del Sector Público del Sistema Educativo Mexicano, y en entidades federativas como Querétaro, puede suponerse que la justificación de su omisión implica, así también, la necesidad de desmitificación de la labor de una programática curricular ávida por la integración de competencias educativas al tiempo que, en su realización, renuncia a su predicamento.

Conviene distinguir que, la EL por sí misma no posee una asignatura particular destinada a su estudio y revisión. Justificando, a su vez, la nula presencia del género dramático entre sus contenidos. Una situación que pone de relieve la necesidad de una reflexión profunda en torno al verdadero papel que ejecutan los postulados humanísticos en EMS, y derivados de las competencias educativas sin la fundamentación y ejecución literaria que los debiera acompañar.

En consonancia, el Programa de Estudio de *Lectura y Redacción I* en tanto eje de formación lingüístico-comunicativa del primer semestre de Bachiller de la UAQ, da cabida parcial a la EL en dos de sus unidades: Unidad II. «El texto»; y Unidad III. «Producción y Comprensión de Textos Literarios: Generalidades de la Historia de la Literatura: El poema, la calavera literaria y el cuento», no así al estudio del género dramático que terminó por ser mencionado nominalmente en una sola ocasión a lo largo de su cuadernillo de trabajo. Del mismo modo ocurre con *Lectura y Redacción II* del segundo semestre, cuya Unidad II lleva por título: «Producción y Comprensión de Textos Literarios: Generalidades de la Historia de la Literatura: La novela y la fábula».

Esta tendencia se repite en otros escenarios de EMS en los que el corpus y la propuesta de lectura se apegan al género narrativo; mientras que la poesía, suele pasar a segundo plano y, por lo que respecta al texto dramático, en el mejor de los casos, se propone una sola lectura para todo el curso¹². Así, surge el cuestionamiento acerca de cómo su poca representatividad puede conducir a una serie de factores ligados a la insuficiencia en la comprensión lectora y la construcción de la significación que, mayoritariamente, implica a los estudiantes en una sola de sus dimensiones, la intelectual, obviando la activación simultánea de los ejes corporal y anímico que cristalizan la apropiación de toda experiencia educativa significativa.

En esta línea, importa decir que la EL del siglo XXI alude a un viraje paradigmático que gravita alrededor de la formación del individuo bajo un cariz prismático. Empero, al priorizar el valor de su actuación, no se debe apartar la mirada del valor constitutivo del texto literario como creación artística, cultural y social. Se trata, entonces, de asumir el lector en tanto persona cognoscente, capaz de desarrollar diversos niveles intelectivos de acceso, comprensión e interpretación textual que le permitan, a su vez, asumir una postura crítica y reflexiva frente al texto y los imperativos señalados por el currículum. De tales circunstancias, su ser actuante será movido por sus voliciones, sus capacidades lingüísticas y las exigencias de su entorno en paralelo a la sensibilidad ético-estética que suscita en éste, el encuentro con el texto literario.

La situación no termina ahí, puesto que el estudiante, en aras de la adquisición de conocimientos ligados a la EL, y el subsecuente desarrollo de competencias intelectivas, lectoras y socioafectivas adoptadas como las directrices de la Educación del siglo XXI, ve frenado su esfuerzo al presentársele un Plan o Programa fragmentado en dos y no tres¹³ de sus aristas. Hecho

¹² Véase *La lectura dramatizada, una lectura diferente* de Víctor Zacarés (2007).

¹³ Algunos estudios incluyen un cuarto género que se corresponde con el ejercicio lúdico de la lectura, y al que han denominado: *género lúdico*. A pesar de esta distinción, los tres géneros reinantes en las fuentes de consulta y la academia, suelen ser atribuidos al planteamiento tricotómico original: narrativo, lírico-poético y dramático.

que suscribe el sesgo observado entre la fundamentación curricular y su posterior diseño, planeación y ejecución, a saber, la formación del individuo mediante los cuatro saberes educativos propuestos por Delors (1996) que constan del aprender a *conocer*, el aprender a *hacer*, el aprender a *convivir* y el aprender a *ser*. Por su parte, el SEMS insta al estudiante de EMS, como parte de su formación comunicativa, a la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y a su uso como herramienta del pensamiento lógico que deviene en la lectura crítica, comunicativa y argumentativa de ideas de manera efectiva y con claridad oral y escrita. Una situación ligada a la exigencia de competencias provenientes de las humanidades, y donde impera el bosquejo de mundo y la contextualización de su conocimiento entre el ser y la condición humana.

Sin embargo, el que la Educación Literaria precise del influjo de estos elementos como copartícipes en la edificación de una educación integral no los hace suficientes para cubrir su menester, puesto que dicho estudio, necesita de cualidades propias que se gesten al interior de lo literario. Entre ellas, las mencionadas al principio, así como los actos de significación que se pretenden analizar en esta investigación. Por consiguiente, corresponde preguntarse si: ¿Es justificable la ausencia del género dramático en las aulas donde se imparten contenidos dirigidos al estudio literario? Seguido de: ¿De qué manera incide este fenómeno en la construcción de la significación literaria del lector?

En consecuencia, la presente investigación surge de la necesidad e interés personal por reincorporar a determinados Planes y Programas Curriculares de EMS de la capital del estado de Querétaro los lineamientos de orientación epistemológica de la llamada Pedagogía Teatral a través de la lectura dramatizada. Ello, en aras de indagar su grado de correspondencia e incidencia con respecto a la distinción ontológica de la significación como proceso activo y vivencial de la experiencia humana en torno al texto, y como instancia secundaria al desentrañamiento del sentido.

A la luz de estos señalamientos, se desprende la necesidad de integrar el carácter dramático a los estudios literarios. En tal caso, la problemática reside en cómo desarrollar y vehicular el proceso de la significación. Hasta aquí, la significación podrá entenderse como un proceso mediante el cual, la experiencia humana es transformada en sentido a través de un agente multimodal y multisensorial acaecido en el texto, y que responde al concepto de «perspectivismo» en tanto continuador de la llamada «visión de mundo» delineada por el autor en el sentido del texto (Taylor, 1987, citada en Vázquez Touriño, 2008):

Por tanto, es en el cruce¹⁴ de estos discursos-mirada —léase «en la obra de teatro»— donde se generan el conflicto dramático y su enseñanza. Esta enseñanza que se desprende del enfrentamiento dramático de distintos puntos de vista se denominará (...) «ética del perspectivismo.» (p. 29)

Como sugieren las investigaciones de Rogers (2013) y Barba (1994), el teatro y la educación han sido una mancuerna ampliamente ejercitada por los poetas dramáticos de la antigüedad, así como por dramaturgos, directores y pedagogos del presente. Debido, en gran parte, a su doble propiedad: como crisol y fenómeno vivo de las artes escénicas con su connotado valor didáctico e interactivo, y como género que participa en la efectucción dialogística literaria.

Baste con mencionar su asiduidad en los distintos espacios escolares a lo largo de la historia, así como su empleo para la representación escénica que auxilia la labor de actividades de diversa índole: espectacular, científica, teológica, ritual-ceremoniosa o política. No obstante, con el discurrir del tiempo, el empleo de la dimensión literario-teatral como herramienta para el despliegue de nociones y valores de la EL ha ido menguando al grado de ser, incluso, inexistente en los Planes y Programas de Estudio señalados. De ahí que vengan en su apoyo, Programas

¹⁴ Nótese que la noción de dicho *cruce* se amalgama con los presupuestos gadamerianos acerca de la «fusión de horizontes», términos que más adelante serán abordados.

Extraescolares como los confeccionados al interior de Talleres de Educación Dramatúrgica o Teatral en instituciones educativas de corte privado como el Colegio Marcelina, o de enseñanza cultural y artística de la región queretana, así como en espacios adyacentes a la Educación Literaria, como la Lic. en Actuación de la Facultad de Artes de la UAQ. Razón a la que se suma la discrepancia entre la formación y quehacer de los profesionales del estudio literario, luego profesores, versados en su mayoría hacia los géneros narrativo y lírico-poético, y la creciente distancia en torno a los requerimientos específicos que atañen a lo dramático. De manera que la solución, así como en las Artes que agrupan al cine y al teatro separados de la literatura, ha descansado sobre la segmentación de este aparato integrador de la totalidad de su sistema. Es decir, que los estudios y teoría teatrales del presente, se han refugiado en campos distantes al estudio literario, primando, entre ellos, al campo escénico.

De cara a esta disparidad, esta investigación tiene por mira la profundización de las competencias educativas enmarcadas en la praxis y discurso de la Educación y Pedagogía Teatrales para la problematización y desarrollo de soluciones en los temas que atañen a la EL. Asimismo, incluye la comparación teórico-metodológica de la enseñanza del género dramático entre los Sectores Público y Privado de la entidad queretana mediante el diseño y ejecución de Talleres de Lectura Dramatizada restringidos a las aulas de dos Escuelas de Bachilleres de la UAQ.

En esta tónica, la aportación del presente estudio pretende hacer notar la relación existente entre el género dramático y sus implicaciones en el campo de la significación, en concreto, en lo concerniente a la construcción de la significación literaria derivada de los textos dramáticos, excluidos, en gran parte, de los currícula de EMS observados. A su vez, la importancia que representa la devolución del género dramático al centro de los intereses curriculares de la EL descansa sobre la aparición de las cogniciones en la disciplina psicopedagógica al tiempo que la

recuperación de viejas tradiciones como la lectura dramatizada, promueven un escenario en que el confluyen y se imbrican, modos integrales de actuación en torno a la EL, y que comulgan con la participación del lector como entidad co-creadora del texto a interpretar, su encuentro con la alteridad, y la plurivocidad expresiva de la palabra: corporal y anímicamente.

Según afirma Paz (1956), la pluralidad de poemas no niega, sino afirma, la unidad de la poesía al tiempo que «Cada lector busca algo en el poema. Y no es insólito que lo encuentre: ya lo llevaba dentro» (p. 15). En seguimiento a su principio, la significación literaria concede, pues, el estatuto de plurivocidad interpretativa a la obra: no negando, sino afirmando, mediante la extensión del sentido literario, su unidad poiética. Esto significa que al hacer hincapié en la trabazón entre las instancias texto-autor-lector, la figura lectora prima en su acercamiento a la obra como copartícipe de la extensión de la unidad poética (poiética) sin que por ello se desdibuje el objeto de su interés, el texto. En palabras más simples es, en su re-creación a través de los mecanismos de lectura, recitación o dramatización, que la experiencia del lector adopta su cota significante:

Hay una nota común a todos los poemas, sin la cual no serían nunca poesía: la participación. Cada vez que el lector revive de veras el poema, accede a un estado que podemos llamar poético. La experiencia puede adoptar esta o aquella forma, pero es siempre un ir más allá de sí, un romper los muros temporales, para ser otro.

(...) El poema es mediación: por gracia suya, el tiempo original, padre de los tiempos, encarna en un instante. La sucesión se convierte en presente puro, manantial que se alimenta a sí mismo y trasmuta al hombre. La lectura del poema ostenta una gran semejanza con la creación poética. El poeta crea imágenes, poemas; y el poema hace del lector imagen, poesía. (Paz, 1956, pp. 15-16)

Aplicado al contexto dramático y su implicación en el aula de Educación Literaria, las aseveraciones de Paz resuenan en función de sus derroteros: la participación lectora (involucramiento: corporal, vocal y anímico), la lectura (dramatizada), la re-creación (significación), ser otro (alteridad), la mediación (dialogicidad), la transmutación (transubstanciación del elemento sígnico), el lector (co-creador de la imagen/obra).

Por último y, en virtud de estas consideraciones, se subraya la importancia de favorecer las tres coordenadas descritas en principio, y que rezan sobre la participación del lector en su carácter vivificante como co-creador de la obra a interpretar; la interdisciplinariedad entre la literatura y las artes escénicas, enfatizando la necesidad de asignaturas y contenidos desde los niveles iniciáticos de la Educación Media Superior que den cuenta de este binomio, y faciliten, por tanto, una transición más natural hacia los niveles de Pregrado y de Posgrado ofertados en el país que libran con estas y otras disciplinas; así como la modificación de puntos de vista en torno a la práctica y programática del profesor de literatura, propiamente dicho, inclinada hacia el estudio del género narrativo en el aula de Educación Literaria que, en consecuencia, posibilite la re-integración del género y dramáticos en el nivel de Educación Media Superior.

CAPÍTULO I

VÍNCULOS ENTRE EL TEATRO Y LA EDUCACIÓN

El presente capítulo nace de la necesidad de establecer un nexo entre la evolución cronológica de la Educación Teatral (ET) como medio de enseñanza de la Educación Literaria (EL) y la disciplina encargada de su estudio, la Pedagogía Teatral (PT), a partir de la formulación de dos interrogantes: 1) ¿De qué manera se ha abordado históricamente la relación entre el teatro y la educación? y, 2) ¿Cómo ha influido la enseñanza del género y texto dramático en el desarrollo de la significación literaria? Todo ello, a fin de aterrizar dicha propuesta en el estudiantado de Educación Media Superior en el estado mexicano de Querétaro.

En la búsqueda de una definición que englobe estas categorías, se ha optado por la examinación de determinadas averiguaciones en torno al fenómeno de la teatralidad en la educación, teniendo como referentes, cinco grandes apartados históricos en añadidura a su respectiva ejemplificación por parte de algún dramaturgo o corriente teatral destacada y su consecuente relación con el fenómeno de la significación literaria, a saber: el modelo aristotélico del drama y la mayéutica socrática de la Antigüedad Clásica; el didactismo catequizador del Renacimiento español y su influjo sobre el Teatro Jesuita Novohispano; las nociones estéticas y didáctico-moralizantes del Neoclasicismo; la antítesis entre los postulados del teatro Romántico y Realista durante el siglo XIX; y un breve vistazo al teatro del siglo XX y su aterrizaje en México.

De lo anterior se advierte que, solamente se tratarán aquí esos cinco puntos cardinales al no poder abarcar ni profundizar la materia de la teatralidad en su completitud, tarea que rebasa, por mucho, esta incipiente labor. Asimismo, conviene subrayar que previo al recuento histórico mencionado, se ofrece aquí una antesala que enmarca el discurso y tratamiento contemporáneos

sobre el quehacer educativo de la teatralidad y, en el cual, se analizan sus implicaciones bajo los conceptos de «pedagogía teatral», «significación literaria» y «lectura dramatizada». No sin antes objetar que, en lo que al ejercicio de la EL respecta, se distingue la labor pedagógica por encima del tratamiento teatral o dramático, es decir, que esta actividad ha prescindido, en muchos de los casos, del texto base (texto dramático) para dramatizar cualquier otro tipo de producción textual (géneros literarios), privilegiando el despliegue de nociones en torno al desarrollo de competencias y destrezas aunadas al aprendizaje significativo y que, en ocasiones, se toman por símiles de la significación. A la sazón, una de las características primordiales del texto dramático reside en su doble articulación: tanto como texto literario y como texto espectacular. De ahí la necesidad en la pertinencia de su tratamiento. En este orden de ideas, el profesor de literatura podrá suscitar la aproximación al texto dramático de cariz hermenéutica e interactivo-sensitiva; dando lugar a la manifestación de un nuevo tipo de lector e intérprete literario, a saber, el lector dramático.

De admitirse esta hipótesis, se enfatizaría la precariedad teórico-metodológica de la EL en materia de significación literaria —con su connotada discursividad e historicidad. Praxis y teoría, lugares ambos de exploración en los que este estudio, pretende contribuir con sus observaciones en la materia. Ello, en tanto la literatura consultada no ha provisto de manera explícita sino, subrepticamente, la relación buscada entre la pedagogía teatral y la significación literaria.

1.1 Pedagogía Teatral: Disciplina de la Educación Teatral

Dentro del campo educativo, la Pedagogía Teatral guarda un lugar especial. Su estrechez y polivalencia con disciplinas afines (y dispares) la dotan de un interaccionismo¹⁵ que pocos

¹⁵ Según el Centro Virtual Cervantes, el «interaccionismo social» alude a un enfoque de la Psicología Educativa en el que se considera que las personas aprenden y dan sentido al mundo que les rodea a través de las interacciones en las que participan. Su aplicación en la enseñanza de lenguas se traduce en que el estudiante, al emplear sus aprendizajes en interacciones «significativas», participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua.

métodos educativos poseen, pues ésta se yergue desde la educación como un fin amplificador de los dominios y facultades del aprendiz y se prosterna, por medio del arte dramático y su escenificación. Asimismo, guarda un vínculo inexorable con los preceptos del constructivismo que, como se habrá de recordar, es uno de los mecanismos psicopedagógicos reinantes de las últimas décadas —con la antesala vigotskyana de fondo—, pues ha dirigido su atención al estudiante como centro de los aprendizajes y, en el proceso de su enseñanza, ha conmutado la antigua visión del profesor como batuta del conocimiento al de guía de los contenidos.

Para Vigotsky (1986), el arte teatral puede comenzar en el nivel escolar desde la infancia temprana, espacio donde la dramatización y lo lúdico, encuentran su asidero: «El drama, como forma de expresión de las impresiones vividas, yace hondamente en la naturaleza de los niños y encuentra su expresión espontáneamente, con independencia de los deseos de los adultos» (p. 45). De ahí que, en su expresión dramática¹⁶, el niño tienda a mimetizar y encarnar en acciones e imágenes vivientes su percepción del mundo a través de la imaginación y del instinto, logrando crear las situaciones y el ambiente que no le proporciona la vida, es decir, su primigenia traducción del pensamiento al acto.

Una importante reflexión se desprende de aquí, al referirse a lo teatral, Vigotsky alude en sintonía a lo lúdico. Para el autor, los juegos son la escuela viva del niño, pues lo educan física y espiritualmente, forjando en él, su carácter y cosmovisión. En esta relación de semejanza, subyace la idea de la interpretación dramática como pulso de las voliciones y aprendizajes del niño «Cabe imaginar el juego como forma dramática primaria, caracterizada por la valiosísima peculiaridad de que el artista, el espectador, el autor, el decorador y el montador de la obra están unidos en una misma persona» (Vigotsky, 1986, pp. 46 y 48).

¹⁶ Como resultado, algunos pedagogos comenzaron a incluir ciertas técnicas teatrales entre sus métodos de enseñanza, debido a su eficacia al expresar corporal, vocal y anímicamente, la naturaleza motriz de la imaginación infantil.

En seguimiento al autor, este *espectáculo-juego* se acerca tanto a la dramatización que, con frecuencia, sus límites se desdibujan. En concordancia, Báez (2009) observa las posibilidades del arte teatral como uno no delimitado por sus propias fronteras y, por consiguiente, desplazado hacia otros circuitos. Tómese, por ejemplo, los modelos empleados en Inglaterra por Peter Slade quien sistematiza el juego dramático según las edades y los intereses de los alumnos; la buena factura escénico-literaria del teatro infantil de Teresa Valenzuela; o la reincorporación del mecanismo de la dramatización al sistema educativo en latitudes como Argentina y Colombia.

A la luz de este razonamiento, cabe cuestionarse si, en esta ardua labor colaborativa entre la pedagogía y el teatro, se ha experimentado alguna clase de transformación. En otras palabras, ¿ha sido la implementación de la PT siempre la misma? De acuerdo con Báez, son cuatro las tendencias que distinguen su evolución: 1) *Neoclásica*: caracterizada por el oficio, la técnica, la tradición y el rigor del arte del teatro; 2) *Progresismo liberal*: su acento recae en el desarrollo de la persona a través del juego dramático; 3) *Radical*: el rol social del actor y del teatro son los agentes transmisores de una idea y, 4) *Socialismo crítico*: que entiende al teatro y a la educación en una relación inseparable con su entorno mediato e inmediato.

En vista de lo anterior, quedan establecidos para la autora tres campos de acción: 1) la expresión dramática al interior del sistema educativo como herramienta pedagógica en otras materias y/o como materia en sí misma; 2) el taller de teatro extraescolar, al exterior del sistema educativo y, 3) la dimensión terapéutica. Tendencias guiadas, a su vez, por cuatro principios básicos: 1) vocación humana y artística; 2) juego dramático; 3) reconocimiento y despliegue de los estilos de aprendizaje; y 4) herramienta de actitud educativa, más que como técnica pedagógica.

Análogamente, Touriñán y Longueira (2010, citados en Vieites, 2014) consideran oportuno categorizar a la ET en torno a un acertado juego proposicional (*en, para y por*) consistente en: La

educación *en* el teatro, la educación *para* el teatro y la educación *por* el teatro. En dicha consideración, la ET es analizada bajo una perspectiva axiológica.

Antes de continuar con la descripción de los pormenores que giran en torno a la casuística de la Pedagogía Teatral, es necesario detenerse en su definición. A este respecto, Vieites (2016) sostiene que debe hacerse una distinción entre lo propiamente educativo, la Educación Teatral como «objeto»; y lo pedagógico, la Pedagogía Teatral como «disciplina» que se ocupa de ese objeto. En refrendo a Nassif (1975), el autor propone así su entendimiento:

Se debe concebir como una pedagogía general de la educación teatral, su objeto son los fundamentos y los elementos constitutivos del fenómeno educativo teatral como hecho y como actividad humana (pedagogía fundamental), para organizarlos en un cuerpo doctrinario o científico según determinados principios: pedagogía sistemática. (Vieites, 2014, p. 73)

La cita anterior explicita lo que para esta investigación figura como menester: La recuperación del carácter teatral en el marco del género dramático en la EL. Educación en la que, además, se gesta una diferenciación entre la «expresión dramática» y la «expresión teatral». Donde la primera, explica Vieites, radica en el desempeño de roles situados en una acción dramática; mientras que en la segunda, la acción dramática es organizada a partir de la consideración de un marco teatral, lo que implicaría tomar conciencia de los roles de actor y de espectador. En consecuencia, Vieites (2012, citado en Vieites 2014) afirma que la expresión dramática se sitúa en el ámbito de la vida; en tanto la expresión teatral, pertenece al dominio del arte.

Continúa el autor diciendo que la finalidad de la modalidad en ET como propuesta de sistematización, debe procurar la conciliación de ambos aspectos: El que atiende a la formación integral del individuo (*expresión dramática*), particularmente en el ámbito de lo que ha sido considerado como parte de sus competencias básicas y transversales, y que atiende al desarrollo

personal en relación con sus primeras etapas educativas; y el de la creación artística (*expresión teatral*) de base colectiva y comunitaria. Así, dicho propósito descansa bajo el sintagma de Educación Teatral, a favor del teatro (que forma especialistas) bajo dos directrices, como «ámbito de educación general» y como «ámbito de educación especializada», rasgo en el que consistiría, precisamente, su sistematización.

Hecha esta salvedad, valdría la pena reiterar que el objeto de esta investigación reside, precisamente, en la proposición de un esquema que integre tanto las nociones del ámbito personal (*dramático*) como las escénico-literarias (*teatral*). Esto es, en función de una verdadera amalgama que cultive en su interior, las dos aristas del texto dramático al alimón (literaria y espectacular) y que, en los fines educativos —de llegar a estar presente— se presenta como unificada, pero que en su práctica, denota su escisión u omisión.

Análogamente, para ciertos entusiastas en la labor pedagógico-teatral, el principal interés de su ejercicio descansa en el reforzamiento de conductas que promueven el despliegue de competencias estudiantiles aptas para la transición al mundo de la adultez, tal y como lo refrenda Colomer (1996a) y (1996b) al referirse a la literatura como el mejor instrumento para el desarrollo de competencias aptitudinales en los jóvenes. Mientras que, para otros, como Vieites (2014) y (2016), lo primordial de la PT reside en su real acercamiento a la teatralidad.

Baste como muestra, lo referido por este último sobre los planes de estudio españoles de las escuelas y facultades universitarias (educación, teatro, artes escénicas) de los que emerge una materia denominada *Pedagogía Teatral* o *Pedagogía del Teatro* y, en los que a pesar de su existencia, todavía es necesaria una teoría general que sirva por igual a quien ejerce como docente en cualquiera de los niveles (Vieites, 2016). Una situación por demás semejante a lo ocurrido en puntos geográficos como México, en los que la oferta consiste en una titulación específica para la

formación del profesorado de teatro y, en consecuencia, de especialistas en Pedagogía del Teatro¹⁷ como la carrera de Literatura Dramática y Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en cuyo Plan de Estudios y descripción vigentes hasta el ciclo escolar 2020-2021¹⁸, destaca la necesidad de que sus profesionales se aboquen al estudio de la actividad teatral como fenómeno artístico integral. Esto es, desde la literatura dramática, la investigación teórica e histórica, la actuación, la dirección, la dramaturgia y la producción teatral.

Lo anterior, a través de mecanismos que ligen la práctica escénico-literaria con la pedagógico-didáctica en asignaturas de tronco común como *Historia del Arte Teatral*, *Fundamentos de Dramaturgia*, *Análisis de Textos*, *Laboratorio de Puesta en Escena* y *Taller Integral de Creación Artística*; o asignaturas obligadas de elección como *Dramaturgia* y *Teatrología*, esta última, consistente en un campo interdisciplinar que agrupa los estudios teatrales en relación a su contexto literario, estético, semiótico y sociocultural; o asignaturas optativas como el *Taller de Composición Dramática*, *Taller de Crítica Teatral*, *Didáctica del Teatro*, *Teatro para Niños*, *Teatro y Prosa*, *Teatro y Verso*, *Teorías Dramáticas*, *Teorías Escénicas* y *Géneros Dramáticos*. En contraste, la presencia del género dramático dentro de los niveles educativos Medio e Inicial del país, implica un uso indiferenciado del instrumento de la dramatización a fin de cumplimentar requisitos de orden secundario o distintos al teatral, como simulacro de la actividad humana en el aula y herramienta de socialización y desfogue o proceso psicologizante.

¹⁷ De acuerdo con Grovas (2017) «El panorama actual mexiquense (últimos 25 años) muestra así la creación, hacia 2017, de al menos 27 licenciaturas en Teatro en el país, además de la Universidad Veracruzana, que tiene la única maestría en Artes Escénicas, y la EAT con la única maestría en dirección escénica, las licenciaturas en actuación de las Universidades públicas (en Querétaro, Pachuca, Puebla, Gdl., Ensenada, S.L.P., Ags., Chihuahua, Nuevo León, Sinaloa, Michoacán, León, Veracruz, Sonora, Edo. de México, Gto. y Mérida) y otras muchas escuelas de teatro especializadas en actuación, dirección y dramaturgia», cfr. p. 117.

¹⁸ Según el portal de Oferta Académica de la UNAM, en el ciclo escolar 2020-2021, el total de aspirantes a ingresar a esta licenciatura fue de 967. La oferta de lugares disponibles fue de 145, por lo que de cada 7 estudiantes que demandaron la carrera ingresó 1. Del total de alumnos de primer ingreso 61% son mujeres y 39% hombres. Para ampliar la presente información, pueden consultarse: <http://oferta.unam.mx/literatura-dramatica-y-teatro.html> y/o <http://oferta.unam.mx/planestudios/litdramyteatro-plan-de-estudios14.pdf>

Aún más, si a esta situación se suman ejercicios como el *Glottodrama*¹⁹, método nacido en Italia, en el que mediante instrumentos como la Lectura Dramatizada, se sitúa la estrategia pedagógico-teatral a través de la dramaturgia textual, y donde subyacen, a su vez, nociones concernientes al sentido y la significación de los textos, elementos indispensables para su adecuada interpretación.

Esta disparidad entre la expresión dramática y la expresión teatral en las aulas de Educación Literaria, sirve para atestiguar su lejanía con respecto a la creciente demanda de un estudiantado que precisa de modelos que guíen y aproximen su construcción de lo textual en el terreno literario hacia las esferas de su individuación y colectividad. Carestía que corre en paralelo a la capacitación de un profesorado que atiende los estatutos de Programas Educativos nacionales que, entre sus objetivos y eje temático, convergen entre lo pedagógico y lo literario, favoreciendo al género narrativo por encima del dramático²⁰. Por consiguiente, se puede plantear: ¿Cómo significar al texto dramático, cuando por principio de cuentas, se ha dado por sentada su omisión o disparidad en la Educación Literaria? En adelante, será preciso mostrar —cuando menos, sugerir— que la PT en su genuino y paralelo tratamiento con la significación literaria, puede contener la efectividad de dicha resolución.

Dicho está, a diferencia de otras sugerencias educativas con propósitos meramente pedagógicos, el presente estudio pretenda ligar los mecanismos pedagógico-teatrales para la consumación de dos fines: a) La recuperación de la representación literario-escénica en los

¹⁹ La terminología hace referencia a la enseñanza de lenguas a través de técnicas teatrales y que contempla el aprendizaje desde la práctica teatral y la práctica activa de la lengua extranjera. Para saber más sobre esta modalidad de la enseñanza del drama, puede consultarse el siguiente enlace: <https://glottodrama.webs.upv.es/>

²⁰ Véase el programa de estudio del Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro (COBAQ), derivado de la Dirección General de Bachilleres (DGB) del año 2018 para la asignatura de *Literatura I* donde el énfasis, responde a la evolución histórica de los subgéneros narrativos. En oposición a su materia seriada *Literatura II*, en la que sí existe un bloque dedicado a la teatralidad, Bloque II: «Del teatro antiguo al contemporáneo» y, cuyo aprendizaje esperado, consiste en el desarrollo de su potencial artístico mediante la creación del guión teatral y la representación.

métodos de enseñanza por medio del texto dramático y la lectura dramatizada, destinados a la formación interactiva y fructiva del estudiante y, b) Su incidencia en el desarrollo de la significación literaria, producto del ejercicio interpretativo que le convoca a la búsqueda y trascendencia del sentido (apego al sentido textual) mediante sus apropiaciones dramáticas.

Así pues, para Vieites (2015) es a la PT a quien le corresponde esa tarea, porque aunque existan diferencias entre la dimensión procedimental que la ET pueda tener en las primeras etapas educativas, y la orientación profesional que deba tener en una escuela de teatro, los principios básicos son los mismos en tanto que se opera bajo la creación de un «marco de experiencia»²¹ de carácter lúdico y ficcional, y en el que todo es posible gracias al simulacro de la representación, es decir, el famoso *como si* de Brook (1973). Además, de acuerdo con (Vieites, 2015)²², la reflexión sobre su práctica debe situarse sobre el planteamiento de tres ámbitos:

- i) *Estudios teatrales*: Encargados del *saber* teatral, y que agrupan un marco disciplinar sólido orientado al estudio de lo literario (texto dramático) y lo teatral (espectáculo): semiótica, sociología, historia, antropología, estética, teoría de la comunicación.
- ii) *Teoría teatral*: Estudia el *ser* del teatro frente al ser de otras disciplinas escénicas.
- iii) *Estudios interdisciplinarios*: Refieren la relación del estudio teatral con otros ámbitos de creación artística o disciplinas científicas, tales como las ciencias de la conducta. En conjunto con dimensiones como la cultural, la educativa y la artística.

²¹ Término acuñado por Goffman (2006) para referirse al «examen de la organización de la experiencia» a partir de marcos de referencia y áreas dotadas de sentido, cuya función estriba no sólo en organizar el significado de lo experimentado; sino en articular la participación, por lo tanto, tienen que ver no sólo con el conocimiento sino también con la acción. Análogamente, el autor destina en su estudio un apartado hacia el Marco Teatral, cuya unidad versa sobre concepciones como: la acción, la representación, el rol, el escenario, la interacción y el espectador, entre otros.

²² Según el autor, se trata de un campo en el que cabría situar propuestas fundamentales de creadores como: Stanislavski, Graig, Meyerhold, Piscator, Grotowski, Littlewood, Chaikin o Barba, que muestran las posibilidades de una investigación aplicada a la creación (Schneider, Cody et al., 2002) y a la formación (Hodge et al., 2010).

Es de apreciarse que la presente investigación se decanta por enfatizar el carácter de los estudios y la teoría teatrales, sin menospreciar la incorporación de los estudios interdisciplinarios. Es decir, que si bien el teatro utilizado como plataforma para el desarrollo integral de los individuos es un propósito de nobles intenciones, tampoco se puede atenuar la labor artística de la cual se desprende y que, en esencia, es la que permea entre lo literario y su enseñanza.

Se concluye, pues, que el obviar el rubro dramático (literario-espectacular) es lo que ha dado forma a las constantes desvirtuaciones de un proceso encaminado a la mejora de particularidades que giran en torno al desarrollo del estudiante, pero que poca relación guardan con la estimulación de un aprendizaje guiado bajo cánones literarios, necesarios y efectivos para el desdoblamiento de los tres ámbitos mencionados: el estudio teatral, la teoría teatral y el estudio interdisciplinario.

En este tenor, si se atendiera en exclusividad a las competencias fundamentales y a los aprendizajes significativos²³ vinculados a su ejercicio, se dejaría de lado la fuerza de su impulso, a saber, la urdimbre teatral y su sustancia literario-espectacular. Por ende, será de suma importancia propiciar su doble adopción: pedagógico-teatral, en aras de su ulterior convergencia y con la firme pretensión de que ambos componentes de la PT, abonen lo propio en el estudio literario de la obra dramática. Esto es, sin prescindir de ninguna de sus caras o de caer en el equívoco de asumir un término por otro.

²³ Para Caballero (2009) la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos se ha intensificado como consecuencia de los desafíos sociales, generando una búsqueda de nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre los documentos elaborados que transmiten esta inquietud, está DeSeCo (Definición y Selección de Competencias). A partir de este documento, la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos la Unión Europea, han empezado a reformular el currículum en torno al controvertido, complejo y poderoso concepto de competencias fundamentales (*key competencies*), y por medio de las cuales, el aprendizaje se entiende, no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento al servicio de las competencias. Así pues, el aprendizaje significativo apela a un proceso de construcción del conocimiento con lindes en la significación.

1.2 Representatividad diacrónica del teatro didáctico

1.2.1 Teatro Grecolatino

Históricamente, el teatro y la educación han caminado codo a codo desde los comienzos de la civilización, dando lugar a la representación antinómica de sucesos de orden social e introspectivo, mítico y religioso o científico y artístico. Por tal motivo, el empleo y las implicaciones de lo teatral en el campo de la enseñanza, son todo menos novedosas. Ya que su vetusta naturaleza, entraña de raíz, un matiz dialéctico. Si se toma, por ejemplo, su incursión en la Antigua Grecia o en la literatura latina, puede esbozarse el cometido que lo teatral poseía en la conformación de la idea de individuación y ciudadanía de dichos pueblos.

El tema que aquí interesa inicia con la enseñanza-instrucción (*didaskalia*) que, según Báez (2009), implicó un recurso mediante el cual se designaban, tanto el montaje escénico de piezas teatrales, como la significación que este proceso, iniciado por el poeta, otorgaba al coro y los actores encargados de su ejecución. Mientras que para Rogers (2013), la terminología alude, tanto a un elemento técnico del dialogismo entre el poeta-director y el drama y su coro —caso de la comedia aristofánica—, así como al agente de transmisión de la enseñanza, en la que, el poeta-director era, a su vez, nombrado διδάσκαλος (*didáskalos*), vocablo traducido a nuestra lengua bajo dos acepciones: la de «profesor» y «productor» o «reproductor» de una técnica particular del drama (*poiēsis*): «The technical term for the classical Greek dramatic poet-director was διδάσκαλος. Various forms of epigraphic evidence (...) indicates that he ‘produced’ (ἐδίδασκε/ἐδίδαξε) a given drama or dramas (...) or even ‘reproduced’ (ἀνεδίδαξε) his tragedies or comedies²⁴» (p. 62).

²⁴ Todas las traducciones aquí vertidas del inglés o portugués al español, son de mi autoría: «De acuerdo con la evidencia epigráfica existente, la terminología empleada para designar al poeta-director en la Grecia clásica era *didáskalos* (profesor-productor), vocablo que indicaba su quehacer en la ‘producción’ de un drama, aunado a su segunda acepción como ‘reproductor’ de tragedias y de comedias.»

Siguiendo al autor, la terminología servía en la mayoría de los textos, más para referirse al aparato de enseñanza de la técnica dramática dirigida a la instrucción de los actores, que propiamente a la técnica dramática en sí misma²⁵. De lo que se presume su relación con el carácter formativo, cultural y cívico²⁶ de los individuos por medio del drama, y que constituye uno de los paradigmas educativos del presente estudio «The nominal form *didaskalos* means not ‘director’ or ‘dramatic poet’ but ‘teacher’, both in the unmarked sense of ‘one who teaches’»²⁷ (p. 62). La cita previa sirve para denotar el carácter educativo de la práctica dramática. No obstante, dicha enseñanza-instrucción no bastó por sí misma para desencadenar su encumbramiento. Así, se incluyó el factor literario en su carácter oral²⁸, escritural y estético. Ahora bien, en el curso de esta búsqueda se debe recordar que, para Aristóteles, en su aclamada *Poética*, la «poesía» entendida como teoría general sobre los principios que determinan la naturaleza de los géneros literarios, estaba ineludiblemente ligada a la dualidad de dos aptitudes humanas: el placer por la imitación (*mímēsis*)²⁹ y los productos o purificación de ésta (*kátharsis*), más la disposición para su musicalidad y su ritmicidad³⁰.

En concordancia, Muñoz (2007) indica que a medida que la poesía se iba desarrollando con cada nuevo descubrimiento, se iba también diversificando de acuerdo con el carácter de los poetas y su condición ética: la representación (*imitación*) de los individuos elevados, era plasmada

²⁵ El Diccionario de la RAE alberga tres acepciones para el término «didascalía» en lugar de *didaskalia*, precedidas por el principio rector de la educación. Así, la primera entrada obedece a la «enseñanza, instrucción»; la segunda, al «registro de la antigua Grecia donde constaban las obras teatrales representadas, con datos relevantes como la fecha o los premios obtenidos»; la tercera, a la «indicación del dramaturgo a los intérpretes para la puesta en escena», en otras palabras, al parlamento o al diálogo teatral también conocido como *acotación*.

²⁶ Aspecto que Rogers describe como fuente de acalorados debates por parte de los académicos «The dramatic festivals were civic institutions [...] rooting the tragic performance deeply in its civic and religious festival context, although such a view has not been without its detractors», p. 63.

²⁷ «La forma nominal del término *didáskalos* debe traducirse como ‘profesor’ no como ‘director’ ni como ‘poeta dramático’ y, ambas acepciones, deben ser empleadas en el sentido de ‘aquel que enseña’.»

²⁸ Derivado, del mismo modo, de su rica variedad de tradiciones poéticas, religiosas y sapienciales.

²⁹ Usada para designar una actitud de ‘identificación’, ‘encarnación’ o ‘interpretación’.

³⁰ Aspectos últimos que, como señala Muñoz al traducir la *Poética* aristotélica, son particulares del «fenómeno poético preliterario» fincado en la oralidad, p. 14.

a través del himno y la alabanza; y las acciones de los individuos ruines, eran representadas mediante el escarnio y el oprobio. Proceso de diversificación y especificación del género poético que, eventualmente, desembocaría en la configuración y madurez de la comedia y la tragedia, como sostiene el autor. Además de ser portadores de las condiciones impuestas por el espectáculo y el público con constantes de carácter ético y social, diferenciado de la circunstancialidad histórica contingente y, cuyos diálogos, antes improvisados, fueron sustituidos por un argumento estructurado dotado de un talante dialógico condicionado a la producción del poeta venido a dramaturgo, y no en la antigua práctica inventiva de los actores.

Por lo que se refiere al elemento propiamente pedagógico, Platón apostilla en sus *Diálogos* un cierto primitivismo hermenéutico con respecto a la mayéutica. El filósofo aproximó en la voz de su maestro la noción de *anagnórisis* mediante el método dialógico, como sostiene Íñigo (1985) en su introducción a la obra del filósofo: «Lo que suele denominarse *pensamiento* equivale³¹ a la forma misma en la que el pensamiento surge: el diálogo» (p. 13). Empero, este diálogo, en principio, puente comunicativo entre los hombres y su pensamiento, no poseía la distinción de lo literario sino la manifestación del espacio mental en el que ocurría el lenguaje³².

Dicho sea de paso, en la mayéutica implementada por Sócrates, observamos una cercanía con los atributos dramáticos de la *didaskalia* que, más que instruir o acotar las acciones de los personajes, guía el proceso de enseñanza dramática por medio de la revelación interpelada entre la figura del didáskalos y los actores, o entre los diálogos y su interpretación.

Queda definido entonces, el papel pedagógico, poético y mayéutico del drama pero, todavía cabe señalar lo que para Svenbro (2004) es sustancial en el desarrollo teatral, a saber, que la lectura

³¹ Se ha utilizado la palabra ‘equivale’ no existente en la cita original para referir el puente comunicativo entre los núcleos del sintagma nominal del enunciado, a saber, el pensamiento y el diálogo.

³² Consciente del carácter secundario de la escritura, Platón pone de manifiesto en esta misma, el carácter preeminente de la vida y la realidad sobre el clausurado universo de los signos.

es una labor que se inscribe en las filas de lo literario al entrar en contacto dos mundos: «el mundo del texto» y «el mundo del lector»³³. En este sentido, sostiene el autor, la Grecia clásica tuvo clara conciencia de que la escritura se había inventado para fijar los textos y, de ese modo, poder traerlos a la memoria: en la práctica, conservarlos.

Esta novedad de un libro que transmite un *lógos* escrito destinado a la lectura, afirma Svenbro, supone otras implicaciones, a saber: la *scriptio continua* que conlleva una «lectura en alta voz» y compartida *versus* la «lectura en silencio», individualizada. De manera que el traspaso de la oralidad a la lectura en silencio, pudo haber estado marcado no por una ruptura con la tradición —como se ha insistido en la vertiente historicista del hecho—; sino debido a la marcha sincrónica que comenzaba a fomentar su diáspora y almacenamiento de grandes volúmenes entre los individuos de las sociedades, rezumando, de a poco, en la instrucción de su pensamiento.

En cualquier caso, Cavallo y Chartier (2004) indican que todo esto nos muestra que la Grecia clásica conocía diversas prácticas de lectura relacionadas con la diversidad de competencias y de funciones³⁴. Ello, en función de la articulada gama de posibilidades expresivas que la lengua documenta; y pese a que en una época más tardía, determinados significados verbales, originariamente distintos, pasaron a usarse el uno por el otro o pasaron a asumir matices de significación no siempre perceptibles.

En efecto, la teoría de la lectura derivaba de la *actio oratoria*, estaba ligada a la praxis teatral (Cavallo & Chartier, 2004, p. 31). Modalidad que dotó al libro, en su lectura en alta voz, de un carácter animado como objeto de uso personal y de relación intersubjetivo-vocal para con sus

³³ Terminología acuñada por Paul Ricœur (2001).

³⁴ Los autores advierten que, sin el arte de la lectura, lo escrito estaba destinado a seguir siendo una serie de incomprensibles garabatos sobre el papiro, o lo que es lo mismo, toda *anagnosis* (lectura) individual o en presencia de un auditorio debía ser una *hypokrisis* («interpretación» oral y gestual) que se esforzara lo más posible por expresar el género literario para dar cuenta de la intención del autor, cfr. p. 31.

lectores. Estos últimos, dirigidos hacia el texto a través del préstamo de sus voces y expresividad, poniendo de relieve la ejercitación de una lectura engarzada con lo corpóreo³⁵. De lo anterior, leer equivalía a destinar la voz a disposición de lo escrito (o del escritor), y a seguir el paso obligado de la letra: «El escritor contaba con la llegada de un lector dispuesto a poner su voz al servicio de lo escrito con miras a distribuir su contenido a los transeúntes, a los oyentes del texto» (Svenbro, 2014, p. 81).

Por otro lado, en Roma se destacaba el aspecto lúdico de lo teatral a través del empleo de una figura encargada de mediar los aprendizajes de las lecciones ofertadas, denominada «maestro de juego» (*Magister ludi*); y diferenciado del papel ejecutado por un esclavo que ayudaba en las tareas escolares de la clase aristocrática, llamado (*paedagogus*). En palabras de Vieites (2016), «pedagogo», era el esclavo que conducía a los hijos del amo al gimnasio, pues así se denominaba la escuela en aquel entonces. Posteriormente, el vocablo fue ampliando sus acepciones para designar a la persona que tiene como profesión la de educar, o aquella versada en cuestiones de pedagogía. Así, en la Antigüedad Clásica, lo teatral y lo pedagógico formaban una alianza inquebrantable por medio de la voz, la expresión y lo lúdico.

De retorno a Muñoz, se ha dicho que durante la Época Clásica se constituyó una díada entre la tragedia y la comedia. La primera, poseedora de un carácter de circunstancialidad fatídica, pues a menudo se retratan en la tragedia, destinos funestos que desembocan en la desdicha de sus protagonistas y cuya tensión entre lo divino y lo humano, la vida y la muerte, es superada por el instrumento de la catarsis, incitadora del temor o la compasión del espectador. Mientras que la comedia, se origina como una reflexión guiada por medio de la sátira a las vicisitudes que frenan la vida del hombre, y cuya catarsis es evidente en la provocación de la risa.

³⁵ Esta vertiente lectora, aclaran Cavallo y Chartier, hallaría su eco entre los autores latinos de la época imperial.

Como apunta Sardón (1996), son dos las concepciones estéticas que discurren en paralelo durante este período: *i. El canon clásico*, protegido por el mundo oficial y, *ii. El canon grotesco*, que disfruta con la deformación y la burla. Este último, amparado por la subversión de los valores para la liberación de la cotidianidad, el hastío y la rutina. Complementariamente, el carnaval y la comicidad fueron tomados por expansores a los frenos de la vida normativa. Así, la vida festiva basada en la risa y la burla a las instituciones establecidas, suponía la presencia de un mundo invertido, una parodia de la vida ordinaria³⁶ (Bajtín, 1987 citado en Sardón, 1996).

Póngase por caso a Aristófanes quien, de acuerdo con Sardón, recoge en tres de sus comedias los rasgos típicos del carnaval: los coros animalísticos y el viaje al Hades, representados en *Las ranas*; o el mundo al revés, la inversión de las normas y valores convencionales, representados en *Lisístrata* donde un gobierno de mujeres impone su ley; o en *Las nubes*, donde los jóvenes educan a los viejos. Obsérvese que los últimos dos tratamientos, «la inversión de las normas» y «la educación impartida de la juventud a la senectud», encuentran su caudal en la contemporaneidad con la expresión manifiesta de una juventud ávida por la reforma de leyes que involucren su rol y representatividad en la colectividad³⁷, así como el empleo de tecnologías emergentes (plataformas y redes sociales) que auxilien en la divulgación de sus imperativos. Por ende, la recuperación y tratamiento de textos clásicos (dramáticos), supondría, no un anacronismo

³⁶ Cuestiones aún vigentes, pues, hoy día, atienden al grupo de intereses de la juventud con miras al desarrollo de un pensamiento crítico: lo disruptivo frente a lo normativo; el sarcasmo frente al elogio (memes); la crítica frente a la censura, y demás elementos que discurren en la significación que canales como el entretenimiento televisivo, serial o cinematográfico, incluido el *melodrama*, ofertan y adoptan en poblaciones como la mexicana.

³⁷ Así, por ejemplo, se pone el acento en movilizaciones estudiantiles como la del 68 en México, que encontró en la obra de Juan Miguel de Mora Vaquerizo *Plaza de las tres culturas*, un nicho teatral pero que, según reza en la portada de su edición de 1978, «nadie se atrevió a escenificar» (Mengual, 2000). Y más recientemente, el movimiento estudiantil suscitado hacia finales del mes de septiembre de 2022, y convocado por la Federación Estudiantil de la UAQ en la región queretana. Para ampliar el tema pueden consultarse los siguientes enlaces: www.jornada.com.mx/notas/2022/10/01/estados/mantiene-paro-en-la-uaq-estudiantes-alistan-pleiego-petitorio/ y/o <https://heraldodemexico.com.mx/nacional/2022/10/3/uaq-mantiene-paro-estudiantil-rectora-reconoce-que-la-violencia-los-rebaso-445126.html>

con fines epigonales; sino el vivo pulso de una actualidad de cara a la adversidad de su propia transformación y (re)significación sociales.

Baste, por muestra, los siguientes ejemplos. De acuerdo con Bleeker y Widengren (1973) en *Las ranas* de Aristófanes, Dionisio aparece en escena como un dios afeminado y acobardado sobre el que se descargan indignidades de todo tipo quien, a su vez, es azotado e implicado en situaciones grotescas. En cuanto a *Lisístrata*, sostiene Iglesias (2010), a pesar de aparecer alegatos en defensa del papel de las mujeres en la sociedad³⁸, en el contexto de la comedia antigua —tanto su planteamiento como su desarrollo—, no tienen ningún viso de realidad y sólo sirven para proporcionar una situación de gran comicidad, pues su clave se encuentra en el planteamiento de una situación claramente utópica tratándose de un juguete teatral, pero que, a medida que es (re)significado por la modernidad, se hacen palpables sus guiños hacia las doctrinas del feminismo.

Velásquez (2001) indica que en *Las nubes* la representación de Sócrates posee, en lo que a educación se refiere, un grado significativo de consistencia, dado que su concepción de enseñanza manifiesta puntos de convergencia con el comediógrafo³⁹. Otro ejemplo puede encontrarse en Menandro quien, referido por Sardón, es considerado por muchos el «padre de la comedia nueva». Así pues, a través de obras como *El Misántropo*, cuyo motor es el tópico de la soledad, Menandro se suma a la tendencia del orden turbado y restablecido, en el que se introduce un nuevo tipo de comedia, aquella que enfatiza el problema cotidiano y familiar en sustitución de los problemas tradicionales, sociales y políticos, y que conduce a un «final feliz y moralizante», en lugar de la habitual desdicha y desconcierto de la tragedia⁴⁰.

³⁸ La comedia resalta la abstinencia sexual femenina como vehículo para apaciguar el conflicto bélico ateniense.

³⁹ La cita indica «Un aspecto importante de la enseñanza socrática se deja traslucir en la escena que acontece a la entrada de la escuela, durante la conversación del padre, Estrepsíades, con el discípulo del maestro (...) junto a la puerta del *phrontistérion*. Los golpes del padre han hecho abortar al discípulo un pensamiento. Luego se habla de la cosa abortada», pp. 186-187. Véase la referencia a la mayéutica o su ‘arte de partear’ en el acto interrogatorio.

⁴⁰ Dice así la autora «Menandro recoge las teorías de Aristóteles y del pensamiento peripatético. Así aparecen en escena personajes como el andrógino, el desconfiado, el misántropo, el supersticioso y otros muchos que dan título a

Una situación que pone de relieve las variaciones sufridas en el drama y que permitieron su pervivencia en la comedia latina y en el teatro europeo, encaminadas a un discurso cercano al de la educación popular, guiado por la inserción de moralejas que, en última instancia, reconfiguraban la experiencia de los asistentes al espectáculo, pasando del mero divertimento a las lecciones de aprendizaje socializante (lúdico, moral, burlesco), es decir, su carácter significativo.

Finalizada esta mención, cabe también, el análisis de la tragedia. Se afirma que cuando Eurípides escribió *Medea*, como lo detalla Gkatzoli (2009), tenía en mente la idea de contar una historia acerca de una mujer dispuesta a asesinar a sus propios hijos con el objeto de infligir dolor en su marido debido a su adulterio. Aclara, sin embargo, que no hubo manera de predecir su resonancia, ya que sigue siendo representada en el mundo entero dos mil trescientos años después de su primera puesta en escena. Ahora bien, al contraponer este conflicto ficcional con la problemática del siglo XXI en torno al papel de lo femenino, se podría cavilar acerca de cómo un mito sobre la «impensable» brutalidad materna, puede resonar en nuestros días. En apoyo a Gkatzoli, las tragedias griegas lidian con problemas de naturaleza ontológica que cuestionan la simbiosis de la naturaleza humana con los imperativos éticos y morales impuestos por la sociedad. Acorde con la resolución de esta disyuntiva, la autora plantea que los crecientes efectos de la globalización y el interculturalismo han abierto las fronteras para la discusión y el escrutinio de temas que hasta hace un tiempo, eran considerados tabú⁴¹.

Como resultado, debe admitirse, momentáneamente, que una de las virtudes del empleo de textos clásicos, reside en poder vislumbrarlos como el óptimo escenario para el tratamiento de los

un gran número de comedias», p. 203. En este sentido, continúa la autora «La comedia nueva presenta un teatro que profundiza en los caracteres psicológicos de sus personajes. Aparecen caracterizados, diferentes tipos que encarnan vicios o virtudes, así como las peculiaridades propias de su edad o de su condición social», p. 202.

⁴¹ Como los que ejemplifica el texto: el amorío y sus repercusiones o el homicidio y las motivaciones que lo impulsan.

menesteres de la condición humana. Ello, al posibilitar puntos de encuentro, entre la conducción de la búsqueda del sentido y la construcción significativa que tanto intrigaba a los pensadores del pasado y que, hoy día, pueden cultivarse en la juventud a través de recursos teatrales como la Lectura Dramatizada: «It is possible that in ancient Greek Theatre students may find meaning in the continuous effort of humankind to understand its own nature and become challenged to ask the same ontological questions that intrigued Euripides mind⁴²» (p. 7).

1.2.2 *Teatro Renacentista Español*

Una primera e importante precisión sobre las transformaciones de la enseñanza en los núcleos eclesiásticos posteriores al medioevo nos es dada por Gómez (1954), en la que señala que el retorno a los clásicos fue producto de una tendencia iniciada en Florencia, Italia y que tenía por principio, la cultivación del «ideal del hombre», sello distintivo de un antropocentrismo de honda raigambre hacia lo grecorromano⁴³. Así, dicho re-nacimiento, era propiciado por la necesidad de cultivar en el hombre la vuelta a las «artes liberales» (*Trivium et Quadrivium*) y la sabiduría hacia sí mismo. De manera que su bastión, la *humanitas*, consistía en una educación cuyo objeto eran las artes mencionadas, al tiempo que su quehacer humanizaba a los que las comprendían y entraban a fondo en ellas, porque en estas se dibujaba un tipo de ideal humano útil y perfecto que guardaba relación con las palabras griegas: (*areté*) «excelencia en la elocuencia» y (*paideia*) «formación y crianza».

A pesar de esta constante, el autor puntualiza que el Renacimiento español se distinguió por teñir de religiosidad al fenómeno teatral mediante la incorporación del *auto* sacramental con

⁴² «Es posible que en el Antiguo Teatro Griego, los estudiantes encuentren sentido y motivación en la comprensión de la condición de la naturaleza humana y se vean, además, convocados a cuestionarse los mismos principios que desencadenan las grandes preguntas de la humanidad de la mano de clásicos como Eurípides.»

⁴³ Al gozar de similitud, los términos *grecolatino*, *grecorromano* y *Época, Edad o Antigüedad clásica*, serán empleados indistintamente para referirse al período que comprende el auge y desarrollo de las civilizaciones Griega y Romana.

tema preferentemente eucarístico, y cuyas representaciones comprendían por igual, conflictos morales y teológicos. Ejemplos de este género pueden encontrarse en la obra de Lope de Vega en *El peregrino y su patria* o *Pastores de Belén*; en Tirso de Molina en *El colmenero divino* o *La madrina del cielo*; o en Calderón de La Barca en *Los encantos de la culpa* y *A Dios por razón de estado*. Por lo que su influjo sobre el humanismo novohispano, fue inevitable.

Por consecuente, existieron dentro del Renacimiento dos corrientes: la que pugnaba por un *humanismo absoluto* del hombre grecorromano, prescindiendo de la cultura cristiana y con un fuerte predominio del laicismo, el individualismo y el nacionalismo⁴⁴; y la de un *humanismo mitigado*, propio de centros de formación eclesiásticos como el jesuita⁴⁵, que equilibraba el quiebre dado durante la Edad Media entre lo humano y lo divino, y en cuya conciliación se presupuso que, el «ideal humano grecorromano» no era el ideal último del hombre, sino un reflejo de aquella ‘perfección humana’ unida al Hijo de Dios hecho hombre (Gómez, 1954, p. 18).

El Renacimiento español y, por tanto, el Novohispano, fueron una suerte de humanismo orientado a la teología, que tuvo por padre e impulsor a Antonio de Nebrija, con una marcada superación y unión de lo pagano con lo cristiano, el denominado *Humanismo de Alcalá*, ligado al sistema educativo del Colegio de la Compañía de Jesús, como en el caso del antiguo Colegio de San Pedro y San Pablo (Gómez, 1954). Tal situación fue destacada por Fernández (2007) al referirse a la particular función pedagógica que tuvo el teatro medieval en España⁴⁶ hasta convertirse en un taller didáctico para la explicación de los misterios cristianos durante el

⁴⁴ Según Gómez (1954), de entre sus figuras clave se destacan, Lucrecio y Epicuro.

⁴⁵ Martínez (2007) señala que «Pocos han sido los esfuerzos por seguir de cerca el desarrollo del teatro jesuita en lo que fueron las colonias del Imperio español, como México, y en esto el doctor Viveros tenía razón: este género teatral no ha merecido la atención completa de críticos ni de historiadores de la literatura como sí ocurre en el caso del teatro jesuita europeo», p. 80.

⁴⁶ De acuerdo con el autor, esto fue así dado que en toda la Europa occidental —así se dice en todas las historias del teatro— los llamados *tropos* fueron las primeras células dramáticas.

Renacimiento⁴⁷: «Las universidades y los colegios de jesuitas se convertirán en los principales focos difusores de este teatro escolar» (p. 543).

Análogamente, el teatro nacido en Grecia como auxiliar del culto mitológico mediante la representación sensible de las ideas y conceptos doctrinales y de fácil comprensión por parte del vulgo, fue adoptado por el cristianismo⁴⁸: «La Iglesia comprendió muy pronto el valor pedagógico del teatro. Por una parte, rechazan unas escenificaciones irreconciliables con el espíritu de la moralidad; por otra, se sienten seducidos por la estética que rezuman aquellos textos dramáticos» (Gómez, 1954, pp. 49-50).

1.2.2.1 *Teatro Jesuita Novohispano*

Como heredero de las máximas del Teatro del Renacimiento Español, el Teatro Jesuita Novohispano comenzó por adoptar su carácter doctrinal y moralizante, con la principal diferencia de que este último, fue dirigido hacia la población juvenil. En palabras de Cutillas (2015) «Los jesuitas fueron los primeros que intentaron crear un teatro para jóvenes, con características peculiares pero siempre religiosas» (p. 7). Añade el autor que, la estructura de las obras del teatro de jesuita, sin estar pensada expresamente para jóvenes, representaba de alguna manera un acercamiento hacia éstos mediante el uso del romance en detrimento del latín⁴⁹. Sin embargo, este mismo reitera, el *teatro humanístico* se quedó en la imitación de autores clásicos; mientras que el

⁴⁷ En añadidura, Menéndez (2005) indica que el binomio entre «teatro» e «iglesia» durante el Medioevo y Renacimiento españoles, se distinguió por su carácter pedagógico, así como por su juego de mutuas disensiones y acuerdos con los recursos escénicos de las comedias salpicados de obscenidades verbales y gestuales, como las de Terencio y Plauto, que buscaban, la diversión y el regocijo del vulgo romano. Si bien es cierto que el cristianismo fomentó la desaparición del floreciente teatro grecorromano, afirma el autor, lo anterior es una verdad a medias, puesto que también se valió de la imitación de sus mecanismos pedagógico-estéticos para ponderar los doctrinales.

⁴⁸ Los clérigos, a menudo se sentían agraviados y, paradójicamente, admirados por dicha manifestación teatral.

⁴⁹ De acuerdo con Asenjo (2006, citado en Cutillas, 2015) «El apartamiento del latín en el teatro escolar es síntoma de que más allá de su función didáctica, es una manera de asegurarse una clientela adicta, en el caso de la Compañía de Jesús, convencida y deseando convencer de la eficacia de su método activo de educación», p. 9.

teatro jesuítico vio representadas casi todas sus obras y, dada su finalidad didáctica y su público, constituyó un subgénero dramático de gran influencia en el teatro posterior.

Este aspecto dotó de significación su puesta en escena, puesto que el compromiso de la Compañía yacía en la representación de la religiosidad a través de sus estudiantes mediante la guía de su profesorado. De forma que su participación, colmó las representaciones de corte hagiográfico de un elemento de novedad y frescura, y cuyo eco resonaría entre los asistentes como el crisol de su identidad espiritual a través de su clamor y fervor y, en consecuencia, la continuidad del auge de la interpretación individual de los textos canónicos y sagrados, promovida, a su vez, por la *Devotio moderna* que acentuaba el cristocentrismo práctico y la oración metódica.

Aunado a lo anterior, indica Martínez (2007), entra en vigor la incursión de géneros que si bien siempre estuvieron presentes dentro del teatro de la Compañía, no fue sino recientemente que fueron recuperados en su estudio, por mencionar algunos: los «auto sacramentales», la «tragedia senequista», las «comedias de santos», el virgilianismo mexicano de la «Égloga», el «teatro de evangelización» a manera de «obras hagiográficas» y el «teatro de catequización»⁵⁰, los «entremeses teatrales», los «coloquios sacramentales», así como el «juguete teatral»⁵¹.

En cuanto al teatro hagiográfico, sostiene el autor, el escrutinio estaba presente en la aprobación de sus intérpretes, siendo la justificación más constante, la impropiedad de que personas de dudosa reputación moral, interpretaran papeles de santos y vírgenes, porque el tema piadoso de la obra no conmovía realmente ni promovía la fe sino todo lo contrario. Pese a todo, la Compañía de Jesús no dejó de hacer comedias de santos⁵².

⁵⁰ Término acuñado por Othón Arróniz en 1979 y recuperado por Martínez (2007)

⁵¹ De los cuales, en ciertos casos, sólo se guardan algunos testimonios transcritos y glosados.

⁵² En vista de que el teatro jesuítico coexistía con el teatro religioso, como apunta Cutillas (2015), para lograr el adoctrinamiento, se debieron incluir en esta mezcla de sermón-espectáculo, los recursos cómicos.

Hasta aquí, resulta harto interesante la yuxtaposición establecida entre los preceptos eclesiásticos y la praxis teatral, debido a que los altos estándares moralizantes para la representación de los autos, fueron considerados un asidero para la instauración del dogma religioso; mientras que las cualidades de sus intérpretes, en su mayoría jóvenes estudiantes, carecían de la virtuosidad requisitada para la encarnación divina.

Huelga decir que, los teatros escolares vieron en sus actores, la correcta amalgama entre la instrucción y la religiosidad, hecho consolidado en los espectadores quienes, en plena verbena, enfatizaban el goce e identificación de lo dramatizado con la realidad circundante como parte de su convenio espiritual, alud de significaciones que atañen a su devoción como «el deseo de Dios en el alma». Sin embargo, estas manifestaciones no se reducían a la mera representación de sus festejos, pues siempre apegados a los cánones latinos de la tradición clásica, los escritores, en su mayor parte profesores de retórica y sus intérpretes, discípulos de los primeros —de los cuales no se tiene registro de su participación como dramaturgos—, optaban por la composición y escenificación de piezas teatrales basados en los preceptos de la imitación y la perfectibilidad retórica obtenidos de la *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plan oficial de estudios de la Compañía de Jesús) (Martínez, 2007).

Ejemplos de este cruce pueden rastrearse en obras cumbre como el *Triunfo de los santos*⁵³ o *La Celestina*⁵⁴, atribuida a Fernando de Rojas que, desde su aparición, plantea ciertas dificultades inquisitoriales, pues conforme a los preceptos morales, la obra incitaba a la corrupción de las costumbres. ¿Diversión y perversión o enseñanza y lección, qué cualidades promovió? Su

⁵³ Según Martínez (2007), la obra opera bajo dos fundamentos: La persecución de la iglesia por Diocleciano y el anunciado triunfo de los cristianos en Constantinopla. Asimismo, su popularidad es todo menos fortuita, pues la obra gozó, como ninguna otra, de la aprobación de clérigos y espectadores allá por 1578; pues al margen de su discusión, se entabla el cruce entre el adoctrinamiento guiado por el fervor religioso (no franciscano), y su valor simbólico y pragmático: el «triunfo de la cristiandad», como hilo habitual de la idiosincrasia del pueblo de la Nueva España.

⁵⁴ Esta hibridación entre la tragedia y la comedia, dio pie al nacimiento de la llamada «comedia humanística» o «género y literatura celestinesca» con continuadores en verso y en prosa, a partes iguales, como Lope de Vega y Sor Juana.

intención, según Villegas (2013) descansa en un didactismo que se enuncia al mostrar al hombre en su desnudez. El celestineo apuesta por la transgresión como móvil de la juventud al cifrarse como «manual de consejería amorosa» para sacarle de aquellos vicios y encauzar su alma al «amor de Dios». Mención aparte su consagración como clásico durante el siglo XIX, apreciación que, según Snow (2001), da muestras de su vitalidad en todas las formas que caracterizan el siglo XX: el cine, el baile o el teatro. Véase, pues, cómo los actos de significación cobran participación en la urdimbre de lo literario a partir del referente textual venido a acción. En el caso del teatro jesuítico, por medio de las representaciones escolares de corte religioso.

1.2.3 *Teatro Neoclásico*

Fieles al espíritu de la Antigüedad grecolatina y alejados de la estética barroca, los neoclásicos vieron emerger el cénit del aparato poético aristotélico —que compele a las tres unidades⁵⁵. Así, las primeras tentativas de devolver al arte teatral a los valores y preceptos clásicos mediante el discurso escénico, llevaban de por medio, situar a los espectadores en una atemporalidad y discursividad cimentadas en tres ejes, a saber: a) una trayectoria única e invariable, b) válida para cualquier tiempo y, c) válida, así también, para cualquier lugar.

Se debe recordar que el neoclásico, renueva los votos de la expresión del Clasicismo a través de la máxima «El hombre como medida universal», con representantes como Jean Racine y Pierre Corneille en la tragedia clásica francesa, o Molière, quien demostró un especial dominio de la comedia clásica en obras como *El tartufo* o *El misántropo*. En tanto, el derrotero del teatro neoclásico fue, en palabras de Mazzeo (1966) y, en cuestiones de técnica dramática, uno en el que

⁵⁵ Para Aristóteles, las tres unidades de su *Poética* descansan en los presupuestos de la ‘acción’, el ‘lugar’ y el ‘tiempo’. No obstante, según Muñoz (2007), fue Ludovico Castelvetro (1570) el primer comentarista aristotélico que ideó el sistema de las tres unidades. Además, advierte Muñoz que la «unidad del tiempo» ya había sido desentrañada y establecida alrededor del año de 1545 por el catedrático de filosofía y retórica Giraldo Cinthio.

se le exigía al dramaturgo atenerse a las unidades de acción, lugar y tiempo. De ahí su consabida rigidez estructural; mientras que al trazar sus personajes, el dramaturgo debía crear, al mismo tiempo, seres cohibidos y sujetos a las normas y convenciones sociales, exentos de toda espontaneidad. Para ilustrar esta idea, considérese a las protagonistas de *El sí de las niñas* de Fernández de Moratín o *La niña en casa y la madre en la máscara* de Martínez de la Rosa, prototipos femeninos con un marcado conformismo. Palabras que suscribe Caldera (1996) al referir la agudeza del sentido estético neoclásico en pro del ideal de belleza, solemne y estatuaria.

A la par, autores como Checa (2003) indican que la tradición neoclásica distinguió en una escala jerárquica a los «poemas mayores», constituidos por la tragedia y la epopeya, porque en sus versos tratan acciones sublimes y de grandeza, ejecutados por personajes ilustres; en cambio, la comedia fue relegada a un plano inferior, porque se ocupaba de acciones bajas y cotidianas, protagonizadas por plebeyos. De ahí que, los criterios esenciales para su jerarquización, emanen de la categoría social de personajes y espectadores ya tratados durante el Clasicismo, y se correspondan con su locución:

La clasificación de los géneros literarios en la tradición clasicista suele realizarse atendiendo a un criterio gramatical: en la obra habla sólo el poeta (modo exegemático); el poeta cede la palabra a distintos interlocutores que dialogan entre sí (modo dramático); el autor une su parlamento al de otros personajes (modo mixto). Estos tres modos se hacen coincidir con los tres grandes géneros —«especies» decían en el siglo XVIII—, lírico, dramático y épico respectivamente. (p. 1528)

Cabe suponer que lo anterior no estuvo exento de críticas, puesto que, dichos principios «las sólidas e inalterables reglas del arte», eran considerados sistemas arcaicos en ciertos sectores de los ámbitos intelectual y artístico. Estos sectores, veían en el retorno a las máximas de la Antigüedad, lo equivalente a un despropósito de tamañas dimensiones, que no dejaba lugar a la

espontaneidad y libertad creativa pero que, en última instancia, se vieron forzados a suscribir. Así pues y, creyendo que partiendo de una correcta definición de la función social de la literatura, de un planteamiento realista de los requisitos del asentimiento de su destinatario, y de una correcta aplicación de la razón para lograr lo primero con subordinación a lo segundo, los neoclásicos se vieron en la necesidad de legislar en cuestiones literarias para el universo y para la eternidad, lo mismo para moralizar como para entretener⁵⁶ (Carnero, 1994).

Según Carnero, los neoclásicos asumieron que su época estaba destinada, por primera vez en la historia, a presenciar la aurora de una nueva era en la que la humanidad discerniría entre lo justo y lo razonable. Para el autor, se trató entonces, de una época llamada a realizar una reforma de los usos y comportamientos sociales, a configurar un nuevo tipo de ciudadano; que se valió de instrumentos legales y coactivos y que, al hacerlo, modificó la mentalidad colectiva a través de la educación y la persuasión. A la postre, se recurrió al teatro como vehículo transmisor de los aprendizajes. De modo que la enseñanza fuera adquirida involuntariamente, por ósmosis; y como cauce de recepción mayoritaria, por ser el género literario más accesible⁵⁷, y por ser una de las distracciones básicas del pueblo y un acto social habitual. Así pues, en su espectacularidad, el teatro fue capaz de llegar a la masa con menos posibilidades de ser instruida, al tiempo que la ponderación sobre su función didáctica, dio forma a la aparición del método de enseñar deleitando: «En una sociedad como la del s. XVIII existen dos medios tradicionales de comunicación de masas: el púlpito y el teatro (y (...) un tercero: la prensa periódica)» (Carnero, 1994, p. 39). Para que el teatro cumpliera su misión educadora, apunta Carnero⁵⁸, se requerían dos cosas. La primera,

⁵⁶ Postura apoyada por Acuña Velásquez (2016) al referir «El drama puede apuntar a una dimensión moral, o bien puede suscitar placer en los espectadores», p. 27.

⁵⁷ Según el propio Carnero, porque se recibe pasivamente, sin necesidad de un libro, es decir, por la vista y el oído.

⁵⁸ En paralelo, René Rapin (1674, citado en Carnero, 1994) señala que la poesía debía agradar para así, ser útil, y el placer que producía, un medio para instruir «Toda poesía perfecta debe necesariamente ser una lección pública de buenas costumbres para educar al pueblo. La poesía heroica propone el ejemplo de las grandes virtudes y los grandes vicios, para incitar a los hombres a amar las primeras y detestar los segundos. La tragedia les enseña que el vicio nunca

que pese a su carácter de divertimento, nunca se perdiera de vista la subordinación de la transmisión del mensaje, es decir, que el mensaje se viese impedido o deformado (inmoral o ambiguo). La segunda, que la obra dramática debía estar confeccionada de modo que el espectador, sin proponérselo, interiorizara e hiciera suyo psíquicamente el mensaje al lograr su identificación con el discurso dramático al impedir su distanciamiento.

En líneas generales, Voltaire ejemplifica al dramaturgo por excelencia del siglo XVIII, pues ningún otro le igualó en fama a las representaciones teatrales a las que dio a luz⁵⁹. Dentro de su obra, sobresale el proyecto educativo caracterizado por la muy variada concreción de promover la universalidad de la educación —tema fundamental de la filosofía política, por un lado; y de la Ilustración, por el otro— a través de expresiones como el teatro. Puesto que el teatro era el medio a través del cual el hombre de letras gobernaría su sociedad (Velasco, 2020).

Mención aparte autores como Goethe, Schiller o Lessing, estos dos últimos quienes de acuerdo con Ubersfeld (2002) sostuvieron que el teatro era capaz de «moralizar las pasiones». Ahora bien, en palabras de Morales (1992) Goethe inicia en un período muy breve, gran parte de su labor teatral, aunque no llegue a culminarla o hacerlo en una edad tardía, como sucediera con su obra cumbre *Fausto*, y en esta actividad dramática temprana destaca como rasgo significativo la considerable amplitud de su registro temático y formal: el drama episódico y el unitario del neoclasicismo, el de carácter y el de intriga compleja, y el de acción como el de reflexión con obras tales como *El capricho del enamorado*, *Los cómplices*, *Götz von Berlichingen*, *Clavijo*, *Stella e Ifigenia*, *Torquato Tasso*, *Egmont*, entre otras. Además, en su vasta creación, Goethe propone una noción valorativa del arte disímil de lo «bello» e inclinada hacia lo «característico» que, en

queda sin castigo y que los favores de la fortuna y las grandezas del mundo no son siempre bienes verdaderos. Mientras que la comedia, que es representación de la vida diaria, corrige los vicios corrientes», cfr. p. 41.

⁵⁹ Según Velasco (2020) Nota 1, «Se tiene conciencia de la existencia de cincuenta obras teatrales: veintiséis tragedias, dieciocho comedias, cuatro libretos para ópera y un par de divertimentos para uso exclusivo del rey», p. 97.

principio, aludirá al arte gótico venido al clasicismo de Weimar: «Al proponer lo ‘característico’ como fundamento interpretativo de las artes, Goethe recurre a una noción dramática. El carácter, estriba en que el hombre persiste sin tregua en aquello de que se siente capaz» (p. 28).

Desde antiguo, expresa Morales, el carácter se tuvo como ingrediente propio de la tragedia, respondiendo desde su etimología a lo estable, lo acostumbrado, es decir, un rasgo que viene a ser el trazo definitivo con el que nuestra experiencia se define. Así, lo *característico* de sus nociones dramáticas, como la *acción* propiamente dicha, se subordinan a la idea capital de Goethe: la vida⁶⁰, que tanto las incluye como las manifiesta. Esta suerte de predisposición psíquica guarda relación con el posterior desarrollo y empleo dramático del término «persona» o «máscara», que más adelante será abordado con la cota diferenciadora de la asunción que aquí se presupone:

Si «personalidad» fue para Goethe el resultado de la vida, propuesta desde su interioridad activa y hecha razón profunda del destino, «característico» es el rasgo patente y perdurable con el que el carácter queda definitivamente fijo tras enfrentarse con los otros y con el mundo en torno. (p. 29)

Por lo que respecta a Schiller (1969), recuerda en su estudio preliminar Mínguez Sender que, el centro de gravedad de su producción literaria gira en torno a los conflictos y problemas derivados del concepto abstracto de la libertad: ya no se trata de la liberación de la opresión social de signo feudal, sino de la libertad de la idea, de pensamiento (que no es sino una prolongación de la libertad creadora) y que, de paso, le sumerge en los vericuetos de la filosofía kantiana, aderezando sus juicios sobre Lessing y los escritos del *Sturm und Drang*, así como su comentario

⁶⁰ A juicio de Morales «La vida, como entidad activa, según la entiende Goethe, siempre encuentra motivos para perdurar, incluso con la conciliación de los extremos que pueden anularla por exceso o defecto mediante la violencia o la pasividad. De ahí que la muerte y la inacción, originadas con el pathos trágico, no es que a Goethe le fueran indiferentes, sino que le repugnaron sin ambages, al igual que la tragedia misma, en la que solo encontró la abyección de los hombres. Aún más, la idea de destino propia de la tragedia antigua, aparece en su obra como consecuencia de la *personalidad*, es decir, en el ejercicio pleno y vivo de la persona, con lo que adquiere su inequívoco sentido positivo», cfr. 30-31.

crítico a los dramas de Goethe. Cavilaciones condensadas en escritos de corte ensayístico como sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* o dramáticos como *La doncella de Orleáns*, la trilogía de *Wallenstein*⁶¹, *Guillermo Tell*, *Don Carlos* e *Intriga y Amor* con marcada inclinación alienadora y situada en el conflicto dramático en tanto concepción de «culpa trágica», misma que desempeñaba un papel central en relación a la culpa moral, cuidadosamente distinguida de la intencionalidad, la subjetividad y el efecto o consecuencia objetivos de la misma.

A efectos de un arte versado en la mancuerna entre la educación y el entretenimiento, el máximo proyecto en el que Lessing participó, y de cuya experiencia surgió la *Dramaturgia de Hamburgo*, debe situarse, por obviedad, en la constitución del Teatro Nacional de Hamburgo⁶². De tal suerte que, su concretización, puede considerarse como un punto culminante en el proceso de profesionalización de la actividad teatral. A su vez, dicho proceso tuvo como gestores relevantes, además de la intervención de Lessing, a Johann Christoph Gottsched y la actriz itinerante Carolina Neuber (Acuña Velásquez, 2016). Planteamiento que el autor resume así:

Para entender la necesidad de fundar un teatro nacional en Alemania hay que tener en el horizonte el panorama político y cultural (...) ya que en este período se hace patente el vínculo entre nación y teatro, por lo que una cultura nacional debe tener un teatro que represente sus ideales. En el caso de Alemania esto implicaría una doble carencia: en primer lugar la baja estima social que tenía la actividad teatral producto de su carácter itinerante y, en segundo lugar, el no establecimiento de un teatro situado geográficamente y con un sistema de trabajo serio. (p. 22-23)

⁶¹ Para Mínguez Sender, el drama de Schiller se convierte también en una advertencia para los pueblos incapaces de aunar sus energías para actuar con independencia en la historia. Y recalca que precisamente, éste vendría a ser el alcance actual de *Wallenstein*. Y añade que este rasgo patriótico de su escritura dramática le valió la estima y admiración de Goethe, puesto que en su entrega a la causa, su tarea creadora fungió como deber nacional.

⁶² De acuerdo con Acuña Velásquez: «A diferencia de Leipzig, otro polo comercial y culturalmente relevante en Alemania, Hamburgo no tenía una universidad. Pese a ello la ciudad tenía dos instituciones educacionales relevantes: la *Johanneum* y el *Gymnasium*, ambas instituciones auspiciadas por la Academia de Comercio. Estas instituciones se enmarcan en un período de empresas cívicas ilustradas el siglo XVIII Hamburgués; otras fueron la Sociedad por la Promoción de las Artes y el Teatro Nacional de Hamburgo.», p. 23.

En consecuencia, Acuña Velásquez pondera que, Lessing fue llamado para ocupar el puesto de director del Teatro así como de la serie de boletines que publicó como parte de sus labores en el teatro, entre ellos, su famosa *Dramaturgia*. Este texto, es considerado un ejemplo de la dimensión crítica del movimiento ilustrado y las apreciaciones y estudios críticos acerca de la práctica teatral y la teoría dramática «De su ejercicio argumental se desprende que todo conocimiento es *dialógico*, por lo tanto, la discusión con posturas críticas relevantes del período, y de la historia del drama en general es parte del ejercicio programático de Lessing» (p. 26).

Al momento de abordar concepciones acerca de teoría dramática, Lessing se sitúa en una tradición dramática consolidada como la francesa y con primacía tanto en Alemania como en el ámbito europeo. Su inscripción en esa tradición puede entenderse a partir de una doble intencionalidad: posicionarse a sí mismo y a Alemania en el horizonte crítico Europeo de las discusiones dramáticas y con ello establecer un idea de autonomía de la cultura alemana en el plano de las ideas, que a su vez tiene proyección en la dimensión política. Por consiguiente, una de las discusiones más relevantes que entabla su *Dramaturgia* es la referida al Clasicismo francés que, en el ámbito dramático, centró su disputa en la lectura y apropiación de la *Poética* aristotélica. Dicho sea de paso, este crecido interés por un sentido moralizante que emerge de la actividad teatral, otorga al teatro de Lessing una dimensión que apropia el contenido escénico y lo manifiesta que asimismo, es propio de la dimensión estética de la tragedia y que se perfila por la capacidad del espectador de *sentir y expurgar* las pasiones trágicas (Acuña Velásquez, 2016) que bien abona en la comprensión del otro como un yo desdoblado en escena.

Finalmente, en conversación con Grovas Hajj (2022), Fernández de Moratín ocupa un sitio de honor entre nuestras latitudes, puesto que el dramaturgo, tanto en su faceta autoral como de traductor dramático (Murillo, 1999), es merecedor del título de primer estudioso del teatro en

lengua española, así como creador en España de la comedia con sentido didáctico, destacando entre su repertorio títulos como *La comedia nueva*, *El sí de las niñas* o *La derrota de los pedantes*. De él interesa, justamente, su conexión con la idea de teatro didáctico provista desde la Antigüedad, supeditada a las didaskalias para imbuir en los actores —al tiempo que en sus espectadores—, la dirección de las acciones y los diálogos signados en la obra. Por si fuera poco, regiones como Latinoamérica son deudoras suyas, debido al eco que consiguió en autores como Fernández de Lizardi, el famoso autor mexicano de *El periquillo sarniento*, y amplio divulgador de la comedia lacrimosa, apreciando su orientación crítica y adhiriéndose, por lo tanto, a su crítica de las comedias heroicas o militares, como lo sugiere Reyes Palacios:

En cuanto a los géneros teatrales más populares en el dominio hispánico durante la segunda mitad del siglo XVIII y primeras décadas del XIX, comparte en todo el rechazo manifestado por los críticos neoclasicistas españoles, con excepción de la comedia lacrimosa. Explayándose didácticamente dentro del cuerpo de una novela, como frecuentemente lo hacía, al teatro de su momento le dedica un capítulo de su novela, *La Quijotita y su prima*, la cual tenía como objetivo declarado coadyuvar en la educación de las niñas novohispanas. (Reyes Palacios, s.f., cfr. p. 581)

En suma, la fuente del teatro neoclásico principia en su retórica para alcanzar el poder político —a la luz de su instrumentalización educativa o transformadora social. Y pese a ya no ser el medio directo con el que nuestra época está dispuesta a permitirse guiar espiritual o moralmente, ni distinguir dentro de las expresiones sarcásticas, críticas o históricas la verdad sobre lo político, esto puede ser fácilmente refutado si se plantea su evolución en el cinematógrafo, en la televisión y en la internet. Debido a su desdoblamiento tecnológico, el teatro (aún) ofrece oportunidades inusitadas frente al proyecto educativo nacional y global (Velasco, 2020). En lo que sigue, se hará mención de una de sus derivaciones, la científica.

1.2.3.1 *Teatro Científico*

Teniendo en cuenta la existencia del vínculo histórico entre el teatro y la educación, podría disertarse, así también, sobre la relación entre el teatro y la ciencia. Durante gran parte de la historia, arguye Brecht (1999) se ha establecido la creencia de que el arte y la ciencia funcionan de manera muy diferente, y que una atiende a lo imposible, a lo sublime, a lo humano; mientras que la otra, a los hechos fácticos. De manera que el saber científico recela su sitio, y el arte es replegado hacia la producción de unos cuantos elegidos.

Empero, la realidad dista de suscribir esta simpleza. Ambos campos se convalidan a partir de la efectuación de proposiciones o hipótesis, puesto que juegan con la facultad imaginativa para crear y recrear visiones de mundo que excedan a las habituales y dadas por convención. Así, ambos discursos, el científico y el artístico, fantasean con la realidad para proveerla de nuevas miradas. Por lo que no debiera extrañar el reconocimiento de un Goethe estudioso de las ciencias naturales; o de un Schiller, instruido en historia:

En la correspondencia y colaboración de Goethe y Schiller pueden verse reflejadas las contradicciones profundas en que desembocó la literatura alemana por falta de una base firme en un movimiento progresivo de minorías fuertes. Este estado de subdesarrollo social alemán era lo que llevaba a ambos poetas a propiciar la educación individual extremada al máximo, como posible solución. (Supman, 1832, citado en 1969, Schiller, p. 22)

En este sentido, la travesía de la teatralidad como método de enseñanza a lo largo de la historia de la humanidad implica, asimismo, la de su ubicuidad: el teatro está presente en todas las culturas y latitudes, en los teatros y las calles, y en los públicos adulto o infantil en los que, por medio de la representación, se difundieron las ideas y descubrimientos vinculados a la época de su

constitución por medio de una mancuerna entre lo teatral y lo científico (Báez, 2009). Para muestra, lo sucedido en Europa entre los siglos XVII y XVIII, un período de fecundidad intelectual encaminado al progreso científico con sociedades de filósofos naturales, cobijados bajo el amparo de un circuito de lectores de la alta sociedad y en los que, durante sus reuniones, discurrían sus famosas veladas científicas.

Argumento que comparte Clusella (2017) al referir que «Este contexto artístico y renovador iría contagiándose al estudio de las ciencias en general, permitiendo la eclosión de nuevas hipótesis que irían más allá de las nacidas en el inicio de la modernidad» (p. 110). En efecto, los avances científicos eran compaginados con su estela divulgativa por medio de espectáculos demostrativos e interactivos en los que la puesta en escena transcurría entre la realidad de lo fáctico y la ficción de la ilusión provocada por la algarabía de sus asistentes. Sirva el ejemplo de Báez (2009) sobre Faraday en Inglaterra para ilustrar esta premisa: Faraday, quien estaba profundamente convencido de la necesidad de comunicar al público tanto las expectativas como los métodos de la ciencia, instituyó en la Real Institución sus famosas Lecturas de Navidad, no siendo estas lecturas otra cosa que, meras presentaciones que combinaban el saber científico con determinadas técnicas teatrales.

Como se afirmó arriba, para comprender mejor este fenómeno, el del arte aplicado al conocimiento o lo que es lo mismo, el afán divulgativo de *La Enciclopedia*, puede y debe recurrirse, cuando menos en la línea Neoclásica, a la obra de figuras dramáticas como Goethe. Goethe se bifurca en dos planos existenciales «Hay un Goethe literario y un Goethe científico» (Clusella, 2017). Con un *Fausto* bajo el brazo acompañándolo hasta su descanso inmortal y con un espíritu perspicaz para denunciar la representación dramática, afirma Clusella, Goethe mostró un universo en el que el investigador no estaba separado de lo investigado; sus trabajos científicos abarcaron muchos dominios de las ciencias naturales y a pesar de su gran éxito como literato, de

lo que más se enorgullecía era de su trabajo en el ámbito de ciencia, que le reportó sus mayores alegrías y sinsabores. Como resultado, el carácter divulgativo de la ciencia tuvo su impronta en su faceta como literato y, a la inversa, su faceta de escritor en su quehacer científico; Goethe nunca dejó de lado ninguna de sus dos inclinaciones al servicio de la poesía y la verdad⁶³.

Con estos ejemplos, queda definido el rol de lo científico en la preocupación neoclásica pero, ¿en qué punto se interceptan estas motivaciones con lo pedagógico y lo teatral? En la oratoria, la pieza trágica neoclásica se califica preferentemente como *opus oratorium*, donde las réplicas de los personajes cuentan mucho más por las enseñanzas que dirigen al público, que por el desarrollo de la trama. Por otro lado, que el fin precipuo de la tragedia sea más bien el *movere* que el *delectare*, es motivo corriente en los teóricos del tiempo. El deleite, así pues, puede interpretarse en clave moralística y pedagógica, como postura en que coinciden el pedagogismo clasicista y el didactismo ilustrado (Caldera, 1996). La tragedia, afirma el autor, se convierte en una función que esencialmente hay que oír, y en la que los «actantes»⁶⁴ hablan mucho y actúan de manera parsimoniosa. Aún más, indica Caldera, al hablar, no dialogan verdaderamente con los demás actantes, ya que se dirigen esencialmente al público; el cual, como se conviene en una época de despotismo ilustrado, es un ente pasivo que se encuentra en la posición de discente respecto al actante, convertido en docente:

El personaje, si por un lado es el soporte del mensaje que el autor le dirige al público, por el otro lo es del papel ejemplar que representa. En ambos casos, no posee una personalidad verdadera, siendo en fin algo como la extensión metonímica de un carácter o de la voz moralizadora del autor.

(Caldera, 1996, p. 4)

⁶³ Alusión a su obra *Dichtung und Wahrheit* (1811), traducida al español como «Poesía y verdad» o «Ficción y verdad».

⁶⁴ Concepto acuñado por el lingüista Lucien Tesnière para referir a «aquel quien realiza el acto», y retomado por Greimas y Propp en sus respectivos estudios sobre los «roles actanciales» y las funciones de la «persona dramática».

Justo es decir que los siglos venideros fueron herederos de la tradición científicista del espectáculo. Sin embargo, dicha transición devino, así también, en su caída con la llamada tecnofobia (Báez, 2009). Por fortuna, no todo está perdido en el matrimonio científico-teatral, dada la actual existencia de lecturas dramatizadas, como la de Stoppteater en Estocolmo, donde célebres científicos comparten el escenario con actores.

1.2.4 *Teatro Romántico vs. Teatro Realista*

Esta somera revisión de la historia del teatro ha mostrado que el traspaso entre épocas o movimientos pertenecientes al género dramático, implica la inevitable progresión de modelos y estructuras que si bien, pueden retornar a los principios desde los cuales se gestó su actividad como un modo de desfogue y purificación anímica (*catarsis*) mediante el rito, el festejo, la ciencia o la instrucción, también son claras las diferencias que caracterizan su manifestación entre un período y otro como símbolo de su influjo educativo o moralizante.

Inicialmente, el origen del teatro romántico se ubica a principios del siglo XIX en Alemania, como clara rebelión contra el dogma conferido por los neoclásicos. En palabras de Clusella (2017), los nuevos románticos, sintiéndose testigos de la transformación y liberación del mundo, necesitaban expresar las inquisiciones más profundas de la emoción del ser. Así, la poesía, la literatura y el teatro, cobraron un nuevo impulso para reflexionar sobre el mundo.

A grandes rasgos, los románticos promulgaban la liberación del ingenio puesto que valoraban en demasía la subjetividad en contra del freno impulsado por la objetividad y ecuanimidad anímica de sus predecesores; a la par de la encarnación de conflictos universales dentro de figuras individuales, como indica Castillo (2021). Razón por la que durante su auge, se expulsara la posibilidad de hacer coexistir los valores del derecho natural y la libertad de expresión

en conjunto con la puesta en escena con fines pedagógicos o moralizantes; pues al ser descartada como manifestación que patentara la formación ciudadana, la teatralidad estaba en manos de la regulación y la censura política. Un argumento apoyado por Worrall (2006) al sostener que en la era de Blake, Byron y los Shelley, Keats y Wordsworth, el teatro escénico era la única forma literaria regulada por el gobierno.

Mirándolo así, para el teatro lo romántico era una actitud, un acercamiento a su función y una expectativa por parte del público (Baugh, 2013). De ahí que su creciente abandono hacia la práctica pedagógica, allanara el camino para otro tipo de discursividad. Una en la que el escritor del drama romántico abandona todo lo rígido e inflexible, así en lo estructural como en la creación de los personajes. Dando por resultado, unos seres rebeldes: «El que exista o no una norma social le importa poco al protagonista romántico. En vez de atenerse, prefiere derrumbar, o por lo menos, sobrepasarse a lo que quisiera imponerle o exigirle la sociedad» (Mazzeo, 1966, p. 414).

De retorno al Goethe literario, el autor vuelve al centro del análisis dramaturgico puesto que en torno suyo, giran diversos universos literarios, uno de ellos, el romántico. Publicada en 1796, *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* —pese a no ser propiamente una obra dramaturgica— es considerada la obra más representativa del género denominado ‘novela de formación’ (*Bildungsroman*). Vertiente en la que, como sostienen Werle y Restrepo (2013) su pieza medular reside en la educación del individuo para la vida (autorrealización). Motivo por el que Meister, el protagonista, procura a través del mundo del teatro, hacerse de un sitio en la nobleza. Así pues, el teatro es para Meister la afirmación de la libertad burguesa, algo que, como apuntan los autores, ya venía ocurriendo desde Lessing y su *Emilia Galotti*. La diferencia, señalan, estriba en que mientras Lessing⁶⁵ trataba de denunciar la opresión de la corte sobre el vulgo;

⁶⁵ Hacia 1767 se abre el Nuevo Teatro Nacional de Hamburgo, hito en la conformación del carácter nacional alemán y en el que, empleando el argumento de Acuña (2016) «El nuevo perfil del teatro consideraba entre las artes escénicas,

Goethe consigue mediante Meister, alimentar el ideal de formación y elevación social, ligado a una actividad de carácter noble como el teatro.

Ante tales circunstancias, en la obra confluyen no una sino dos tendencias interpretativas. La primera obedece al imaginario del teatro, novela de artista (*Künstlerroman*); la segunda, a su abandono, doctrina del «arte de la vida». Una se refiere al modo en que Meister y su entorno social, se relacionan con el teatro; la otra, al telón de fondo político, estético y cultural del debate en torno al teatro nacional alemán (Werle y Restrepo, 2013). Siguiendo a los autores, puede especularse: ¿Qué sentido adoptan los términos «teatro» y «vida»? ¿A qué alude el concepto de «formación»? ¿De qué manera, el teatro, viene a ser una faceta formativa del individuo hacia el mundo? A manera de contestación, el trasfondo didáctico del teatro evoca ese espacio relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación de los pueblos, las formas de representación y la puesta en escena de gran cantidad de historias que permiten brindar, no sólo al espectador sino también a los artistas y educadores, una visión del mundo en un momento determinado (Grajales, 2020).

Conforme a esta visión, puede acudir al *Fausto* de Goethe, la inmortal tragedia y espíritu poliédrico del siglo XVIII, en la que se funden poesía y teatro, apropiándose de la tradición clásica y de los grandes dramaturgos isabelinos —como el genial Marlowe—, y que gravita alrededor de las más importantes cuestiones espirituales del hombre: el sentido de la vida, el valor y la aspiración a la belleza, así como la relación con lo divino (Mussapi, 2009).

En primera instancia, el espíritu romántico teatral encarnó las vicisitudes de un protagonista al más puro estilo de la modernidad: la afirmación de una egoidad concreta en contraste con la irrealización o fragmentación existencial de ese yo que se afirma desde el sentir (Ballén, 2005).

su uso exclusivo para las representaciones teatrales», p. 25. Asimismo, Acuña sostiene que, de entre los candidatos para ocupar el puesto de director, Lessing fue el elegido, en adición a su nombramiento como el «primer dramaturgo del mundo». Esto, derivado de la Dramaturgia de Hamburgo, de quien fuera autor.

Secundariamente, en los dramas románticos abundan elementos tales como: la lucha de la libertad contra la tiranía, el amor imposible, la presencia de una conspiración, la pluralidad métrica, la prisión del protagonista, o el final trágico que culmina con su muerte (González Subías, 2010).

El valor de la rebeldía romántica se declara libre en su concreción, no en su racionalización. La particularidad es su tragedia, pues allí ha de padecer la individualidad de una existencia fútil, no identificada con el bien público ni con el sistema. Sus querencias se enfrentan y son rechazadas por los deberes de la humanidad. (Ballén, 2005, p. 170)

Hecha esta salvedad, se puede abordar la aportación de otro gran romántico alemán, Ludwig Tieck. Grovas Hajj (2001a) cataloga la actividad teatral de Tieck⁶⁶ bajo tres directrices: a) como suspicaz catalizador de la tradición dramática que le precedía; b) como hombre de teatro que supo dar voz al ideario de su generación; y c) como experimentador original en el uso de recursos dramáticos luego descubiertos en el siglo XX: «En los albores del siglo XIX, el intento experimental de Tieck se orientó al uso de recursos expresivos distintos a la palabra» (p. 81) que, sin llegar a ser el despliegue de posibilidades escénicas, eran más bien declaraciones que los principios de la poesía universal progresiva (*Universalpoesie*) requería. Por tal razón, Tieck se une a la corriente contemporánea de la lectura dramatizada, que le permitió desahogar su vocación actoral y darse a conocer a sí y a sus obras, a la mejor sociedad literaria alemana⁶⁷. Además, al ingenio de Tieck se le atribuye su aporte como gran investigador teatral, y cuya contribución de textos de corte filológico y de análisis comparado, abonó en el terreno de la formación teatral a falta de las castas y consabidas escuelas teatrales de la época (Grovas Hajj, 2017).

⁶⁶ El autor convalida la opinión de Brentano (1884, citado en Minder, 1985) sobre Tieck como el «más grande actor que nunca pisó la escena», p. 14.

⁶⁷ Como bien sucediera en la ficción con los propósitos de Meister en la obra de Goethe.

Del mismo modo, reaparece en escena, Schiller con su *María Estuardo* que, en opinión de Gómez García (2007) obedece a la puesta en práctica de la teoría dramática desarrollada por el dramaturgo seguida por el influjo kantiano que le supuso su desarrollo en las obras ya citadas de *Don Carlos* y la trilogía del *Wallenstein*. Bajo este crisol: «Schiller tendrá como tesis fundamental, la finalidad última del arte mediante un carácter ético en tanto pretende representar al ser humano como sujeto libre, capaz de sobreponerse a las limitaciones impuestas por la Naturaleza» (p. 1). Es decir, mostrar al hombre a través del instrumento de su volición como vehículo que transforma al ser y le confiere de libertad. Lógicamente, puede verse en Schiller a un romántico decididamente idealista que llevó a sus personajes a situaciones límite, lo que supone una suerte de apoteosis teatral que desembocó en el encuentro con otredades antes siquiera que los ingleses echaran mano del asunto. Esta tesis puede comprobarse en el estudio de Villacañas (2015) al referir:

Esta es la diferencia con Ch. Marlowe, cuyo teatro siempre sirve a uno de los bandos combatientes para escribir su parte de la historia. Con Schiller la imaginación está al servicio de la educación estética, no de un bando. El programa del teatro político se transformó, aunque mantuviera ciertos aspectos republicanos antiguos. Pues la imaginación dramática hizo percibir que los golpes de Estado brotaban de aguas de oscuras fuentes, humanas y demasiado humanas, no sólo políticas. Entonces se sublimó la índole de las fuerzas que conforman el poder. Fue así como el saber antropológico se ofreció como soporte humano del Leviatán real y el teatro alcanzó las dimensiones que hacen de Schiller el antecedente más poderoso de Freud. (p. 342)

Avanzando en los ejemplos, la literatura alemana del período ofrece un nutrido abanico de dramaturgos consagrados a la visión de hombre libertario con alcance universal, entre los que destaca Heinrich von Kleist con obras notables como *El Príncipe de Homburg* o *El cántaro rojo*. En contraste, las investigaciones sobre el Romanticismo suelen prestar poca atención al *drama*,

cuestión que reposa fundamentalmente en el hecho de que la reunión de géneros característica del programa romántico se materializó mejor en la novela, y a que su valor fue minorizado y debido a su naturaleza, tendía a producir efectos soporíferos en la audiencia más que de entretenimiento. Sin embargo, es posible dicho rechazo y el impacto negativo que producía —que a su vez generó que se le prestase menos atención— se haya debido precisamente a lo que tiene de más innovador, a su ruptura con las convenciones del género (Scherer, 2003, citado en Alberti, 2022, cfr. p. 111).

Por ello, la mezcla tragicómica del teatro áureo hispano despertó opiniones encontradas en Alemania que pugnó por alejarse suyo o, en su defecto, acercársele (Sánchez Escribano & Porqueras Mayo, 1965, citados en Pacheco, 2022). Para Pacheco (2022), la actitud de la dramaturgia del Siglo de Oro frente a la preceptiva aristotélica justificó, por un lado, la asociación de lo irracional en la óptica germana de cara al racionalismo imperante del Siglo de las Luces:

En un momento en que el panorama teatral europeo se rige por las reglas de la razón y el buen gusto (tres unidades, decoro, ausencia de mezcla genérica), los dramaturgos españoles desarrollan los convencionalismos de la comedia nueva. Esta se percibe rápidamente como un atentado a la razón, la verosimilitud y la virtud pedagógica del teatro. (Pacheco, 2022, pp. 142-143)

Por el otro, exaltó la entusiasta acogida de autores como Lope de Vega y Calderón de la Barca durante el Romanticismo, y permitió la identificación de la comedia áurea con el modelo de drama romántico que A.W. Schlegel propone en sus *Vorlesungen über dramatische Kunst und Literatur* (Lecturas en arte dramático y literatura), mismas que se extienden rápidamente y avivan las llamas de la Europa romántica (Paulini, 1985, citado en Pacheco, 2022). En este sentido, sostiene Pacheco (2022), la interpretación de la mezcla tragicómica áurea evolucionará a la par que la conciencia estética y la teoría dramática alemanas, de tal modo que se la entenderá como producto de un carácter bárbaro e irracional, como exigencia de un gusto popular carente de

seriedad, como reflejo de la libertad creadora de la nación española libre de influencias extranjeras y, finalmente, como expresión del drama romántico y su esencia reconciliadora que evoca un origen común del orden universal.

Expresado por Pacheco, pese a que en España no existió un corte divisorio tajante entre el teatro romántico y el teatro realista; hacia 1850 el romántico siguió gozando de una extraordinaria actualidad y presencia en la escena. Este fragmento permite elaborar algunos supuestos, destacando, el que apoya la tesis de González Subías (2010) acerca de que la distinción entre Realismo y Romanticismo se hace a nuestros ojos, cada vez menos clara. Puesto que comedias y dramas de ambientación realista existieron siempre y, por supuesto, en pleno período romántico (cfr. p. 47). Por consiguiente, el autor considera un error identificar al Romanticismo exclusivamente con la fantasía o el alejamiento de la realidad, puesto que el espíritu y el estilo románticos se manifiestan tanto en obras irreales, como en textos de ambientación realista. Muestra de ello, obras como *¡Flor de un día!* de Camprodón o *El caballero del milagro* de Luis de Eguílaz.

Para Lissorgues (1998) el Realismo radica en el grado de atención y el papel que se le otorga a la realidad, y no su simple reflejo sobre la obra de arte. Surge así el naturalismo, un intento para relacionar la literatura con la ciencia, siendo la realidad, por sí sola (no idealizada) merecedora de dicha apreciación (cfr. párr. 2). Según Osuna (2018), en el estudio de la sociedad se hace necesaria una descripción objetiva de los conflictos generales e individuales, pues: «Todo se basa en la fuerza de la propia realidad, las dotes de observación del escritor y, por último, en su sinceridad, que le impedirá tergiversar aquello que aparece ante él» (p. 121). Siguiendo a la autora, en los dramas socio-críticos, el Realismo depende más de aquello que le falta al texto que de lo que el texto ya tiene. Además, arguye que los dramas de Ibsen significan un cambio en la visión del mundo y subrayan la necesidad de un giro en la estructuración de la sociedad (p. 109).

Por añadidura, hablar de realismo es sinónimo de Ibsen. De ahí que sea él quien, a finales del siglo XIX, introduzca el realismo en el continente europeo. En consecuencia, nace el ofrecimiento de una nueva concepción del drama que muestra como centro de sus argumentos, la crítica social (Sainero, 1995, citado en Osuna, 2018). En este sentido, Bernard Shaw se da a la tarea de descifrarlo como antídoto para el Shakespeare romantizado y afectado, debido a que el noruego ofrecía un estilo realista, con una posición política liberal y socialista y, ante todo, proponía la fuerza de la voluntad humana, al idealismo enajenante preconizado por los defensores del inglés (Grovas Hajj, 2016). Análogamente, tanto él, como Strindberg y Chéjov, son considerados los grandes reformadores del teatro europeo: noruego, sueco y ruso, respectivamente.

Empero, es importante recalcar que si bien, su genio y figura se recargan hacia las filas del realismo, Ibsen también posee entre su repertorio, matices románticas, simbolistas y expresionistas. En pocas palabras, se trata de un experimentador dramático que funda nuevas fases en su obra al tiempo que traza su propio estilo. Aspectos todos visibles en obras como *El pato silvestre*, que ejemplifica la espiral a la que conducen la hipocresía y el sacrificio en aras del ideal de justicia; *Casa de Muñecas*, que retrata la tensión entre los sexos y sus respectivos códigos morales, traducida en una denuncia femenina en los ámbitos social y familiar; o *La dama del mar*, que marca las vicisitudes de una mujer que se debate entre la aparente estabilidad matrimonial y la idílica aventura de un romance fortuito⁶⁸. Producto de estas circunstancias es la vigencia de su obra en centros de formación escolar internacional: «Ibsen's world is the arena in which the performative actions of teacher and students are played out»⁶⁹ (Ilsaas, 2003, p. 1).

⁶⁸ No se incluyen en esta mención obras cumbre como *Peer Gynt*, considerado por Grovas (2011) un «poema dramático» o una «sátira filosófica», y cuyas representaciones incluyen, desde lecturas dramatizadas en Londres en 1889, o en Manhattan, Nueva York en 1910; hasta los 871 montajes registrados en 2011 por el centro de estudios para Ibsen en Noruega, según indica el autor.

⁶⁹ «El mundo de Ibsen comporta el escenario en el que la acción performativa de profesores y estudiantes, es ejecutada.»

Por convención, el teatro realista se ampara de la visión no edulcorada del hombre inserto en un mundo y las vicisitudes que tal intercambio le provee. De acuerdo con esta propuesta estética, la descripción de la realidad en el drama alcanza cotas importantes en su producción a finales del siglo XIX y principios del XX, puesto que priman ante cualquier intento por estilizar el lenguaje, el ímpetu revolucionario, de progreso y libertad ligados al seno de la abolición de prácticas que subyuguen al hombre y a su sociedad a determinados sistemas económicos y sociales:

El teatro se dispone como un escenario orquestado y estructurado para lograr un conjunto coherente y eficaz; posee un sistema argumental y una retórica al servicio de la comunidad para presentar y explicar sus vicios, y las vías de escape a estos, mediante una comprometida y aventurada lucha positiva. (Osuna, 2018, p. 110)

Esta nueva formulación del drama frente a la realidad pujante es precedida por los dramas ibsenianos, y reivindicada en el renacimiento del drama irlandés, definido por su carácter nacionalista «Con sus dramas sociales Ibsen da rienda suelta a dibujar un mundo ideal. Muestra argumentos o episodios en torno a problemas específicos contra los que lucha el individuo en un contexto de animadversión social» (Osuna, 2018, cfr. p. 110). Gracias a él, surge una generación de jóvenes dramaturgos afines, posicionándose a la vanguardia, Lennox Robinson.

En sintonía, arguye Jiménez D. (2011) la revolución industrial marcó su influjo europeo tanto en el terreno científico como económico, no así social, ya que nunca se equiparó a los niveles agigantados de desarrollo de los otros dos frentes. No obstante, esta discrepancia, lejos de suponer un cierre en la reflexión artística, condujo al estudio de la conducta humana hacia la literatura y la dramaturgia a través de una etapa de análisis que consistió en tres fases, a saber: *i.* científica (genético-psicológica): mediante el Naturalismo se planteó la situación de los personajes como una hipótesis a comprobar; *ii.* estilístico: la preocupación estribó en plasmar con veracidad

escénica la realidad; *iii.* social: se establece una crítica a partir de la reflexión de problemas y contradicciones de las clases sociales y sus posibles transformaciones (cfr. 31-33).

Finalmente, conforme a Jens-Morten Hanssen, las obras propias de la nueva corriente del realismo pueden categorizarse de acuerdo a la función específica que ejecutan: a) convierten los problemas sociales en temas de debate; b) presentan una perspectiva crítica de la sociedad; c) las acciones suceden en un ambiente contemporáneo; y d) muestran a personas comunes en situaciones cotidianas (Dubatti, 2006, citado en Osuna, 2018). Como puede apreciarse, esta singularidad que esboza el esqueleto del drama realista, incidirá sobre la creación y reflexión del teatro modernista y sus múltiples transgresiones dentro y fuera del escenario.

1.2.5 *Teatro del siglo XX: Paradigmas teóricos*

A lo largo de este estudio se ha remarcado que el teatro y la pedagogía son dos nociones que en los últimos tres siglos han adquirido un papel preponderante en el discurso educativo. Lo que hasta el momento no se ha confirmado sino apenas sugerido, es que la amalgama de estos dos fenómenos ha supuesto un eje de transformación social. Por consiguiente, decir que el teatro moderno ha sido sede de transformaciones multitudinarias entre las que destaca, la separación de las funciones otrora dadas a lo dramático —el texto teatral y la palabra como su marco referencial—, es decir, asimismo, que el teatro ha debido atravesar un recorrido paradigmático.

Teatro y drama se encuentran estrechamente unidos y son casi idénticos en la conciencia de muchas personas (incluso entre la gente de teatro). Ambos forman una pareja, por así decir, tan inextricablemente entrelazada que, pese a todas las transformaciones radicales del teatro, se ha conservado el concepto de *drama* como una idea normativa latente del mismo (Lehmann, 2013). En opinión de Artaud (2006) el teatro contemporáneo está en decadencia porque ha perdido, por un lado, el sentimiento de lo serio y, por otro, el de la risa. Porque ha roto con la gravedad, la

eficacia inmediata y dolorosa: su alianza con el peligro. El peligro puesto en escena, figura como un instrumento de hechicería, inmanente a un lenguaje que trasciende al habla y a la escritura:

Hay que terminar con esta superstición de los textos y la poesía escrita. La poesía escrita vale una vez, y hay que destruirla luego (...) Bajo la poesía de los textos está la poesía, simplemente, sin forma y sin texto. Y así como la eficacia de las máscaras que ciertas tribus emplean para sus operaciones mágicas se agota alguna vez (...) también se agota la eficacia poética de un texto. (pp. 87-88)

Esta idea de la supremacía de la palabra en el teatro, sostiene el autor, está tan arraigada, y hasta tal punto nos parece el teatro mero reflejo material del texto. Para el teatro occidental la palabra lo es todo, y sin ella no hay posibilidad de expresión. Por ende, el teatro es una rama de la literatura, una especie de variedad sonora del lenguaje y aun si es admitida una diferencia entre el texto hablado en escena y el texto leído, nunca alcanzaría a separarse de la idea de texto interpretado. Supuesta esta subordinación del teatro a la palabra, cabe preguntarse si el primero tendrá un lenguaje propio, enteramente quimérico, y autónomo como las demás artes. Así, este lenguaje, si existe, se confundirá con la puesta en escena: *i.* considerada como la materialización visual y plástica de la palabra; *ii.* considerada como el lenguaje de todo cuanto puede decirse y expresarse en escena, de todo cuanto encuentra su expresión en el espacio (Artaud, 2006).

Sumado a esta crítica, Peter Brook (1973) en *El espacio vacío* distingue un teatro mortal de uno vivo: «Por desgracia, lo único que puede decirnos la palabra impresa es lo que se escribió en el papel, no cómo se le dio vida en otro tiempo» (p. 4). Y añade que, la tradición interpretativa en el proceso de formación actoral comunica el significado, y el significado nunca pertenece al pasado. En otras palabras, lo que la obra inscribe como sentido, adquiere matices volátiles conforme el tiempo y el contexto, dictan nuevas maneras de apropiarse de tal o cual significado:

Algunos escritores intentan remachar su significado e intenciones con acotaciones y explicaciones escénicas; sin embargo, no deja de chocar el hecho de que los mejores dramaturgos son los que menos acotan. Reconocen que las indicaciones son probablemente inútiles. Se dan cuenta de que el verdadero camino para la pronunciación de una palabra es mediante un proceso que corre parejo con el de la creación original. (p. 5)

Hasta aquí, se suscribe parte del planteamiento de Brook en tanto que la interpretación lleva aparejado un proceso de significación y, por consiguiente, de co-creación. Empero, a partes iguales, se reconoce la valía y necesidad de la acotación, como una marca en la que la dirección del texto, pretende guiar a su lector sin que por ello ciña por entero su entendimiento y acción. Así pues, el problema de esta concepción, reside en cultivar la idea de escisión entre el texto dramático como objeto de inmanencia literaria sin ligazón a la espectacularización. En contraste, autores como Vaisman (1979) apuntan que lo propio del drama (literario) no es, pues, representar un mundo dramático, sino construir lo dramático del mundo a partir de un discurso dramático. En seguimiento al autor, se establece así, como condición necesaria para la existencia del drama (literario), lo dramático (entendido como una cualidad partícipe en los modos enunciativos, en tanto en él radica la posibilidad lingüística del conflicto): la interacción lingüística es el fundamento lingüístico del conflicto y, simultáneamente, la posibilidad de la manifestación en acto del conflicto como elemento estructurante del mundo presentado. Con esto en mente, el autor señala «El modo enunciativo característico de la forma dramática es el correspondiente al estilo directo, en el cual lo representado es reproducido sin transformación ninguna por el discurso representante» (p. 6). De tal suerte que lo representado de esta manera no puede ser sino otro discurso, pero lo dramático no radica en su calidad de directo sino en el hecho de que lo directamente reproducido es una serie de discursos en que locutores y alocutores intercambian sus roles configurando la estructura del diálogo (Vaisman, 1979).

La tesis anterior reviste, contraria al planteamiento de Artaud, la plurivocidad significativa que atañe a la naturaleza de un discurso escrito trascendido por su modo enunciativo. Esto es, la activación lingüística del signo en su re-presentación o, lo que para Ricœur (2017) equivale a la función discursiva del lenguaje escrito y su excedente de sentido: su sentido y significación. Derivado de este supuesto, la interpretación del texto dramático en su doble carácter: espectacular y hermenéutica (literaria) obedece, pues, a la «autonomía semántica» del texto.

De acuerdo con Ricœur, este concepto no implica que la noción del sentido del autor ha perdido toda su significación; sino que la trayectoria del texto escapa al horizonte finito vivido por éste, y que lo que el texto significa ahora, importa más que lo que el autor quiso decir cuando lo escribió. De ahí que la decadencia o ruptura con el peligro observada por Artaud, pueda parecer, a ojos del presente, más una crítica al *modus operandi* de la actividad teatral de su tiempo, que a su inconexión con lo literario. Puesto que, precisamente, en el acto enunciativo del actor —que emerge de los diálogos signados en el texto—, acontece la activación del conflicto⁷⁰ y su significación. Es decir, que no hay tal agotamiento de la eficacia poética de un texto. Al contrario, es en su autonomía semántica que se revela su relación dialéctica y se rechazan sus falacias intencional y del texto absoluto⁷¹.

Así pues, parece obligado citar algunos teóricos teatrales representativos de esta discusión. Piénsese, por ejemplo, en figuras clave del primer tercio del siglo XX como Appia, Craig, Stanislavski⁷² o Meyerhold, y cuyos intentos de replanteamiento de la escena teatral, dirigen la

⁷⁰ Este término, catalizador del argumento teatral, también ha sido descrito como «tensión» o «conflicto dramático».

⁷¹ Categorías propuestas por W. K. Wimsatt y recuperadas por Ricœur (2017). La primera sostiene la intención del autor como criterio para cualquier interpretación válida del texto; la segunda, hace del texto una entidad hipostática sin autor.

⁷² Con piezas clave para la educación teatral aún vigentes en el campo de la cinematografía y el teatro, bajo un sistema titulado: «Actuación del Método» o «El método», y vehiculado mediante destacados profesores de interpretación como Stella Adler y Lee Strasberg, y resumidas en su obra *El trabajo del actor sobre sí mismo* que, a su vez, se distribuye en los textos *Un actor se prepara*, *La construcción del personaje* y *Creando un rol*, además de ostentar una marcada influencia dramática ibseniana, gorkiana y chejoviana en su metodología. En la edición de 2007, Jorge Saura

atención hacia la figura corporal. De ahí que el retorno del cuerpo al centro de la escena pase por el ineludible rechazo a la palabra ya instaurado por Artaud, quien en la búsqueda de alternativas al racionalismo impuesto por el drama escrito y la palabra hablada, vuelca su mirada a la fisicidad y la gestualidad. Y en este afán por encontrar un nivel relacional entre el teatro y la vida, el teatro y el cuerpo, el teatro y el actor, Artaud se repliega en otras tradiciones teatrales como la oriental (Montes, 2004).

A la par de estos señalamientos, entra en juego una literatura cuya visión de mundo versada en el realismo, retrata la parte más triste y sórdida de la vida (Jiménez D., 2011). De ahí que una nueva clase de dramaturgia surja en paralelo a estas condicionantes, y de la cual, el ya mencionado Stanislavski, fuese pionero:

Él trabajó la teatralidad a partir de la disciplina del actor (entrenamiento, estudio, experimentación) para que pudiera transmitir las emociones y las ideas del dramaturgo. Siempre fue consciente de la dualidad del actor que debe entregarse a su personaje y, al mismo tiempo, no perderse completamente en él. Sus ejercicios fueron prácticas entrelazadas que transformaban el cuerpo y la mente del actor, y lo volvían de cotidiano a escénico. Estos ejercicios se convirtieron en la verdadera esencia del teatro, y superaron con creces el tratamiento corporal o vocal tradicional. (Jiménez D., 2011, cfr. p. 34)

En esta línea de pensamiento, se adscriben teóricos como Jerzy Grotowski y su ritualización teórica del *Teatro pobre*, Eugenio Barba y su *Antropología Teatral*, Peter Brook y su *Espacio vacío* o Augusto Boal y su *Teatro del Oprimido*. Sin olvidar la mención de figuras clave

anota que el pedagogo ruso dividió *El trabajo del actor sobre sí mismo* en dos partes: la primera, dedicada al proceso creador de la *vivencia*, es decir, a la preparación del actor previa a la construcción de personajes; la segunda, al proceso creador de la encarnación, que aborda la *interpretación* de papeles concretos. No obstante, agrega Saura, en la práctica, tales procesos son a menudo indisolubles y el actor pasa de uno a otro constante. Además, este sistema alude a la trilogía constitutiva de la Lectura Dramatizada, pues cuenta entre sus contenidos con el trabajo sobre las fuerzas motrices de la vida psíquica, la imaginación y la memoria emocional, la comunicación, el subconsciente y la actitud escénica, que bien pueden traducirse en los ejes corporal, expresivo y vocal del lector dramático del presente estudio.

para la teoría teatral del siglo XX como Brecht y su *Teatro épico* o el llamado *Teatro del Absurdo*, que encontraría en la obra de dramaturgos de la talla de Samuel Beckett⁷³, Eugène Ionesco, Jean Genet o Harold Pinter, su cota de absurdidad.

Mientras que de este lado del continente, sobresalen un teatro argentino y uno mexicano. En el primero, a juicio de Zayas de Lima (2000), desde la década de los 60 y hasta finalizar el siglo XX, coexisten dos textualidades: la moderna (realismo, absurdo) y la posmoderna, con referentes axiales como Roberto Cossa y Eduardo Pavlovsky. El segundo, un instrumento político, espejo de la vida social y área libre para la discusión y la expresión popular, así como sujeto de sincretismo e interrelación cultural que desde sus primeras manifestaciones, convierte la figura del extranjero en un objeto de estudio indispensable para la comprensión global de las relaciones de identidad y alteridad mexicana (Grovas Hajj, 2001b, p. 7).

Para Ogás Puga (2016) después de una etapa realista, A. Strindberg comenzaría su fase pre-expresionista con *Un drama de sueños* y *Sonata de los espectros*. Replicándose dicho fenómeno en dramaturgos como Turgueneff, Maeterlinck y D'Annunzio. Empero, el autor arguye que aunque decrecía el naturalismo zoliano, aún predominaba el teatro realista al tiempo que comenzaba a vislumbrarse un interés psicologista, por el teatro de ideas y por el teatro poético de la corriente simbolista. Entonces, la renovación teatral se advirtió más notablemente tras la Primera Guerra Mundial, cuando la tendencia antirrealista se impuso sobre todo género literario.

En consecuencia, indica Ogás Puga que, el drama retoma modelos de la poética simbolista encauzándose en las corrientes del suprarrealismo, el expresionismo y el existencialismo y en

⁷³ En su obra *Esperando a Godot*, existe un vínculo inexorable entre la función pedagógica de la especulación metafísica y la absurdidad de un despropósito anclado en el materialismo de un objeto trivial. Por tanto, su ejemplo como agente disruptivo de las categorías aristotélicas se sostiene y, en paralelo, contradice: porque busca un rompimiento con la tradición; pero su obra, en su sentido como drama, conserva el mismo sentido aristotélico de acción de los personajes, aunque eso sí, en una fusión de géneros: la comedia y la tragedia. Rasgo de eclecticismo contemporáneo, fusión de opuestos y contradicciones: no en el sentido de tragicomedia, como ambigüedad y ridiculización; sino en la búsqueda del anti-teatro, teatro de la incoherencia o teatro del absurdo (Loayza, 2012).

especies dramáticas como el *grottesco italiano*. Y afirma que estos *ismos* serán tributarios del simbolismo finisecular.

El nuevo teatro del siglo XX presentó una proyección más filosófica. Aparecen nuevos conflictos metafísicos articulados con una base de cuestionamientos gnoseológicos y ontológicos, con una fuerte impronta relativista y psicoanalítica. Se reflexiona sobre los conflictos del conocer y del ser, desde los postulados de Kierkegaard, Nietzsche, Bergson, Freud, Jung, Adler, Husserl y Heidegger, quienes, desde distintas vertientes, manifestaban un común irracionalismo y un neoidealismo que se oponía al positivismo del siglo XIX. (Ogás Puga, 2016, p. 53)

En añadidura, dramaturgos norteamericanos como Tennessee Williams, Eugene O'Neill o Arthur Miller hacen parte de la producción dramática renovadora de este siglo, teniendo en consideración que buena parte de su escuela dramática se funda en la preceptiva clásica aristotélica, y que se prosternan como discípulos de Ibsen, Chéjov y Strindberg (Cifo, 2012). A propósito de Miller, sostiene Buero Vallejo (s.f.), el dramaturgo ha sido un restaurador de la tragedia; un restaurador que le ha dado, justamente, un sentido moderno al género con títulos destacados como *Muerte de un viajante* o *Las brujas de Salem*. En el caso de Williams, sus obras *Un tranvía llamado deseo*, *La gata en el tejado* o *De repente, el último verano* fueron argumentos llevados a la gran pantalla con una cálida recepción tanto de crítica como de taquilla; situación que guardó paralelos con algunos de los títulos de O'Neill, Premio Nobel de Literatura que, inclusive, optaron por candidaturas a los Premios Óscar como la adaptación de *Largo viaje hacia la noche* a cargo del director Sidney Lumet e innumerables representaciones en Broadway, Madrid, París o Londres con obras como *Más allá del horizonte* o *Una luna para el bastardo*.

Entre los continuadores del teatro realista deben enlistarse al menos dos nombres de resonancia mundial, a saber, el irlandés Bernard Shaw, fiel admirador y crítico prolífico de la obra

de Ibsen —a quien sitúa por encima del mismísimo Shakespeare—, y conocido por sus obras *Pigmalión*, *El camino de héroe* o *La casa de las penas*. De acuerdo con López Santos (1981) existe la opinión generalizada entre los estudiosos de que el mundo de la literatura dramática en Gran Bretaña durante el siglo XIX es un mundo sombrío y empobrecido, dependiendo en su mayor parte de traducciones de malas obras francesas, por lo que, hasta las primeras obras de Shaw, no se escribió ni una sola obra de valor literario duradero, creando con ello y consolidando así, el mito de Shaw como reformador, líder y salvador del arte dramático nacional.

Lo que importa observar en su producción dramática es, en consideración de López Santos, su *inversión dialéctica* de contenidos —no así el *drama de ideas* que tanto se le adjudica—, es decir, que el suyo es un ejemplo típico de búsqueda de nuevas expresiones teatrales enraizadas en la dramaturgia tradicional europea que rompe, entre otros, con el ideario del eterno femenino del teatro del siglo XIX, enmarcado por la mujer innombrable bajo la denominación de «cortesana» y «magdalena», víctima de la adversidad, la muerte expiatoria o el suicidio, proponiendo, entonces, el planteamiento de la prostitución como un asunto de negocios más que como emblema moralizante y pecaminoso. Así, el drama shaviano no defiende el comportamiento de la cortesana solicitando el perdón de la sociedad, sino justificando su actuación. Líneas paralelas que confluyen en obras como *Santa Juana* en la que, pese a no tratar el tópico de la cortesana y sí el rescate histórico de cariz religioso, exuda un sentido de sátira lúcida, pues en ella esboza un tratado entre la justicia y la razón, la verdad y la dignidad (Shaw, 1923).

El otro nombre a considerar es el del laureado italiano Luigi Pirandello, quien con su invención de un «metateatro» en *Seis personajes en busca de un autor*, da pie a la innovación del drama moderno. Es, además, su teoría humorística del aparato emocional humano, el resultado de la contraposición de dos sentimientos que suscita la reflexión activa durante la lectura de una obra

o situación (Pirandello, 2002, citado en Cuadernos de Información y Comunicación, 2002, p. 95). En este sentido, la reteatralización del teatro o la metateatralidad⁷⁴ como tema y como procedimiento dramático, se hacen patentes en el escenario desnudo, que presenta un ensayo teatral, poniéndose en juego toda la maquinaria esceno-técnica (Ogás Puga, 2016).

En seguimiento a Ogás Puga se sostiene que, en Italia, el grotesco como nueva especie dramática ya se anunciaba en el realismo finisecular de Bracco, R. di San Secondo o Giacosa, y se concretó en 1913 con *La máscara y el rostro* de L. Chiarelli; mientras que el encargado de afirmarlo fue el propio Pirandello, tomando con él su forma definitiva, no sólo para el teatro italiano de su época, sino para la dramática moderna universal. Estos acentos, remarca el autor, son visibles en *El gorro de cascabeles*, *Enrique IV o Vestir al desnudo*, obras que profundizan las diversas formas psicológicas de presentación del yo de un mismo personaje en el tiempo y las distintas percepciones y construcciones de la realidad a partir de los postulados de la conciencia subjetiva en tanto expresiones de la angustia atravesada por las sociedades europeas que vivieron una crisis agudizada durante los conflictos bélicos y la posguerra (cfr. p. 55). Así⁷⁵, en *Seis personajes...* confluyen conflictos ontológicos y gnoseológicos, y se presentan dos problemas estéticos que funcionan como procedimiento dramático y como tema del drama: la autonomía del personaje y la evidenciación del proceso de creación de la obra dramática (cfr. p. 55).

Adentrados en el tiempo, en el terreno psicologista figuran nombres como Peter Schaffer, Benito Pérez Galdós o Jacob Levy Moreno y su llamado *psicodrama*, fundado en la tesis de las

⁷⁴ En palabras de Ogás Puga, otro procedimiento dramático afín consiste en la metaficcionalización de la trama a través de diversos planos de realidad incluidos en la misma, como sucede en *El hombre y sus fantasmas* (1924) de Lenormand, donde en dos planos, aparental e interior, se desarrolla la relación entre los personajes. Asimismo, aparecerán en la dramaturgia de Roberto Arlt los procedimientos metateatrales y metaficcionales como principios constructivos recurrentes de sus piezas, p. 54.

⁷⁵ Esto, sin desmerecer su labor en géneros como la farsa filosófica en *Así es (si así os parece)*, donde la realidad consiste en una representación mental concebida como único medio posible de conocimiento que constituye la realidad única y, por ello, diferente a la de los otros, siendo finalmente todas tan inconsistentes como los sueños (Monner Sans, 1954, citado en Ogás Puga, 2016).

virtudes terapéuticas del teatro. Otros, como Federico García Lorca o Rodolfo Usigli transitan entre lo orgánico y lo surrealista o lo costumbrista, y la teatralidad de lo grotesco presente en el Teatro del Absurdo que, más que en ningún otro subgénero dramático, según Núñez Ramos (1981), confiere a la fábula (el desarrollo de la acción) un factor teatral más que verbal.

En este punto, valgan las consideraciones de la escisión promovida por críticos como Artaud que marcan la separación entre un teatro de la palabra y un teatro del gesto puro. A resultas, este tipo de teatro instauro un modelo de construcción de personaje esencialmente antipsicologista, que denuncia la falta de vida interior y que tiene por móvil la noción de identidad individual diluida en una pluralidad indeterminada. Esto es, la idea de sí: incomprendible, ilógica y absurda. Admitida esta particularidad, Núñez Ramos (1981) establece cuatro condiciones para la gestación de la acción dramática —no como impulso lógico, sino como progresión o movimiento—, a saber: 1. La transformación repentina del personaje; 2. La intensificación progresiva de la situación inicial; 3. La inversión del principio de causalidad y, 4. El énfasis rítmico y/o emocional.

Dicho está, en el Teatro del Absurdo vehiculado por obras cumbre como *Buscando a Godot* de Samuel Beckett, *El rinoceronte* de Ionesco, es destacable la impronta que las vanguardias fijaron en el imaginario de la dramaturgia, por mencionar un ejemplo, la factura onírica y grotesca de sus obras y sus montajes que, en regiones como México e Iberoamérica, no gozó de la misma popularidad que en el resto de Occidente, principalmente, debido a las marcadas pautas vinculadas al eco realista y nacionalista que florecían en estas latitudes.

Ahora bien, queda claro que para el modernismo, con todo y sus tres capitales mundiales: Moscú, Nueva York y Berlín, en el asunto de lo teatral subyace la innovación técnica y artística con una sólida eclosión de lo épico, o lo que por entonces fue llamado, obra dramática contemporánea (*Zeitstück*); escenario de Piscator (*Piscatorbühne*) y pieza didáctica (*Lehrstück*),

categorías que participan en el teatro épico de Brecht (1999). Análogamente, Del Valle (2010) afirma que del mismo modo que Piscator, Brecht genera una estética novedosa que marca con fuerza a un gran número de dramaturgos; ya que propone la adopción de un ideario socialista de profunda raigambre humana como solución objetiva a las actuales condiciones de producción y trasunta una opción por la desalienación que estimula y profundiza toda correspondencia con procesos de contra hegemonización. Por tanto, concluye la autora, en el teatro dramático el pensamiento determina al ser; en cambio, en el teatro épico, el ser social determina el pensamiento:

El lenguaje brechtiano, por este motivo, reafirma además de la dimensión artística, la condición política de su dramaturgia. Sostiene, a partir del uso instrumental que realiza de este recurso, la condición dialéctico-pedagógica de su praxis. Se trata, entonces, de un lenguaje inteligible para la clase social a quien va dirigido a fin de lograr, por medio de este instrumento, que el espectador sea un ser teatralizado. (Del Valle, 2010, p. 1)

Producto de este embarque es su serie de consideraciones en torno al fenómeno teatral como catalizador de la conciencia psíquica (crítica y vigilante) del espectador de la clase obrera. Desligándose de la tradición aristotélica, su hazaña consiste en transformar la visión del teatro a través de su llamado «efecto de distanciamiento» (*Verfremdungseffekt*) como arma certera contra el Romanticismo, y que viene a denotar una suerte de desciframiento de lo real mediante lo artístico. Su teatro es una clase de teatro comprometido que se ostenta como una variante del discurso y ejercicio estético «Ya no se le permitía al espectador entregarse sin crítica (y prácticamente sin consecuencias) a unas vivencias por la simple identificación con los personajes dramáticos» (Brecht, 1999, p. 45).

De conformidad, Brecht sostenía que el teatro dramático era el codificado por Aristóteles para la tragedia, puesto que debía culminar en el éxtasis de la catarsis, luego de lo cual el espectador

regresaba a su casa. Por el contrario, su teoría y su práctica⁷⁶ se vinculan más a la comedia, tal como la realizó Aristófanes, con su tendencia a la picaresca y la prolongación bulliciosa de la obra, con comentarios dirigidos al público y aún con su tendencia a mostrar lo desagradable, buscando la confrontación (Del Valle, 2010, pp. 2-3).

Además, Brecht (1991) sobrepone a cualquier otra tarea en la esfera de la teatralidad, al divertimento. En alusión a esta idea, el autor indica que la tarea del teatro, como la de las otras artes, ha consistido siempre en divertir a la gente, y que esta tarea es, justamente, la que le confiere siempre su especial dignidad: «Tampoco debiera proponerse el teatro la tarea de enseñar, o la de enseñar cosas más útiles que el mero hecho de moverse placenteramente, tanto corporal como espiritualmente» (Brecht, 1948, párr. 3). Pese a la generalización de la diversión, hay, sin embargo, según el autor, diversiones débiles (simples) y fuertes (complejas) que el teatro es capaz de ofrecer. Estas últimas, expresadas en el arte dramático, puesto que en él alcanzan su elevación mediante la complejidad, la riqueza en sus aspectos, su contradicción, y sus consecuencias (Brecht, 1991).

Cosa parecida sucede con las aportaciones de Barba (1994, citado en Naranjo, 2015) quien cifra su interés en el entrenamiento y formación actorales. A diferencia de la historiografía teatral interesada en la producción de la teatralidad y su recepción, Barba marca un rompimiento con el canon a través de su Antropología Teatral que, entre sus principios, dirige el foco de atención sobre la práctica de sus ejecutantes. Simultáneamente, sugiere la noción de *pre-expresividad*. En ella concibe a la técnica escénica como un fino y cuidado ejercicio de conocimiento y dominio en el que existen como antesala a su expresividad, principios equilibrantes (principios-que-retornan) y

⁷⁶ De manera puntual, asevera Del Valle (2010), el teatro épico debe ser, a la vez, praxis y crítica, elementos vitales de su propia ontologización, como la efectuada por la ciencia. Por consiguiente, los múltiples recursos técnicos que utiliza contribuyen a la creación de un «teatro científico» —como el que figuró durante el Neoclasicismo mediante las veladas científicas—, y en el que la representación conduce, fenomenológicamente, a revelar la realidad oculta. La antigua concepción de un teatro que anestesia la razón debe dejar paso a una nueva estética que mantiene al espectador en una actitud tal que le facilite tomar decisiones, p. 4.

que tienen por marco la transculturalidad. Esta última, aclara Barba (1994), lograda mediante la posesión cultural de tres aspectos: la producción material a través de técnicas, la reproducción biológica transmisora de experiencias generacionales, y la producción de significados (p. 18).

De ahí que la noción de alteridad todoroviana se entremezcle con estas acepciones. Para Todorov (2007) al igual que para Barba, la base de nuestra semejanza es la base de nuestra diferenciación, es decir, la relación entre «nosotros» (mi grupo cultural y social) y los «otros» (aquellos que no forman parte de él). Por tanto, en la representación de un personaje, el actor debe hacer uso del texto base; los andamiajes en torno a la pre-expresividad; las técnicas vinculadas al ejercicio de la voz; y la encarnación de la otredad, nicho donde descansa su concepción actoral.

Finalmente, una corriente teatral alterna al teatro dramático surge en Europa en la década de los 60, promovida por Hans-Thies Lehmann y continuadora del legado de Brecht mediante lo que Lehmann denomina, teatro posdramático. En ella, «los procesos de desintegración del drama a nivel textual, descritos por Szondi, se corresponden con el desarrollo de un teatro que ha dejado de basarse en el drama» (Lehmann, 2013, p. 55) y en el que, según Carnevali (2010), el estado de autarquía literaria es superado para abrirse y disolverse en el tejido del espectáculo. Según Lehmann (2013), este teatro se presenta a sí mismo como un punto de encuentro de las artes y desarrolla —y exige— un potencial de percepción desvinculado del paradigma dramático (y especialmente de la literatura) (cfr. p. 56). En consecuencia, aclara el autor, no debe sorprender el sucinto interés de las artes escénicas más por este tipo de teatro que el teatro literario narrativo:

Es cierto que para sus devotos el teatro de la era moderna era un evento en el cual el texto dramático constituía solamente una parte de las experiencias pretendidas y, a menudo, no la más importante. A pesar de cada uno de los efectos de entretenimiento de la realización escénica, los elementos textuales de la trama (...) principalmente contada mediante el diálogo, permanecieron como

estructurales. Y fueron asociados mediante la palabra clave *drama* y condicionaron no sólo la teoría; sino también las expectativas depositadas en el teatro; de ahí que una gran parte del público del teatro tradicional tenga dificultades con el teatro posdramático. (Lehmann, 2013, p. 56)

Semejante perspectiva admite también la coexistencia del teatro dramático y el posdramático (Lehmann, 2013). Puesto que su problemática reside en la manera en que esta praxis teatral contribuye a modificar la tarea del dramaturgo: desde el conocimiento de la historia del *drama*, y desde el valor para adentrarse en nuevas percepciones teatrales (cfr. p. 15):

De un lado sigue habiendo autores que trabajan básicamente el texto como producto literario, con más o menos preocupaciones por lo que será su «vida escénica». Ahí donde la finalidad del dramaturgo es contar una historia, el alma del drama será la modalidad de presentación de dicha historia, es decir, la estrategia de construcción de la fábula, estrategia que se constituye como una «propuesta de cooperación» con el receptor. (Carnevali, 2010, pp. 11-12)

En virtud de los antecedentes, conviene destacar que a partir del análisis estructuralista y la estética de la recepción de los textos narrativos, en las últimas décadas ha cobrado notoriedad la consideración del texto teatral como una «obra abierta» (Carnevali, 2010). En otras palabras, Carnevali (2010) indica que, el texto dramático puede ser concebido como *obra abierta*: co-creada en el acto de recepción, es decir, en la participación activa del lector en la lectura, y del espectador en el espectáculo (cfr. p. 12), y donde: «El dramaturgo encara el proceso de creación a partir de una idea de receptor implícito, que sería la ‘personalización de un interpretante ideal’» (p. 12).

Cabe señalar que a través de esta co-creación⁷⁷, se origina un proceso de construcción dramática, que ya en su fase escritural, tiende a extender el problema de la interpretación de la

⁷⁷ Para Carnevali (2010) se registra también una difusa tendencia por la cual el componente textual del espectáculo, cuando haya, se produce directamente *en* y *con* el escenario; muchos directores prefieren escribir de su puño y letra

obra del autor hacia el receptor, a saber, que el núcleo de la teatralidad se desplazaría cada vez más del texto a la sala, porque es ahí donde se produce el encuentro fundamental entre los dos, tal y como lo señala Carnevali (2010). Dotando, por así decirlo, de igual valor a ambas aristas del texto dramático: la literaria y la espectacular. Lo que lleva de suyo, el involucramiento del lector dramático ya no únicamente en su faceta como imitador de la palabra autoral; sino que apela a su faceta como intérprete mediante la activación de la autonomía semántica del texto, y la edificación de sus actos significantes volcados en los ejercicios de lectura y comprensión de la obra.

Estudios recientes como el de Martínez (2020) incluyen la referencia al teatro como sitio obligado en la creación de la novela juvenil actual. Cita, por ejemplo, la obra de José Enrique Rodó, quien recurre intertextualmente tanto a Shakespeare como a Goethe y hace hincapié en el desarrollo de la plenitud del ser empleando al teatro como analogía del desempeño vital: «Sed espectadores atenciosos allí donde no podréis ser actores» (p. 36). En su estudio, Martínez analiza las novelas juveniles argentinas que abordan el teatro de acuerdo a tres ejes temáticos: *i.* como marca en la identidad biográfica del adolescente; *ii.* como alegoría de su diversidad sexo-genérica; y *iii.* como práctica en la formación cultural del adolescente. Además de remarcar la función teatral como vínculo familiar, el autor establece con su clasificación la identificación de la función pedagógica entre la presentación de los clásicos del género dramático, y las prácticas sociales que atañen al *hacer* y asistir al teatro en diferentes contextos históricos.

Todavía más, en la percepción curricular, el drama y el teatro apelan a dos entidades distinguibles entre sí: el primero, como *proceso*; el segundo, como *producto*. En opinión de Allen (1979, citado en Torres Núñez, 1993), esta desafortunada dicotomía es producto de la contribución del inglés Peter Slade en el ámbito educativo a través de su obra *Child Drama* de 1954, quien

lo que pondrán en escena, y de la misma manera hay actores que se convierten en autores y directores de su propio espectáculo. En este caso, el papel del escritor de teatro se disipa, absorbido a menudo por la figura del creador teatral.

terminó por racionalizar ambos conceptos como funciones disímiles del aparato teatral. Esta postura fue, a su vez, precedida por la conferencia de 1951 —aunque también oscila el año de 1948 como el de su ejecución— en el Hotel londinense Bonnington, y que marcó un punto decisivo en la escisión del drama en la educación y que, hoy por hoy, sostiene la disyuntiva y confusión presentes en el profesorado entre el drama y el teatro (Torres Núñez, 1993). Empero, esta divergencia arrastra otra clase de rupturas, la más representativa, la del «teatro de la palabra» y la del «teatro del gesto absoluto» propuesta por Artaud. No en balde, las aproximaciones al hecho teatral en la educación, distan de ser integrales porque desde su concepción, se asumen como tratamientos segmentados: un teatro sin drama y un drama sin teatro; montajes que apelan a la adaptación de obras provenientes de la narrativa; procesos de orden psíquico que atienden al desarrollo de la personalidad en función de un carácter social y psicologizante más que —o en sustitución y detrimento de— actos interpretativos vinculados al entramado del drama y la construcción de sus personajes, y así, un largo etcétera de dicotomías:

Hay quien piensa que el drama es un proceso educativo que se lleva a cabo por medio de actividades en clase orientadas a fomentar la creatividad del alumno, que es siempre el centro del proceso. Otros ven en el teatro un producto pulido, dirigido por el profesor y con el solo objetivo de complacer a los padres y demás profesores. (Torres Núñez, 1993, p. 323)

En contraposición, autores como Robinson (1980, citado en Torres Núñez, 1993) opinan que tanto el drama como el teatro no se pueden separar en la educación porque la dinámica central del drama y sus implicaciones, revela que sus actividades están íntimamente relacionadas dentro y fuera del currículum escolar. Situación que da cabida a la integración del texto dramático en la actividad escolar, como cuna del ejercicio holístico de implicancia teatral. Esto es, como actividad corporal, expresiva y vocal, entre otra suerte de lenguajes desplegados en escena.

Por último, si bien es cierto que la presencia femenina en la autoría teatral no constituye una novedad de las últimas dos décadas del siglo XX, pues ya en 1903 Manuel Serrano Sanz catalogó más de una treintena de autoras teatrales españolas, algunas editadas en la actualidad en las colecciones de textos de la Asociación de Directores de Escena, como María Guerrero y Margarita Xirgu, como lo indica Serrano (2004). En seguimiento a Serrano, casi ha tenido que transcurrir un siglo desde su publicación hasta que la consideración crítica y teórica vislumbre su presencia como un hecho habitual y no excepcional, contando con perfiles clásicos como el de Josefina Molina, Concha Romero, Carmen Resino o Patricia W. O'Connor, o contemporáneos como el de Patricia Población, Laila Ripoll y Helena Pimenta. Bajo esta mirada, apunta la autora: «Cuando la dramaturga opta por temas de carácter metafísico o social de amplio significado, su talante femenino se diluye en lo general de los planteamientos» (p. 570); así pues, sostiene que, al abordar la condición femenina, su lenguaje se especifica y las piezas adquieren valores testimoniales y subversivos que han asumido ya, sus homólogos masculinos.

Entre tanto, en el panorama iberoamericano saltan a la vista nombres como el de la costarricense Carmen Lyra con *Caperucita encarnada* y *Un ensueño de navidad*, el de las argentinas Alfonsina Storni y su cultivo infantil en *Jorge y su conciencia* o *Pedro y Pedrito* (Bianchi Bustos, 2020) y Griselda Gambaro con *Decir sí* o *El desatino*, o el de la chilena Isidora Aguirre con *La pérgola de las flores* o *Los que van quedando en el camino*. Paralelamente, la dramaturgia mexicana cuenta con célebres figuras femeninas que van desde la ilustre Sor Juana, con sus 31 piezas teatrales que abarcan subgéneros dramáticos como los autos sacramentales, los villancicos y la comedia en obras como *Amor es más laberinto* y *Divino Narciso*; hasta Elena Garro, de quien se afirma, fue la receptora de la saeta que a modo de estafeta, lanzó Sor Juana, y quien integra en su repertorio dieciséis piezas de concordancia teórico dramática y teatro

ceremonial-litúrgica con la décima musa, doce breves y cuatro de largo aliento, entre las que destacan: *Felipe Ángeles, Andarse por las ramas o Sócrates y los gatos*; o la dramaturga del siglo XIX, Isabel Ángela Prieto de Landázuri; o la coetánea de Garro, Luisa Josefina Fernández, promotora del realismo y quien marcó su debut con *Los frutos caídos* y se afianzó con *Figuraciones* y *Angustia* (Schmidhuber de la Mora, 2016); o Sabina Berman, pionera en la nueva dramaturgia mexicana, ganadora del Premio Nacional de Dramaturgia y del Premio Juan Ruiz de Alarcón, y cuyas obras *Feliz nuevo siglo, Doktor Freud* o *Entre Villa y una mujer desnuda*, hasta iniciada la década de 2010 se seguían montando en México, esta última llevada al cine en 1996.

1.2.5.1 *Teatro mexicano como instrumento político, social y educativo*

De acuerdo con Navarrete Maya (1995), dentro del amplio universo de la literatura mexicana, es quizá el teatro el área más difícil de trabajar; ya que en él se involucran factores propios de la creación literaria, y otros como la puesta en escena que modifica la apreciación sobre la obra. De tal forma que, en la aproximación a la obra teatral, se debe discriminar entre la obra en sí y las aportaciones del director, del actor, del crítico y del espectador:

Quien conoce el Diccionario de escritores mexicanos del Siglo XX le habrá encontrado entre sus deficiencias que no incluye a muchos autores de teatro: quizá se deba a que no han publicado, a que sus obras no se han estrenado, o a que no hicimos a tiempo el registro del autor y su obra. Puede parecer una justificación absurda pero es la realidad. Si saber de las obras es difícil, encontrar a los autores lo es más. Si no tienen una amplia trayectoria, si no son críticos o directores, si no son funcionarios en el ámbito cultural, o académicos, es sumamente difícil su localización. (p. 54)

En este tenor, autores como Frischmann (1992) afirman que durante las décadas de 1920 y 1930 varios movimientos de corta vida intentaron, con éxito limitado, sobreponerse a modelos

españoles todavía muy arraigados. En temporadas de dramaturgia mexicana, se presentaban preocupaciones de la clase media y temas basados en la Revolución, por ejemplo: la Unión de Autores Dramáticos, el Grupo de los Siete Autores, la Comedia Mexicana y el Teatro de Ahora. Del mismo modo, asevera Frischmann que la influencia de Piscator y Brecht hizo su primera aparición en México en el teatro épico-político de Bustillo Oro mediante su drama *Justicia, S.A.*, y que, por otra parte, el teatro experimental fue introducido hacia 1928 por el pionero Teatro Ulises; mientras que dramaturgos como Xavier Villaurrutia, Salvador Novo y Gilberto Owen montaban a grandes autores tanto norteamericanos como europeos entre los que destacan Eugene O'Neill, Lord Dunsany, Vildrac y Cocteau (cfr. p. 54).

Así también, las preocupaciones comerciales se subordinaban a consideraciones artísticas. Julio Bracho, por ejemplo, introdujo el teatro obrero y fundó en 1936 el Teatro Universitario en la Universidad Nacional Autónoma (UNAM). El Teatro de Orientación fue otro aporte de la época fundado por Celestino Gorostiza, que culminó en los esfuerzos por adoptar técnicas teatrales contemporáneas de Europa y tuvo por mérito, crear un nuevo público intelectual para el teatro en México. A su vez, la obra de grandes dramaturgos del repertorio universal y moderno, eran montados por primera vez en México, entre ellos: Sófocles, Shakespeare, Molière, Chéjov, Shaw o John Millington Synge (Frischmann, 1992, cfr. p. 54).

Paralelamente, Grovas Hajj (2001b) puntualiza que Rodolfo Usigli ha sido considerado por la crítica como el forjador del teatro nacional contemporáneo, rozando a menudo con la idea identitaria de lo que la mexicanidad implica. Es, además, y según el autor, el dramaturgo mexicano que, apoyado de la comprensión global de las relaciones entre identidad y alteridad, ha realizado más obras sobre extranjeros o alusivas al extranjero en confrontación con el mexicano. Tales son las apreciaciones de Frischmann (1992) en la materia al afirmar que en 1949 jóvenes dramaturgos

inspirados en el trabajo de Usigli, exploraron el creciente carácter urbano y cosmopolita de México, aunque sin menoscabo de otros temas extraídos de la vida de provincia.

En consideración de la nueva dramaturgia, Frischmann (1992) remarca que figuras como Emilio Carballido, Hugo Argüelles, Héctor Azar y Vicente Leñero hicieron acto de presencia al propiciar en sus obras, una multiplicidad de estilos y géneros con la influencia marcada de Brecht, tanto al nivel estructural de las obras como en sus perspectivas políticas, en las que la reinterpretación de temas históricos mexicanos siguió siendo de su interés. Esto, mientras acontecía la turbulencia política de 1968 y 1970 que dio origen al Nuevo Teatro Popular, emparentado con el Nuevo Teatro latinoamericano, y que encontró en los modelos de Brecht, Enrique Buenaventura y Augusto Boal, la pauta para su movimiento. Así, en 1973 estudiantes de arte dramático de la UNAM y teatristas independientes fundaron CLETA (Centro Libre de Experimentación Artística), rompiendo con las limitaciones de la política cultural de la UNAM y ocupando como centro de su movimiento, el teatro universitario Foro Isabelino (cfr. pp. 56-57).

Además, ciertas universidades —aunadas a la labor de la Escuela de Arte Teatral del INBA— incluyeron entre su oferta educativa carreras en arte dramático, por citar algunas, la Universidad Metropolitana Autónoma (UAM), la UNAM y la Universidad Veracruzana o la Universidad Autónoma de Guerrero y la de Oaxaca, quienes se distinguieron en los años 80 por sus programas de teatro popular comunitario e indígena. Por último, el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) se encargó de la educación, difusión e investigación artísticas a través de espacios como el Centro de Investigación y Documentación Teatral Rodolfo Usigli (CITRU). En consonancia, desde 1970, publicaciones como *La Cabra y Escénica* (UNAM), *Repertorio* (U. de Querétaro), *Tramoya* (U. Veracruzana), *Boletín CITRU* y *Máscara* (Cd. de México) fueron importantes vehículos de documentación y análisis teatral (Frischmann, 1992, cfr. p. 58).

Esta descripción sería incompleta sin la mención del traslado del teatro identitario al teatro globalizado en México. En palabras de Vázquez Touriño (2016), son dos los momentos cruciales que denotan la ruptura de un modelo y la asunción de otro. La primera etapa, provista por el tutelaje del estado mexicano en la producción de teatro de autor durante poco más de cuatro décadas y encabezada por instituciones que propiciaban el despliegue del teatro profesional no comercial tales como el INBA, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y la UNAM que, además de producir obras y gestionar espacios teatrales, se ocupaban de aspectos ligados a la creación teatral, como la formación de profesionales y artistas, la difusión de las novedades, la reflexión académica o la educación teatral básica, entre otros.

La segunda, sostiene el autor, es correspondiente a la iniciación del funcionamiento teatral actual y cuya mira está puesta en una suerte de historia crepuscular entre la reflexión de la identidad y la autoconciencia. Olvidada la perspectiva del Estado como proveedor de los bienes culturales y artísticos de la nación, pasó a instituir en materia cultural como coordinador y organizador a través de los mecanismos provistos por la fundación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y su órgano de administración económica, el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (Fonca). Y para 1990, esta nueva forma de financiación colocó a la comunidad teatral en una horizontalidad colegiada basada en un sistema de becas que opera bajo la proposición de proyectos que pasan a ser evaluados y elegidos (o descartados).

1.2.5.2 Ausencia del género dramático en Educación Media Superior y Educación Superior

Se decía con anterioridad que la doble escisión entre un teatro de la palabra y un teatro del gesto absoluto, y entre el drama y el teatro en la educación presuponen, además de una visión contrapuesta, una preceptiva curricular que dirige la actitud de sus formadores (escénicos y

literarios) hacia la incompatibilidad entre los términos: desligándose los unos del quehacer (y la materia prima) de los otros. Divergencia que ha favorecido su incompreensión, y obstaculizado en gran parte, su diálogo. ¿Y no es precisamente la dialéctica un componente sustancial en la conformación del fenómeno teatral: entre la literatura y las artes escénicas, plásticas y la música?

En vista de esta evolución, deviene una razonable objeción: ¿Por qué en un campo de larga data, como la Educación Teatral, sólo recientemente se ha sistematizado su mecanismo de enseñanza-instrucción? Según Vieites (2017), el pedagogo teatral —y en esta misma asunción, el profesor de literatura— también debiera ser la persona que acompaña la disciplina en su desarrollo, promoviendo que el campo de la Pedagogía Teatral avance y se normalice:

Aunque en los últimos años se han defendido (...) tesis doctorales que exploran esa dimensión psicopedagógica de algunas prácticas teatrales, en su dimensión más procedimental, en tanto el teatro se considera herramienta educativa, faltan estudios que determinen qué disciplinas se debieran cursar en cada nivel educativo, qué denominaciones son las más apropiadas y cómo se debiera formar al profesorado que debiera impartirlas, camino de una regularización (...) para unas enseñanzas que cubren un importante abanico, desde la educación infantil a la superior, y en espacios formales y no formales. (Vieites, 2012 citado en Vieites, 2015, p. 21)

Recuérdese que, frente a esta disposición, el concepto de teatro contemporáneo promovido por sus críticos y dramaturgos, ha roto con la idea de un género dramático definido en tanto éste responde a la preconcepción aristotélica de las tres unidades: lugar, tiempo y acción (Jiménez D., 2011). En este sentido, la conjugación de los distintos signos y lenguajes que se precian de aparecer en simultaneidad en la espectacularización del drama, poseen atributos de igual o semejante apreciación. Por consiguiente, Bobes (1985, citado por Jiménez D., 2011) aclara que:

Las dos fases del texto dramático (escritura/representación) han tenido desde finales del siglo XIX una valoración muy diversa para los historiadores de la literatura (atienden principalmente al texto) y para la práctica dramática (atiende a los signos no-verbales de la representación). Las relaciones entre el texto y su representación no se habían estructurado en forma alguna: el autor escribía su obra y un director (que circunstancialmente podía ser el mismo autor) la ponía en escena; no se daban problemas de competencia, de valoración o de prevalencia entre esas dos fases.

Pero desde finales del siglo XIX, y probablemente a causa del descubrimiento de los valores escénicos, funcionales y semióticos de la luz, que se convierte en un verdadero sistema de signos escénicos en competencia con la palabra (...), la puesta en escena adquiere una sustantividad propia, y el modo en que se entienden sus relaciones con el texto condiciona profundamente la esencia misma del proceso teatral y de sus partes. (p. 42)

De conformidad, cabría preguntarse: ¿Por qué en una Entidad como la queretana, tan afecta a la producción escénica⁷⁸, no ha existido hasta el momento, una propuesta educativa relevante en el terreno de la EMS encaminada a la enseñanza-instrucción del género dramático? ¿Cómo se justifica el que instituciones como las Escuelas de Bachilleres de la UAQ no contemplen dentro de sus planes de estudio su tratamiento? Estas cavilaciones llevan de inmediato a la identificación de tendencias teatrales y literarias en el plano de su creación y difusión pero, que al observar el presente contexto investigativo, demuestran su lejanía con el tratamiento educativo formal.

A su vez, entra en juego una cuestión que para muchos se delinea más o menos así: ¿Teatro de entretenimiento o teatro didáctico? Discusión difícil de resolver, ya que su contestación pareciera implicar la elección y rechazo de una propuesta por otra. ¿Y si en cambio, como en *La Celestina*, se optara por ambas visiones: la diversión y la enseñanza? Pensar en esta posibilidad,

⁷⁸ Cuando menos en el panorama de la educación informal y la Cartelera Teatral que hacia agosto de 2022 estuvo conformada, entre otras temporadas, por cuatro puestas en escena derivadas del Programa de Fomento a las Artes Escénicas del estado a través de las compañías: Barón negro, La oveja negra, La gaviota teatro y Los Banyasos.

aumentaría, desde luego, la participación del género dramático en el auge educativo del siglo XXI, que vislumbra, entre sus muchos propósitos, una educación centrada en el aprendizaje del estudiante y con miras a su desarrollo humanístico, científico, de comprensión e interacción con la realidad social, y fuertemente orientado hacia la sustentabilidad, tal y como rezan los objetivos del Mapa Curricular de la Escuela de Bachilleres.

Es decir, que la PT se rastrea de forma indirecta en determinados Programas Educativos que no forman parte de los principales centros difusores de la educación formal y cultural del Estado —entiéndase por ello, Escuelas Preparatorias y Bachilleres no incorporados a la UAQ— y que su oferta educativa, en lugar de acrecentarse, decrece⁷⁹. Es conveniente remarcar que buena parte de la tendencia dramática que reina sobre la enseñanza teatral queretana en su matiz formal, viene precedida por los fines requisitados por su máxima casa de estudios, es decir, la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). En específico, por la Facultad de Lenguas y Letras (FLyL) que, en su *Manual del Estudiante para la Licenciatura en Estudios Literarios*⁸⁰ con actualización del año 2017, dista del ulterior propósito contenido en tres de sus objetivos generales⁸¹. Mismos que, en su tronco común⁸² son deudores del estudio literario del texto dramático, pues su apuesta, a pesar de los esfuerzos interdisciplinarios y didáctico-pedagógicos, se perfila por el proceso crítico,

⁷⁹ No se mencionan aquí, por tanto, los objetivos curriculares de centros culturales como la Casa de la Cultura Dr. Ignacio Mena Rosales o el Centro Cultural UNAM (CCU) con sede en Querétaro.

⁸⁰ Considérese su contraejemplo en la Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro de la FLL de la UNAM en la que en su programa de estudios con actualización del año 2007, se tiene por Perfil de Egreso «El egresado (...) responde a la necesidad de crear, fomentar, divulgar, investigar y promover el quehacer artístico en todas las capas de la población, así como de impulsar la investigación teatral, ejercer la docencia y utilizar el teatro como una herramienta alternativa en la integración social», p. 9.

⁸¹ Objetivo n.º 2 «Orientar decisivamente en el campo literario y en el medio cultural a través de la enseñanza y de la publicación.»; n.º 3 «Brindar contenidos de calidad para enfrentar el mundo laboral, académico y productivo.» y n.º 4: «Fomentar la literatura desde varias perspectivas.»

⁸² Materias del tronco común: *Estudio Lingüístico, Literatura, Teoría Literaria y Docencia*. Y líneas terminales: *Investigación en Teoría Literaria, Literatura Comparada, Escritura Creativa y Docencia*.

analítico y semiótico de textos del género narrativo, y por las técnicas o estrategias de escritura creativa del mismo género o afines.

Mientras que el ejemplo más significativo de su oposición, reside en la *Licenciatura en Actuación* de la Facultad de Artes de la misma universidad, que en su programa de estudios de 2016, espera de sus egresados en el área de conocimientos: El desarrollo de la capacidad para reconocer diferentes teorías relacionadas con el arte teatral, la creación de condiciones para ampliar el conocimiento sobre los fenómenos actorales y teóricos, así como técnicos, de docencia y gestión de proyectos artísticos y culturales.

Esta discrepancia suscita cierta suspicacia, porque una y otra finalidades se gestan en la raigambre del acto literario. Empero, sólo una de ellas hace visible dicho cometido y se decanta por el carácter espectacular del asunto. De manera que el plano literario, que entra en sintonía con el género dramático, es omitido en su praxis y discurso. La disparidad entre los objetivos de dichos programas hace suponer que la enseñanza del estudio literario en regiones como la queratana — cuando menos, en lo que a su máxima casa de estudios respecta—, no concibe la adición de un género como el dramático. Visto así, la escisión marcada por la óptica de teóricos como Artaud entre la palabra del texto y la acción del espectáculo, se refuerza en la praxis de la EL.

En este punto, la discusión se nutre de ejemplos variados encontrados en las escuelas de Educación Media Superior incorporadas a la UAQ, a saber, el Instituto Plancarte, el Instituto Cinco de Mayo, el Colegio Alma Muriel, o el Centro de Estudios Universitarios en Querétaro C.E.U.Q.⁸³ Situación que no siempre encuentra su mimesis en espacios colindantes, como las escuelas COBAQ⁸⁴.

⁸³ Exceptuando la Preparatoria I.T.E.C.A. que cuenta con una *Especialidad en Artes Escénicas* y asignaturas como: Actuación, Taller de Teatro y Producción Escénica. https://www.iteca.edu.mx/PDF/Prepa_artes_escenicas.pdf

⁸⁴ Materias del tronco común: *Estudio Lingüístico, Literatura, Teoría Literaria y Docencia*. Y líneas terminales: *Investigación en Teoría Literaria, Literatura Comparada, Escritura Creativa y Docencia*.

En este contexto, para Reyna (2010) estamos ante un problema que tiene su origen en el distanciamiento desde los grados iniciales entre el texto dramático, la PT y la EL, en la medida que no se fomenta la lectura con programas serios y responsables fundamentales para la formación académica. Problemática a la que debe sumarse, la insuficiencia del fortalecimiento de la comprensión lectora por parte de instancias como la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Adviértase que, no es aquí el lugar donde desarrollar su resolución. No obstante, se pretende ofrecer, por un lado, el esbozo de un trazado cronológico que dé cuenta de la ligazón entre el teatro y la educación, con la ejemplificación de ciertos períodos literarios, y cuyo uso del recurso teatral, denota una finalidad didáctica. Dejando entrever, asimismo, la significación desprendida del texto dramático en los planos lúdico, pedagógico y dialógico; por el otro, el ofrecimiento de un modelo de pilotaje anclado en los presupuestos de la Lectura Dramatizada, teniendo por base, al texto y al género dramáticos, como asideros comunes del binomio literario-espectacular. Como crítica final, el despliegue del último teatro pedagógico queda en manos, por una parte, de sus profesionales (dramaturgos, productores, actores y educadores teatrales); pero también, de críticos y profesores literarios quienes observan en el arte teatral y dramaturgico, una luz en el camino de la mediación, la sensibilidad y la enseñanza.

CAPÍTULO II

GÉNERO DRAMÁTICO Y SIGNIFICACIÓN LITERARIA:

CRUCES Y SENDEROS DEL TEXTO LITERARIO AL TEXTO ESPECTACULAR

En líneas generales, el deseo del profesor de literatura descansa sobre la posibilidad de que su alumnado se contagie del ímpetu por la lectura y, más en específico, de la lectura literaria, es decir, del florecimiento de su sentido y experiencia estética. Así, el centro de su preocupación reside en dos aspectos esenciales: el primero, favorecer la apreciación y comprensión de lo leído como soporte para la interpretación del texto; el segundo, insistir en la necesidad de que contenidos como el género dramático no se abandonen en los recintos áulicos, puesto que su diversidad comporta un asidero para la educación estética y los actos de significación.

A la luz de estas consideraciones, se decía al comienzo de esta investigación que la relación entre el teatro y la educación se remonta a prácticas culturales y artísticas de civilizaciones tan antiguas como la Grecolatina; y se daba, así también, un vistazo a su panorama histórico. Centro de este marco artístico-cultural se consideró la dimensión pedagógico-teatral para el hallazgo del sentido y ulterior conformación de la significación de las obras. Argumento que trató de esbozarse en las primeras líneas del capítulo que antecede al presente y, en cuyo núcleo, se aduce la necesidad de enlazar de forma consustancial, la práctica de una teatralidad en torno a su teorización literaria.

De conformidad, las meditaciones en torno al género y texto dramático como fenómenos de doble naturaleza: literario-espectacular, fundamentan la pretensión del presente capítulo, consistente en dar continuidad a esa veta de pensamiento sin dejar al margen de una discusión profunda, los currícula abocados al quehacer de la EL en EMS, y la serie de factores (inherentes o vivenciales) que participan en la distinción y conformación del sentido literal y figurado de las

obras. Esto último, asumido como propósito a incrementar en la competencia lecto-literaria del estudiante al tiempo que reviste su proyecto vitalicio en calidad de condición humana⁸⁵.

Así pues, se procederá a dividir el presente apartado como a continuación se muestra: *i.* Teorías Teatrales, que abarcan los postulados de la crítica y la teoría teatral aristotélica y su antítesis en el pensamiento dramaturgico moderno, así como la respectiva revisión conceptual y procedimental de la Educación Teatral, en la que gravitan conceptos clave como la Pedagogía Teatral, el Género Dramático, el Texto Dramático y la Lectura Dramatizada; *ii.* Teorización de la Significación Literaria en tanto fenómeno filosófico-lingüístico e intencional-vivencial; *iii.* Teorías de la Alteridad, y el decisivo papel que juegan en la formulación y consideración de la Otridad como noción de construcción dialógica entre los personajes de una obra dramática y el lector; *iv.* Dialogicidad y construcción del sentido desde la Perspectiva Sociocultural y Estratégica del Constructivismo; y, *v.* Modelo Curricular Humanístico en el marco de la EMS.

Antes de dar pie a cualquier afirmación que resulte concluyente al respecto, la aclaración conceptual de la terminología antes mencionada es un paso de vital importancia para el subsecuente traslado de la fase de teorización a la fase operativa. La cual tiene por finalidad, el diseño y ejecución de un programa piloto de LD que, en principio, problematice y, seguido de ello, dé cuenta de la correlación existente entre la PT y la significación literaria. No al aducir sus causas en tanto fenómeno de abstracción e índole social llanamente, o como mero producto intelectual e innatista; sino en línea con los postulados de Baena (1989, citado por Grupo de la Evaluación Básica y Media, 2003) como proceso de transformación de la experiencia humana en sentido o como «cruce del discurso-mirada» en el TD (Taylor, 1987 citado en Vázquez Touriño, 2008).

⁸⁵ La «enseñanza de la condición humana», es un préstamo de la terminología empleada por Edgar Morin (1999) para referirse al carácter unidual de los individuos en formación, sostenido, a su vez, por el bucle *individuo-sociedad-especie* que entraña la relación dialéctica del doble principio humano: hominizante-humanizante.

En consonancia, se ofrecerá una tentativa discursiva acerca del proceso y fenómeno de la significación, producida al interior de las reflexiones establecidas con los autores y sus teorías, puesto que las anteriores, no han logrado saciar salvo sopesar, las inquietudes de la presente investigación. Dado que en la bibliografía consultada se hubo observado que los estudios dedicados al proceso de significación en relación a la experiencia que suscita el encuentro con lo literario y lo dramático es, si no exigua, poco menos que existente. En otras palabras, se avizora que el proceso de vinculación entre la práctica de la teatralidad en virtud de su tratamiento literario, devele el carácter de significación anticipado. De manera que, dicha correlación —de ser existente—, trace un sendero curricular de integración del género dramático al evidenciar, no únicamente su importancia; sino la necesidad que se desprende de sí, y en cuyo ejercicio, tengan cabida y se fusionen⁸⁶ ambos horizontes: el de *presunciones* y el de *expectativas*⁸⁷. Empresa de cruce o fundición entre el desentrañamiento del núcleo de la obra y su interpretación lectora.

2.1 Teorías Teatrales

Sabido es que el teatro en su doble asunción literario-espectacular, ha perdido predicamento entre la producción y dramaturgia contemporáneas. Esbozos de su ruptura se encuentran en obras cumbre como *Sobre el Teatro* de Meyerhold de 1913, con la marcada escisión entre el Teatro de Estudio y el Teatro de Arte. Así, el resultado actual de la teorización y de los resultados

⁸⁶ Valga aquí precisar el rescate de la concepción de la hermenéutica gadameriana en remisión husserliana que expresa la «fusión» entre los horizontes del texto y del lector. Empero, la castellanización del término es debatible. En conversación con el Dr. Argüelles Fernández, catedrático de la UAQ, la propiedad semántica del vocablo apuntaría a la *fundición* más que a la *fusión* de los horizontes. De igual forma, su colega, la Dra. Carrillo Juárez, propone una alternativa al término, a saber, el intercambio del concepto fusión por el de *cruce*. En adelante, se procurará el segundo término, a menos que se estén citando de viva fuente las premisas hermenéutico-fenomenológicas.

⁸⁷ Tobón (2012) señala que el encuentro de dos horizontes no responde al propio hacer; sino al hacer de la historia efectual, que no pertenece ni al pasado ni al presente, y que accede a su expresión, no en calidad autoral o de cosa propia, sino común a todos. Su fusión es, pues, un proceso de integración de la tradición por medio de la comprensión.

metodológicos acerca del teatro es el de un evidente y abrumador retraso con respecto a los estudios realizados en otras áreas de la literatura, como la poesía o la novelística (Sáez, 1999).

Como diría Husserl (1993, citado en Trancón, 2006), construir hoy una teoría implica, desde luego, interrogar el suelo original de las objetivaciones con las que nuestra conciencia está comprometida y elucidar la naturaleza de la subjetividad. No en vano, Sáez (1999) asevera que numerosos autores han asediado el teatro tratando de definir su especificidad pero, desde el punto de vista semiótico, tal empresa resulta problemática. Y agrega que, entendido como estructura múltiple de signos que se desenvuelven en diversos niveles, el fenómeno teatral dista de poseer una óptica homologada entre la comunidad literaria y la teatral. A su vez, sostiene que, partiendo del paradigma entre un teatro para ser «leído» y otro para ser «oído», la mayor parte de las literaturas europeas distinguen, así también, entre «drama» y «teatro», aristas que coincidirán, las más de las veces, con el texto escrito y su representación (aunque dicha distinción es apenas perceptible en el castellano, donde ambos términos se emplean indistintamente) (p. 159).

En este sentido, el hecho teatral puede abordarse en dos direcciones, como «proceso comunicativo» y como «acción», tal y como lo señala Prieto (1971, citado en Sáez, 1999). Primero, la *semiología de la significación* se ocuparía de los actos lingüísticos y comportamientos que, por el hecho de vivir en sociedad, devienen significativos. Muestras de ello pueden encontrarse en la *comunicación artística* que emerge del texto como instrumento determinado para la realización — o simulacro— de una operación que, asimismo, implica una «ceremonia» significativa, es decir, que conlleva una manera de percibir e interpretar tal operación. Segundo, el teatro concebido como acción (lingüística, corporal o expresiva) implicaría la realización: representación⁸⁸. Hasta el punto de que un texto es dramático en virtud de su potencialidad de funcionar sobre la escena.

⁸⁸ Según Sáez, existen en español dos acepciones: como hecho teatral y como signos del mundo extralingüístico.

De manera que el acto de la representación comporta, en sí mismo, su objeto a estudiar. Sin embargo, al ser efímero e irrepetible, cada acto representativo en el fondo será, interpretativo (también en el doble sentido: de la acción y la significación). A resultas, se plantea así el problema de la relación literatura-espectáculo y, por tanto, el aislamiento de uno de dos factores en su crítica y tratamiento. Entre los defensores de la pervivencia del texto escrito figuran Pagnini (1970) y Jensen (1968) quienes conceden al texto la función de estructura profunda que genera las estructuras superficiales de la representación. Siendo este último, quien redefine la acción como «situación» y la proyecta sobre el texto y la escena dramática:

La situación sería definida como el resultado de una división en el plano textual en segmentos que correspondan a grupos delimitados del plano escénico. De este modo la característica fundamental de la situación será el formar en el texto dramático una unidad coherente, es decir, indivisible en los dos planos, tomados conjuntamente. (Jensen 1968, citado en Sáez, 1999, p. 171)

Así pues, la teorización sobre el teatro lleva aparejada la conformación de las primeras representaciones, y acometer esta misión conlleva, no sólo profundizar en la historia y técnica teatrales; sino poder pertrechar las tesis formuladas sobre el fenómeno de la representación como un todo complejo y unitario, sobre todo, al apoyarse de áreas como la filosofía, la psicología, la antropología, la estética o la semántica (Trancón, 2006).

Para Trancón, la palabra ocupa un lugar central entre los componentes básicos del teatro, y esa centralidad es la protagonista del aparato dedicado al texto teatral que, entre sus características contiene, su ausencia de narrador y el estilo directo que se estructura sobre el diálogo, y cuya complejidad se manifiesta en la pluralidad de funciones que puede desempeñar. No obstante, este matiz dialógico ha sido objeto de variadas críticas, como la potenciada por Bajtín, Pechey, Huerta Calvo, Grande Rosales y Romo Feito.

Un asunto no menos controvertido que el dialógico, descansa sobre el texto teatral⁸⁹ como obra insigne del género dramático. Según Cesán (2007) en el estudio de la recepción teatral destacan Pavis, Übersfeld, Helbo y De Marinis⁹⁰ (1982). A este último se le atribuye la división entre el «texto literario» (escrito) y el «texto especular» (representación). Por tal motivo, la palabra, la escritura, no nace separada del cuerpo: El texto teatral remite y se inscribe en la materialidad corporal del actor y la materialidad física de la escena. El actor, al interpretar, no sólo enuncia el texto oral, sino que realiza el texto teatral como totalidad (gestual, corporal y vocal), construyendo así, su espacio y su significado. Esto es, entender la palabra como creación activa del mundo y de nuestra relación con él. El Estudio Teatral ha de enfocarse desde esta perspectiva (Trancón, 2006):

Texto y representación, en suma, no pueden analizarse como realidades separadas, autónomas. La lectura del texto teatral exige una representación imaginaria, por muy elemental que la concibamos. La representación teatral contiene siempre un texto que el espectador recibe e interpreta. (p. 200)

En sintonía, Bobes (1988) sostiene que el texto dramático puede presentarse en forma escrita y oral, pues tan literario es el diálogo escrito como el recitado en escena. Desde este supuesto, afirma, parece difícil mantener la tesis de que existe una oposición entre la literatura y la representación, o considerar que el teatro como espectáculo excluye la palabra, cuya naturaleza es literaria y no espectacular, al tiempo que su transición, ni le quita ni le añade literariedad:

La palabra, que es sólo una parte del diálogo, se convierte en espectáculo en simultaneidad de emisión con otros sistemas sémicos, y el diálogo es literario tanto en su forma escrita como en su realización oral, y es espectáculo virtual en el texto escrito y espectáculo realizado en la representación. (párr. 14)

⁸⁹ También llamado «texto dramático». Término por el que este estudio se ha decantado al cifrar una relación más apegada hacia su homólogo, el género dramático.

⁹⁰ Véase también De Marinis, M. (1988). *Comprender el teatro. Lineamientos de una nueva teatrología*.

Antes bien, de haber una diferencia fundamental entre el Texto Literario y el Texto Espectacular, esta residirá en su forma de realización escénica: no verbal y verbal. De tal afirmación se desprende que, el texto espectacular añade a lo verbal y literario, signos proxémicos y objetuales. Confirmando, en consecuencia, la hipótesis de que el diálogo en el teatro constituye una expresión autosuficiente para la representación (Bobes, 1988). En última instancia, se trata, como ya lo predecía Guy Debord (1967, citado en Trancón, 2006) de una «espectacularización de la palabra», de una sociedad del espectáculo en la que se dan cita la imagen y la palabra en la medida que el teatro, es una fuente fecunda de oralidad y de literaturización del habla ordinaria.

A esta línea puede sumarse la Teoría de la Interpretación coherente con el argumento provisto por la Teoría Global del Teatro que ha de integrar al «actor-persona» bajo los lineamientos de Artaud, Grotowski y Barba; al «actor-intérprete», en seguimiento a Meyerhold, Craig, Copeau y Fo; así como al «actor-personaje», defendido por Diderot, Pietro, Stanislavski y Bodella. Como resultado, el arte de la interpretación reviste la integración del bucle: *persona-intérprete-personaje*; mientras que el texto dramático, el binomio: literario-espectacular (Trancón, 2006).

Abandonando la visión unidual del teatro, la legitimación del arte dramático emancipado del arte literario comenzó a instaurarse en Alemania a principios del siglo XX en torno a tres figuras esenciales: Herrmann en Berlín, Kutscher en Múnich y Niessen en Colonia. En refrendo a Goethe⁹¹, esta tríada acordó la emancipación del arte teatral como disciplina académica independiente de la Filología, pues el carácter ontológico del teatro radicaba en su concepto de realización escénica y no en su carácter textual (Burón, 2013). Obras como *Teatrología* de Herrmann, defienden la tesis escénica como independiente y opuesta al componente textual:

⁹¹ «El carácter artístico del teatro residía en la realización escénica». Citado por Fischer-Lichte, 2004 y recuperado por Burón, 2013, p. 142.

El teatro o el texto dramático son en mi opinión ya desde el origen contrarios. La evidencia de tal oposición es clara: el texto es una creación lingüístico-artística de una sola persona, el teatro es un logro del público y de quienes están a su servicio. (Herrmann 1920, citado en Burón, 2013)

Según Bobes (1988), estas ideas, defendidas por hombres de teatro como Appia o Artaud, llevaron a identificar lo literario con la escritura y al teatro con el espectáculo, cuyas formas propias serían los signos de los sistemas sémicos no-verbales: «Paradójicamente el diálogo en estas circunstancias no gana en espectacularidad, más bien la pierde, porque se siente como ajeno a la situación dramática» (párr. 22). De ahí que, esta primera revisión del fenómeno teatral, marque la disputa establecida entre dos postulados: el primero, referido al binomio literario-espectacular; el segundo, a su bifurcación. Esto es, el Estudio Teatral como materia independiente del Estudio Literario. En lo sucesivo, el tratamiento de la Teoría Teatral se analizará partiendo del modelo aristotélico para luego contradecirlo, tal y como sucedió en los albores del Teatro Moderno.

2.1.1 *Retorno a la naturaleza dramática aristotélica*

En la tradición académica novohispana las preceptivas más divulgadas a lo largo de varios siglos fueron, en orden de importancia, la *Poética* de Aristóteles; la *Poética* de Horacio; *El arte nuevo de hacer comedias* de Lope de Vega y, en el siglo XVIII, la *Poética* de Luzán. En nuestro país, el estudio y la divulgación de la teoría dramática aristotélica corrió a cargo de Rodolfo Usigli durante la década de los 30 mediante una serie de cursos, publicaciones y programas radiales, y cuyos textos se publicaron hacia 1940 con el título de *Itinerario del autor dramático y otros ensayos*. Para 1950, 1960 y 1980 bajo la égida teórica de Usigli, comienzan a germinar sus generaciones de discípulos y condiscípulos, entre las que destacan, el taller de dramaturgia de Emilio Carballido; los cursos y seminarios de teoría y composición dramática de Luisa Josefina Hernández; los talleres de composición dramática de Hugo Argüelles, Vicente Leñero, Antonio González

Caballero y Juan Tovar, entre otros. Sin embargo, este idílico panorama se vio sacudido ya desde 1950 con la incursión del teatro del absurdo y del teatro épico brechtiano en el país (Tayzan, 2004).

Autores como Canoa (1988) señalan que, en cuanto a la relación con el mundo, el principio capital de la *Poética* es el de la «imitación», que engloba toda manifestación artística y que, por supuesto, es aplicable al ámbito literario. Así, la comedia es imitación de lo peor (en el aspecto de lo ridículo); mientras que la tragedia, es imitación de lo mejor. No obstante, se deberá recordar que la *Poética* se encarga del estudio trágico, apenas ocupándose del cómico. De acuerdo con Menéndez Pelayo (1979, citado en Canoa, 1988) los filólogos modernos interpretan la mimesis aristotélica en el sentido idealista de Platón. De ahí que el «ideal mimético» convenga en una suerte de *virtualidad activa* o de *representación ideal*. Ahora bien, en el estudio de la obra dramática, Aristóteles cita un segundo principio: el de «ritmo» y «armonía», que implícitamente reconoce que no es la imitación la causante única del placer estético; sino el instinto rítmico y armónico de la primera «improvisación». Este último concepto, será, la primera fuente y forma de la poesía dramática, surgida por transformación de cantos ditirámicos o fálicos, al tiempo que el ritmo yámbico —destinado al diálogo—, sustituyó al trocaico, propio de la danza satírica (cfr. p. 98).

En cuanto al concepto de belleza, Aristóteles no lo expuso claramente como concepto implícito, de orden y proporción trágica. Pero sí sugirió una fórmula estética provisional y relativa: la belleza de todo compuesto exige dimensión para que pueda abarcarse en dimensión de conjunto. Por su parte, la fábula de la tragedia debe articularse con unidad de acción y ha de ser verosímil, orgánica e íntegra (con principio, medio y fin). Este concepto amplio de *drama* inscrito en la tragedia, alcanza por igual al drama inglés de Shakespeare, al alemán de Schiller y al español del Siglo de Oro (Menéndez Pelayo, 1979 citado en Canoa, 1988, cfr. p. 98). Y con respecto al autor dramático, Canoa reitera que el poeta deberá situarse mentalmente en el lugar del espectador.

Además, en la teoría de purificación de afectos (catarsis) se observan paralelismos con el restablecimiento de la templanza y el aquietamiento de las pasiones defendida por Platón en los diálogos socráticos. Esta finalidad catártica, consecuencia de la imitación escénica, artísticamente idealizada será el vínculo del arte dramático con los efectos morales acaecidos en la audiencia. En resumen, estas ideas estéticas defendidas por la teoría dramática, pueden expresarse siguiendo el ejemplo de (Canoa, 1998, p. 99): *i.* Principio fundamental de la imitación; *ii.* Principio del ritmo y la armonía; *iii.* Concepto de belleza vinculado a la unidad de acción; y *iv.* La finalidad catártica.

Como categorías básicas del *drama* aristotélico se consideran: la acción, el tiempo y el espacio. Y en el mismo sentido que Aristóteles, se manifiesta Platón, y un grupo de pensadores como Kant, Hegel y Heidegger, Genette, Blanchot y Lotman quienes continuaron reelaborando y redefiniendo lo que en el teatro y la vida son realidades incontestables (Trancón, 2006). Si para Aristóteles la tragedia se constituye por su fábula, caracteres, elocución, pensamiento, espectáculo y melopea; para Usigli, estos elementos serán la anécdota o trama, los caracteres, la idea central o filosófica, la situación y la tesis (Tayzan, 2004). Usigli reinterpreta los componentes inherentes al drama aludiendo a la estructura del teatro aristotélico como determinantes de las características del teatro realista y psicológico. Además, sitúa el valor dramático en el conflicto. Por consiguiente, su definición de drama es un sinónimo «acción», en tanto se manifiesta como condición *sine qua non* por medio de un conflicto a desarrollar. Y es precisamente en el conflicto, que críticos como Artaud sostendrán su premisa de teatro puro, reivindicador y espectacular.

2.1.2 Antonin Artaud: *El teatro y su doble*

El sello distinto de la dramaturgia artaudiana establece el rompimiento de la sujeción del teatro al texto para recobrar su noción de lenguaje único a medio camino entre el gesto y el pensamiento: «Este lenguaje no puede definirse sino como posible expresión dinámica y en el espacio, opuesta

a las posibilidades expresivas del lenguaje hablado» (Artaud, 2006). Respecto a lo que otros autores prefieren llamar «conflicto», Artaud se remite a la idea primigenia del «peligro» para simbolizar aquel estado en el que el teatro, nace de una anarquía organizada, luego de luchas filosóficas que son la raíz de todos los grandes misterios y que, en el sentido del *drama esencial*, está unido a la idea de creación, dificultad y otredad. En otras palabras, ideación y fisicalización.

La determinación del autor sobre el proceso alquímico gana terreno en su crítica. Para Artaud (2006), allí donde la alquimia, por sus símbolos, es el Doble espiritual de una operación que sólo funciona en el plano de la materia real, el teatro debe ser considerado también como un Doble, no ya de esa realidad cotidiana y directa de la que poco a poco se ha reducido a ser la copia inerte, tan vana como edulcorada, sino de otra realidad peligrosa y arquetípica: «Todo alquimista sabe que el símbolo alquímico es un espejismo, lo mismo que el teatro, un espejismo» (cfr. p. 53).

Visto así, el teatro como espejismo remite a la idea del simulacro que es, a su vez, elemento sustancial de la ficción. Hay, pues, en la idea del simulacro un dejo de sacralidad, porque el recinto escénico irrumpe en la vida como conformador de peligros en el que participan, a partes iguales, actores como espectadores «La ilusión del teatro ha de ser parcial, de modo que siempre pueda ser reconocida como ilusión. La realidad ha de estar transformada por el arte, para que se reconozca y se trate como algo que puede ser cambiado» (Brecht, 2004, citado en Burón, 2013, p. 153).

Es especialmente notable que el teatro de Artaud alude más a un teatro metafísico que a un teatro dramático. Esta idea de «teatro puro» se inclina por el carácter espectacular conferido a la escena, que elimina al autor y que pone en movimiento lo manifiesto, con el estandarte de la materia como revelación. Dado que en este teatro, como lo reitera Artaud (2006), toda creación nace de la escena y encuentra su expresión en ese secreto impulso psíquico del lenguaje anterior a la palabra. Conviene entonces precisar si: ¿Puede este lenguaje del teatro puro alcanzar los mismos

finés interiores que la palabra, es decir, su misma eficacia intelectual? De acuerdo con el autor, el dominio del teatro no es psicológico, sino plástico y físico «En el teatro occidental la palabra se emplea sólo para expresar conflictos psicológicos particulares. Pero por su misma naturaleza estos conflictos morales no necesitan en absoluto de la escena para resolverse» (pp. 78-79). Empero, cambiar el destino de la palabra en el teatro, sostiene Artaud, es emplearla de un modo concreto y en el espacio, combinándola con todo lo que hay en éste de significativo. De ahí que se afirme:

Dar más importancia al lenguaje hablado o a la expresión verbal que a la expresión objetiva de los textos y todo lo que afecta al espíritu por medio de los elementos sensibles en el espacio, es volver la espada a las necesidades físicas de la escena y destruir sus posibilidades (p. 78-79)

Deberá reconocerse que la escisión entre un teatro de la palabra y un teatro de la escena, se extiende allende las fronteras teóricas de Artaud —Lehmann y su teatro posdramático, por ejemplo—, logrando penetrar ciertas capas del currículum de EL de EMS⁹² que, en última instancia, percibe al texto y al género dramáticos, como espacios de petrificación de signos en los que el valor de la palabra es suprimido ante el profundo valor expresivo de lo teatral-escénico:

La puesta en escena es instrumento de magia y hechicería, no reflejo de un texto escrito, mera proyección de dobles físicos que nacen del texto (...) El autor que sólo emplea palabras escritas nada tiene que hacer en el teatro, y debe dar paso a los especialistas. (Artaud, 2006, pp. 81-82)

Adpero, se podrá distinguir entre la supresión de la palabra y la modificación de su posición jerárquica en el fenómeno teatral. Por simplicidad, deberá considerarse el dualismo del texto dramático, en tanto texto literario y texto espectacular (Borges Carreras, 2021, p. 752), tal y como

⁹² Para muestra, los talleres extracurriculares de índole teatral en instituciones como el Colegio Marcelina que enaltecen la virtud expresiva ante la dialogicidad literaria y que, en consecuencia, tienden a prescindir del texto dramático para su diseño y ejecución.

viene insistiéndose en este estudio. Noción que, como se observa, fue deslegitimada por Artaud al situar en ella la problemática del teatro en tanto abandono de su pureza. Dar ejemplos de este aspecto de teatro puro, de esta física del gesto absoluto, que elimina al autor en provecho de lo manifiesto; que asemeja la alquimia de una intensa liberación de signos, primero retenidos, y luego arrojados súbitamente al espacio escénico; y que rebela una idea del teatro física y no verbal, difiere de la otrora concepción europea, íntimamente ligada al texto y limitada por él (Artaud, 2006). No en vano, esta escisión de la dramaturgia textual acontece con tal ímpetu que permea en los estratos de la formación actoral y dramaturgica que busca establecer, de una vez y por todas, la ruptura con la tradición aristotélica.

2.1.3 *Teatro épico-dialéctico de Brecht*

Si para Artaud la esencia del teatro estriba en su carácter puro y peligroso; para Brecht el acento está puesto sobre su carácter transformador de la realidad y sobre su distanciamiento aristotélico. En *Escritos sobre teatro*, Brecht (1999) afirma «Si no existiera un aprendizaje divertido, el teatro sería, por toda su estructura, incapaz de enseñar. El teatro sigue siendo teatro, también cuando es teatro didáctico, y siempre que sea buen teatro será divertido» (p. 49). Para Brecht, el arte tiene una función social —un compromiso político— pues es el encargado de transformar y mejorar la realidad del mundo a partir de la reflexión racional que genera el conocimiento didáctico de aquello que se muestra artísticamente (Burón, 2013).

En consonancia, Sánchez (1992, citado en Burón, 2013) señala que el teatro épico debe expresar la realidad de una manera artística, pero poniéndola en relación directa con las cosas que existen en el mundo sin crearlas ni reproducirlas de forma mimética. En opinión de Burón, la dramaturgia brechtiana postuló una narratividad descriptiva en los elementos dramáticos del teatro que refiriesen físicamente a la realidad social sin prescindir del componente artístico —bien sea

por medio de contenidos textuales, gestuales, musicales o escénicos. Además, asegura que Brecht no niega la necesidad de expresarse por medio de códigos lingüísticos dotados de significado; sino que al referir un hecho social de manera objetiva, la interpretación de sus significados no puede ser ambigua, porque no es lo mismo denotar la realidad que connotarla (p. 146). Por ende, su lucha se dirige contra el formalismo que apuesta por la reproducción anacrónica de las obras, mismo que altera su sentido original: «La crítica que Brecht realiza al formalismo iba encaminada al error que supone separar las formas de su contexto y vaciarlas de contenido» (p. 148).

Esta pugna obedece a un carácter limitante que ciñe la trascendencia de una obra a su historicidad. Ello, en tanto el lector —o el dramaturgo— no pueden acceder a su contenido en calidad de co-creadores. Puesto que ambas esferas (denotativa y connotativa) se encuentran unidas en la construcción de la obra épica: la forma y el contenido se constituyen recíprocamente, y es la relación de elementos dentro de la acción dramática, lo que dota de significado a la obra y le otorga su carácter efímero —como acontecimiento único e irreplicable (Burón, 2013, p. 148):

El dramaturgo ya no es solo aquel autor que crea un texto que se representa en escena, sino el director y escenógrafo que predispone el espacio escénico para la construcción de una nueva semiótica artística —por medio de los actos que se representan— sin la necesidad de acudir a un texto. (Burón, 2013, p. 138)

Asimismo, Burón (2013) sostiene que los críticos marxistas opinaban que era el contenido —y no la forma— quien dotaba de significado a la obra artística, y si los sentidos culturales no se modificaban era porque no se producían cambios sustanciales en la infraestructura social. De lo que se infiere que, si los significados de la obra sólo aluden a su forma de ser expresados, el componente artístico —la supraestructura— no alteraría la realidad del mundo, porque su sentido vendría dado según los códigos de pensamiento asentados en la infraestructura (p. 141).

Paralelamente, Brecht (1999) proclama que el arte teatral es una forma de conocimiento en la medida de su correspondencia con la etapa de la filosofía marxista que le toca vivir y que profesa, e insistirá, asimismo, en la «significación activa» de la obra. Traduciéndola al plano artístico, el dramaturgo se presenta como mantenedor de la más famosa de las Tesis sobre Feuerbach. Aquella que, a la comprensión de la realidad, añade y opone en cierto modo la necesidad de transformarla (Vallejo, 1963, p. 5). Véase, pues, cómo toda esta teorización épica parte de un planteamiento kantiano: la facultad del conocimiento. Encargada de otorgar al sujeto cognoscente la capacidad para construir conceptos propios ante los fenómenos representados. De esta manera, los elementos que dotan de significado a la obra épica, sólo podrán entenderse si el sujeto se implica de forma activa ante lo que está aconteciendo. Y para que esto sucediera, cada escena debía causar un efecto que despertase la curiosidad en el espectador. Teniendo por resultado de esta oposición, un choque: la distanciamiento con lo representando (Burón, 2013). En sintonía, agrega Burón:

El sentido de lo expresado no puede ser impuesto de antemano por su autor, sino ser elaborado por el propio receptor artístico, convirtiéndolo en autor y creador de la obra. La presentación de la realidad no debería restringirse al lenguaje narrativo y su sentido literal; sino atender al significado que otorga el sujeto cognoscente a los otros elementos perceptibles de la obra. (cfr. p. 161)

De acuerdo con Wirth (1980, citado en Lehmann, 2013) la irrupción brechtiana condujo a que la enunciación del «discurso dramático» fuese concebida no como resultado de la naturaleza literaria; sino emanada de la participación equivalente de elementos verbales y cinéticos:

En la teoría del teatro épico se produjo una renovación y un perfeccionamiento de la dramaturgia clásica. La teoría de Brecht contenía una tesis altamente tradicional: la *fábula* continuaba siendo el alfa y omega del teatro. Pero, desde el punto de vista de la *fábula*, es imposible comprender la parte decisiva del nuevo teatro, ni siquiera las formas textuales que ha adoptado. (Lehmann, 2013, p. 59)

En conclusión, el escenario épico adquirió, aún sin proponérselo, un valor literario, porque también narra lo que en él sucede. Así pues, la literaturización del teatro que propone Brecht —con su carácter narrativo— dota a los elementos escénicos de un protagonismo auténtico a la hora expresar y referir artísticamente múltiples maneras de percibir la realidad (Burón, 2013).

2.1.4 *Teatro pobre de Grotowski*

La labor de Grotowski (1992) guarda paralelos con la semilla épica arrojada por Brecht (1999) y Artaud (1996) y (2006), y distanciada de sus predecesores dramático aristotélicos, puesto que prescinde de la visión canónica con respecto a la actividad teatral, tan circundada de acepciones que ligan su actuar a un complejo de disciplinas que centran su atención en el *drama*. Su método considera que el aspecto medular del arte teatral es la técnica escénica y personal del actor (Grotowski, 1992), visión que compartirán Barba (1994) y Boal (2001). En su búsqueda por determinar la condición originaria de la actuación, sus fenómenos, sus procesos psíquicos y significados, Grotowski figura como pionero —en sintonía con Stanislavski (2007) y (2009)— de la creación teatral, cuya importancia reside: no en las palabras; sino en lo que hacemos con ellas⁹³.

Dicho está, el corazón de su planteamiento proclama al teatro como encuentro: de las reacciones, intenciones e impulsos humanos. En palabras de Grotowski: «Lo que reanima a las palabras inanimadas del texto, lo que las transforma en la palabra» (p. 52). De lo anterior, se podría objetar que este traslado de la palabra a la acción, ha hecho mella en la praxis de la Educación Teatral. No sólo en el ámbito profesional sino educativo⁹⁴, enfatizando de por medio y, con mayor o menor acierto, el progresivo abandono de la textualidad en tanto discursividad literaria, con el

⁹³ Aludiendo a la fórmula de Austin (1955) en *Cómo hacer cosas con las palabras*; y Searle (1994) en *Actos de habla*.

⁹⁴ Entiéndase lo relativo al ámbito escolarizado o académico que, como se ha apuntado, discurre entre un crecimiento notable de la teorización teatral, siendo insuficiente su eco en la didáctica de su enseñanza.

vestigio y revestimiento de teóricos como Szondi (1994), Barthes (2002) y (2009), Brecht (1999) o Wirth (1980, citado por Lehmann, 2013), donde el teatro de la modernidad ya negaba, en opinión de Lehmann (2013), el modelo desfasado del *drama* en sus aspectos más esenciales:

El aspecto culminante de la propuesta de Wirth consiste en que la alocución se convierte en la estructura fundamental del drama y reemplaza el diálogo conversacional. Ya no es únicamente la escena, sino todo el teatro el que funciona como un espacio hablante (p. 56)

Siguiendo a Grotowski (1992), el autor distingue que la tarea del teatro frente a la literatura⁹⁵ consiste en que «El texto es una especie de escalpelo que nos permite abrirnos a nosotros mismos, trascendernos, encontrar lo que está escondido dentro de nosotros y realizar el acto de encuentro con los demás; en otras palabras, trascender nuestra soledad» (p. 51). Y enfatiza que en él, el texto adquiere la función que el mito tuvo para los antiguos poetas. Así, para montar las obras es necesario escoger textos y autores, aún si ello compromete al director a la realización de adaptaciones que no debieran afectar o traicionar de forma alguna, el texto originario.

En este tenor, la «trascendencia de la soledad» de la que habla Grotowski mediante el encuentro con el texto (sus voces y sus diálogos), aparece reflejada en la concepción de Boal (2001) como elemento fundacional del ejercicio actoral al sostener «Aprendemos enormemente cuando admitimos nuestra propia otredad: el Otro también ama y odia (...) precisamente por eso podemos aprender de los demás: somos distintos siendo iguales» (p. 10). Entonces bien, ante el escenario de la LD el lector que entra en contacto con un texto articulado dialógicamente (texto dramático) está camino a descubrir en el discurso ajeno, el trasunto de sus propias inquietudes e intenciones. Esto equivale a decir, en términos hermenéuticos, que el estudiante entra en contacto

⁹⁵ En palabras del autor, la literatura es un campo separado de su formación teatral: «No deseo ni hacer una interpretación ni un tratamiento literario porque ambos están más allá de mi competencia», (Grotowski, 1992, p. 52).

con su ser-ahí en relación con su ser-con-otros (Otridad). En palabras más simples, al conocer e intencionar un texto, el lector dispone del vehículo de la aprehensión para otorgarle una «intención significativa» y, gestar así, «contenidos de conciencia»⁹⁶ traducibles a experiencias verbalizadas que acontecen en su proximidad con el texto: lectura dramatizada, montaje o representación.

Este acento, además de evidenciar la relación del sí mismo (lector) con el Otro (personaje, par académico) y trascender ambas instancias, devela la relación existente entre la obra y el contexto en el que se advierte su producción. Para ilustrar mejor esta idea, Grotowski enuncia en contraposición a Brecht que «Existe una relación entre el contexto histórico de la obra escrita y la época y el texto mismo. Pero (...) es el contexto de mis experiencias actuales lo que decide mi elección» (p. 53).

Debe observarse que la idea previa en torno a la significación de la obra puede vincularse con la tesis gadameriana (1993), (1998) y (1999) referida a la «historia efectual»; la «intención significativa» propuesta por Husserl (1982) y retomada por Ingarden (2005), y luego por Coseriu (1981); y con la teoría semiótica de Peirce (1960) y (1974), que adquiere su cualidad representativa sin dejar de lado el problema de la significación: «El interpretante da sentido al signo», como lo señala Greimas (1973). En añadidura, Álvarez Sanagustín (1981) recalca que en el teatro existen diferentes *sustancias significantes*: la palabra, el gesto, el vestido, el decorado...

Cualquier espectador tiene una competencia que le permite dar significación a los signos (...) que aparecen en la obra (...) El ícono, el símbolo, no sólo significan antes de su empleo en la obra, sino que alcanzan nuevos sentidos según la utilización que hace de ellos el autor en la pieza. Finalmente, (...) cualquier signo del teatro no remite a una sola denotación, sino que permite el juego de las connotaciones, siempre en función de los códigos culturales vigentes en la sociedad. (p. 105)

⁹⁶ Inscritos por Coseriu (1981), (1985) y (1988) y retomados por Martínez del Castillo (2015).

Lo sustancial es, pues, comprender cómo —en línea con Grotowski— el lector se apropia del discurso ajeno y trasciende esta experiencia para adjudicarle la suya; cómo crea contenidos de conciencia a partir de una realidad discursiva que debe leer, repetir e interpretar allende a su significación. Visto de otro modo, esta empresa puede ser, así también, asumida como un esfuerzo por dignificar el tratamiento de la realidad ficcionalizada y condensada en la urdimbre de un diálogo. Esto es, mediante el género y texto dramáticos.

2.1.5 *Teatro del oprimido de Augusto Boal*

Como deudor de este nuevo teatro separado de la tradición aristotélica, Boal (2001) afirma que su Teatro del Oprimido es un tipo de teatro en la acepción más arcaica de la palabra, donde todos los seres humanos son «actores» porque actúan; y «espectadores», porque observan. De tal suerte que todos somos *espect-actores*. Aún más, todo el mundo actúa, interactúa e interpreta; puesto que descubriendo el teatro, el ser se descubre humano. De ahí que el lenguaje teatral sea el lenguaje humano por excelencia, y el más esencial «El arte de vernos a nosotros mismos, el arte de vernos viéndonos» (p. 32). Mientras que la única diferencia entre nosotros y los actores, asevera Boal, es que ellos son conscientes de estar usando ese lenguaje, lo que los hace más aptos para utilizarlo.

Además, afirma que, de ser posible, este nuevo teatro insta a la utilización de todos los medios del Pensamiento Sensible (imagen y sonido), y no solamente a la confianza que hemos depositado en la comunicación simbólica de la palabra mediante el texto (Boal, 2008). Así pues, el llamado Teatro del Oprimido posee una triple raíz entre la «imagen», el «sonido» y la «palabra» con bases en la participación política y la historia filosófica, y cuyo tronco común se asienta sobre un «juego» generador de dos canales, el *teatro imagen* y el *teatro foro*. El primero, apoyado del teatro periodístico y del arco iris del deseo; el segundo, del teatro legislativo y del teatro invisible

que, en conjunto, desembocan en acciones sociales, concretas y continuas que se organizan y multiplican entre el teatro y su enfrentamiento con las opresiones sociales (Boal, 2001).

Todavía más, en su poética del oprimido, Boal (2013) aclara que el principio de la expresión teatral se materializaba en el canto ditirámico, tratándose, entonces, de un ejercicio del pueblo libre cantando al aire libre que preconizaba, tanto el carnaval como la fiesta. Después, las clases dominantes construyeron sus muros divisorios. Primero, dividieron al pueblo, separando actores de espectadores: gente que hace y que mira. Segundo, entre los actores, separó a los protagonistas de la masa (coro). Más tarde, el pueblo oprimido se libera. Y otra vez se adueña del teatro derrumbando sus muros: Primero, el espectador vuelve a actuar: teatro invisible, teatro foro, teatro imagen; segundo, se elimina la propiedad privada de los personajes por los actores individuales: sistema comodín. Así pues, esta experiencia de teatro popular marca el camino a través del cual, el pueblo vuelve a asumir su función protagónica en el teatro y la sociedad (p. 23).

Como parte de sus disertaciones, el autor puntualiza que la ambición de algunos otros teatros es mostrar la realidad, interpretarla, cambiar la conciencia del espectador o darle una conciencia. Pero siempre partiendo de una visión cerrada del mundo. Este esquema, teatro-invisible/teatro-foro, va en otra dirección: la transformación del actor en el protagonista de la escena. Esta transformación no llega nunca al teatro escrito. El teatro aristotélico puede ayudar a tratar temas fundamentales y a percibir la solución del ciudadano frente a esta situación nueva. Pero, para la continuación de la revolución siempre debe subsistir un teatro del oprimido (Boal, 2013, pp. 244-245). En esta línea, Boal concibe un teatro separado de todo yugo que le ate a un discurso determinado y se encamine, por otro lado, hacia el despliegue lúdico, simbólico y onírico que las sociedades en opresión no poseen. Por tanto, la ausencia del texto como eje articulador del fenómeno teatral, guarda paralelismos con la idea de liberación expresiva del pueblo emancipado.

2.1.6 Antropología Teatral de Eugenio Barba

A diferencia de la historiografía teatral que se pronuncia a favor del proceso de producción de la teatralidad y su recepción, Barba (1994) fija el foco de atención sobre la génesis y la praxis del ejecutante «La Antropología Teatral es un estudio *sobre* el actor y *para* el actor» (p. 31). Es así como Barba encuentra dentro del teatro antropológico, un trabajo artístico que reflexiona sobre la condición humana de modo crítico (Naranjo, 2015).

Apoyándose en criterios que circunscriben al acto teatral como al no-teatral: kung-fu, danza Odissi, performance, Noh japonés, o en grupos como el *Teatro de las fuentes* de Grotowski (Polonia), el *Odin Teatret* —del propio Barba— (Dinamarca), la *Fura dels Baus* (España), *La Candelaria de Santiago García* (Colombia) y el *Teatro de los Andes* de César Brie (Bolivia), (Naranjo, 2015, p. 211) considera que Barba extiende y delimita las fronteras de su Antropología en tanto práctica artística de connotación ritual⁹⁷ que relaciona al arte, al teatro y al público.

Más que un mosaico indiscriminado de la interpretación, Barba concibe a la técnica escénica como un fino y cuidado ejercicio de conocimiento y dominio en el que existen, como antesala a su expresividad, principios equilibrantes: «principios-que-retornan». Ello, teniendo por marco la *pre-expresividad* de un análisis transcultural en el que se puedan apropiar, emerger y desplegar los requisitos mínimos para su constitución; esta clase de principios se gesta en la corporalidad, y se nutre del bagaje idiosincrático de cada cual.

Estas nociones, desde luego, no han surgido de forma aislada. Por una parte, Barba cita a Stanislavski para contemplar al actor como un ente convocado a tener una «segunda naturaleza»,

⁹⁷ Retomando a Brecht (1972) «Cuando se dice que el teatro surgió del culto, sólo se está diciendo que se convirtió en teatro por efectos de un desprendimiento; de los misterios no tomó la misión cultural de éstos, sino el placer que producen, pura y simplemente», p. 66.

creada por el actor a través de la técnica; a Meyerhold, que desde la «Biomecánica» se refería a una vida creada mecánicamente a través de la técnica; a Copeau mediante la «espontaneidad conquistada», donde lo espontáneo pasa por el filtro de la técnica; a Diderot en *La paradoja del comediante* donde se habla de un actor que opone los procedimientos del oficio a la libertad del sentimiento; a Craig, que en *El actor supermarioneta* es capaz de desnaturalizar el comportamiento cotidiano para construir una «corporalidad escénica»; a Grotowski, para referir una «sinceridad disciplinada» donde la técnica lleva al actor a un acto de confesión pública; a Lecoq, de quien retoma su «estructura motriz» como garante creativa; y a Decroux, de quien refrenda que la técnica elimina la mediocridad al utilizar el talento medio y exaltar al genio (Naranjo, 2015, p. 220).

Por lo que atañe a la significación, Barba (1994) afirma que cuando se habla del nivel pre-expresivo del actor, a menudo surge la objeción acerca de si es posible que un actor actúe delante de un espectador sin que se produzcan significados; puesto que resulta materialmente imposible impedir que el espectador atribuya significados cuando las acciones no quieren representar nada. No obstante, arguye el autor que, la acción, por sí misma, no posee un significado propio:

El significado siempre es fruto de una convención, de una relación. El hecho mismo de que exista la relación actor-espectador implica que allí se produzcan significados. La cuestión es si se quieren programar o no los significados precisos que deben germinar en la cabeza del espectador. (p. 163)

En opinión de Álvarez Sanagustín (1981) cabe considerar al teatro-espectáculo como un acto performativo en la línea de Austin (1955), como algo que instaura una realidad propia y teje un nuevo juego de significaciones, porque en él coexisten, propiamente dicho, diferentes sustancias significantes: la palabra, el gesto, el vestido, el decorado, etc. Esta última posibilidad, lleva a considerar no ya las relaciones *signo-objeto*; sino el binomio *signo-interpretante*, es decir, el nexo de significación que se establece entre ambos. Por consiguiente, afirma Álvarez Sanagustín

que, en lo que respecta a los sistemas de signos que intervienen en el teatro, hay que señalar que el sistema lingüístico es el más desarrollado y el más importante. Puesto que a él son reductibles en alguna medida todos los otros, y no a la inversa. De ahí la importancia del texto previo que, antes de que surgieran los movimientos de vanguardia, servía de base a la puesta en escena. De esta reflexión, se advierte que la línea que demarca el discurso en la teoría teatral, no está unificada.

2.1.7 *Teatro posdramático de Lehmann*

Autores como Lehmann (2013) sostienen que la antinomia entre el texto espectacular y el texto literario viene dada como legado de la tensión establecida entre el teatro y el drama, ambas nociones, casi idénticas en la conciencia del público —e incluso entre los estudiosos del teatro—, puesto que «Ambos forman una pareja, por así decir, casi tan inextricablemente entrelazada que, pese a todas las transformaciones radicales del teatro, se ha conservado el concepto de drama como una idea normativa latente del mismo» (p. 60). Pese a esta perpetuación del concepto dramático, aclara el autor que, para la historia del teatro moderno «El *drama* no se sitúa en el texto, como tampoco en un cuerpo ajeno a la textualidad, sino más bien en la perturbación recíproca entre texto y escena» (p. 20). Así pues, indica Lehmann, situado el drama en el ámbito de la experiencia (estética o extraestética), el Teatro posdramático no se ocupa de él, sino de aquello que lo hace posible: la realidad escénica en relación con el texto (sea verbal o visual, aural o material) (p. 20).

En el llamado teatro moderno, el texto dramático y el género de su procedencia marcan un distanciamiento progresivo con respecto a su estructuración dialógico-dramática. En el que la palabra predeterminada por el autor, servía como agente del director clásico para repetir (representar) por medio del actor, un mundo preexistente. De ahí que, esta nueva variante teatral haya encontrado su nicho en el distanciamiento y la madurez actoral; no así, en el resurgimiento

del texto: «Dejar a los actores hablar su discurso, o más propiamente el del autor que lo custodia, y que sea así como se comunique con la audiencia» (Lehmann, 2013, p. 58).

Contrapuesto al valor literario, lo que prima en el proceso teatral actual, es la dramaturgia que rige el *ser* y *proceder* del actor en escena en conjunto con otros agentes que posibilitan el montaje (vestuario, música, utilería, etc.). En consecuencia, el texto pasa a ser el pretexto para el montaje escénico y, en la producción de su ensamblaje, como producto o espectáculo vivo, puede incluso prescindirse de su empleo en los ensayos que anteceden a la representación. Un hecho que, como se ha señalado, consigue réplicas en el aula de EMS, donde ni siquiera el abordaje de su contenido se contempla para el tratamiento literario. Por lo expuesto, se comprende la veracidad en la enunciación de Lehmann al referir «La omisión de la instancia originaria de un discurso en unión con la pluralización de agentes emisores sobre la escena conduce hacia nuevos modos de percepción» (p. 58). Dichos modos son, para el teatro moderno, los que circundan la escena.

Por su parte, (Trancón, 2006) apunta que la semiótica teatral ha sentado las bases para una Teoría del Teatro al superar el —aparente— reduccionismo del texto y la literatura dramática, pero no ha logrado articular una verdadera Teoría Global del Teatro que, explique, tanto la producción como la recepción de la obra, el fenómeno artístico y el hecho social, el texto y la representación. Producto de estas reflexiones, se concluye que el nacimiento de una representación dramática ha de pasar por la escritura del texto, que sirve de base para la representación y puede adoptar dos actitudes básicas: a) Abierta (U. Eco): El autor escribe para dejar abierto el camino a la creatividad del director o los actores; b) Autoritaria (R. Barthes), una escritura que reduce el papel y la importancia del director de escena y de los mismos actores al texto (Álvarez Sanagustín, 1981).

Finalmente, queda claro que esta segunda propuesta fue la iniciadora de la discrepancia entre las unidades del teatro aristotélico y el surgimiento de un teatro aislado de tales coordenadas,

que buscaba en la ruptura, un contacto con la pureza colectiva, política, libertaria y festiva del fenómeno teatral. No obstante, se pierde de vista que en la propia naturaleza del texto dramático y su lectura, se construye, asimismo, la base de supuestos semánticos, de atribución e inferenciales que hacen parte de cualquier situación comunicativa, y que llevan a la producción —individual o colectiva— de significados. De ahí su carácter libertario, que activa su esencia en cada representación mediante un sistema de traslación de significados procedente de signos y claves deícticos, hallados, por una parte, en el texto y, por otra, en la dramaturgia en torno suyo. Se habla, pues, de una re-semantización constante (Trancón, 2006).

2.1.8 *Aproximaciones al concepto de Educación Teatral*

En una de sus célebres frases, Wilde asevera «I regard the theatre as the greatest of all art forms, the most immediate way in which a human being can share with another the sense of what it is to be a human being»⁹⁸. En sus reflexiones, el escritor augura la conciliación de las artes bajo el influjo humanístico de la teatralidad. Es decir, que lo que el teatro hace evidente a manera de fenómeno y espectáculo vivo, es la articulación de otras manifestaciones en un mismo receptáculo, pues todas las artes, incluida la literaria, se dan cita en el festín teatral.

Comenzará pues por definirse a la Educación Teatral (ET) como variante de la EL. Por principio de cuentas, la EL entendida por Colomer (1991) y (2001) y Mendoza Fillola (2006), es una clase de educación *en* y *para* la lectura literaria que tiene por marco la participación del lector en los procesos de recepción y actualización interpretativa del discurso literario, y cuyas directrices son: a) el reconocimiento de la producción literaria en su conjunto; b) la expresión particular del sistema lingüístico y su organización según estructuras de género y, c) el proceso de percepción

⁹⁸ «Considero el teatro como las más grande de todas las expresiones artísticas, la forma más inmediata de compartición del sentido de humanidad entre los hombres». Para su consulta, véase: <https://www.goodreads.com/quotes/296815-i-regard-the-theatre-as-the-greatest-of-all-art>

del significado. Por su parte, la ET es un término acuñado por Vieites (2017) en seguimiento a autores como Nassif (1975), quienes conciben en el teatro una práctica sociocultural y artística. Es, pues, un campo de prácticas educativas que gravitan en torno a la explicación, sistematización y regulación de la enseñanza teatral de carácter formal y no formal que demanda, como ocurre en otros casos, una disciplina específica para su estudio, a saber, la Pedagogía Teatral (cfr. p. 1552).

Visto así, la PT puede ser concebida como la disciplina, estudio o conjunto de normas referidas al hecho, proceso o actividad de la ET. La PT entendida como la teoría general de la ET, comporta entre sus principios constituyentes: Un aparato literario (género dramático); un canal comunicativo (agente de transmisión lingüística de los contenidos signados en el texto, su dialogicidad y representación semántica); la sociedad y la cultura (el escenario y los actores en los que se inserta la actividad teatral); y las cogniciones de sus intérpretes (lectores dramáticos).

En vista de lo anterior, el espectro teatral se amplía señalando sus relaciones con la pedagogía y la educación, dos talantes que oscilan entre la práctica educativa y la teorización, y a la inversa, entre la teorización y la práctica. Esto supondría que la PT, deba de construir un discurso que sirva de base teórica a otras disciplinas que configuran su marco disciplinar, como las didácticas de la interpretación, la expresión oral y corporal, así como aquellas otras que tengan por cometido la generación de un discurso pedagógico propio (Vieites, 2017, cfr. p. 1526).

Si se admite este supuesto, es posible dar cabida a una taxonomía que articule los presupuestos de la ET y la PT con siete planos claramente diferenciables entre sí y delineados por Vieites (2014, citado en Vieites, 2017, pp. 1526-1527) en seguimiento a Trilla (1997) y Sanvisens (1988), y en los que discurren su desarrollo y eventual consumación como fenómeno de índole literaria, escénica y sociocultural: *i.* nivel fenomenológico: combina las vías empírica y analítica para definir qué es la ET y sus tipologías, mostrando su dimensión secuencial en tanto modalidad

de educación vitalicia que puede implicar diferentes tiempos, espacios y usuarios; *ii.* nivel histórico: se construye la genealogía de las tipologías de ET; *iii.* nivel metodológico y tecnológico; *iv.* nivel ontológico: busca determinar a la PT como ciencia de la educación y como ciencia de la ET; *v.* nivel teleológico: dirigido al establecimiento de las finalidades de la ET. Esto es, educar *para y desde* el teatro, o *por* el teatro⁹⁹; *vi.* nivel axiológico: tienen aquí especial relevancia las consideraciones de Habermas (198) en torno a los usos del conocimiento (paradigmas tecnológico, interpretativo, sociocrítico) y su aplicación al campo de la educación (Caride, 1997). Tres paradigmas siempre presentes en la ET que remiten, así también, a su nivel deontológico¹⁰⁰; y, *vii.* *nivel epistemológico*: al tratarse de una interdisciplina, la PT debería ser capaz de calibrar las posibilidades de construir un conocimiento científico en torno a su objeto, la ET¹⁰¹.

Aquí conviene detenerse un momento a fin de explicitar el entramado que subyace a las relaciones literario-teatrales en las que, sus objetivos en común, apuntan hacia el aprendizaje del valor interpretativo, así como contemplativo-estético de la actividad lectora, advirtiendo un tercer elemento, el componente humanístico. En paralelo, sostiene Barthes (1978, citado por Mendoza Fillola, 2006) que la literatura asume muchos saberes, porque todas las ciencias están presentes en el monumento literario. Se acude a este ejemplo para poner en relieve las semejanzas que vinculan a una y otra educación, la literaria y la teatral. En específico, los *qué*, los *porqué* y los *cómo* de su enseñanza; acentuando *de facto* sus aspectos internos: la literalidad del discurso (signado o locutivo) en función de sus aspectos externos: su cariz artístico-sociocultural-formativo.

⁹⁹ Al respecto, Vieites (2017) aclara: «No es lo mismo el uso que podamos hacer de un procedimiento como la improvisación en una clase de lengua (Glottodrama) que lo que hagamos en una clase de interpretación, si bien el procedimiento pueda ser el mismo. Así se diferencian tres grandes ámbitos: el que persigue la formación integral del individuo, el que tiene una orientación profesional, y el que tiene una dimensión procedimental», p. 1527.

¹⁰⁰ Apunta el autor suscribiendo las observaciones de Larena (1983) «Porque el teatro puede servir tanto para luchar contra la hegemonía como para justificarla; la ET siempre se debate entre dos polos: reprimir o liberar.»

¹⁰¹ Tanto su dimensión, situación científica, red conceptual y terminológica, denotan sus relaciones interdisciplinares: con la Sociología, que nos aporta conocimiento especializado sobre la conducta dramática (Goffman, 1974) o la Psicología del Desarrollo, que ofrece una visión sistemática del sujeto de la educación (Courtney, 1980).

En efecto, al definir la óptica de lo literario como una «forma cultural en diálogo permanente», Colomer (2001) destaca la importancia de comprender a la literatura como la «representación cultural del mundo de la experiencia» en tanto su aprendizaje conlleva la capacidad para ser interpretada. El núcleo de su argumentación reside en el paso de la construcción discursiva que introduce una distancia entre el lector y los contextos de interacción propios del mundo ordinario, de manera que las formas de representación de la realidad, presentes en la literatura, proyectan nuevas luces en la forma habitual de entender el mundo: Un «alargamiento de la mirada», como lo plantea Bombini (1997, citado por Colomer, 2001). Esa ‘visión del mundo’ venida a ‘perspectivismo’, según Taylor (1987) y Vázquez Touriño (2008) implicaría una forma de autoorganización y autorrepresentación del imaginario antropológico y cultural del lector capaz de reconfigurar la actividad humana mientras ofrece instrumentos estético-lingüísticos y psíquicos para su comprensión (Colomer, 1996a) y (Colomer, 2001).

En contraparte, la pérdida de centralidad de la literatura como eje vertebrador de la enseñanza lingüística, de la formación moral y la conciencia cultural anclada en las raíces clásicas, así como la aglutinación de las colectividades nacionales (Colomer, 2001, p. 3), han cedido terreno a la emergencia del discurso tecnológico y científico que, en consecuencia, ha eclipsado, como lo reitera Steiner (1990, citado por Colomer, 2001) el prestigio de las humanidades en una alarmante contraposición que ha llevado a denunciar el «fin de la cultura de la palabra». Paradójicamente, remarca la autora, el hecho de que el significado, la cultura y el lenguaje, sean campos de interés centrales en el mundo actual, ha conducido al encuentro continuado de diversas disciplinas con la reflexión sobre estos temas producida desde la teoría literaria. Un hecho conveniente a resultados de que la premisa vigotskyana entre el juego y el lenguaje, representa el intento humano cardinal para trascender «el aquí y el ahora» en la construcción de modelos simbólicos que permitan comprender

la realidad y, cuyos significados se (re)crean y negocian al ampliar la construcción cultural del aprendizaje (Colomer, 2001, cfr. pp. 3-4).

Este acrecentado interés por las formas narrativas del discurso como sistema cultural capaz de preformar la experiencia, ha constituido el elemento sustancial bajo el cual la teoría literaria se ha trasladado desde un escenario de «consideración de los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, hacia los factores internos de la construcción del significado» (Colomer, 2001, p. 4). Así, el profesor de literatura deviene, no como prestidigitador de la EL; sino como un fino conductor de la alternancia de las voces entre el texto y el lector, su complicidad y digresión. O bien, al entender que el estudio literario y su tratamiento en el aula, es atravesado por la totalidad de la tragedia como acontecimiento artístico donde, el autor-observador, es un ente activo y los personajes, salvados y expiados mediante una redención estética (Bajtín, 1997).

En alusión a este pensamiento, el tratamiento del teatro en la educación acontece como forma de entretenimiento, espejeo y confrontación de la realidad en calidad de productos herederos de la poética aristotélica, porque el teatro no sólo busca hacer visible el dolor y el sufrimiento o la comicidad y la burla; sino también, enfrentar al espectador con sus propias formas de percibirlo. Derivado de estas nociones, es más probable que para un estudiante avanzado en términos actorales, la distinción y desplazamiento hacia los distintos niveles de lectura (literal, inferencial, crítico)¹⁰² que exige un texto dramático, resulte por demás natural. No obstante, para el estudiante inicial, escolar o de bachiller, el descubrimiento y fortalecimiento de estos hallazgos no será garantía alguna. Antes bien, la proximidad y posterior análisis, valoración y significación del texto, residirá en el tratamiento áulico que el género dramático reciba en complicidad con los objetivos trazados en los programas destinados al análisis e interpretación literaria.

¹⁰² Aunque hay quien agrega dos más, a saber, el reorganizativo y el apreciativo; o el apreciativo y el creativo.

2.1.8.1 *Teatro, drama y género dramático*

El *Diccionario de la Real Academia Española* define al «teatro» bajo nueve acepciones distintas y complementarias entre sí. De la quinta a la séptima e incluida la novena, su significado, de cariz literario, goza de reciprocidad. Así, por ejemplo, puede leerse: «Conjunto de todas las obras dramáticas de un pueblo, de una época o de un autor» / «Literatura dramática» / «Arte de componer obras dramáticas o de representarlas» / «Práctica en el arte de representar comedias».

Para Portillo y Pérez (1989) entre los elementos constitutivos del hecho teatral, prolifera la manifestación del fenómeno como uno de esencia literaria o como uno de esencia espectacular. Al abordar el fenómeno teatral, los autores sostienen que la crítica ha sido siempre unánime al distinguir dos elementos diferentes e inseparables: texto y representación. Expresando esta dualidad como: texto dramático y texto teatral, drama y teatro, literatura y espectáculo. Así, la propia especificidad del teatro lo sitúa en una categoría, las más de las veces, diferenciada de otras manifestaciones literarias y espectaculares: el texto, el proyecto de montaje y la representación.

De los tres, tan sólo uno es teóricamente efímero: la representación; en cambio, el texto y el proyecto de montaje (ensayos, diseño) se suelen poner por escrito y llegar incluso a ser publicados, por lo que tienen asegurada, una cierta permanencia. En seguimiento a Portillo y Pérez, un texto puede prestarse a interpretaciones muy diversas y dar pie a numerosos montajes. Sin embargo, un proyecto de montaje es ya resultado de una interpretación concreta del texto:

El proyecto de montaje enriquece siempre al texto y sirve para traducir en acción la literatura dramática, haciéndola asequible a un público que, en teoría, no tiene por qué estar al tanto de cuestiones literarias. Así, se entra en la fase de representación. Todo cuanto se presenta al público es fingido, pero debe presentarse como si fuese real. Precisamente, ese elemento ficcional, es el que caracteriza al teatro como arte, y a la representación teatral, como espectáculo. (cfr. p. 794)

Por tal motivo, el valor de un Texto Dramático (TD) está en función de su teatralidad, pero habría que matizar que esa teatralidad se mide también por la capacidad de la obra para dar lugar al mayor número de montajes. Se debe entender, pues, por texto dramático, a la obra escrita que sirve de base al espectáculo, y en calidad de tal habrá que aceptar su carácter literario que, por antigua convención, cataloga como literario sólo al parlamento, ordenado en paisajes dialogados, sin incluir las acotaciones. Análogamente, en el TD son los propios personajes quienes dan vida al texto, explicando el desarrollo de la acción y suministrando los datos que discurren tanto dentro como fuera de escena —con entera independencia de su autor o sin su aparente intervención. Corresponden, igualmente, su transmisión como actividad social, su alteridad y, elementos mínimos que doten de verosimilitud lo que se presenta en escena; una apoyatura especialmente eficaz para los efectos que desean producirse en el espectador (Portillo & Pérez, 1989).

Si la mayoría de las obras teatrales se basan en un texto escrito que sirve de guía a la representación. Cabe hablar, por tanto, de una literatura que genera espectáculo. Adscritos a esta noción, algunos semiólogos han conferido el nombre de texto a ambos fenómenos (literario-espectacular). Por mencionar uno de tantos, Eco (1987) quien en su texto *El signo teatral* afirma «El teatro también es ficción, solamente porque es, ante todo, signo; pero el signo teatral es un signo ficticio no porque sea un signo fingido o un signo que comunica cosas inexistentes, sino porque finge no serlo» (cfr. p. 130). Además, Eco acentúa la problemática de la comprensión de la acción teatral bajo dos vertientes, altamente sugerentes para el curso de esta investigación, a saber: *i.* como el problema que la existencia misma de una acción teatral elemental plantea para los estudiosos de la significación; y *ii.* como aquellos problemas que los estudiosos de la significación han elaborado y clarificado de manera que puedan ofrecer, indirectamente, sugerencias útiles para los interesados en el estudio teatral.

Hasta aquí, lo referido al teatro como fenómeno de doble naturaleza. En lo sucesivo, se proseguirá con la conceptualización del drama. La palabra latina *drama* deriva del griego δράμα (hacer). Si se entiende el teatro como drama y como imitación, la acción se presenta como objeto auténtico y núcleo de dicha imitación. Así, la *Poética* de Aristóteles empareja «imitación» y «acción» en la conocida fórmula de que la tragedia es una imitación de las acciones humanas. Y precisamente la fijación en la acción parece implicar una cierta necesidad de concebir la forma estética del teatro como una variable dependiente de *otra* realidad —la vida, el comportamiento humano— que precede al doble del teatro como su original. Centrada en el programa cognitivo acción-imitación, la mirada soslaya la textura del drama escrito, y también aquello que muestra a los sentidos como acción representada, con el fin de asegurarse únicamente lo representado, el contenido (asumido), el significado y, finalmente, el sentido (Lehman, 2013, p. 65).

Dicho sea de paso, el *drama* puede ser analizado bajo las acepciones de «obra» y «efectuación». Por simplicidad, el término también ha aludido al de «acción», y la acción, así entendida, ha desencadenado otros tantos conceptos que ligan el quehacer teatral con la representación, la ejecución y la interpretación. Para Lehman, la complicidad entre drama y lógica (drama y dialéctica) domina la tradición aristotélica europea, latente hasta el *drama no aristotélico* brechtiano. Según el modelo de la lógica, lo bello se concibe como su variante y la estética de Hegel (2011) representa su apogeo bajo la fórmula del ideal de belleza como aparición sensible de la idea, que va del espíritu a la sensorialidad material artística a la creación del lenguaje poético. Gracias a ella, es posible comprender por qué la idea del *drama* ha podido ejercer un impacto tan extraordinario, como materia rica y profunda en contradicciones en el resultado dramático y como manifestación del esquema del género dramático. De igual modo, el drama como género esencialmente dialéctico, es, al mismo tiempo, el lugar exquisito de lo trágico. Por tanto, un teatro

después del drama equivaldría a un teatro sin lo trágico (Lehman, 2013, pp. 72-73). Así, la realidad del nuevo teatro se inicia con la supresión de la tríada: drama, acción e imitación, donde el teatro suele sacrificarse al drama, el drama a lo dramatizado y lo dramatizado a su concepto (p. 65).

A juicio de Mariano Zucchi (2018) los estudios teatrales tradicionales parecen coincidir en que «lo que caracteriza a un TD es la co-ocurrencia de dos tipos de enunciados de naturaleza diferente: las réplicas y las didaskalias» (p. 169). En el caso de las réplicas, la bibliografía especializada, elude determinar con precisión los rasgos distintivos de este tipo de discursos. Más aún, el autor señala que al rotularlos como *diálogos*, se da por supuesto que estos enunciados no requieren de una descripción detallada que permita analizar su funcionamiento y determinar cómo operan en el descubrimiento del sentido y la edificación de su significación. Preguntas como: ¿Cómo logran las réplicas construir a través del código escrito un universo de ficción eminentemente oral?, parecen ser pasadas por alto. En cambio, las *didaskalias* constituyen un discurso mucho más estudiado de acuerdo a dos categorías: las que conciben a sus enunciados como indicaciones escénicas; y las que entienden su función como la determinación de características del marco espacio-temporal donde se desarrolla la ficción (pp. 169-170).

Como consecuencia, quienes observan al teatro en cualesquiera de sus dos aristas, excluyen la idea de su implicancia y doble naturaleza: literario-espectacular. Así, en seguimiento a la premisa del TD como didaskalia, teóricos como Artaud, Grotowski o Barba, observan que el fenómeno espectacular es más importante que el textual, sin llegar a reflexionar en el efecto tan importante de apropiación del texto que es pieza trascendental para cualquier aproximación a su contenido. Razón que explicita por qué un ejercicio de entrenamiento, como bien lo pudiera ser la lectura en alta voz desprendida de la lectura dramatizada es, con frecuencia, prescindido de los talleres actorales abocados a la lectura intimista y su eventual representación en escena.

Basándose en la disertación acerca del lugar que la obra dramática ocupa como agente didáctico de la literatura de EMS, se ha adelantado que ésta dista del mismo predicamento del que sí gozan producciones derivadas de la narrativa y, en menor medida, de la poesía. Este aserto es descrito por Roméu (2010) y retomado por Mir, Borroto y Rojas (2017) al aducir que es necesario considerar al drama como género literario y como práctica escénica; como doble articulación entre texto escrito y texto representativo y que, a pesar de los diversos estudios realizados por especialistas, existen insuficiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las obras dramáticas; siendo sus causas disímiles pero, primordial, su divorcio. Desprendida de esta situación, se detecta una inadecuación en la terminología empleada en los cuadernillos de la Escuela de Bachilleres, a saber, *Lectura y Redacción I* y *Lectura y Redacción II* acerca de los géneros literarios, confundiendo su nomenclatura con la de sus subgéneros: «novela», «fábula», «calavera» y «cuento» por narrativa; «poema» por lírica y poética. Razón que, pudiera llevar al arribo parcial de la comprensión y producción de textos literarios como fin último en el estudiante de Bachilleres queretano en los ámbitos: académico, social y lingüístico.

Como todo texto, la obra dramática tiene una función esencialmente comunicativa, aunque el proceso de la obra dramática no termina en la lectura, sino que se extiende a la representación (Mir, Borroto & Rojas, 2017). Según los autores, la lectura de la obra dramática es compleja, puesto que exige un gran despliegue de la imaginación, además de la observación de todas las reglas de lectura expresiva, por lo que es conveniente dirigir las actividades áulicas coadyuvadas por la dramatización hacia el logro de la captación de ideas, sentimientos y estados de ánimo transmitidos mediante los diálogos del TD. Con el objeto de que el trabajo mediante esta forma elocutiva, predominante en el género dramático, sea un aspecto esencial a considerar para su eventual praxis educativa. Sin lugar a dudas, el derrotero de la lectura dramatizada.

2.1.8.2 *Lectura dramatizada, una técnica teatral llevada al aula*

Según García (2010, citado por Butrón & Ugarte, 2019) la dramatización es la representación de una situación o acción (real o ficticia) llevada a cabo por unos personajes en un espacio determinado a partir del diálogo, que debe mostrar suficiente naturalidad mediante la voz y el empleo de recursos no verbales. En ese orden de ideas, la lectura que se dramatiza es una lectura encarnada cuya finalidad reside en convertir en expresión teatral, una determinada situación narrativa, a saber, un texto dramático que se lee en alta voz y se interpreta. Lo que lleva de suyo, que la comprensión del texto debe aparecer en simultáneo a su expresión. Referida a la expresión emocional, lo primero en un texto es el reconocimiento de la Otredad signada a partir del discurso.

La lectura dramatizada (LD), por su parte, puede definirse como una técnica teatral empleada para la mejora de la actividad lectora y supeditada en el despliegue lingüístico, corporal y expresivo del lector. Su composición se instaura por medio de tres ejes que rigen los denominados *juegos teatrales*, y que conducen a su ejercitación: el «Eje corporal», que incluye nociones de espacialidad y temporalidad, desplazamiento y gestualidad en las que el cuerpo es el principal instrumento; el «Eje de la Emisión Vocal», cuyo punto de partida se halla en la preparación de la voz mediante ejercicios de respiración, pausa, ritmo, entonación y decanta en la verbalización de la sustancia dialógica de texto a través de categorías sémicas que ponen de manifiesto la subjetividad del lector en virtud de su interpretación; además del «Eje de la Expresividad», que compele a todo estrato psíquico-afectivo que pasa del registro sensitivo de una emoción a su traducción en expresiones verbales y cinéticas.

En opinión de Zacarés (2007) la LD se enclava en el ejercicio de un tipo de lectura no limitada a la lectura del texto, sino a su interpretación. En la que, entre muchos otros aspectos, se

incidirá en la corrección, volumen, fluidez, comprensión, tono, ritmo y entonación de lo expresado. Su objetivo, pues, reside en la lectura de un texto como si éste no estuviera escrito:

En ella, los alumnos conocen no sólo quién dice el texto, sino también a quién, por qué, cuándo y dónde se lo dicen. Su dificultad consiste en que ellos deben elegir el cómo lo dicen. Y de la elección del cómo, puede derivarse una mejora en su comprensión; al tiempo que tal esfuerzo, supone una mayor implicación y motivación para su puesta en marcha. (cfr. p. 38)

Para su correcto funcionamiento, la LD, también conocida como *lectura imaginativa*, *lectura de atril* o *teatro de lectores*, debe existir una sincronía entre cada uno de los ejes que la conforman. Haciendo que una lectura de este tipo, integre una primera fase de «lectura individual» o silenciada, una segunda fase de «lectura en alta voz» (individual y/o colectiva), y una tercera fase en la que, aunado a la lectura tradicional en alta voz, se recurra al aparato corporal y expresivo del lector a fin de establecer la ruta que el texto, en el caso concreto de esta modalidad, requiere para su compartición ante un público. *Grosso modo*, se habla de la correcta enunciación de los diálogos (marcada por sus ritmos, pausas y entonación, y signos de puntuación); la alternancia o polifonía de voces entre los diversos lectores (roles) o un mismo lector (mecanismo del *Comodín* y soliloquio); y la comunicación expresiva (gestual, corporal y anímica que acompaña la palabra expresada) para el logro de su eventual cometido.

Lohmann (2008, citado por Butrón & Ugarte, 2019) asegura que, el término comenzó a ser empleado hacia el año de 1945, cuando un grupo profesional en Nueva York llamado *Reader Theaters*, produjo la tragedia *Edipo Rey*. Según Butrón y Ugarte, este grupo tenía como finalidad dar a conocer reconocidas novelas dramáticas que no habían sido puestas en escena hasta entonces. No obstante, fue en el año de 1990 cuando la LD se convirtió realmente en una estrategia didáctica, llevando a que algunas editoriales empezaran a ofrecer guiones de «teatro de lectores» dentro de

las listas de lecturas recomendadas (Campbell, M. & Clealand, J. 2003). Consecuentemente, la LD comenzó a fortalecerse a través de los años, aplicándose, hoy en día, en el ámbito educativo como una práctica para fortalecer o cultivar la lectura en sus distintas aristas comunicativas.

Asimismo, autores como Motos (2009, citado por Bonadona Nicolás, 2014) en conjunción con Jiménez García (2018) afirman que mediante las técnicas teatrales el estudiante se implica activamente y su reflexión trasciende las palabras, al descubrir por medio de ellas su sentido y extrapolar dichos conocimientos a su vida personal y su entorno. Es, pues, un camino de ida y vuelta, que culmina con su integración en el desarrollo psíquico. Desde este ángulo, es fácil comprender por qué la LD es fuente de predicamento entre el binomio comprensión-interpretación. En suma, el juego dramático puede verse plasmado como recurso metodológico y como actividad lúdica. En sintonía, la dramatización permite desarrollar la competencia no verbal comunicativa mediante aspectos plásticos, musicales y corporales, así como la competencia lectoliteraria.

Referido a este contexto, el lector es asumido como «intérprete», porque su función estriba en vincularse con el texto al grado de (re)presentar sus intenciones. Así pues, el intérprete es la presencia que se asoma; el texto, por su parte, la ausencia latente que desaparece. Valga la precisión, por intérprete, se habrán de considerar dos niveles: el de la *comprensión*, una veta nacida en el seno de la hermenéutica que atiende al descubrimiento del ser-del-ser del texto; y el de la *ejecución*, a cargo del mismo intérprete que, en calidad de ejecutante, participa del texto no ya como mero observador, sino como cómplice y traductor.

En opinión de Bonadona Nicolás (2014), para concretar el significado de las técnicas o actividades teatrales en educación, se debe recurrir a la tricotomía propuesta por García Velasco (2008): *i.* El «juego teatral»: se pretende potenciar la imaginación y la creatividad del estudiante al representar distintos roles de acuerdo a un contexto áulico determinado; *ii.* La «dramatización»:

se busca desarrollar la imaginación e introducir al estudiante en la técnica teatral; *iii*. El «teatro»¹⁰³: se elabora una obra teatral preparada para ser representada ante un público. Empero, el objeto de estos recursos no reside —aun si se alude a los términos teatro o teatral— a la profesionalización del ejercicio en tanto curso de formación actoral (dotes histriónicos); sino a la ejercitación de la expresión oral, la sinergia, la empatía, la profundización en los contenidos y la significación.

A todo esto deben sumarse las bondades características del TD, a saber, la brevedad (o amplitud) de las frases, su estilo conversacional, la contextualización de las situaciones, el mantenimiento del interés a través de la intriga o el empleo de recursos estilísticos propios del lenguaje literario que hacen que la lectura resulte más atractiva al incorporar en su ejecución, la participación directa del lector quien, en función de agente dramático, interviene corporal, intelectual, afectiva y socialmente. No obstante, pese a la insistencia teórica contemporánea de depositar los esfuerzos en la estimulación y despliegue corporales para la efectucción actoral, la actividad y educación teatrales colindan, todavía, con las virtudes literarias desprendidas del género dramático, a saber, la antiquísima vinculación entre el texto y el drama, su quintaesencia.

Reducido o no el papel del texto en la ceremonia teatral, la PT y la ET en tanto herramientas para el desarrollo aptitudinal del estudiante y recuperación de las obras teatrales, no atañe a la formación actoral profesional; sino a la ejercitación de dominios que comulguen entre el tratamiento del texto y la efectucción en su lector. Por tanto, situar a la LD como eje de las aproximaciones hacia determinadas obras, obedece a la necesidad de hacer partícipe al estudiante de su propio aprendizaje: El empleo del TD mediante la LD, fungirá como la base para trascender su ser individual situándose en el ser-del-otro al apropiarse de su sustancia dialógica.

¹⁰³ El presente estudio dirige sus esfuerzos en la disposición jerárquica de las dos primeras manifestaciones, el *juego* y la *dramatización*, cristalizados en la LD; quedando la vía del *teatro*, como un sendero ofertado hacia el profesorado para consolidar la experiencia globalizadora de la técnica teatral a manera de proyecto final en el aula de EMS.

2.1.8.2.1 *Lectura en alta voz*

¿Es realmente el dominio psicológico, uno con la palabra y su expresión oral? La literatura oral se constituye por los romances, tradiciones, leyendas, mitos, canciones transmitidas generacionalmente. Es una literatura popular, generalmente de carácter anónimo y es, además, tradicional, es decir: que el pueblo la hace suya y olvida a su autor, la somete a reelaboraciones y modificaciones (Herbas, 2015). A su vez, esta clase de literatura en la cual se recarga el TD, tiene por función principal, la de servir como vehículo de expresión de aquello que la colectividad pretende expresar.

Autores como Riffo, Caro y Sáez (2018) aseveran que hablar de lectura en voz alta (LVA) es hablar de conciencia lingüística, y en su estudio se emplean criterios como la velocidad, la prosodia y la precisión. Y añaden (citando a Calet et al., 2015; Kim & Wagner, 2015) que leer un texto en voz alta forma parte de las actividades habituales en el contexto escolar que, a su vez, implica un sinnúmero de correcciones y evaluaciones en el desempeño estudiantil en aras de que la lectura sea fluida, libre de errores y fluida, es decir, que muestre congruencia entre las inflexiones de la voz y el sentido del texto leído. Existiría, por lo tanto, una relación subyacente entre la LVA y la comprensión; un lector hábil dispondría de las capacidades para realizar una lectura fluida, expresiva y con una baja tasa de error; mientras que una menor destreza lectora se vería reflejada en un desempeño más pobre en LVA (Riffo, Caro & Sáez, 2018).

De conformidad, los autores plantean que desde la perspectiva de la Psicolingüística, la comprensión del discurso escrito se entiende como un proceso complejo en el que el lector, haciendo uso de su conocimiento del lenguaje, su conocimiento del mundo y de un conjunto de habilidades cognitivas, elabora representaciones mentales tanto de la forma como del contenido del texto (pp. 176-177). En este sentido, la LVA supone un mínimo conocimiento del código

alfabético, el uso de RCGF (código ortográfico del español) para relacionar las letras con unidades fonológicas, y el reconocimiento de las palabras que conforman la cadena textual para luego convertir estas representaciones en un conjunto de instrucciones de carácter fonético-articulatorio; un conocimiento del vocabulario que incluya propiedades fonológicas suprasegmentales (acento léxico); habilidades prosódicas (entonación) vinculadas al período oracional y otras propiedades sintáctico-semánticas cuya expresión fonética puede revelar incluso el grado de comprensión de la lectura o el énfasis que el lector otorgue a algunos aspectos del texto por sobre otros. Al igual que otras habilidades, la LVA presenta un curso evolutivo cuyo punto de partida se sitúa en la alfabetización que, a lo largo de su desarrollo, adquiere complejidad, tanto así que es posible distinguir lectores novatos de aquellos más avanzados. Visto así, se trata de una habilidad compleja y no un constructo unitario (Riffo, Caro & Sáez, 2015, cfr. p. 181).

En su tesis, Reyna (2010) refrendando a Román Calvo (2001), expone las principales dificultades presentadas a la hora de implementar dicho modelo en términos de progresión en el hábito y destreza lectora puesto que «Leer teatro es un acto difícil, porque el lector deberá hacer uso de su imaginación para representar en su mente el espectáculo teatral como se vería en un escenario» (p. 76). Así pues, Reyna advierte que, para el estudiante, existe una lectura cuya dificultad es mayor que cualquier otra, a saber, la del texto dramático, por lo que debe contar con el conocimiento de las características del texto previo a su acercamiento, con el fin de comprender adecuadamente la intención del autor, los recursos que utiliza y que se manifiestan a través de lo que hacen, dicen y piensan los personajes mediante los elementos significativos del texto: las acotaciones y el diálogo.¹⁰⁴

¹⁰⁴ En la lectura oral, el lector deberá adquirir una técnica que le permitirá realizar una LVA, con propiedad, respiración adecuada, tono y modulación que facilite su comunicación con terceros y la comunicación de la idea del autor, puesto que el TD demanda comprender el sentido de cada parlamento, de cada palabra, la intención del subtexto, lo que dicen los personajes y la forma en que lo dicen (Reyna, 2010).

La anterior noción de complejidad en el hábito y ejercicio lectores dentro de la lectura dramática, es compartida por García (1996) y Ramos (2006). Postura reflejada en las opiniones de Latorre (2007) al referirse a las virtudes y nexos que guardan los intereses actuales del desarrollo de destrezas para la lectura de textos y la lectura dramatizada en la que se ponen en juego, las estrategias didácticas de la expresión y lectura oral al interior de las aulas mediante su empleo como fuente de placer, la mejora del aprendizaje lingüístico, la exploración de posibilidades expresivas (orales y escritas), así como el desarrollo de la sensibilidad estética.

Al aludir a la LD se debe tener en consideración que se trata de un recurso que se auxilia de la corporalidad y la voz. Dos aspectos que sintetizan la traducción y comprensión del TD guiado por sus indicadores textuales: el «texto principal» dividido en actos, cuadros y escenas: dialógico y monológico; y el «texto secundario»: subtexto y acotaciones. Suscribiendo esta visión, podría decirse que es mediante el diálogo que se da consecución a la secuencia de los actos, que la discursividad tiene presencia activando los alcances de una escena y sus personajes, y que, a la vieja usanza aristotélica, pueden salir a relucir los desfogues contenidos al interior de un conflicto.

Pero estas orientaciones del texto son sólo una hipótesis teatral articulada, como lo aclara Bettetini (1977) al tratarse de complementos auxiliares, en el mejor de los casos, conducen a buen puerto la decodificación de su sentido a través de la palabra en alta voz; en el peor, lo destituyen consignándole uno antinómico o desvirtuado del original «Incluso el texto dramático más completo, descriptivo y rico en acotaciones destinadas a su montaje escénico, debe considerarse siempre como un esquema» (p. 80). A lo que añade que, en los términos interpretativos del TD — a propósito de su paso del drama escrito al drama actuado—, no se entiende por ello una referencia a la sola lectura de su organización significativa y su universo semántico; sino a una genuina producción-proyección de la forma escénica donde el texto encuentra sus principios constitutivos.

Finalmente, es de sorprender que las nuevas aproximaciones a la EL comporten elementos del pasado, como la experimentación de formas discursivas que no se restringen a la lectura silenciada e individualista del texto que, por antonomasia, ha ganado adeptos a lo largo de su evolución dadas las condiciones de su enseñanza. Este aspecto en particular, cifra un marcado interés en la presente propuesta, puesto que el fomento de la lectura y los montajes teatrales dirigidos a la «experimentación de la comunicación literaria», a la «formación de la autoimagen como lectores» y a la «conciencia de integrarse en una comunidad cultural», son ejes cardinales para una intervención de corte oral y recuperativo (Colomer, 1996). Ello, en virtud de la LD y la LVA como potenciadores de la construcción del significado y la conciencia lingüística lectora.

2.2 Teorías de la Significación

En el ámbito lingüístico, la definición de «significación» goza de predicamento y una notoria ambigüedad producto de su semejanza con las nociones de *sentido* y *significado*; lo que ha llevado a que dicha entidad suela adherirse a fórmulas de entendimiento variadas o desprendidas de los conceptos antes mencionados. Atendiendo a su raíz etimológica, la significación procede del latín *significatio* que se traduce como la «acción y el efecto de significar». Mientras que algunas de sus acepciones se corresponden directamente con el signo lingüístico, como una entidad de dos caras interdependientes constituidas por el concepto (significado) y su imagen acústica (significante) (Saussure, 1993). Al respecto, Saussure advierte que al afirmar que una palabra significa tal cosa, se realiza una operación que en cierta medida puede ser exacta y, por ende, brinda una idea de la realidad; pero que de ningún modo expresa el hecho lingüístico en su esencia y amplitud.

De ahí que el elemento sígnico teatral opere bajo dos parámetros, el del autor o dramaturgo y el de su intérprete, o bien, el de fenómeno literario y el de fenómeno espectacular. En este sentido,

podrán adjudicársele, así también, tres planos interpretativos: el nivel literal, el nivel retórico y el nivel antinómico; así como distintas sustancias: la lingüística, la cinética, la escenográfica, la espacial, etc. (Eco, 1987). El primero de estos niveles, correspondería, propiamente dicho, al desentrañamiento de su sentido; el segundo, a la potencialidad persuasiva del signo; el tercero, a su diferenciación con respecto a otros signos. Así, por tanto, la amplitud del signo verbal inscrito en el texto dramático, puede adquirir diversos matices en el fenómeno teatral de acuerdo a la lectura interpretativa que de éste resulte.

Para ilustrar mejor esta idea, se recurrirá a un ejemplo extraído del corpus del programa piloto de LD desarrollado en el Capítulo III del presente estudio. Esto es, el diálogo que da origen al drama filosófico de Henrik Ibsen, *Peer Gynt* (Acto I, Cuadro I) expresado por Aase, madre del protagonista, el cual reza: «¡Mientes, Peer!». En el nivel literal, la conjugación del verbo «mentir» señala la dirección de la enunciación partiendo del modo indicativo del presente en la segunda persona: (tú) mientes; mientras que el sustantivo «Peer», alude a un sujeto simple con un solo núcleo. Entonces, la ecuación «¡Mientes, Peer!», enfatiza la exclamación que distribuye el valor enunciativo tanto en su componente verbal como en su faceta sustancial. En consecuencia, el primer estrato de la expresión, apunta a la asunción del verbo *mentir* en tanto ‘no suscribir la verdad’; y el sujeto de la acción, *Peer*, como aquel que miente: el ‘mentiroso’. Por convención, se entenderá pues que, «Peer miente» o que «Peer es un ser mentiroso» a ojos de su madre pero, esta primera distinción, que parece ya tan abarcativa, todavía no vislumbra la amplitud de la carga significativa de la expresión.

En el nivel retórico, el verbo «mentir» connota otra serie de acepciones, entre las que destacan: «fantasear», «soñar», «evadir», «ficcionalizar», «idealizar». Por tanto, la expresión: «¡Mientes, Peer!», apela a un Peer que, además de mentir, fantasea, sueña, evade, ficcionaliza e

idealiza mundos —centro neurálgico de la obra— con tal de hacer coexistentes y verosímiles, los relatos que a propios y extraños, participa. Véase pues, cómo en esta segunda lectura la entonación exclamativa adquiere una cota de cólera, impresión y sorpresa a partes iguales. De manera que Aase, al proferir: «¡Mientes, Peer!», otorga en su intención comunicativa, un crisol de manifestaciones anímicas que edifican un sentir, un pensar y un actuar como madre, escucha y testigo de tal mentira (fantasía, ensoñación, evasión, ficción e idealismo) provistos por su hijo.

Seguido de esto, el nivel antinómico respondería a la oposición del verbo «mentir» frente a las construcciones verbales: «decir la verdad»; «ser honesto»; «ser realista». Cada uno de estos matices pueden ser aterrizados en el elemento sígnico teatral mediante verbalizaciones y expresiones que conduzcan a una lectura y profundización en el alcance intencional del diálogo (horizonte de presunción), y en sintonía con la constitución allí insinuada, y capaz de ser extensible hacia el horizonte de expectativas del lector dramático. En suma, acceder a este «alargamiento de la mirada» implica partir de un hecho lingüístico predeterminado por su horizonte de donación, como en la expresión: «¡Mientes, Peer!», signada por Ibsen en su obra, y trascendida por la «instancia o condición de posibilidad a la que toda experiencia singular remite» (Restrepo, 2010, p. 264), y que colige entre los planos corporal, intersubjetivo e histórico —rol del lector dramático. Así, para Ricœur (2017), esta dialéctica: significado-referencia, no agota el sentido del sentido y, por ende, no agota la estructura del discurso. Ese «querer decir», es, en su doble vía: tanto ‘lo que se quiere decir’ en su sentido proposicional (objetivo); como ‘lo intencionado por el hablante’ (subjeto): «El *qué* del discurso es su significado; el *acerca de qué*, su referencia» (p. 33). Traducible en términos husserlianos como el «mundo de la vida»¹⁰⁵, en la medida que este hecho se nos da lingüísticamente interpretado (Restrepo, 2010). Esto es, significado: re-semantizado.

¹⁰⁵ Según Restrepo (2010) la idea del mundo como *significatividad* supone un mundo que no aparece ya como algo representable por un sujeto configurador de sentido, sino que es ese plexo de relaciones de sentido en el que se

Todavía cabe señalar que los términos *expresión* y *signo* son no pocas veces empleados como sinónimos (García Baro, 1997) de la significación. Esta sinonimia remite al carácter intencional de la conciencia donde «Cada aspecto parcial y concreto de un objeto se unifica intencionalmente en la significación ideal, en la esencia de ese objeto, como aquello a lo que tiende toda vivencia particular» (Restrepo, 2010, p. 252). No obstante, al tratarse la conciencia de una facultad de orden superior, se puede objetar que lo que confiere de intencionalidad al hecho lingüístico y que, por tanto, comporta su grado de significación, no es siempre un hecho objetivable; sino, muy por el contrario, una experiencia intimista que alude a la intersubjetividad.

Para Pérez Parto y Gardey (2011)¹⁰⁶, a la significación se le pueden atribuir cinco acepciones adicionales: *i.* «manifestar» o «hacer saber algo»; *ii.* «expresión que se vincula con el signo de un pensamiento o algo material»; *iii.* «representación de otra cosa distinta»; *iv.* «sentido de una palabra o frase y el objeto que se significa»; y *v.* «construcción social dentro de un sistema lingüístico por convención». Paralelamente, se advierte que desde Gadamer (1993) y (1999), Husserl (2006) y (2008), Adorno (2004), Ricœur (2002) y (2017) hasta Jauss (1992), los intentos por determinar la naturaleza y funciones de la significación han oscilado en torno a la concretización del sentido como momento condicionado por el texto en tanto cumplimiento de la dinámica para la cual fue concebido: su efectividad como artificio; y el carácter efectual realizado desde la realidad histórica del individuo. Esto último, referido a la precomprensión del lector que sujeta el significado del texto a una determinada exploración contextual de manera que amplifica el radio del primer sentido, atribuible, entre otros factores, al momento de su producción.

despliega la vida humana, en la que está el Dasein en cuanto *Da-sein*. Así, el «mundo de la vida» es un camino de solución a la correlación heideggeriana hombre-mundo. Empero, su existencia no puede reducirse a la experiencia sensible, porque toda experiencia está cargada de una riqueza de significaciones: valorativas, afectivas, estéticas o volitivas; sino que atiende a una infraestructura de sentido cuya experimentación es mucho más rica que el contenido efectivamente presente (cfr. p. 256). Dejando al descubierto, el «alargamiento de la mirada» de Bombini (1997), la «amplitud del hecho lingüístico» saussureano (1993) o el «excedente de sentido» de Ricœur (2017).

¹⁰⁶ Sirva el siguiente portal para su apreciación: <https://definicion.de/significacion/>

En opinión de Ricœur (2017) significar es tanto «aquello a lo que el interlocutor se refiere»: lo que intenta decir; como «lo que la oración significa»: unión entre la función de identificación y la función de predicación. De dicho modo, el autor refiere que el sentido de lo expresado apunta de nuevo hacia el sentido del interlocutor gracias a la autorreferencia del discurso como un acontecimiento (p. 27). En términos de Baena (1987), la significación atiende al proceso mediante el cual la experiencia humana es transformada en sentido. Es decir, que la significación puede entenderse como práctica o función significante, y edificada a partir del encuentro con el sentido:

El problema de las orientaciones lingüísticas que identifican el lenguaje verbal como un sistema cualquiera de comunicación, dejan fuera lo que es realmente específico del objeto, su función esencial: la de servir como instrumento en la producción de significados, instrumento de la función significante de la experiencia humana. (Baena, 1987, cfr. p. 61)

De la segunda afirmación se desprende uno de los puntos medulares hacia los cuales esta investigación se dirige, es decir, la vinculación entre la experiencia humana y su conversión a significado. No sin antes objetar que, aunque tomados por símiles, habría que diferenciar los roles del sentido [a descubrir] y del significado [a construir] como dos instancias en el acto interpretativo distintas entre sí. Porque la significación, al tratarse de un aditamento de orden psíquico que atraviesa tanto la vivencia como la expresión de ésta en un carácter netamente comunicativo¹⁰⁷, se supedita a un proceso acaecido en el interpretante. Lo que aquí se ha dado por llamar significación, no afecta el sentido fundacional del texto, puesto que la obra nada del intérprete acoge en su seno¹⁰⁸; cosa que, por el contrario, sí sucede en el intérprete.

¹⁰⁷ Se prefiere el uso del término ‘comunicativo’ otrora ‘lingüístico’, porque la comunicación como sistema de lenguaje, engloba más de una forma de materialización de la experiencia que no se ciñe a una particularidad discursiva.

¹⁰⁸ A menos que se trate de un texto que ha sido producido bajo la consigna de una traducción, lo que para Jakobson (1959, citado por Trigo, 2014) equivaldría a un refraseo, a una *transmutación* o una refundición poética —en el

Con esta dicotomía fundamental, se enuncian un par de distinciones secundarias. Por principio de cuentas, Baena (1987, citado en Cruz Calvo, 2005) lanza una crítica mordaz hacia la visión simplista del lenguaje como mero sistema de comunicación en donde son llevados a cabo procesos de codificación y decodificación de mensajes; puesto que es, ante todo, primordial la función de significación. La significación entraña algo más que un intercambio simple de contenidos, porque ella es el proceso que mueve a la existencia las formas de interacción que pueden considerarse específicamente humanas (p. 106). Lo que equivale a decir que, el *sentido* de una entidad como la literaria, es aquello que aguarda a su descubrimiento, de manera que roza el nivel denotativo del signo; en tanto que la *significación*, es el mecanismo resultante de una pronunciación ajena a la autonomía del texto y que, por tanto, es propia del sujeto o colectividad que la confiere como instancia significante. Así, la significación sería asumida como el aditamento que, en el *cruce* de horizontes, toma para sí el sujeto interpretante al irrumpir en el texto reclamando su trascendencia, en su siempre imperante, necesidad de abatir su obsolescencia¹⁰⁹:

Este planteamiento, asegura Cruz Calvo (2005) no sólo sirve para una reflexión sobre el lenguaje, sino que desarrolla pautas para pensar el hecho pedagógico que es, ante todo, una relación humana entre profesor-estudiante —con el texto de por medio como gestor de la experiencia. Un campo relacional donde circulan discursos cargados más que de informaciones, de conocimientos; y donde se transforman o alteran estas discursividades. En el caso de la Didáctica de la Literatura, señala, existen dos niveles que tienen un punto de articulación en el sistema de producción de la significación. De un lado, la relación humana que se da en el ámbito escolar; del otro, el texto literario cargado de conocimiento, enunciadores, discursos e intertextualidad «impregnada de

sentido borgiano— entre un código lingüístico y otro, que por mayor neutralidad que se le confiera, habrá siempre de sufrir alguna especie de supresión o cambio, de creación literaria en tanto realización lingüística particular.

¹⁰⁹ Propuesta de conceptualización de la significación aderezada de préstamos del Dr. Argüelles Fernández.

significados, [que] lleva el lastre de contextos anteriores» (Reyes, 1984, citado por Calvo, 2005) y de lectores que hacen del texto un territorio de múltiples significados. Lectores capaces de exceder la materialidad del texto literario y que, bajo el influjo de la teoría de la recepción, podrán apreciarse como constructores activos de significados y sujetos atravesado por múltiples discursos. Luego de ello, la significación aludirá a la práctica transformadora de la realidad que al encuentro con la literatura, establece un espacio de posibilidades interpretativas (Cruz Calvo, 2005).

En síntesis, el significado y su proceso significante, obedecen entonces a la particularidad connotativa del lenguaje que adquiere la cualidad de mensaje arbitrario y contingente; mientras que el sentido, cierra filas con respecto a la relación directa entre el signo y el objeto y, con ello, su estabilidad al preformar su significación. Al reconocer la existencia de un lenguaje con singularidad propia, como el hecho literario, se da cabida a la significación, porque para su despliegue se presupone un entrecruzamiento entre los préstamos del sentido y la precomprensión del interpretante al albergar diversos enunciadores con discursos ideológicos singulares también. De ahí que el lenguaje es convertido en mediador de los procesos de interacción humana implicados en la producción significante (Bajtín, 1993, citado por Cruz Calvo, 2005).

En traslado al presente estudio, el GD dispone de una sustancia suscrita, por entero, al acto de la dialogicidad, y en la que unas y otras discursividades, se dan gala en sus intercambios y plurivalencia en una estructura sometida a la representación de la palabra en escena (LD) mediante la LVA. Dicho brevemente, lo que el TD admite es la premisa del lenguaje referido por Baena, como sistema único de variación empírica que trastoca el sentido de la realidad depositado en el texto, y advertido por sus lectores. Poniendo en tela de juicio la labor del profesor de literatura a la luz de una obra en apego a su trasunto literario-espectacular, de cara a sus funciones adyacentes —o seminales—, referidas a su constitución como producto cultural con fines didácticos.

Otros estudios como Bronckart (1997, citado en Colomer, 2001) apuntan que el aprendizaje de la literatura como interpretación, se sostiene en la capacidad de hallazgo del sentido de la realidad en la formación del lenguaje del que se desprenden cualidades formativas como las estéticas, cognitivas, afectivas o lingüísticas y que, en refrendo a Habermas, inciden sobre la actividad y representación humana que, dicho sea de paso, conduce a la representación del mundo: objetivo, social y subjetivo. Esta tesis versa con la concepción de la lectura literaria como aquella operación de conocimiento que apela a la experiencia más allá de una existencia circunstancial.

Desde esta óptica, el trabajo escolar mediante la llamada EL, se perfila hacia el desentrañamiento del sentido global de la obra por medio de su estructura simbólica, apoyatura desde donde el lector puede proyectarse en la objetivación de su experiencia al tiempo que progresa en la capacidad de entender el mundo que le circunda, sea éste, valga la aclaración, el mundo del texto. Mientras que, para Prado Gracida (2005), la significación hace parte del *tropos*, que cumple la función de dar un efecto estético al discurso escrito y que afecta directamente a su significado al conferirle un sentido distinto al original, y procedente de la metáfora y la metonimia.

Según Arce (2009) la especificidad del texto literario opera alrededor de su grado inferencial y de dominio o comprensión, como proceso psicolingüístico que da paso al tono general de la discusión en clave de cogniciones. Guiado por las apreciaciones de Davoudi (2005), recupera el estatuto ontológico de la inferencia como «Proceso cognitivo usado para construir significado» (p. 80), y donde discurren inferencias *formales* (lo que se infiere); *procedimentales* (cómo se infiere); y *contextuales* (grado de aceptabilidad y empleo del conocimiento del mundo).

Los trabajos de Graesser, Singer y Trabasso (1994, citados por Arce, 2009) fijan su interés al interior de la Teoría Constructivista (TC), consiste en la «búsqueda del significado» bajo la propuesta de un Modelo Situacional (MS) referencial del contenido textual, a partir de la

generación inferencial. Modelo que posibilita la construcción de una representación del significado del texto guiada por los intereses del lector (meta lectora); el supuesto de coherencia tanto en el nivel local como global de la obra; así como bajo el supuesto de explicación que intenta explicar el porqué de las acciones, los eventos y los estados que aparecen en el texto. Esta facultad para generar inferencias guarda nexos con la producción de significados, debido a que ambas instancias precisan de una precomprensión del texto que devenga en la traducción del sentido.

Adicionalmente, la visión de Vázquez Touriño (2008) hace coincidir la noción de sentido con la de «visión del mundo» elaborada por Taylor (1987) para definir en el texto teatral, el discurso de los personajes que expresan su mirada a la realidad que les rodea, una mirada que tiende a ignorar o superponerse a alguna faceta de la realidad, creando así cada personaje, una realidad distinta en cada mirada y cada discurso. Por tanto, es en el cruce de estos discursos-mirada donde se generan el conflicto dramático y su enseñanza (Vázquez Touriño, 2008, p. 29). Nótese que el autor implica la noción de *perspectivismo* para referirse a la forma en la que el teatro desvela el movimiento profundo que habita en cualquier superficie aparentemente inerte (p. 19), y sobre la que cavilan articulaciones acerca de la imagen de hombre que pretende ser descubierta, por una parte, y alimentada, por la otra. En comunión con el teatro ético de Carballido, la definición de hombre como ‘animal moral’, según el autor, entraña la línea existencialista del género dramático, donde el teatro compele el medio idóneo para contagiar al espectador del *perspectivismo* necesario para vislumbrar ese Otro que también es (p. 29). Esta *visión del mundo* atañe a la definición de humanidad; el *perspectivismo*, la mirada singular bajo la cual el lector irrumpe en ella y la significa.

Como consideración final, en regiones como Colombia la evaluación por competencias en lenguaje desde 1991¹¹⁰, se ha inscrito en el marco de una reflexión teórica sobre el proceso de

¹¹⁰ Véase <https://www.icfes.gov.co/> para ampliar la referencia.

significación, condición indispensable para lograr la formación integral de los sujetos en las diferentes dimensiones de su desarrollo (Mejía Medina, s.f.). En contraste, en México, dicho proceso ha sido relegado a un segundo plano, y la competencia lingüístico-comunicativa compete a un sentido semiótico de ordenamiento secuenciado de la discursividad oral y escrita con matices no siempre apreciables en los currícula formales u ocultos de los Programas de Estudio.

2.2.1 *Husserl: Expresión y significación*

En *Investigaciones lógicas, I*, Husserl (2006) apela a la correlación existente entre la dupla hombre-mundo y lo hace, como lo observa Restrepo (2010) desde el carácter intencional e intuitivo de la conciencia. En consonancia, todo signo es signo de algo; pero no todo signo tiene una significación, a saber, un sentido que esté expresado por el signo. Por ende, los signos, en el sentido de indicaciones (señales, notas, distintivos, etc.), no expresan nada, a no ser que, además de la función indicativa, cumplan una función significativa (Husserl, 2006, p. 233). Efectivamente, insiste Husserl, la significación no es una especie de la cual sea género el signo en el sentido de señal; sino que es fundada sobre una operatividad demostrativa al acentuar el carácter intelectual propio de la lógica, es decir, que cuando hay deducción entre el fundamento y la consecuencia, se está ante un proceso que colige con la significación. Siguiendo al autor, puede advertirse que a toda expresión suelen distinguirse dos características: la parte física del signo (signo sensible): complejo vocal articulado o escrito; y el conjunto de vivencias psíquicas enlazadas por asociación a la expresión que la convierte en expresión de algo (cfr. p. 239). Pese a que dichas vivencias sean designadas con regularidad —Gadamer y discípulos— como el sentido o la significación de la expresión, tal definición es inexacta e insuficiente para los fines lógicos pretendidos por la significación en sí misma, merced de su doble función: simbólica y cognoscente.

De estas circunstancias, asegura Husserl (2006), nace el hecho de que la expresión misma en su plano enunciativo, se distinga de lo que la expresión expresa como su significación: «Sólo teniendo en cuenta estas relaciones puede llevarse a cabo una pura delimitación del concepto de significación y luego la fundamental contraposición entre la función simbólica de la significación y su función cognoscitiva» (p. 239). En virtud a este último acto, poseedor de plenitud intuitiva, es que el autor le concede la valía de ser algo más que una simple voz. Así, para Husserl, en la significación predomina la conversión de la referencia consciente del nombre a lo nombrado, al tiempo que adquiere un grado de cumplimentación con respecto al objeto de su intelección. Hasta ahora, el *cumplimiento significativo* procedente del «acto de dar sentido» o intencionar significativamente al signo, puede diferenciarse de la vivencia totalizante a resultas de la correlatividad en tanto acto que objetiviza el encuentro entre la instancia signada y el ser que la significa. El fenómeno de la expresión y la intención significativa, indica el autor, no forman en la conciencia una simple conjunción, sino que constituyen una unidad íntimamente fundada:

Todo el mundo conoce por experiencia interna la diferencia de valor que existe entre (...) la expresión y el objeto expresado (nombrado) mediante la significación. Vivimos ambas, la representación verbal y el acto de dar sentido. Pero mientras estamos viviendo la representación verbal, estamos sumergidos en el acto de llenar su sentido, su significación. (Husserl, 2006, p. 244)

Mirándolo así, lo que Husserl propone a manera de significación, se sujeta a la premisa de la unidad ideal en la que toda objetivación del fenómeno enunciativo pasa por el tamiz de la validez (sea cierta o falsa determinada afirmación), al evidenciar que la expresión anida en su interior, un dejo de permanencia en cuanto a su formulación original y que poco importa si el enunciador o las circunstancias se modifican, puesto que la intencionalidad es inmanente a dichas transformaciones.

Queda por aclarar el frecuente paralelismo de términos entre la «significación» y el «sentido», que ya el mismo Husserl (2006) determina como conveniente y paradójicamente perjudicial. De fondo, lo que esta ideación sugiere, es que lo abordado no es en sí el acto significativo *per se*; sino lo que atañe a su sentido, y desde el cual, se explicitan las correlaciones necesarias para manifestar su eventual significación. Pese a estos atropellos conceptuales, el autor insta, por así decirlo, una tesis en la determinación de equívocos que viviseccionan el entramado signo-sentido-significación a partir de tres eslabones:

1. El concepto de expresión implica el tener una significación
2. En la significación se constituye la referencia al objeto
3. En la cuestión de lo que una expresión signifique, se retornará a su función actual de conocimiento: en que su intención significativa se cumple con intuición¹¹¹

En última instancia, Husserl (2006) imprecisa sobre la relación establecida por J. St. Mill entre la significación y la connotación como dos entidades incluyentes entre sí. De acuerdo con el segundo, la primera entidad se yergue entre lo que se señala y lo que se connota. En palabras del primero, esto mismo no debiera de confundirse con lo que se nombra y lo que se significa.

2.2.2 *Hermenéutica de Gadamer: Vivencia y significatividad*

Gadamer (1993) y (1999) distingue el término alemán *Erlebnis* como algo que se convierte en una vivencia en cuanto que no sólo es vivido sino que el hecho de que lo haya sido ha tenido algún efecto particular que le ha conferido un significado duradero, adquiriendo esta «vivencia»¹¹² una

¹¹¹ No se incluye aquí el punto 3.º (sustituyendo el 4.º el lugar de éste), porque niega la correspondencia del valor significativo que puede adquirir una metáfora, otorgándole la condición de sin-sentido o sin-objeto y, restringiendo de por medio, lo que la expresión alberga como un referente más allá de su función denotativa. Véase, pp. 254-256.

¹¹² Véase Nota 35 del traductor en Gadamer (1999): «Ortega traduce el término alemán *Erlebnis* el cual es la forma sustantivizada del verbo ‘erleben’ que, a su vez representa la forma transitiva del verbo ‘vivir’», p. 96.

posición óptica con respecto al carácter artístico de una obra. De esta forma, el efecto viene a ser el resultado permanente de la vivencia y, en el caso de la literatura, su «significado imperante»:

Quando algo es calificado como vivencia, se lo piensa como vinculado por su significación a la unidad de un todo de sentido. Lo que vale como vivencia es algo que se destaca y delimita tanto frente a otras vivencias como frente al resto del decurso vital. Es decir, al contenido de significado permanente que posee una experiencia para aquél que la ha vivido. (Gadamer, 1993, cfr. p. 103)

Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión, ya que si el efecto de sentido habrá de ser perdurable, el de su recepción será lo opuesto, en una palabra, contingente. Observación que se hace patente en el discurso gadameriano al elucidar que la vivencia reviste un significado más amplio que el de su vitalidad. En línea con Colomer (2001) la adquisición de sistemas de símbolos supone un progreso tan veloz que justamente ha sido aludido como una evidencia de la capacidad innata de simbolización de la especie humana. En este sentido, sostiene la autora, los libros ayudan a saber que las imágenes y las palabras representan el ‘mundo de la experiencia’. En cualquier caso, la vivencia para Gadamer (1993) significa entonces el «Estar todavía en vida cuando tiene lugar algo» (p. 96). Así, para Gadamer, lo vivido (*das Erlebte*) es siempre lo vivido por uno mismo.

Más aún, la noción de vivencia no se agota en el papel que se le asignó como dato y fundamento último de todo conocimiento; en cambio, en ella habita una problemática no dominada: su referencia interna a la vida (Gadamer, 1993, cfr. p. 104). De ahí que la vivencia sea para el autor, en alusión a Dilthey, un ‘ser’ cualitativo. No obstante, toda interpretación literaria debe limitar su mirada contra la arbitrariedad de su intérprete en virtud de sus propias ocurrencias: «El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar, y tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo» (cfr. p. 333). Así, la comprensión del texto deberá sujetarse al hábito lingüístico de su autor y su tiempo.

Empero, la tarea de la significación atañe a la extensión de una interpretación acotada al sentido inaugural del texto, porque presupone la existencia de una raíz vivencial por parte del lector, en la que se activan, por un lado, la anticipación conceptual de los referentes del objeto a interpretar; por el otro, las cargas intuitivas y simbólicas de su interaccionismo. Ahora bien, por «interaccionismo simbólico» se habrá de entender la relación de mutuo influjo y adaptación entre el individuo y su ambiente. Superado, así, todo dualismo y monismo: el individuo es concebido como activo frente al ambiente y éste como moldeable por el individuo, y viceversa. A resultas, la categoría fundamental de esta mediación reside en la *acción* que, como habremos de recordar, es la médula del *drama* desde la postura aristotélica, y ejecutada por sus intérpretes a condición de las *didaskalias* signadas en el TD. Así pues, la teoría del significado pragmatista, núcleo de esta filosofía, estriba en que «El *significado* de una idea, objeto o concepto es la conducta que provoca: el espíritu se relaciona en términos de *acción* con el mundo» (Carabaña & Lamo, 1978, p. 160).

Además, afirman Carabaña y Lamo (1978) que la teoría de la verdad, deviene en una especificación de la teoría del significado pragmatista puesto que, un significado es, verdaderamente, el de una idea o concepto, si la acción que *es* ese significado contribuye a la adaptación. Como consecuencia, advierten los autores que, la relatividad del conocimiento y de la percepción hacia determinados propósitos vitales. De retorno a Gadamer (1999), el autor señala que en cuanto la vivencia queda integrada en el todo de la vida, este todo se hace presente también en ella. Por ello, la vivencia hace patente su afinidad entre su estructura y el modo de ser de lo estético en general. Reflexiona, pues, Gadamer que, la vivencia estética no es sólo una más entre las cosas, sino que representa la forma esencial de la vivencia en general:

En la vivencia del arte se actualiza una plenitud de significado que no tiene sólo que ver con este o aquel contenido u objeto particular, sino que más bien representa el conjunto del sentido de la vida.

Una vivencia contiene siempre la experiencia de un todo infinito. Y su significado es infinito precisamente porque no se integra con otras cosas en la unidad de un proceso abierto de experiencia, sino que representa inmediatamente el todo. (Gadamer, 1999, p. 107)

Como resultado, la obra de arte se aprecia como la realización plena de la representación simbólica de la vida, hacia la cual, toda vivencia se encuentra siempre en camino. No sin ironía, ella misma se caracteriza como objeto de la *vivencia estética* (Gadamer, 1993, cfr. p. 107):

Arte vivencial quiere decir en principio que el arte procede *de* la vivencia y es su expresión. Pero en un sentido secundario se emplea el concepto del arte vivencial también para aquellas formas del arte que están determinadas *para* la vivencia estética. Cuando algo posee como determinación óptica el ser expresión de una experiencia, tampoco será posible comprenderlo en su significado si no es en una vivencia. (Gadamer, 1993, p. 108)

Esta particularidad del acceso a la comprensión de la obra literaria como fenómeno estético, implicaría, desde luego, una aproximación acorde con su naturaleza vivencial, lo que pone de relieve la necesidad de simbolizar a partir de referentes que dialoguen entre sí al establecer lazos de contingencia entre lo expresado y lo contenido como representación del mundo para contener la experiencia de quien lo interpreta. Si por *significado* se entiende la realización de una conducta o *acción*; la vivencia estética representaría la determinación óptica de su expresión, su adaptación.

De acuerdo con Gadamer (1993) quien recupera los postulados de Schleiermacher: «La obra de arte pierde algo de su *significatividad*¹¹³ cuando se la arranca de su contexto originario»

¹¹³ En alusión a la noción de «vivencia», el concepto estético de la «significatividad», es un préstamo que Gadamer (1993) adquiere de Hamann para criticar la teoría de la percepción pura desarrollada por el segundo y que, al igual que para Kant, resulta vital al esclarecer la participación del significado en la capacidad cognoscitiva de los individuos «Lingüísticamente hablando, la 'significatividad' es una formación secundaria de 'significado', que desplaza significativamente la referencia a un significado determinado de lo incierto» (p. 130). Lo que es significativo, añade el filósofo, es algo que posee un significado desconocido (o no dicho); mientras que la significatividad propia, pretende recortar toda referencia con aquello que pudiera determinar su significación. Ver significa articular, insiste Gadamer, y sólo cuando reconocemos lo representado, estamos en condiciones de leer una imagen. Si bien la significatividad con el acento puesto por Hamann, no es del todo convincente, sí es posible rescatar de sí, la definición que pudiera serle conferida al proceso de significación por cuanto de «formación secundaria del sentido» posee, cfr. p. 130.

(p. 219). Y cuestiona, si esto no implica que la obra sólo tiene su verdadero significado allí donde estuvo en origen; y si la comprensión de su significado no es una especie de reconstrucción de lo originario. De reconocerse que la obra no es un objeto intemporal de la vivencia estética, sino que pertenece a un solo mundo y sólo éste acaba de determinar su significado, parece, por consiguiente, ineludible concluir que el verdadero significado de la obra de arte sólo se puede comprender a partir de su génesis: la reconstrucción del mundo al que pertenece, del estado imaginario que había estado en la intención del artista creador (p. 219), su estilo original. De tal suerte que, el esfuerzo hermenéutico se orienta hacia la recuperación del punto de conexión con el espíritu del artista (p. 220), quien en primera y última instancia, vindica la comprensión del significado de la obra. Razón por la que Gadamer, influido por Hegel, sostiene que la reconstrucción de las condiciones originales, igual que toda restauración, es, cara a la historicidad de nuestro ser, una empresa impotente «Lo reconstruido, la vida recuperada desde esta lejanía no es la original. Sólo obtiene en la per-vivencia del extrañamiento, una especie de existencia secundaria en la cultura» (p. 220).

De lo anterior, se difiere de esta aseveración en tanto que su pretensión, asume como base única, la comprensión de una determinada obra en su origen «Una obra de arte está en realidad enraizada en su suelo, en su contexto. Pierde su significado en cuanto se la saca de lo que le rodeaba» (Schleiermacher, 1932, citado en Gadamer, 1993, p. 219), así como también, intercambia el empleo del término «sentido» por el de «significado». Tal premisa pasa por alto, en primer orden, la trascendencia del objeto artístico en tanto creación con potencialidades ahistóricas. Al momento de ser arrojado al mundo, el texto literario —llámese dramático u otro— pasa a ser tanto público como obsoleto, y al que sólo le resta, la actualización en manos de nuevos lectores. En esta tónica, podría inferirse que, si por *significación* se alude a una «adaptación» en términos de *acción*, se habla, así también, del carácter realizador de la obra, de su trascendencia en el *hacer*.

Allí, el intérprete del texto deviene, por así decirlo, en su revitalizador y custodio, en su extensor y garante de permanencia y abatimiento de la obsolescencia: «El ser y el hacer expresan una consideración estática y dinámica de la obra de arte» (Genette, 1997, citado en Bertorello, 2003). Por tal motivo, en la significación no se agota la vitalidad del texto; por el contrario, en la significación, el *ser* de la obra se *realiza* en coautoría de sus lectores.

La trascendencia consiste en la capacidad que tiene la obra de arte de ir más allá de sus propios límites ontológicos (...) la inmanencia describe el *ser* de la obra de arte, es decir, aquello que es, o bien un objeto físico o bien un objeto ideal. La trascendencia, por su parte, describe el *hacer* de la obra, su capacidad de ejercer una acción transitiva. (Bertorello, 2003, pp. 1-2)

Todo lo dicho hasta ahora conduce a la definición de la *tragedia* que, para Gadamer (1993), no es sino la unidad de un decurso trágico que es experimentado como tal. Sin embargo, insiste, lo que se experimenta constituye un círculo cerrado de sentido que prohíbe desde sí cualquier injerencia o intervención, a saber, no sólo por cuanto se trata de una pieza que se representa en un escenario; sino también, por cuanto de tragedia *en* la vida representa. Así, para el autor, la definición de tragedia aristotélica es decisiva para el problema estético, porque mediante la *Poética*¹¹⁴ sabemos que la representación de la *acción* trágica ejerce un «efecto» específico sobre el espectador. Y la representación opera en dicho efecto por medio del *éleos* (compasión) y del *phóbos* (temor) (cfr. p. 176):

En Aristóteles no se trata de la compasión o de su valoración tal como ésta ha ido cambiando a lo largo de los siglos; y el temor tampoco puede entenderse en este contexto como un estado de ánimo de la interioridad. Una y otro son más bien experiencias externas, que sorprenden al hombre y lo arrastran. (cfr. pp. 176-177)

¹¹⁴ Para las delimitaciones conceptuales de la *Poética*, se ha recurrido tanto a la traducción de 2007 a cargo de Fernando González Muñoz, como a la versión de Alicia Villareal Lecumberri de 2013.

Esta presunción será contrapuesta por Capello (2015) al afirmar que la entrada del *texto emocional*, facilita que cualquier discusión posterior resulte significativa, ya que cuando existe un vínculo creado con el texto dramático, se produce cierta urgencia afectiva por conocer más su razón (p. 32). De conformidad, Mateus y Chávez (2014) aseguran que el espectador construye su juicio estético frente al lenguaje de su consumo. Esta atenuación y oposición, se acentúa en la proposición metodológica sugerida en esta investigación para el empleo de la técnica teatral de la LD que, en seguimiento a Capello, permitirá una aproximación inicial al tópico de la significación a través de un relato ficcional (TD), en lugar de una explicación racional —sin desecharla del todo.

Si como se afirmó arriba, el efecto habrá de conseguirse a través de la influencia externa, cabe preguntarse: ¿Qué papel juega en este proceso el lector y su vivencia interna? Puede objetarse que, tanto el bosquejo de mundo que impera en la intimidad del lector como la visión del mundo signada en el texto deben coimplicarse. De ahí la reiteración de un cruce de horizontes en el que ninguno de los dos componentes, reine o se imponga ante el otro; sino en el que a través de su dialogismo, se compenetren para activar el sentido vivo —de una huella en apariencia, exánime.

Finalmente, en esta distinción se está ante el efecto de un horizonte literario que compele a la relación texto-lector en una época histórica determinada, y que alude al momento de la concretización del sentido determinada por el texto (Jauss, 1992); mientras que la recepción, atañe al horizonte entornal, es decir, al momento condicionado por el destinatario donde, el intérprete, que no dueño del sentido, funge como abatidor de la obsolescencia, pues es él quien produce los significados del texto¹¹⁵ transformando su propia experiencia lectora en extensión del discurso-mirada de la obra al intencionar las funciones simbólica y cognoscitiva de la significación literaria.

¹¹⁵ Conclusiones obtenidas tras los intercambios con el Dr. Argüelles Fernández durante las sesiones de los seminarios *Problemas del concepto de lo literario*, *Seminario de Investigación-Intervención III*, así como durante las sesiones de tutoría en materia de significación, estética de la recepción y hermenéutica literaria entre 2021 y 2022.

2.2.2.1 Gadamer y la historia efectiva

El concepto de *historia efectiva* o historia eficaz es, según Bermúdez Tobón (2012), un principio que constituye el eje vertebrador de la teoría gadameriana de la historicidad de la comprensión. Tanto es así, que la explicitación del concepto y el análisis de la conciencia de la historia efectiva (*Wirkungsgeschichtliches Bewußtsein*) sobre el plano de la experiencia de la tradición y el lenguaje, articulan el contenido general de la teoría de la experiencia hermenéutica.

En sí mismo, el concepto de «historia efectiva» no es un producto gadameriano. Grondin (2003, citado por Bermúdez Tobón, 2012) marca su surgimiento en el siglo XIX para designar aquella disciplina que se interesaba por la continuada influencia de la recepción en obras o acontecimientos. Apelando al principio de la historia efectiva, precisa Bermúdez Tobón, Gadamer piensa las consecuencias que tiene para la comprensión el hecho de que el hombre sea un ser histórico «El carácter histórico del hombre, lejos de ser un obstáculo para la comprensión, es su condición de posibilidad» (p. 59).

De esta manera, sostiene el autor, se separan dos asuntos que, en Gadamer se presentan indisolublemente ligados. Por un lado, indica que, la historicidad de la comprensión supone responder a la pregunta: ¿Por qué el *Dasein* es histórico? Por otro, reitera que, la necesidad de pensar la propia historicidad es un cuestionamiento sobre la historia (dimensión reflexiva) donde el sentido depende de la situación del intérprete. A la luz de estos señalamientos, se hallan dos cuestiones claramente delimitadas: 1) la cuestión ontológica: la historia efectiva; 2) la cuestión reflexiva: la conciencia de la historia efectiva (Bermúdez Tobón, 2012, pp. 59-60).

En términos de Bertorello (2003) la conciencia de la historia efectiva definida como la fusión de los horizontes del pasado y del presente, tiene la estructura de la experiencia. Por «experiencia», advierte el autor, no debe entenderse una pura percepción sensitiva, ya que esto es

imposible para Gadamer, porque los datos de los sentidos suponen la pre-estructura de la comprensión entendida como un marco interpretativo previo que guía la percepción; en cambio, su concepto atañe al modelo de la auténtica experiencia hermenéutica: «Lejos de circunscribirse a un mero reconocimiento de la alteridad del pasado, la conciencia de la historia efectual encuentra en la tradición una palabra que le interpela y una verdad que debe hacer suya» (p. 68).

Por tanto, arguye Bertorello (2003) que, la comprensión es posible siempre y cuando se conciba a la tradición como su ámbito de pertenencia y mediación (p. 69). Con ello, sostiene, se quiere designar el vínculo que establece la conciencia cuando comprende la tradición y, para dar cuenta de su estructura, se emplea como modelo la comunicación dada entre la conciencia de la historia efectual entre los prejuicios¹¹⁶ del horizonte del pasado y los prejuicios del horizonte del presente que se fusionan creando un diálogo. En este diálogo, indica el autor, cada uno de los participantes reconoce la alteridad del otro. Empero, aclara que, dicha alteridad implica una apertura (*Offenheit*) recíproca en la que es posible hacer valer la propia opinión: el carácter reflexivo de la relación yo-tú: «La fusión de horizontes parte de la exigencia de un planteamiento del carácter histórico-efectual, que consiste en un reconocimiento del carácter situacional e histórico de toda comprensión, en un tener conciencia de la propia historia y de la propia finitud» (p. 63). Por consiguiente y, en alusión al planteamiento de Bertorello, hablar de historia efectual es hablar de una experiencia y no de un concepto, situación que la asemeja con el fenómeno de la significación, ambas, entendidas como procesos experienciales de orden situacional, provisorio, no definitivo ni perentorio, y donde el acto de creación obedece al de su co-creación.

¹¹⁶ Como elementos condicionantes para la «historicidad de la comprensión» aparecen los *prejuicios*, retomados de los apuntes hermenéuticos de Flacius, Dilthey y Heidegger por Gadamer a través de la transfusión del concepto *Dasein* y la inteligibilidad de la relación del todo y sus partes y, a la inversa, de las partes con el todo. Al respecto, Bermúdez Tobón (2012) pronuncia la especial relevancia que adquiere aquí el concepto de ‘anticipación de sentido’, pues la posibilidad de la comprensión radica en que se establezca un preconcepto que permita dar sentido a las partes del todo.

Ante ello, no es la lógica del enunciado el marco adecuado para dar cuenta del diálogo; sino más bien su retórica. Esta lógica-retórica es llevada a cabo como una dialéctica de *pregunta* y respuesta, en donde la primacía la tiene el preguntar (Gadamer, 1999). De ahí que un texto de arquitectura dialógica como el dramático, pueda servir de trampolín para depositar en él una vivencia que consolide la efectuación de un sentido y, por consiguiente, suscribir la construcción de plurivocidad significativa entre el yo del texto y el tú del lector.

Finalmente, todo cavilar, entendido como un «dialogar» o «extender la mirada hacia la especulación», en la misma medida que abre, cierra el paso al proceso de significación de un texto. Ello, por cuanto de historia efectual le sea concedida a la obra en función de sus signos, su género y su intencionalidad autoral. De ahí que el TD sugiera y cuestione la imagen de hombre producida en el seno de su reflexión, y sea, el lector dramático, quien se encargue de particularizar su significación en función de su interpretación. Al entrar en contacto con el TD, se está ante una entidad vivificante de otredades imbricadas en la *visión del mundo* referida por Taylor (1987) y Vázquez Touriño (2008) a partir del dialogismo, y al admitir este contacto, se establece un nexo con su intención, procurando de manera especial, el desentrañamiento de su sentido y, consecuentemente, la posibilidad de significarlo. Esto es, cruzar el discurso con la mirada inherente de cada lector, por lo que esta habilidad le posibilita la transfiguración vivencial de su lectura en una representación doblemente intencionada: por la inteligencia autoral, y por sí mismo. Así, la historia efectual reviste, tanto una cualidad dialógico-vivencial, como una significativa que evidencia, la transitividad y plurivocidad semántica del sentido germinal del texto: «La significatividad es una formación secundaria de significado que desplaza significativamente la referencia a un significado determinado hacia lo incierto (...) Lo que es significativo es algo que posee un significado desconocido (o no dicho)» (Gadamer, 1999, p. 130).

2.2.3 *La estética de la recepción de Jauss*

La tesis de Jauss (1992) es, sobre todo, una resustancialización de la teoría de Gadamer y una crítica contra el purismo estético adorniano. Para el autor, la hermenéutica literaria tiene la doble tarea de diferenciar las dos formas de recepción: el proceso actual en el que el efecto y la significación del texto se concretizan para el lector del presente; y la reconstrucción del proceso histórico en el que lectores de distintas épocas, han recibido e interpretado el texto distintamente.

Por lo expuesto, cabe cuestionarse en alusión a Jauss, ¿cómo puede la identidad de sentido, que siempre ha sido mediadora en la distancia que separa al origen del presente, ser compatible con el comportamiento productivo del lector actual en su interpretación? De acuerdo con Jauss, en claro refrendo a Gadamer, la hermenéutica literaria debe ser entendida como la tarea de interpretar la relación de tensión existente entre texto y presente como proceso dialógico entre el autor, el lector y el nuevo autor y, analizando de por medio, la distancia temporal mediante el movimiento de ida y vuelta de pregunta y respuesta —de respuesta originaria y pregunta actual—, concretizando así, la amplitud del sentido. Si siguiendo a Adorno (2004), no se quiere rechazar el carácter artístico de una literatura de tan evidente efecto social, no habría que ver de antemano la función del arte en la *negación*, sino en la *formación* de un sentido objetivamente vinculante:

En el análisis de la experiencia del lector (...) de una época histórica determinada, las dos partes de la relación texto-lector (es decir, el *efecto*, como momento de la concretización del sentido, condicionada por el texto; y la *recepción*, como momento condicionado por el destinatario) tienen que ser diferenciadas, organizadas e interpretadas como dos *horizontes* diferentes: el literario interno, implicado por la obra, y el entornal, aportado por el lector. (Jauss, 1992, p. 17)

Todo ello sirve para reconocer cómo la expectativa y la experiencia se enlazan entre sí, conformando una nueva significación. A caballo entre el sentido y el significado, la significación

se sirve de la latente tensión entre ambos términos para abrirse camino en una tupida red de plurivocidades semánticas que aluden, a partes iguales, a los estatutos de la experiencia y la vivencia del lector en condición de sus funciones simbólica e intelectual, a saber, que la significación como fenómeno de corte intersubjetivo, atiende a las relaciones entre la conciencia, la alteridad y la tradición en un juego de superposiciones que no restringen ni agotan, la esencia de su sustancia. Valga aquí, entonces, la reiteración del presente estudio: El lector *descubre* el sentido del texto al tiempo que conforma nuevas miradas hacia éste y, por ende, le significa.

Sin embargo, cabe aclarar que la experiencia estética no se pone en marcha con el mero reconocimiento e interpretación de la significación de una obra, y menos aún, con la reconstrucción de la intención de su autor. Muy por el contrario, la experiencia primaria se realiza al adoptar una actitud ante su efecto estético, al comprender con placer y al disfrutarla comprendiéndola (Jauss, 1992, pp. 13-14). De este modo, insiste el autor, la hermenéutica literaria tiene la doble tarea de diferenciar metódicamente, sus dos formas de recepción, a saber: *i.* aclarar el proceso actual en el que el efecto y la significación del texto se concretizan para el lector del presente; *ii.* reconstruir el proceso histórico en el que los lectores de distintas épocas han recibido e interpretado el texto siempre de modo distinto (p. 14).

En términos jaussianos, la experiencia implicada en el acto de recepción —aquí tomado por significación—, es una de cariz estético que, a su vez, se encuentra delimitada por diversos niveles de identificación: asociativa, admirativa, simpatética (compasión), catártica (conmoción trágica/desfogue) o irónica, y que se corresponden, como puede observarse, con algunos de los subgéneros del drama, como las ya conocidas tragedia y comedia, los autos sacramentales o la tragicomedia, entre las formas mayores del género; o bien, sus formas menores contenidas en la farsa, el monólogo, el paso y el entremés e, inclusive, entre la picaresca y la obra didáctica:

El asombro, la conmoción, la admiración, la emoción, el llanto, la risa, la alienación, forman la escala de niveles primarios de la experiencia estética, implícitos en la representación o lectura de un texto. El espectador o el lector pueden entregarse a ellos, pero pueden también, a cada momento, alejarse de ellos; pueden adoptar una postura de reflexión estética e, incluso, hacer más tarde, un análisis personal. Lo que supone un paso más en el distanciamiento tanto hacia atrás como hacia adelante. (p. 242)

Consecuentemente para el autor, la identificación con el héroe, venido a menos en el presente literario, supone también, la identificación con lo representado, es decir, con la experiencia lírica. Siendo la relación entre la experiencia estética primaria, que deviene de los sentidos, y la reflexión estética secundaria, la diferenciación elemental entre el conocer y el comprender el texto; entre darle sentido y significarlo.

2.2.4 *Tricotomía del interpretante: Sentido, significado y significación de Peirce*

Contemporáneo a Saussure y fiel a los principios de la semiología, Peirce (1974) acentúa el hecho de que el análisis de la «dimensión significante» de todo hecho se instaura desde el momento en que se asigna su pertinencia. Con esto en mente, sólo se podrán reproducir racionalmente los procesos objetivos de la metabolización significativa de lo existente, aceptado que lo *ideológico*, el objeto de la investigación semiótica, no es una práctica, sino una dimensión teóricamente determinada de cualquier práctica social. Esto es, la condición de existencia de cualquier nivel de significación (cfr. p. 12).

En línea con el primer argumento, el autor propone al «signo» como aquella instancia y unidad mínima discursiva capaz de representar al objeto y aludir a él sin que, por ello, dé conocimiento o reconocimiento de éste. Papel que a futuro, asegura, quedará en manos del «símbolo»:

Un signo, o *representamen*, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo aún más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo el interpretante del primer signo. (Peirce, 1974, p. 22)

Cuando Peirce se refiere al «símbolo», lo hace bajo la óptica de cualquier cosa que determina a otra cosa. Y al referirse a *otra* cosa, se refiere al interpretante, que es, a su vez, un signo. Este signo, añade el autor, retiene su significado completo; mientras tanto, su peculiaridad reside en su modo de significar, a saber, la relación establecida con su interpretante. Por ello, el correlato entre el signo y su interpretante es un hecho asistido por la conciencia inteligente. Representar, equivale aquí a estar en el lugar de otro y ser tratado *como si* se fuese ese Otro. Se diría, pues que, cuando se desea distinguir entre aquello que representa [signo] y el acto o relación de «representar», lo primero puede ser llamado el *representamen*, y lo segundo, la *representación* (p. 43). Por lo demás, el «símbolo» es un *representamen* cuyo carácter representativo consiste precisamente en que él es una regla que determina a su interpretante (p. 55):

Un símbolo es un signo que perdería el carácter que lo convierte en un signo si no hubiera interpretante. Es tal, cualquier emisión de habla que significa lo que significa sólo en virtud de poder ser entendida como poseedora de esa determinada significación. (p. 59).

En efecto, todas las palabras y otros signos convencionales son asumidos como símbolos. Y ya que la palabra no posee un carácter animado por sí misma, deberá recurrir a su intérprete para ser representada. Hecha esta salvedad, Peirce retoma la categorización tripartita de Lady Welby asentada en los términos *sense* (sentido), *meaning* (significado) y *significance* (significación), e insiste, que la figura del interpretante sólo puede acontecer si hay un signo venido a símbolo que pueda ser significado, donde por cada signo, habrá un grado de interpretabilidad distinto:

Mi interpretante inmediato está implícito en el hecho de que cada signo debe tener su interpretabilidad peculiar antes de obtener un intérprete. Mi interpretante dinámico es aquel que es experimentado en cada acto de interpretación, y en cada uno de éstos es diferente de cualquier otro; y el interpretante final es el único resultado interpretativo al que cada intérprete está destinado a llegar si el signo es suficientemente considerado. (p. 110)

En síntesis, su tricotomía del interpretante sugiere que, en torno al desarrollo de la significación, el «interpretante inmediato» es una abstracción de la posibilidad; el «interpretante dinámico», un evento singular y real; mientras que el «interpretante final», es aquel hacia el cual tiende lo interpretativo (p. 110). Dicho de otro modo, cada predisposición del signo alberga un *modus* de lectura. Hasta aquí, es prudente advertir que, el elemento sígnico teatral descrito con anterioridad por Eco (1987), conlleva el triple posicionamiento interpretativo. Primero, debido a su singularidad como fenómeno literario-espectacular, el TD será inmediato. Segundo, en el acto de la representación, su intérprete deberá dinamizar cada situación-acción de acuerdo con su experiencia. Tercero, el resultado interpretativo acontecerá en la medida que el signo (TD) ofrezca las *didaskalias* suficientes para ser interpretado de tal o cual forma.

2.2.5 Actos de significación en Baena y Steiner

«Si el texto es generador de significado en el ámbito de la cultura, el discurso es generador de sentido desde el individuo» (p. 39). Así abre la cita de Mayorga (2008) en *La otredad en el discurso* que recupera los postulados de Baena. La gran aportación de Baena (1987), (1989a) (1989b), (1989c) y (1992) al campo de la lingüística ha sido su referencialidad hacia los «actos de significación». Estos actos, son, pues, entendidos, no en exclusividad del aparato semiótico; sino en clara vinculación con el aparato psíquico de sus productores. En su propuesta, Baena (1987)

concibe a dicho proceso como una «acción *transformadora* de la *experiencia* humana en *sentido*», lo que deja ver parte de la huella de la Teoría del significado pragmatista en su exposición.

En palabras de Bustamante (2001) los actos de significación atañen al propósito de los actos de habla, cuya función reside en la capacidad lingüística para enunciar un fin comunicativo específico; mientras que su finalidad yace en la adecuación del propósito enunciativo en los diversos contextos en los que discurre la actividad comunicativa. Una orientación de este tipo, lleva de suyo, la supeditación del análisis del sistema lingüístico al proceso significante a través de los elementos que intervienen en el proceso interactivo entre los hablantes, y que, por tanto, exija una pedagogía —en el terreno educativo— capaz de compaginar el favorecimiento lingüístico, como la construcción de saberes.

Dado que, es *con* y *por* del lenguaje, que el estudiante construye su conocimiento, significa sus experiencias, y le otorga sentido a las experiencias de otros (Mejía Medina, s.f.). Desde esta línea, la noción de conocimiento se sustrae a la noción de lenguaje, su elemento esencial. *Grosso modo*, indica Mejía Medina, el lenguaje estructura y comunica conocimiento. Y al asumir esta responsabilidad, se puede adelantar que la naturaleza del TD cumple con tal condición, porque en ella convergen procesos de socialización y alteridad en la alternancia de roles y diálogos que, en definitiva, explicitan e inciden en la interpretación del mundo de sus lectores.

En sintonía, autores como Calvo (2005) entienden por «competencia comunicativa» la capacidad de un estudiante para comprender, interpretar, organizar y producir significados mediante sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos. De vuelta a Mejía Medina (s.f.), el lenguaje, más que un sistema de reglas para la comunicación, es concebido como un hecho social que constituye al hombre como sujeto cultural y discursivo. De ahí que, la construcción lingüística cimentada en el TD a partir del elemento dialógico, figure como núcleo de dicho hecho social.

Mención aparte, las ideas de Steiner (2001) le impulsaron a un hondo pero declinante compromiso: El «significado del significado» como un postulado trascendente. Para el autor, «Leer el poema responsablemente (respondientemente), ser responsable ante la forma, es apostar por un reaseguro del sentido» (p. 356). Si no hay *porqués* en un texto, afirma Steiner (1998) entonces, por qué leer, por qué escribir. Y añade Steiner (2001, citado por González, 2018) que «La poesía aspira a reinventar el lenguaje, a hacerlo nuevo» (p. 351).

Paralelamente, Gumbrecht (2005) indica que todos los objetos que están disponibles en *presencia* serán llamados las ‘cosas del mundo’. Y al referirse a la ‘producción de presencia’, el autor consigna a los objetos de la realidad su estatuto de disposición. Esto es, que el lenguaje puede ser producido en tanto un evento o proceso en el que es iniciado o intensificado el impacto sobre el objeto mismo en el cuerpo humano. La palabra «presencia», sostiene el autor, se refiere a una relación espacial con el mundo de los objetos; mientras que la palabra «producción», se emplea conforme a su raíz etimológica (*i.e.* el latín *producere*) que refiere al acto de ‘traer hacia adelante’ un objeto en el espacio:

Si atribuimos significado a una cosa que está presente, esto es, si nos formamos una idea acerca de lo que esta cosa puede ser en relación con nosotros, pareceremos atenuar, inevitablemente, el impacto que esta cosa puede tener en nuestros cuerpos y en nuestros sentidos. (pp. 11-12)

Así, el lenguaje preforma la realidad no creándola bajo el lineamiento de tabula rasa; sino representando todo aquello que de ‘presente’ puede poseer. Idea que remite a los planteamientos fundacionales heideggerianos acerca de la condición hermenéutica entre el ser y el tiempo; siendo el ser, la entidad cognoscible. Ecos de este planteamiento pueden hallarse en Gadamer (2005) para quien el ser-en-el-mundo, está coimplicado con nuestro ser-en-el-lenguaje: «El ser que puede ser comprendido es lenguaje» (p. 567).

Análogamente, para González (2018) la comprensión es concebida como la interpretación lingüística de los fenómenos que experimentamos en tanto fuente de sentido. Todo lo que el hombre puede experimentar, se incluye en esta esfera de comprensión: «El lenguaje es aquella realidad intermedia y aparece (...) como la verdadera dimensión de la realidad que posibilita que exista el mundo y de que se manifieste al hombre como mundo o totalidad ordenada de significaciones en interacción dialéctica» (Gadamer, 2004, citado en González, 2005, p. 155).

2.2.6 *Otras acepciones para el acto significativo*

Analizado por Argüelles Fernández (2016) y (2017) y en refrendo a los postulados de Horst-Jürgen Gerigk acerca de la *diferencia poetológica*, existen cuatro tendencias hacia las cuales se repliega el acto de significación en función de la situación lectora, y cuyos pioneros son Marx, Freud, Nietzsche y Gadamer. No obstante, para ninguno de ellos, como adelanta el autor en su premisa, el *positum* de la ciencia literaria¹¹⁷ reside en el texto en cuestión, es decir, en el producto artístico e intencionado, denominado: obra literaria; sino que cada cual, desde su posicionamiento, asume como catalizador del conocimiento un agente tangencial a la obra, llámese su historicidad, su psicologización o bien, su carácter socializante.

En la visión marxista, se enfatiza que la historia al obedecer a la lucha de clases, entraña la fijación de semejante conciencia ligada a todo acto circunscrito a un ejercicio de índole social. De lo anterior, puede afirmarse entonces que, el *positum* de la obra literaria descansa en la construcción espejada de la realidad en el mundo del texto. De tal suerte que, la significación, en cualesquiera de sus canales, no podría escapar de la doctrina inquisidora del estrato económico y la condición social que le subordina.

¹¹⁷ Para ampliar el tema, véase Gerigk, H. J. (1989), (2002) y (2010).

Por otra lado, la clave del pensamiento freudiano imbrica todo acto como resultante de la asociación de la experiencia vital con la experiencia onírica y tripartita de los niveles de conciencia psíquica. Situación que convierte a la interpretación literaria en una variante de la interpretación de los sueños. Por consiguiente, una ciencia literaria desprendida de tal *positum* ubica al texto como producto emblemático del sueño y la represión autoral, en tanto que la opacidad (lo no dicho: lo latente) del texto es tomada por sostén y fuente fecunda de significaciones de su claridad (lo dicho: lo manifiesto) en el texto.

En tercer lugar, aparece lo que para Nietzsche es concebido como el acto interpretante que, en resumidas cuentas, contempla todo aquello que resulta interpretable al servicio de la vida, a saber, la interpretación como medio para accionar el cuestionar insidioso (*Hinterfragen*). Desde esta visión, toda significación presupone un enjuiciamiento a toda tradición (superación moralina). Definición con la que, asimismo, el filósofo acuña a la *historiografía crítica*.

Por último, el autor recurre a Gadamer al exponer que el pensamiento del filósofo en torno a la interpretación, versa con su concepto de comprensión y con el argumento de la finitud de nuestra existencia histórica (*historia efectual*). Para Gadamer, la comprensión es la aplicación de lo comprendido a la luz de la razón (*Vernunft*) que, se liga entonces, a la experiencia artística en virtud de la pre-ocupación existencial: ideación de formación y vivencia.

Ahora bien, en su obra *El asunto de la literatura*, Gerigk (1991, citado por Argüelles Fernández, 2017) diserta sobre la cuestión fundamental de la literatura en función de su realidad como sujeción a su interpretación. De donde se extrae que «La esencia de la literatura consiste en ser interpretada» (p. 73), y para que esta premisa adquiriera su sentido verdadero, es menester conceptualizar la interpretación como el esclarecimiento de aquello que una obra literaria expresa de sí misma. Esto es, su desligazón de aquello que se le delata.

En obediencia a este rigor, este fenómeno de percepción dinámico, con claros desplazamientos temporales y espaciales, emerge un sujeto atento a verbalizar lo que de forma previa sólo había estimado en actitud intencional. Merced de la interpretación literaria, puede hablarse de dos intérpretes distintos: autor y lector (Argüelles Fernández, 2020). Remarca Argüelles Fernández (2017) que la «verbalización de la experiencia» cifrada en el acto de lectura literaria, colige en las esferas de «donación de sentido» (*Sinngebungen*) y «fundación de sentido» (*Sinnstiftungen*), dos agentes que operan en tanto «sentido» (*Sinn*) y «significado»¹¹⁸ (*Bedeutung*):

El lector-intérprete de Gerigk es aquel que se encuentra en una situación de aprehensión significativa, lo que arroja una hipótesis acerca de un lector que, en principio, evita generar al interior del proceso de lectura sus propias actitudes y sentimientos contingentes. (p. 68)

Adpero, esta premisa, aclara el autor, también admite la aplicación de lo comprendido directamente al momento empírico emocional del sujeto que, «juega y dialoga» con la fuente de donación de sentido ficcional, fundando nuevos sentidos: significando la obra. Siendo el ejemplo más significativo de este proceder lúdico-dialógico entre obra y lector, la instancia dramática.

Como habrá de recordarse, el TD se articula bajo la visión de De Marinis (1988) bajo el binomio: texto literario-texto espectacular. Al primero le corresponde su matiz dialógica; al segundo, su matiz lúdica. De ahí que uno y otro, participen como unidades coimplicadas en el fenómeno teatral, tornando el aula de LD en una suerte de espacio escénico resuelto a evidenciar la fusión textual-representacional; y a sus lectores dramáticos, en vivos intérpretes y edificadores del mundo ficcional representado. Situación a la que se añade el deseo del lector dramático por identificarse, asir, y verse proyectado y expandido en el objeto artístico que encarna (el texto, los diálogos, los personajes) a través del préstamo de las emociones, expresiones y pensamientos más

¹¹⁸ El significado puede entenderse como un elemento extra-ficcional de cualidades comunicativo-recepcionales.

profundos que anidan en su ser. Cabe, por tanto, considerar que la interpretación actoral —o bien, la LD— constituye una práctica artística de notable plenitud narrativa en la medida en que es la base más estable de la atención del espectador (López, 2015) que, asimismo, conlleva la entrega y reconducción volitiva del lector en calidad de intérprete de otredades.

Adoptando un criterio epistemológico como el de Baena (1989a, 1989b, 1989c) o Bettetini (1977) con respecto al elemento sígnico teatral, puede contemplarse la propuesta de Maturo (1979) que reside en el ya citado «alargamiento de la mirada» como estatuto óptico de la palabra:

El símbolo literario va siempre más allá de lo que aparentemente dice. La lectura no debe por eso ir sólo a la letra sino también al símbolo, es decir, a los distintos niveles de significación que convergen en él. El símbolo está mentado por distintos significantes, pero éstos resultan siempre insuficientes: el campo de significación es fluido y móvil. Por eso es que los significados, al mismo tiempo, son inagotables: el símbolo puede referirse a múltiples planos y todos ellos ser convocados. El símbolo literario es un elemento convocador de sentido, de modo que todos los significados se hallan en él. (Maturo, 1979, citado en Sabbatini, 2014, p. 9)

2.2.7 Conclusiones en torno a la significación literaria

¿De qué hablamos cuando de significación literaria hablamos? Partiendo de la premisa de que tanto las actividades de significación como la construcción del significado, son un tema medular en el presente estudio, deberá comenzarse pues, por redefinir la naturaleza de la significación literaria (SL) en tanto instrumento que posibilita la expresión (verbalización/corporización) de la experiencia lecto-literaria. De acuerdo con las afirmaciones de Cavalli (2015) «Ni las actividades de significación ni el significado están dados de forma natural en el mundo físico, son creaciones culturales» (p. 13). Por ende, se corresponden más con la experiencia mediada de la existencia donde, el lenguaje es, aunque en ocasiones abstracto, una entidad situada y de carácter social:

La utilización de signos permite la formulación y expresión de significados. Estos signos han sido desarrollados social e históricamente. Las actividades semióticas en relación a la poesía¹¹⁹ se vinculan al uso mediador del lenguaje, nuestro más poderoso sistema de signos. (p. 13)

En líneas generales, la significación extiende su espectro a toda manifestación polisémica del signo lingüístico, sea oral o escrito; en cambio, la SL ciñe su objeto al fenómeno escritural que atañe al hecho literario y, por medio del cual, al signo le son atribuidos valores tanto ficcionales como estéticos. La significación literaria redonda, pues, en una instancia lectora capaz de aquilatar y expresar el «universo de significación que es el texto literario» (Cruz Calvo, 2005). De ahí que la SL devenga en el intersticio mediante el cual, el lector coparticipa de la interpretación literaria en un «alargamiento de la mirada» a expensas de su ser mediato. Así, sus redes y urdimbres diegéticas, su construcción de personajes, o su diálogo permanente con la temporalidad en la secuencia textual, son apenas un asomo de sus potencialidades interpretativas.

Este pronunciamiento en el TD acaece en la LD bajo los niveles expresivos: anímico, corpóreo, y verbal. Esto quiere decir que para significar un texto dramático, el lector dramático debe transustanciar el elemento sónico teatral en sustancia significante, ora bien, en su carácter literario (dialógico/otredad) como espectacular (cinético/escénico). En este ánimo, se pretende hacer extensible su connotación significativa sin diferenciarla del todo del acto de *significación*:

El estudiante y el maestro, como lectores de ese universo de significación, se postulan como analistas simbólicos, y el espacio académico, como ámbito dialógico del encuentro. Los textos literarios son una red de relaciones donde interactúan los polos de la comunicación: autor y lector. (Gómez & Castillo; 2001, citados en Cruz Calvo, 2005, cfr. p. 108)

¹¹⁹ La condición popular del término *poético*, termina señalando todo acto que, empleando la palabra como instrumento, tienda 'imitar' la realidad, ampliando su espectro a la narrativa y al drama. La llamada *mímesis* aristotélica fundada en la identificación, hoy puede suplirse por la re-presentación de la realidad (*visión del mundo*).

Por tanto, la SL podrá entenderse como una práctica donde, a partir de la apropiación del contenido textual y el autoconocimiento, se tienden puentes entre la lógica ficcional y la interpretación lectora. Cumpliendo, de este modo, una función de orientación en relación a un horizonte. Donde el punto de vista sea inseparable de la noción de horizonte, porque éste se configura a partir de la percepción de un lector, de esa mezcla de dentro y de fuera que resulta del encuentro de una mirada con el mundo: «La amplitud de la mirada corresponde a la amplitud de la vida» (Aínsa, 2003, p. 27). Y si bien, el horizonte es inasible, la percepción ayuda a configurar un espacio orientado que da sentido a la existencia suscitando en ella, un profundo valor simbólico:

El horizonte está vinculado sobre todo a la dimensión del porvenir del proyecto y del deseo; el ser humano es un ‘ser de lejanías’ y tiene necesidad de una lejanía que, como el horizonte, quede al mismo tiempo a la vista pero siempre alejado, para orientar y sostener el impulso de su existencia. (Collot, 1990, citado en Aínsa, 2003, pp. 27-28)

A la postre, significación y literatura representan las dos caras del horizonte, el ojo que contempla al disco solar en su aparente puesta, cuando nada queda, salvo la estela de un candor que ilumina e imanta el alargamiento de su mirada, para asir y recrear el momento pleno del crepúsculo, y que habrá de transmitir y repetir para sí, una y otra vez en el imaginario, los irisados fractales que se pronuncian en las aguas de su mirar. Este horizonte es, pues, el cruce de coordenadas entre el objeto artístico y su intérprete: El plano psíquico y existencial del lector; y la otredad signada en el texto por su inteligencia autoral. Entre tanto, el teatro, como fenómeno vivo, fisicaliza la sustancia significativa en su estrato volitivo, vivencial y lúdico. Haciendo de la alteridad, un rellano para el despertar del ser con el ser del otro, allende a la superación de la historicidad a la que un texto dramático fue inscrito y que, deviene, las más de las veces, en lenguaje representado: verbal, cinética, simbólica o escénicamente.

Adviértase que, a pesar de todo, el que aquí se haya optado por la definición de «significación literaria» —en un sentido amplio de la palabra— y no por el de «significación teatral» o «dramática», alude al hecho de que, al insertarse esta concepción en las posibilidades y encomiendas del quehacer literario de un profesor de EMS, el objetivo central resida en la integración y/o recuperación curricular del género dramático como enclave de la formación humanística, promovida, a su vez, por los Planes y Programas de Estudio destinados hacia este nivel educativo. Así, los esfuerzos por penetrar en la materia teatral-espectacular, servirán, inicialmente, como complemento a su labor literaria. Ello, dadas las razones que participan de su propia formación como literato, como también por aquellas otras que atañen a su sensibilidad como formador escénico, las cuales, cuando menos en las observaciones realizadas, se limitan a un contacto superficial o inexistente con respecto a dicho género.

En efecto, según Cavalli (2016), el lenguaje literario ofrece un tipo de materialidad distinta a la del lenguaje empleado en las acciones de significado de la especificidad del discurso, es decir, su cualidad denotativa. En consecuencia, el lenguaje literario posee un valor en la materialidad de esas palabras más allá de su capacidad de vehicular un significado externo a ellas, porque éste no sólo se utiliza con fines comunicativos, sino también representativos y artísticos: «Para entender la actividad mediada por el diálogo que tiene por objeto un texto literario, es necesario prestar atención a las dimensiones material y simbólica, así como a su interactividad o intertextualidad» (p. 30). Más aún, busca llamar la atención sobre sí mismo (*foregrounding*) con diversas técnicas sintácticas y semánticas que, desfamiliarizan (Fowler, 1996, citado en Cavalli, 2016) o provocan un efecto de extrañamiento en el lector —tal y como era referido por los formalistas rusos o por el propio Brecht bajo el mote de *distanciamiento*—, obligando así, a mirar la materialidad de las palabras y a considerar esa capa extra de significado añadida a su valor proposicional (p. 30).

Expresado en otros términos, el presente estudio está abocado *ex profeso* al tratamiento del género dramático y la SL en el circuito del Estudio Literario. Entendido, pues, como uno de sus tres pilares¹²⁰ y no como una situación de singularidad que, por el momento, merezca una atención profesional —entiéndase: formación actoral. Situación que requeriría un tratamiento adicional y a profundidad en aras de la formación escénica.

Bajo esta óptica, el recurso de la LD en el aula de EMS como eslabón para el desarrollo de la SL, plantea la necesidad de acudir a las técnicas teatrales presentes en el desarrollo espectacular del TD, como meros colaboradores que, en su carácter interdisciplinar (corporal, vocal y expresivo), coadyuven en las labores de comprensión y competencia lecto-literaria al activar los conocimientos del texto objeto de recepción, a saber, su lectura literaria significativa, interactiva, constructiva y frutiva, según remarca Arraigada (2014).

Se concluye entonces que, los tres niveles de tratamiento de la significación propuesta en este estudio, a saber, «significación», «significación literaria» y «significación teatral», albergan la idea de especialización del fenómeno significante. Partiendo del elemento hermenéutico desde donde se proyecta una vía para el abordaje de lo literario hasta decantar en lo escénico. Calidad descrita en la doble naturaleza del TD: literario/espectacular. Para ratificar su logro, se han delimitado los esfuerzos vertidos en las pruebas de pilotaje para su consumación y calidad mensurable —de concebirse un fenómeno cualitativo como la SL en tal categoría— en el terreno áulico de formación literaria. En este sentido, la conceptualización que atañe a la *significación teatral* y su consecuente praxis, se sujetan a un nivel de discusión que escapa al alcance de este proceso inicial de averiguación e intervención educativa que, por mucho, habrá de ofrecer un intento por definirla en el apartado de las conclusiones.

¹²⁰ Recuérdese la revisión tripartita de la literatura: géneros narrativo, lírico-poético y dramático.

De ahí que esta propuesta siga siendo un proyecto en ciernes, desde luego, abierta a su completitud de cara a la necesidad expuesta. De lo que resulta, el propiciamiento —en términos de categorías conceptuales, pragmáticas y culturales— del desarrollo de la comprensión-interpretación lectora bajo especificidades de corte intelectual, motriz, social y afectivo en tanto actividad literario-espectacular.

Esto es, la SL como lo plantea Bermúdez Tobón (2012), marcada por la mediación dialéctica de tradición y presente: el ser [entidad literaria] de lo que se comprende en relación con el ser [lector] que lo comprende, y en cuya experiencia del *yo*, se muestra la paradoja acerca de que algo [diálogo/alteridad] frente a nosotros, haga valer su propio derecho y nos obligue a su reconocimiento. A la sazón, la perspectiva sociocultural permitirá enlazar los supuestos de las teorías de la alteridad y la fusión de horizontes provistos por la hermenéutica como el punto de partida hacia la comprensión de la complejidad del significado en relación a la literatura como actividad de fomento en el contexto instruccional del aula de EL.

2.3 Teorías Constructivistas: Dialogismo, mediación y apropiación del sentido

Al sentar las bases de la teoría histórico-cultural y, de paso, nutrir las reflexiones sobre la teoría de la actividad de Leóntiev, Vigotsky instaura un eje mediante el cual, tanto el aprendizaje como el desarrollo cognitivo y lingüístico, pueden ser concebidos en su talante sociocultural. A diferencia de Piaget (1998) o Wallon (1980) y (1985), quienes observan el desarrollo humano como una progresión de implicaciones genéticas que conducen a los actos de inteligencia, en el primer caso, y motrices en el segundo; Vigotsky otorga dicho peso a la interacción social. A modo de conjetura parcial, podría decirse que la apuesta por la actividad mediada entre el sujeto y su entorno, llámese pares, instructores, sociedad o cultura, son la clave de su pensamiento.

Para el desarrollo de su teoría, el psicólogo ruso establece una primera distinción a nivel genético entre las funciones básicas y superiores del pensamiento. De manera que las segundas, obedecen, no a un producto de la evolución biológica; sino al desarrollo histórico del comportamiento humano. Se trata, pues, de un cambio cualitativo de las funciones que, además, requiere de mediación (externa o internalizada) desde el medio social y sus instrumentos culturales. Por tanto, las funciones mentales superiores no son una consecuencia automática del desarrollo de las elementales; sino una reorganización de las mismas en complejos sistemas psicológicos con nuevas funciones relacionales (Cavalli, 2016, cfr. p. 15).

Ahora bien, según Erausquin (2007), un aspecto central en la lectura de la conciencia humana es su asociación con el uso de herramientas. En lugar de actuar de modo directo, nuestro contacto con el mundo es mediado por signos. De tal suerte que los procesos dialógicos imbricados en la confección del texto dramático, emergen como dinamizadores de la experiencia interpersonal que se apoya, dicho está, de los signos provistos por el lenguaje de talante estético.

2.3.1 *Vigotsky y el concepto de mediación*

La mediación, propiamente dicha, es un concepto que se traslada de la formulación vigotskyana de la internalización dialéctica de las experiencias del medio hacia el sujeto y en la que tienen participación las funciones mentales de orden superior al traducir la parte comunicativa de todo sistema lingüístico al empleo de sus signos verbales. Huelga decir que, estos signos, deben ser entendidos no como entidades innatas que anteceden al lenguaje y al sujeto; sino como construcciones de índole socio-histórica que se internalizan en sistemas complejizantes de cooperación social que, a su vez, median la experiencia directa con el mundo físico (Cavalli, 2016). En virtud de lo anterior, la mediación puede entenderse como el tránsito asistido entre el estímulo, el aprendiente y su aprendizaje, es decir, que deviene en instrumento efectivo para la apropiación.

Bajo las diferentes lentes disciplinares con las que se aborda el problema de la mediación, se puede encontrar, en esta herramienta del aprendizaje, una genuina dualidad entre la actividad implícita y la explícita¹²¹, según lo explica Erausquin. Para la autora, la *mediación explícita*, más cercana a los postulados cognitivo conductuales, explicita las funciones de la mediación como una introducción abierta e intencional de un medio-estímulo dentro de una continua corriente de actividad entre un individuo y otro (p. 3). Por otra parte, la *mediación implícita* consiste en algo que automática e, inintencionalmente, es construido dentro del funcionamiento mental. En síntesis, la explícita involucra signos que tienden a ser diseñados e introducidos por un agente externo (tutor) que puede ayudar a reorganizar la actividad de algún modo. En contraste, la implícita involucra signos en la forma del lenguaje natural, que han evolucionado al servicio de la comunicación (p. 7). Y su integración en el funcionamiento mental, ocurre como parte de una dialéctica dinámico-causal de interacciones y contradicciones entre el sentido y el significado: «El uso de los signos aquí no es ni inventado por los niños ni inculcado por los adultos. Justamente porque, para Vigotsky, el significado de la palabra cambia y se desarrolla» (p. 13).

Los signos, asevera Cazden (1981, citada en Erausquin, 2007), primero surgen en la acción social e individual sin que sus usuarios comprendan completamente su significado o rol funcional. En un importante sentido, usamos signos antes siquiera del entendimiento de aquello que hacemos, o bien, demostramos ya un desempeño antes de la competencia misma, de lo que se deduce: «El lenguaje es acción no concluida, *ergon*, pero también muy prolongada actividad, *energeia*, es decir, como Humboldt explicó, trabajo perpetuamente repetido del espíritu, dirigido a hacer del sonido articulado el medio para expresar el pensamiento» (Shpet, 1999, citado en Erausquin, 2007, p. 6). En esta línea, el pensamiento y el lenguaje operan como instancias codependientes del signo.

¹²¹ Ambas instancias delineadas por Vigotsky.

Prestos a su análisis, Vigotsky, Cole y Luria (1996) bosquejan ya una suerte de coimplicación de las funciones superiores del pensamiento y el lenguaje en la construcción mediada del significado al sostener que, estas unidades en apariencia contrapuestas son, en realidad, transformadas a través de su relación mediante una estructura concreta unificada consistente en el contenido de sentido orientado al objeto y a la externalización de su expresión verbal, su encarnación perceptible para dar sentido, desde formas naturales combinadas en la ‘cosa’, a la significación social específica presente en los signos del significado cultural.

Centro de esta discusión y su posible resolución, es la apreciación dialéctica entre el pensamiento y el lenguaje como dos instancias que atienden a un mismo proceso de cariz bidireccional. Esto es, en palabras de Vigotsky (1987, citado en Erausquin, 2007) «Un movimiento del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento» (p. 7). En su obra *Pensamiento y Lenguaje*, Vigotsky diferencia el significado del sentido de la palabra.

De acuerdo con Rodríguez Arocho (2014, citado en Erausquin, Sulle & García L., 2016) el *significado* es comprendido como aquel que pertenece a las esferas del pensamiento y del lenguaje, el pensamiento se vincula a la palabra y en ella encarna y existe. El *sentido*, en cambio, expresa lo que la palabra expresa en un sujeto y constituye un complejo dinámico y fluido que presenta zonas menos estables o de estabilidad diferente con respecto al significado. De tal suerte que, para Erausquin et al. (2016), el sentido de las palabras depende conjuntamente de la interpretación del mundo de cada cual y de la estructura interna de la personalidad, a la vez que propone la necesidad de tratar a las palabras en el contexto de producción y en la interpretación lo dicho en condiciones de interacción social. Es así como, la palabra está insertada en un contexto del cual toma su contenido intelectual y afectivo, se impregna de ese contenido y pasa a significar más y menos de lo que significa aisladamente (Vigotsky, 1934-1993, citado en Erausquin et al., 2016).

Lo dicho hasta aquí, puede suscribirse en tanto se matice un intercambio en la concepción de estas figuras, es decir, que lo que aquí opera como sentido, para el presente estudio lo hace a manera de significación y, a la inversa, lo que opera como significación en el postulado vigotskyano, aquí se expresa como sentido.

Por otra parte, la «vivencia» es otro de los conceptos capitales de la propuesta sociocultural y calificada por Vigotsky (1996, citado en Erausquin et al., 2016) como experiencia atribuida de sentido en la unidad entre la persona y su entorno «La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno (...) unidad plena que constituye la base de la conciencia» (p. 99). Asimismo, esta noción puede enlazarse con la concepción de *vivencia* gadameriana (1993) y (1999) sujeta al contenido de significado permanente que posee una experiencia para aquél que la ha vivido, y con los propósitos ulteriores de la SL y el género dramático en su calidad de productores de la experiencia estético-vitalicia del lector dramático.

La vivencia, pues, expresa las características propias del organismo y del contexto, al tiempo que posibilita un modo interpretar, valorar y otorgar sentido a la realidad. Esta unidad de análisis, permite explicar la articulación del desarrollo subjetivo en el contexto cultural en un doble juego de negociación, transformación y resistencia en el que la cultura se hace propia (Vigotsky, 1996 y Wertsch, 1995, citados en Erausquin et al., 2016). Así, la «apropiación», concepto desprendido del carácter vivencial de la mediación, se produce cuando la palabra se convierte en propiedad, admitiendo de paso, su *internalización*:

Una voz siempre habla a través de otras voces en un lenguaje social, en sus contextos y al servicio de sus intenciones. La significación puede llegar a existir sólo cuando dos o más voces se ponen en contacto, cuando la voz de un oyente responde a la voz de un hablante. Cuando un hablante toma la palabra que pertenece a otros y la carga con su intención semántica y expresiva en un contexto de uso, la hace en parte suya. (Erausquin et al., 2016, p. 99)

Los conceptos anteriores pueden, fácilmente, trasladarse al radio del TD como agente en el que participan por igual, *signos lingüísticos* (diálogos, didaskalias) venidos a *vivencias* mediadas por el acto lector en el que, mediante su cota dramatizada, el lector activa la *apropiación* e *internalización* de la palabra ajena en virtud de su constante *significación*.

Apelando nuevamente a Erausquin (2007), se sostiene que la dialéctica entre una forma de signo material —‘vehículo signo’ de Peirce (1960)— y las intenciones orientadas a objetos de los hablantes o receptores, alude a un proceso cambiante que involucra un elemento de colisión entre el vehículo del signo, cuyo significado tiende a abstraer y generalizar, y que es perteneciente a una comunidad semiótica preexistente, y la intención única del individuo, situada espacio-temporalmente (cfr. p. 7). Cabe, finalmente, señalar que serán menester de este estudio la mediación explícita, en su atención a la acción docente instrumentada por un signo (TD); e implícita, por la construcción del significado referida a la actividad intrínseca del lector bajo la premisa: «El significado del signo se desarrolla»¹²².

2.3.1.1 Acto dialógico: Artefacto de mediación

A juicio de Hernández (2011) la visión moderna de la literatura, a partir de los hallazgos y formulaciones del estructuralismo lingüístico de Saussure, tuvo muy clara la función del lenguaje en tanto «materialidad discursiva significante». Asimismo, indica que el lingüista, perfiló la importancia del escritor y del lector, pero no se ocupó de la carga ideológica del lenguaje, de la Otredad en términos de significación de un *lenguaje otro*, de la identidad del lenguaje en tanto valor cultural, ni del peso axiológico del diálogo intercultural en el que mundos novelados forjan nuevos sentidos, unidad y enriquecimiento a una cultura y su configuración de la realidad.

¹²² «*Sign meaning develops*» en su original, Vigotsky (1978), (1981), (1986).

Para Bajtín¹²³, el «dialogismo» es un término descriptivo y metalingüístico que dice algo sobre el lenguaje y no sobre el mundo. Así, la relación dialógica es intralingüística. Esto es, la imagen de una forma del habla y no de una sociedad o de la relación interpersonal, cumpliendo, entre otras funciones, la de principio de otredad, como apoyo para el examen de la exterioridad de una voz respecto a otra, o como discurso socialmente orientado (Hernández, 2011):

Una obra, igual que una réplica de diálogo, está orientada hacia la respuesta comprensiva de otro (otros), que puede adoptar formas diversas: intención educadora hacia sus lectores, propósito de convencimiento, comentarios críticos, influencia entre seguidores y epígonos. Una obra es, pues, un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva. (Bajtín, 1999, cfr. p. 265)

De lo anterior, se puede objetar que si la teoría del lenguaje propuesta por Bajtín presupone una exigencia nodal entre el *dialogismo* y la *alteridad*, en otras palabras, entre el «lenguaje» y la «palabra ajena» (Hernández, 2011), la materialidad discursiva del lenguaje que tanto criticó, se hace, así también, presente en su ideación dialógica, puesto que no es admisible concebir una verbalización tal que no suscite una lectura de la realidad anclada en la relación con esta misma, llámese, cultural o social. Dicho está, una lectura como preeminencia del estatuto de la palabra y reconocimiento de la otredad en el diálogo, que posee, cuanto de propio y ajeno, el discurso.

En este orden de ideas, Espinosa Hernández (1994) considera que la crítica dialógica es concebida por Bajtín como un intento de superar el viejo dualismo sujeto-objeto, para instaurarse como un interlocutor comprometido frente a un texto literario. De tal suerte que, la crítica dialógica, según la autora, «borra la distinción creación-crítica, para resaltar la obra como un lugar de encuentro de las distintas voces que hacen posible la plenitud significacional del texto» (p. 37).

¹²³ Para ampliar la discusión dialógica propuesta por Bajtín, véase la traducción de *Estética de la creación verbal* a cargo de Tatiana Bubnova de 1999; o bien, la obra *Dialogismo: Bajtín y su mundo* de Michael Holquist de 1990.

En ese sentido, la constante renovación del diálogo a partir del acto enunciativo, conlleva la idea de un ser-en-el-mundo a la usanza heideggeriana y, en el que son bosquejados, el valor y sentido de la *mundanidad* y la *existenciariedad* en relación a una realidad y a un Otro, es decir, su cotidianidad: «El ser-en-el-mundo indica, pues, la manera en la que el hombre existe: *habitando* el mundo» (Beltrán, 2018, p. 55).

En consecuencia, el acto dialógico deviene en una suerte de mediación entre el sujeto y su entorno. Trasladado a esta investigación, entre el lector dramático y la enunciación de los diálogos contenidos en la arquitectura del TD. Diálogos que, como deberá recordarse, articulan una visión del mundo cargada de valor cultural, y del vínculo del acto con el *ser* mediante la aprehensión semántico-verbal y la contraposición axiológica entre el *yo* y el *otro*: «yo-para mí»; «otro-para mí» y «yo-para-otro» (Bajtín, 1997, citado en Hernández, 2011).

Frente a ello, Hernández (2011) enlista cinco parámetros presentes en la teoría bajtiniana:

- i.* la obra literaria funge como elemento cognoscitivo del mundo y, gracias a su naturaleza, es subversiva y desmitificadora;
- ii.* el mundo es algo personalizado por el lenguaje, una entidad llena de palabras ajenas con las que discutimos;
- iii.* el fin de las ciencias humanas es el ser expresivo, su realidad: el texto; lo significativo: lo que se habla;
- iv.* el acto consustancial de la obra comporta: la realidad ética, estética y cognoscitiva, que oscila entre el lenguaje literario y el lenguaje externo que busca sentidos;
- v.* la otredad es la condición de posibilidad para re-conocer la palabra del otro.

En síntesis, la dupla dialogismo-alteridad delimita el campo de operación de la obra literaria. Al asumir que un TD establece un paralelismo entre la *visión del mundo* delineada en la obra, y el *perspectivismo* que aporta en su lectura un lector dramático, se insta a su carácter dialógico. En él discurren dos realidades intelectivas y enunciativas, por una parte, la del personaje, al que le fueron concedidas instancias discursivas que despliegan su construcción como entidad

partícipe de la acción narrativa; por otra, el lector dramático en su calidad de intérprete, quien ejecuta en su acto, un parafraseo del diálogo, así se trate de la calca inmanente del texto, porque en él habrá de supeditar su volición y expresividad, su sentido de mundanidad y existencialidad, su otredad vertida en el lenguaje al son de su mismidad desdoblada, espectacularizada.

Al aducir que usamos signos antes de comprender su significado y su significación funcional (Erausquin, 2007), se puede afirmar, así también, que somos «ventrílocuos del lenguaje», puesto que repetimos intencionalmente las palabras del otro en un afán de consecución o internalización inconsciente. Situación que permite entrar en contacto con la función intermental o intersubjetiva del lenguaje de Wertsch (2007, citado por Cavalli, 2016).

En el caso de la educación escolar, la función del ventrículo es esencial en el proceso del aprendizaje, porque a través de su figura, el estudiante es impulsado hacia niveles de pericia que propician su socialización en un orden social existente al acceder a formas de intersubjetividad no conseguidas en solitario y en el que, de acuerdo con Cavalli (2016), la ‘función intermental’ posibilita que los profesores entiendan que el alumno precise verbalizar un mensaje mayor de lo que su dominio del sistema de signos le permite. En este punto, evidentemente, habría una relación entre dicha función y el concepto de ZDP¹²⁴.

Al respecto, Ruso (2001) profundiza sobre la extrema versatilidad histórica que los sistemas simbólicos suponen, no sólo en el lenguaje en tanto lengua y discurso efectivo; sino también sobre las herramientas materiales e ideales que los hombres utilizan para transformar su realidad, las acciones que realizan, los usos culturales dados a los objetos, el propio cuerpo y su propia subjetividad. En esta línea, puede inferirse que el proceso de dominio de una herramienta

¹²⁴ El acrónimo ZDP es empleado dentro de la teoría sociocultural vigostkyana para referirse a la Zona de Desarrollo Próximo. Según Corral (2001) postula que toda función psicológica humana existe primariamente como utilización de instrumentos semánticos compartidos interpersonalmente, y que precede genéticamente a su dominio intrapersonal.

semiótica, típicamente comienza en el plano social: los primeros estados de adquisición involucran determinada interacción social y negociación entre expertos y novatos o, simplemente, entre novatos. Aunque, por supuesto, este proceso puede conllevar, asimismo, hacia momentos psicológicos individuales y resultados individuales también (Erausquin, 2016). Pero el propósito de la instrucción va más allá de esto, puesto que resulta deseable que el lector diga y haga cosas, más allá de su nivel de comprensión literario:

Dado que la meta es socializar a los estudiantes para usar los medios semióticos socioculturalmente provistos (...) el tema es cómo comprometerlos de un modo que los conducirá a incrementar niveles de experticia, y en esto es que los vehículos signo-materiales comienzan a jugar como mecanismos de entrada al nivel. (Erausquin, 2016, p. 11).

Dicho sea de paso, la función intermental puede ser utilizada en la práctica de la lectura dramatizada en aras de la consolidación del sentido que, a su vez, impregna en la vivencia del lector a condición del ser en tanto «ventrílocuo de la palabra» y, a partir de dicho encuentro, posibilitar la construcción de significaciones. Ello supondría, en refrendo a Bajtín, la preeminencia del estatuto de la palabra y el reconocimiento de la otredad en el diálogo del TD, como condición de posibilidad que valida la palabra ajena, y que reviste la oscilación de un *yo-para-mí*: un tipo de lector que edifica significaciones y las proyecta en su verbalización y expresiones; en virtud de un *yo-para-otro*: un tipo de lector que comprende el sentido textual y lo escenifica.

2.3.2 *La entrada en el significado: Bruner y los actos de significado*

En su obra *Actos de significado*, Bruner (2009) cuestiona: ¿Cómo accedemos al significado? ¿Cómo se aprende a dar sentido, especialmente un sentido narrativo a la realidad, al mundo que nos rodea? Bajo esta tónica, el autor demarca la entrada al significado a partir de un estudio del

fenómeno desde la temprana infancia. *Grosso modo*, se afirma que los recién nacidos no son capaces de captar o articular los significados del medio y que, al igual que las premisas de la psicología del desarrollo expresadas por Papalia (2012), Stanley Hall (1981) o Piaget (1998), la maduración y la socialización juegan un papel crucial en el desarrollo de la capacidad de comprensión humana donde la generación de conceptos resulta una pieza clave en el entramado de la naturaleza de la significación.

En opinión de Bruner, desde el momento en que el niño comienza a emplear el lenguaje como mecanismo comunicativo, progresivamente accede al mundo de la significación. En otras palabras, lo que en un primer momento se presentaba como una experimentación caótica del mundo, atronadora y de confusión enorme, comienza a ser gobernado por leyes de ordenamiento y sentido que dotan al individuo de la capacidad de aprehender los estímulos de su medio mediante el contacto perceptivo, funcional y situacional-social en el que se desarrolla (Hurlock, 1998).

Consecuentemente, Bruner plantea la noción de «biología del significado» como una especie de oxímoron, cuya naturaleza es ya un fenómeno mediado culturalmente, y su existencia, depende de un sistema previo de símbolos compartidos. En refrendo a Peirce, el autor reconoce que «El significado depende no sólo de un signo y su referente, sino también de un *interpretante*: una representación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signo y referente» (Bruner, 1990, p. 76). Conducido por esta línea, insiste Bruner (2009), el *significado simbólico* depende críticamente de la capacidad humana para internalizar ese lenguaje y usar su sistema de signos como interpretante de esas relaciones de representación. Entenderlo así, implicaría que la única forma en la que podría concebirse una biología del significado sería por referencia a algún tipo de sistema precursor que prepara al organismo prelingüístico para entrar en tratos con el lenguaje (Paredes Hernández & Velasco Espitia, s.f., pp. 59-60).

Amparado por esta idea, cabe concebir al TD como una entidad narrativa de transustanciación en la que un signo dado (diálogo/didaskalia), se traslada a la experiencia lectora en forma representacional a través de un interpretante que negocia con el sentido ontológico, cultural y filogenético de esa expresión, localizando y resolviendo las circunstancias atenuantes que dan cuenta de las interpretaciones divergentes de esa realidad como creación cultural del sentido, tal y como lo expresa Bruner (1990), (1996) y (2009)

Con todo, apunta el autor que una de las formas más frecuentes y poderosas del discurso en la comunicación humana estriba en la *narración* «La estructura narrativa está presente incluso en la praxis de la interacción social antes de adquirir su expresión lingüística» (p. 83), siendo para el niño, el impulso de construir las narraciones, el orden de prioridad con el que domina las formas gramaticales, léxicas y prosódicas. Análogamente, indica Bruner (2009) que, para que las narraciones puedan realizarse de forma eficaz, son necesarios cuatro elementos constituyentes, a saber: a. un medio que enfatice la actividad humana o la *agentividad*; b. un orden secuencial o linealidad; c. una sensibilidad para lo que es canónico y, d. la perspectiva de un narrador.

No sólo la arquitectura de los esquemas mentales hace lo suyo en el desarrollo de la comprensión y, por tanto, la significación del símbolo; sino que, asistida la condición onto y filogenética de nuestra especie por el interaccionismo dado mediante el acto dialógico y la mediación que en él interviene, el individuo se enfrenta a un proceso bifurcado por dos matrices altamente constituyentes, la biofísica y la cultura de su unidualidad humana.

Por tal motivo, Bruner (2009) advierte que deben considerarse tres escenarios plausibles para el desarrollo del significado —como herramienta de comprensión de la realidad que es, a su vez, es construida por éste. La primera conclusión implica que, para adquirir el lenguaje, el niño requiere adoptar un papel activo en su utilización, no sólo como espectador sino como partícipe

del mismo: «Estar expuesto al flujo del lenguaje no es tan importante como utilizarlo mientras se hace algo (...) El niño aprende no sólo qué hay que decir, sino también cómo, dónde, a quién y bajo qué circunstancias» (p. 84). Su segunda conclusión se liga al aspecto de la preconfiguración lingüística en un sistema social y convencional que antecede a su acceso al lenguaje y que puede ser expresada de la siguiente manera: «Desde una perspectiva naturalista, pareciera que el niño estuviese parcialmente motivado para aprender el lenguaje con el fin de realizar mejor estas funciones *in vivo*» (p. 85).

La tercera de sus conclusiones, liga con la vinculación de las dos primeras en una suerte de argamasa y reza así: «La adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto (...) el progreso es mayor cuando el niño capta de un modo prelingüístico el significado de aquello de lo que se está hablando o de la situación en la que se produce la conversación» (Bruner, 2009, p. 85). En síntesis, la *activación*, la *predisposición* y la *contextualización* proveen al individuo de las coordenadas para introducirse eficazmente en el contenido de determinados símbolos lingüísticos. Lo que no queda dicho es qué ocurre cuando estas disposiciones deben asumir la tarea de la polifonía semántica, sobre todo, en un marco referencial como el que se instaura en la literatura a través de la conformación de metáforas. Lo que implica devolverse, en seguimiento al autor, a la pregunta original acerca de cómo describir y explicar el proceso de la captación del significado.

Se advierte, pues, que estas categorías suscriben la tesis aristotélica que versa sobre las *tres unidades*: acción, tiempo y lugar, y que originan, el concepto de *drama* tratado con anterioridad. De lo que se desprende que, el deseo de identificación del espectador con el objeto artístico teatral, supone, de entrada, una forma narrativa en la que el lector dramático tenga un efecto potenciador sobre el discurso o narración enunciado. En palabras más simples, que su interpretación devenga en un intercambio o significación del carácter dialógico de lo expresado a fin de que el espectador,

sea capaz de acceder a tal o cual extensión del sentido contenida en la obra dramática. En la jerga de la narratología¹²⁵, esta distinción apremia la existencia de una narración que no puede carecer de una voz que la cuente (Sanchis Sinesterra, 2006) y, a falta de narrador implícito en el TD, el lector dramático asume este rol en cada una de sus intervenciones. Por consiguiente, en la terminología de Halliday (1975, citado en Bruner, 1990) esta función pragmática de la *unidad del discurso* conlleva «Hacer que los otros actúen en nuestro nombre» (pp. 82-83).

En consonancia, Bruner (1990) plantea la siguiente interrogante: ¿Qué tipo de interpretante, en el sentido de Peirce, puede estar actuando para que se produzca esta captación del significado? Y, reformulando su proposición para adecuarla a los fines de este estudio, podría esbozarse: ¿Qué tipo de intervención áulica se precisa para incidir en la producción de la captación del significado de una obra literaria? Para abordar esta cuestión, es necesario remitirse a la predisposición prelingüística para determinadas clases de significado, guiadas, a su vez, por el instrumento cultural del lenguaje.

Cabe añadir a la fórmula, el contacto con un medio (TD) y un mediador (profesor de literatura) que, en última instancia, funja como catalizador de las relaciones entre el TD y el individuo (lector dramático). Si, en atención a la premisa de Bruner, el símbolo es todo aquello que mediante el lenguaje puede ser representado, la representación puede ser concebida como una disposición de nuestro pasado evolutivo que, no obstante, *debe* —he ahí su valor cultural—, construirse en relación con un medio y un contexto determinados. Esta relación y este contexto, pueden, nuevamente, suscribirse como se ha insistido, a la naturaleza del género y texto dramáticos

¹²⁵ Debe considerarse, además, el empleo del término «narraturgia» para referir, de acuerdo con su pionero, Sanchis Sinesterra (2006) las fértiles fronteras entre la narratividad y la dramaticidad: «Un enfoque narratúrgico permitiría dilucidar con precisión esta relevancia de la trama o argumento en los diferentes períodos, sistemas y géneros dramáticos, y explicar por qué y cómo, en el siglo XX, con el advenimiento y la expansión del relato cinematográfico —y luego televisivo—, el teatro va renunciando gradualmente a su función narrativa, con lo cual la acción dramática se independiza en mayor o menor grado de la fábula.», pp. 20-21.

que, entre sus máximas, revisten un acto representacional del discurso ajeno en manos de su lector dramático o intérprete al que atañe, propiamente dicho, una función de *ventriloquía* seguida de un *intencionar* el discurso. Esto es, de significarlo apropiándose de éste, así como ocurre en las dinámicas del drama familiar donde, desde la infancia, el niño se afianza como actor-narrador, siendo estas mismas directrices las que, de trabajarse en la adolescencia, pueden consolidar el rol del lector dramático en calidad de intérprete:

La captación del drama familiar cotidiano se logra primero en la praxis. El niño, como ya sabemos, domina pronto las formas lingüísticas para referirse a las acciones y a sus consecuencias. Muy pronto aprende que lo que uno hace se ve profundamente afectado por el modo como uno cuenta lo que hace, lo que ha hecho o lo que va a hacer. Narrar se convierte entonces en un acto no sólo expositivo, sino también retórico. (Bruner, 2009, p. 98)

2.3.3 Aprendizaje significativo: Los subsunsores de Ausubel

Por mucho tiempo, se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio conductual. Empero, se ha demostrado que el aprendizaje humano trasciende esta visión, puesto que conduce a un cambio en el significado de la experiencia. En este tenor, la experiencia humana implica un binomio: pensamiento-afectividad que capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia (Ausubel, 1983). Desde la posición del autor, el «aprendizaje significativo» es:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (p. 2)

Esto implica que, el aprendizaje significativo ocurre siempre y cuando, determinada información no existente en la estructura cognitiva del estudiante, es vinculada con la pre-existente. Y precisamente a esta conexión es a la que Ausubel denomina, *subsunsor*. En la medida en que las ideas, conceptos o proposiciones se relacionan con otras ideas, conceptos y proposiciones, las segundas fungirán como un punto de anclaje a las primeras. Un hecho que el autor deja de manifiesto en el epígrafe de su obra *Psicología Educativa* en colaboración con Novak y Hanesian «El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia.»

De acuerdo con Manterola (2004), su enfoque del aprendizaje difiere del de Bruner, puesto que para el primero, las personas adquieren conocimiento a través de la recepción más que a través del descubrimiento: principios e ideas son presentados y recibidos, el alumno recibe los contenidos que debe aprender en forma final, acabada. En cambio, en el aprendizaje por descubrimiento, el alumno recibe el contenido en forma no acabada y es él quien debe descubrir o reorganizar el material antes de poder analizarlo. Como afirma el autor, Ausubel pondera los «aprendizajes significativos por recepción» al considerar que los «aprendizajes por descubrimiento», atañen al quehacer de la educación inicial; mientras que, en el conocimiento básico de cualquier disciplina académica, se precisa de una adquisición por medio de la *recepción* significativa y es, a través de este tipo de aprendizaje, que el lenguaje construye, almacena y moldea a la humanidad y su cultura.

Pero este tipo de aprendizaje no se consigue, como se ha aclarado, de forma separatista, sino que alberga la posibilidad del contacto con otro aprendizaje más especializado, y en el que se subraya su valor y responsabilidad como agente capaz de mediar la estructuración óptima del nuevo material que entra en contacto con el ya poseído. Por ende, el aprendizaje receptivo se realiza mediante un proceso de asimilación «Este proceso de interacción modifica tanto el

significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada» (Ausubel, 1995, citado en Rodríguez, 2006, p. 12). De ahí que, la información verbal sea vinculada con la estructura cognoscitiva existente y que, al entrar la primera en contacto con la segunda, se genera una significación especial y nueva: *i.* proporcionando significado adicional a la nueva idea; *ii.* reduciendo la probabilidad de que se olvide la nueva idea; y *iii.* haciendo más accesible la recuperación de la información (Ausubel, 1983).

De Ausubel se rescatan la recepción anclada en la experiencia y la verbalización. En el primer caso, es mediante el recibimiento de sus contenidos a través de un mediador que el *positum* de la obra puede ser asimilado como un hecho que se une a una cadena de hechos, conceptos, ideas o proposiciones que forjan el aprendizaje de estudiante; en el segundo, la exposición oral del contenido, su instrucción, sus características, su mundo, es asumida como un factor capaz de propiciar y asegurar el significado del texto en el lector. Ergo, no se da cabida a un acto por descubrimiento que, de conformidad, designe la viabilidad del significado como fruto operante del sentido. Además, debe sumarse el hecho de que lo que para Ausubel es concebido como un proceso de asimilación de naturaleza socializante; para la SL, dicho acto opera en la dualidad: individuación-colectividad que tiene por nicho, al texto y, en correspondencia, a su lector. Así pues, para que exista un intérprete, un sentido a descubrir y significaciones a edificar, es preciso contar con la sustancia de un artificio cuyo mundo, en línea con Gerigk, es ya comprendido.

En este punto de la meditación, será preciso sostener que, si bien se asume como verdadera la premisa de que para que exista una correlación entre contenido y aprendizaje se requiere de su recepción (mediación) en tanto gestora de dicho tránsito entre la experticia y la aproximación; también es cierto considerar que, en calidad de sentido, la obra es poseedora de una intencionalidad que le es dotada en su configuración inicial por la inteligencia autoral.

De lo anterior, lejos de advertirse un desequilibrio, se apuntala el hecho de que mientras al sentido se lo descubre —porque el lector no puede asignarle o conferirle uno que supla al ya signado—; sí puede, por el contrario y, en alusión a Ricoeur, excederlo. En el alargamiento de su mirada, el lector dispone, inserto en una determinada posición, la contextualización de la obra mediante su bosquejo de mundo.

En vista de una conceptualización lo suficientemente estrecha con los propósitos investigativos del presente proyecto, será crucial acudir al concepto de significación literaria que, de cierta forma, se ha esbozado en los apartados anteriores, y que permita, por una parte, entender su naturaleza; por otra, su función y alcances. En lo sucesivo, la SL será asumida como la facultad o carácter apropiativo del lector para designar: cinética, intelectual, afectiva y contextualmente las relaciones del signo hallado en el texto, merced de su interpretación en tanto producción y extensión de la visión del mundo acotada en éste. Esto es, aquella instancia que apela al carácter facultativo del lector de poner en práctica su perspectivismo desde un soporte dialógico-estético.

2.3.3.1 La significación literaria diferenciada del aprendizaje significativo

Se ha dicho ya que los aprendizajes significativos pueden definirse como «Aquellos elementos que tienen algún grado de utilidad para el ser humano pues facilitan y apoyan la asimilación de los estímulos del medio» (Báez, 2009, p. 72). Así pues, la figura del docente, resulta central en la asimilación de los estímulos externos.

Como se adelantó, esta idea del aprendizaje significativo fue provista de manera inicial por Ausubel (1983), y se convalida mediante la existencia de subsunores (conceptos preexistentes) para su funcionamiento y conectados a la información novel y diferenciada del aprendizaje mecánico. Teniendo por resultado, un aprendizaje más efectivo tanto para el estudiante como para el profesor implicado, en el que el uso del arte teatral, funge como una poderosa herramienta al

servicio del docente especialista «El maestro aporta con el ensamblado de esa información, pero serán los alumnos los encargados de interiorizarla y dotarla de significado» (Báez, 2009, p. 74).

Hasta aquí, la idea de intervención situada en el horizonte de desarrollo personal del estudiante, pero, ¿qué de ello guarda un nexo con lo textual, con lo que emana del texto? En contraste al aprendizaje significativo, la significación literaria parte, no de un mecanismo meramente asociativo de la actividad cognitiva; sino de una «intencionalidad» —que bien puede situarse en el plano cognitivo— pero que se conduce bajo directrices de amplio espectro.

De acuerdo con Tornero (2007) «El acto de significar contiene el rasgo esencial de la intencionalidad» (p. 452). El concepto de ‘intencionalidad’ fue gestado por Husserl (1982) y adquiere consistencia conceptual a partir de otros dos actos: la significación y la percepción. Expresados, así también, en la dialéctica entre «el ser» (*sentido*) y «la apariencia» (*presencia*), donde «El sentido es la condición de posibilidad de significar y/o percibir algo, es la contrapartida estable de los actos de significación y/o percepción» (Tornero, 2007, pp. 452-453).

De estas apreciaciones se sustrae que, la descripción de significación, implica un primer nivel de intención significativa vacía que carece del componente del cumplimiento y la intuición y que, por medio de la expresión, puede adquirir su sentido y, en consecuencia, la posibilidad de su conocimiento: porque el sonido verbal es uno con la «intención significativa» y ésta se une al correspondiente cumplimiento significativo (Tornero, 2007, p. 453). Mientras que para Lara (2014) pensamos y simbolizamos el mundo mediante la capacidad de ‘significar’, es decir, de usar el lenguaje para decir algo a propósito de alguna experiencia de la vida y ese significar, según el autor, posee dos vertientes que en el mundo del texto como en el del discurso, torna inteligible el sentido de la enunciación «Por un lado, sus constituyentes, los significados de los signos lingüísticos; por el otro, la significación del discurso, que lleva a la construcción o al

descubrimiento de un sentido» (p. 40). Si en seguimiento a este argumento, la significación es entendida adoptando la noción de «construcción de significados»¹²⁶, podrá entenderse el porqué de su confusión con respecto al aprendizaje significativo, dado que ambos coligen en la esfera de lo humano a través del lenguaje. De ahí que, el acto de significar y el aprendizaje obtenido por tal significación sea uno, significativo.

Complementariamente, cabría preguntar, ¿cómo separar lo uno de lo otro, la significación del aprendizaje significativo? Para el autor, convalidando las ideas de Tomás de Segovia, la respuesta está en su definición «La realidad está hecha no sólo de lo que es, sino de lo que significa»¹²⁷ (Lara, 2014, p. 41). En este juego proposicional, afirma Lara, el signo nos provee de significado y ese significado es una elaboración comunitaria y comunicable sobre la que se teje la significación. En consonancia, el rol de la expresión dramática pretende, una vez inscrita en el imaginario de la Pedagogía Teatral, allanar el camino de los individuos enmarcados en el plano educativo (alumnado y profesorado), así como contribuir a la plenitud de su desarrollo personal. A este primer entramado entre PT y expresión dramática, nos recuerda Báez, habría que agregársele un tercer elemento, el de los aprendizajes significativos, puesto que las bases epistemológicas de las que parte la disciplina en cuestión, requieren del empleo de lo teatral: No

¹²⁶ En *La construcción de la realidad: Imágenes y visiones de mundo* Pérez Samper (2015) señala que «Las visiones del mundo no sólo son objetivaciones de la realidad, sino también interpretaciones que implican una perspectiva subjetiva: visiones del mundo, visiones de lo real, mediaciones del sentido a partir de la vivencia del hombre en su contexto existencial. Las visiones del mundo comparecen entonces como mito-logías, intentos de articular la experiencia vital en imágenes-de-sentido, a través de un lenguaje simbólico que trata de combinar lo propio y lo ajeno, lo uno y lo otro, la identidad y la diferencia», p. 181.

¹²⁷ Visto así, el lenguaje funge como instrumento significante de la realidad bajo el concepto husserliano *Lebenswelt* o «mundo de la vida», es decir, el trasfondo experiencial y vivencial ‘prerreflexivo’ mediante el cual, toda verbalización o expresión hablada, es dotada de sentido. Así, en *Investigaciones Lógicas I*, Husserl sostiene que «El concepto de expresión implica el tener una significación»; y que «En la significación se construye la referencia al objeto», p. 254. Esta noción de mundo-de-la-vida, se enriquece, además, con la *Teoría de los tres mundos* de Popper (1992) y las impresiones categoriales propuestas por Habermas (1987) y (1989) en su *Teoría de la Acción Comunicativa* entre el «mundo objetivo» y la *cultura*; el «mundo social» y la *sociedad*; y el «mundo subjetivo» y la *personalidad*. Analogía que suscribe Vázquez González (1993, citado en Pérez Samper, 2015) al referirse a este mismo como «El horizonte o el escenario social donde se desarrolla la acción comunicativa como proceso cooperativo de interpretación simultáneo de las coordenadas objetiva, social y subjetiva que constituyen la realidad», p. 183.

como un fin en sí mismo; sino que vislumbran el *drama* como un medio para potenciar el descubrimiento del aprendiz hacia el conocimiento de sí mismo y del mundo.

La situación descrita apunta a una práctica del teatro áulico que favorece el aprendizaje estudiantil, donde su sentido adquiere la figura de «fenómeno relacional transversal». Expresado en otros términos, el texto dramático ha sido dotado de una intencionalidad autoral que signa su sentido por medio de la palabra, el diálogo, la acotación; mientras que la significación, deviene en tanto dicho sentido se construye al ser interpretado tal y como lo expresa Bettetini (1977):

No se considera un teatro de representación autónoma (...) sino un teatro referencial con respecto a un acontecimiento literario ya definido de una vez por todas y disponible únicamente a una lectura interpretativa interna a sus sistemas de significación (p. 81).

He ahí que entra en juego el aparato significante que sólo puede gestarse a través del sentido otorgado al diálogo. En concreto, el dialogismo de un texto dramático tiene sus propias marcaciones o cauce, denotados por la instrucción que se desprende de las didaskalias venidas a acción, y no por la sola compulsión o albedrío de un lector dramático cuya necesidad de improvisar, pueda pasar por alto los estatutos de la apropiación vertidos en la significación literaria construida en referencia al texto base.

Aceptada la idea de su coexistencia (significación literaria/aprendizaje significativo) mas no de su igualdad, se infiere que siempre se ha escrito el texto dramático para ser dicho, para ser hablado, y que el secreto de la buena lengua teatral no reside en el carácter literario de sus construcciones y de sus manifestaciones, sino en el hecho de poder ser hablada (Lara, 2014). Contrario a lo establecido, este estudio pretende desmitificar dicha presunción, concibiendo para ello, la reconciliación entre la labor literaria-espectacular promovida por la pedagogía teatral a fin de abarcar los diferentes dominios del texto dramático.

2.4 Teorías de la Alteridad

«En cada hombre late la posibilidad de ser (...) otro hombre.» De esta forma, Paz (2001, citado por Vázquez Touriño, 2008) determina la naturaleza humana en tanto condicionante y resultante de la otredad. Ahora bien, dentro del estudio literario, los actos y la entrada en el significado comportan un eje central para la interpretación textual. A su vez, dicho proceso obedece a la vinculación sustancial entre el yo-lector y la alteridad. Asumida esta última como la irrupción estético-vitalicia que emana del encuentro dialógico con la obra: un despertar de la conciencia ajena en la propia «La conciencia de sí, y el deseo de salir de sí» (Paz, 2000). Esto es, según Paz, la ruptura con el mundo y la tentativa por crear otro mundo. En consecuencia, hablar de género dramático es hablar de una experiencia lectora de índole intro y extrospectiva, merced de un «entrar» y «salir fuera de sí» para conectar con la Otredad vertida en el texto a partir de la mismidad. Es, pues, distanciar la noción de una experiencia ajena que, en términos aristotélicos, ejerce su influjo en el lector al «entrar dentro de sí», promoviendo un ejercicio catártico.

De acuerdo con Grovas Hajj (2001b) la relación entre el Yo y el Otro, parte del estudio de la figura del *extranjero*, que entraña las nociones de otredad e identidad. Asimismo, destaca el hecho de que durante la posguerra, y las décadas de 1970 y 1980, el ímpetu por la comprensión de la extranjería haya ganado terreno en la expresión artística y literaria, con estudios como los de Simmel (1908), Ohle (1978), Todorov (1982), Krusche y Wierlacher (1985-1990), Gudykunst (1990-1996) o Leibfried y Jablkowska (1996) quienes coinciden en la interdependencia entre las entidades del Yo y el Otro. Para el autor, el extranjero es un ente ajeno o grupo en el cual se produce una transgresión: «Lo extranjero es una noción arbitraria que se determina de acuerdo con la identidad y con la noción, ya sea distorsionada (utopizada o satanizada) o semejante (empática) del 'afuera'. El extranjero no puede concebirse sino como el Otro frente al Yo» (p. 12).

En efecto, al construir la relación desde sí hacia el exterior, se amplifica la sensación y espacialidad que dota de vitalidad un texto en clave dialógica y que, para ser expresado, precisa de un salir fuera de sí, es decir, precisa ser re-presentado. Así, «significación» y «representación» pueden ser concebidas como dos caras que apuntan a una experiencia de corte aperceptivo y proxémico, propio y ajeno. Partiendo del principio: «Toda comprensión es dialógica» (Voloshinov, 1991, citado en Hernández, 2011), se entenderá, pues, que la «comprensión» en el acto discursivo, llámese oral o escrito, busca para la palabra del hablante una *contrapalabra*:

Se requiere no sólo de la decodificación, sino de la «comprensión respondente», acto no remitido sólo al ámbito enunciativo y a su consecuente análisis, sino enmarcado en un contexto ético, por la «carga hacia el otro» que puede tener una composición verbal en sí y dentro de un corpus literario (...) En este hecho, lo primordial es el hablante y su orientación hacia el oyente, pues lo que está en juego es el horizonte ajeno donde se establece la comprensión. (Hernández, 2011, p. 13)

Siguiendo a Hernández, el texto literario no es un mero contenido sígnico-comunicativo, sino un reflejo del horizonte ideológico-sociocultural de que la obra forma parte. En él, anida un mundo de experiencias estéticas y vivencias de lo humano entre la realidad y lo imaginario, entre los referentes simbólicos y los universos deónticos y axiológicos donde: «La literatura entreteje categorías valorativas del *otro* y *lo otro* en conformidad con un excedente de visión que hace posible ensanchar la amplitud de una perspectiva autocomprensiva para crear una síntesis multiforme de las cosmovisiones de la realidad» (Cuesta Abad, 1991, citado en Hernández, 2011, p. 18). Mirándolo así, en el género dramático, ambas entidades, intérprete y espectador, participan y se funden dialécticamente en un intercambio en el que la comprensión activa enriquece lo inteligible, y ello es producto de la comprensión concreta en la vida real del lenguaje (Hernández, 2011, p. 13). Justo es decir que bajo esta mirada, la literatura se significa.

Así, texto, significación y lector triangulan una experiencia dialógica en la que, el discurso ficcionalizado es una suerte de habla simultánea consigo mismo y con el Otro. Por tanto, reconocerse en el Otro es un acto que implica el discernimiento de la actividad ajena en consonancia con la propia a través de claves situacionales y expresivas que son consensuadas y capaces de comportar significados afectivos (Denham, 2007). De ahí que la actividad interpretativa, resulte esencial en el proceso de los actos significantes:

Las palabras significan aquello que la sociedad que las «produce» les asigna. Su funcionalidad y resemantización depende de los discursos socioculturales o literarios donde se inscriben. Por ello, no se puede hablar de una «pureza de sentido» que las abrigue. La palabra pertenece tanto a quien la enuncia como a quien se destina y la confronta; esto ya entraña la «palabra ajena» y su estatuto dentro del texto o discurso. (Hernández, 2011, p. 19)

Proceso al que debe sumarse la dicotomía entre la identidad y la otredad. La primera, en tanto gestora (autora) del signo; la segunda, en tanto extensora (intérprete) de éste. No obstante, esta dialéctica, a su vez, comporta una inversión en la norma, puesto que para la inteligencia autoral, el Otro tiene lugar en el lector; mientras que para el lector, la otredad lleva aparejado el binomio obra-personaje-autor. Para Grovas Hajj (2001b) en refrendo a Krusche, esta suerte de confrontación representa la consecuencia natural de la indefinición del yo, que produce una afirmatividad excesiva o una ambigüedad en la identidad y, en la que coexiste, un intento inconsciente por igualarse con el Otro, al que se desea reconocer como Él mismo: la alienación. Propiamente dicho, la alienación se presenta bajo tres variantes: *i.* evasión de la realidad; *ii.* ocultamiento de la identidad; *iii.* desdoblamiento de la identidad. Así, el extranjero es asumido por el autor, como un ser inacabado y fatalmente irreconocible desde la percepción del Yo:

Conocer al Otro es ya un proceso alienatorio: el de internarse en este universo del extrañamiento de la identidad, en un afuera no delimitado ni definido hasta que ese Otro sea determinado en el ámbito del grupo. Esta percepción, que deviene en una *recomposición*, se presenta en dos fases: pasiva y activa. En la pasiva, lo extranjero se identifica como un objeto específico (lugar, ser vivo, ente perteneciente a un grupo del afuera). En la activa, la extranjerización o alienación es el análisis del proceso que convierte al objeto en algo extraño o en algo familiar en nuestra percepción. (p. 15)

En el caso concreto del hecho escénico, apunta el autor, la otredad permea entre la caracterización del Otro y el conflicto dramático. Por tal motivo, no es fortuito el hecho de que para construir y encarnar un personaje tal, el intérprete —o lector dramático— deba recurrir a su propio bagaje psíquico y cultural con tal de duplicar, evadir u ocultar su identidad en función de la identidad ajena: enmascararla. En un proceso que alude a la transustanciación del elemento signico teatral en sustancia significante, que convalida la extranjería en la medida que reconoce su propia identidad. Esto es, el traslado de la experiencia lectora en forma representacional mediante la negociación y extensión del sentido ontológico, cultural y filogenético de la instancia dialógica.

2.4.1 *Todorov: Nosotros y los otros*

Desde tiempos inmemoriales, en la idea de conformación de la civilización subyace la idea de la diferenciación. Es, pues, a través de esta consideración que el hombre ha fijado dos rutas para la explicación de su ser en sociedad: una que prima por el estimativo ideológico de lo familiar (etnocentrismo); y otra, de validez multidimensional (relativismo) y, por consecuente, de validez subjetiva. Esta preocupación del pensamiento filosófico, político y social con sus connotadas consecuencias sobre el ejercicio de los individuos en sociedad, ha sido el punto de anclaje para las denominaciones de lo familiar y lo ajeno de la cultura y la barbarie, de lo aceptable y lo inaceptable, de la dicotomía conceptual entre el «nosotros» y los «otros» (Todorov, 2007).

Todorov argumenta que el ideal de las ciencias humanas debe depositar su esfuerzo en el esclarecimiento de la ideación del hombre no mediante la bipartición, ni a través de la homologación absoluta; sino en la adopción de un sistema mediado por dos factores mutuamente incluyentes: lo que para nosotros es el Otro; para ese Otro, lo somos también nosotros, un Otro. Es decir, que la mirada de extranjería posee su acento en ambas caras del espectro. Esto implica, además, que superar la idea de barbarie y diferencia entre propios y extraños, requiere del involucramiento de las partes en el entendimiento de su contraparte. Una disyuntiva que bien puede ser enmendada a partir del diálogo.

De conformidad, apunta Skinner (1969, citado por Vázquez Touriño, 2008) que «El hombre es una potencia que debe realizarse lo más completamente posible sin negar ningún aspecto de esa potencia que es la existencia» (p. 28). De ahí que la definición del sí mismo, se condicione a la de su encuentro con el Otro en tanto espejo y contrario. Idea que Todorov plasma como la reconciliación de los contrarios: su mismidad y su otredad.

Todavía más, este desconocimiento y deformación suponen un obstáculo para la objetivación del fenómeno social al que el análisis de las ciencias humanas se ha propuesto arrojar luces en torno al hombre y su condición. Una deuda que lleva consigo, el menester de responder: ¿Cómo diferenciar lo cierto de lo incierto; el bien del mal; al Otro de nosotros mismos? En cualquier caso, Todorov, en concordancia con Morin (1999), afirma que la visión reduccionista es nociva, porque restringe la visión con respecto a la otredad, ya que la construcción de un *otro* y de un *nosotros*, se suscribe a los intercambios que configuran la asimilación de su semejanza, al tiempo que trazan la de su diferenciación: «En lugar del otro, la mayoría de las veces se encuentra la imagen deformada de uno mismo (...) Si uno no se conoce a sí mismo, jamás logrará conocer a los demás; conocer al otro y conocerse son una y la misma cosa» (Todorov, 2007, p. 30).

De manera semejante, De León (2018), arguye que la posibilidad de intimidad con Otro va de la mano con la constitución en el sujeto de lo íntimo, lo privado, lo que no se comparte. Y que estas conquistas pueden quedar afectadas en la peripecia subjetiva de quienes han transitado impedimentos, fallas o daños durante el proceso de establecimiento de la intimidad. Lo que se entiende por intimidad, concluye la autora, intenta anular la alteridad y el deseo del Otro.

Íntimo procede del latín *intimus*, que es el superlativo de interior, de acuerdo con De León. Pero, ¿de qué interioridad se trata? Lo íntimo se construye sobre las representaciones imaginarias del cuerpo. A nivel imaginario, la intimidad posibilita la producción de una interioridad somatopsíquica: El pensamiento y las fantasías toman sus materiales de las sensaciones propioceptivas y exteroceptivas ligadas al contacto con el Otro, en los recorridos de las sustancias y los estímulos sensoriales que éste le provee y que se transforman en el interior del cuerpo, procesando lo externo en interno. Se produce así, ese doblez fácilmente reversible y fuente de un proceso siempre inacabado entre sí y el Otro (cfr. pp. 52). Precisamente esta idea comulga con el pronunciamiento de Grovas Hajj (2001b) acerca del Otro como un ente inacabado, y del sí mismo como un ente indefinido por tal encuentro.

Adviértase que, para los autores, la intimidad es, pues, un fenómeno intersubjetivo que se construye. En palabras de De León (2018), constituye un logro que requiere el pasaje de la intercorporalidad de los orígenes al espacio intersubjetivo que contiene dos espacios psíquicos diferenciados (p. 57). En concreto, la autora infiere que se trata de una tricotomía de ordenamiento temporal donde sus sistemas se retroalimentan mutuamente. Primero, puede hablarse de la intimidad primitiva de los inicios de la vida, que implica una mayor proximidad corporal con cualidad erótica, y que da lugar a la ilusión de existir por sí mismo, sentimiento que surge del sostén incondicional y de un narcisismo suficientemente alimentado. Segundo, va emergiendo un

espacio psíquico diferenciado que hace posible lo íntimo como condición de un sujeto separado. Tercero, se logra una forma de intimidad intersubjetiva (no fusional) atravesada por interdicciones, en una proxemia que preserva lo íntimo de los sujetos (cfr. p. 51).

Este tercer nivel corresponde a un estado compartido en el que coexisten espacios íntimos diferenciados como parte del reconocimiento de la alteridad. Lo que según la autora, conlleva el encuentro entre el Otro y lo íntimo de sí, y se articula en el deseo y con su marca de espera y de noción de distancia. En términos simples, la intimidad remite a la espacialidad, y se relaciona con la proxemia, que es el uso y la percepción del espacio físico propio con otros. Lo íntimo es una construcción imaginaria consustancial a la constitución de lo psíquico propio. Los diferentes vínculos, en diferentes momentos, dan cuenta de una distancia recíproca singular implícita que deja huellas en las distintas experiencias, creando una representación intrapsíquica del grado de intimidad que los caracteriza. Mientras que la auténtica intimidad, requiere de dos partes que acuerdan consciente e inconscientemente, hasta dónde compartir, en función del propio deseo y el reconocimiento del deseo del Otro. Lo que supone una representación intersubjetiva de referentes temporo-espaciales e interdicciones de la intimidad de ese vínculo (cfr. pp. 51-52).

Entonces bien, hablar de identidad es hablar a un mismo tiempo de alteridad. En el trasiego de sus interacciones, el Yo figura como remedo del Otro. En alusión a este pensamiento, para Grovas Hajj «Somos una variante del Otro que repite un ciclo»¹²⁸, y dicha variante hace parte de la dialogicidad expresada en la obra dramática: su dirección y acción, su proximidad con el lector dramático, y la consecuente significación (transfiguración) que pueda dotarle desde su propia experiencia, ora bien, como intérprete, como ejecutante, como actor-lector, como espectador, o como sujeto inserto en el simulacro de una acción puesta en escena.

¹²⁸ Expresión recuperada de una conversación con el autor en septiembre de 2022.

2.4.2 *La persona, la identidad y la máscara social*

Sabido es que la palabra «persona» responde al préstamo en latín de *persona* en tanto «máscara de actor»; y de la voz etrusca en cuanto a «máscara teatral». Por metonimia, aclara el Diccionario de *Oxford Languages*, el vocablo pasó de las acepciones teatrales a designar al individuo mismo, generalizándose al ser de la especie humana.

De acuerdo con Criolani (2018) esta premisa del uso generalizado y su acepción única se funda en el pensamiento de que todas las personas poseemos una «máscara social», capaz de otorgarnos la facultad de pertenencia a un entorno determinado. Empero, aclara Criolani que, esa máscara comporta un cascarón que esconde partes ocultas de nuestro ser que, difícil o conscientemente, serán reveladas. Por simplicidad, la máscara deviene en el encubrimiento de la identidad en función de su presentación social. Lo que equivale a decir que, la máscara, auxilia al ser en la definición de sí frente al Otro sin revelar del todo, su verdadera identidad.

En líneas generales, indica Sabattini (2018), la identidad en el plano individual, fue analizada a partir de su vínculo con la cultura griega en sus diversas dimensiones simbólicas y literarias, sobre todo en lo que atañe a los conceptos referidos a órganos corporales o mentales relacionados con su construcción. Los principales trabajos sobre esta cuestión versan desde la filología clásica griega; la antropología histórica; la historia de la religión griega; y a partir de la historia de la filosofía (p. 5-6).

Asimismo, infiere el autor que, la identidad griega a nivel cultural en relación con la literatura arcaica y clásica y con el Otro sociocultural, ha sido estudiada filológica e históricamente o a través del estudio del análisis sobre la enfermedad en la tragedia; mientras que los estudios realizados desde la teoría del derecho sobre el Otro se han concentrado en figuras socialmente marginales, especialmente las del bárbaro, el esclavo y la mujer, por ejemplo. En cambio, el Otro

individual, fue abordado especialmente por la crítica antropológica y filológica de tradición francesa y ciertos análisis que toman como punto de partida las relaciones privadas en la antigüedad griega hablan sobre el Otro en el plano individual y respecto de la alteridad presente en el diálogo platónico (cfr. p. 5-6).

Al respecto, Leonard (1996) recalca que esta cualidad de subterfugio óptico tuvo lugar y florecimiento durante la Época Barroca en el México Colonial. Época en la que, según el autor, el espectáculo público más común fue la *máscara* o *mascarada*. De acuerdo con Leonard, la mascarada consistía, esencialmente, en un desfile de personas disfrazadas con diversas indumentarias quienes, portando máscaras peculiares, representaban personajes históricos, mitológicos o bíblicos, dioses de religiones primitivas, planetas astrológicos, alegorías de las virtudes, de los vicios u otras abstracciones y casi cualquier criatura fantástica. Los espectáculos de ese tipo, sostiene, cabían en dos categorías más o menos distinguibles entre sí: la *máscara a lo serio*, de carácter grave; y la *máscara a lo faceto*, compuesta de figuras ridículas. Del mismo modo, las máscaras jugaron un papel preponderante en la instrucción de la población iletrada, porque aportaban con su vasto jolgorio y bullicio, conceptos visuales de los personajes de novelas y libros que por aquel entonces eran reconocidos entre la minoría culta:

Las personificaciones representaban hombres, ideas o cosas que variaban desde lo sublime hasta lo ridículo, desde lo exquisito hasta lo grotesco, con formas que iban desde lo más venerable hasta lo más satírico. Para el público iletrado la *mascarada* era como una revista viva que presentaba ante sus ojos una semejanza de las cosas reales o imaginarias; que instruía, divertía, entretenía, y a menudo daba expresión a sus estados de ánimo, a su reverencia y su resentimiento. (p. 177)

Valga sustraer estas observaciones al fenómeno de *enmascaramiento* que tiene lugar en festejos de índole colectiva, folklórica y tradicional, fuertemente anclados entre la población como:

la Noche de Brujas, la Víspera de Todos los Santos y la Noche de Muertos, en los que el individuo tiene ocasión de personificar alteridades de toda suerte a través del disfraz, rompiendo así, las convenciones sociales. Esta práctica de apropiación de las festividades paganas por parte de la cristiandad, revela la Revista *National Geographic*, tuvo por fruto la internacionalización del festejo de Halloween gracias a la difusión cinematográfica y televisa durante 1970 y 1980.

Conjuntamente, el presente ha adoptado múltiples formatos digitales y de realidad aumentada que revisten el fenómeno de la *máscara* en la juventud en torno a un «filtro» facial o vocal, que afecta la percepción del individuo en torno a sí mismo y los Otros. De dicho modo, la máscara que se proyecta en estas condiciones, se subordina a la modificación o alteración efímera de la apariencia —puesto que el filtro, se ostenta como un recurso inmediato y reversible para la transición. Así, el comportamiento juvenil en redes sociales, guarda relación con el traslape de la inocencia a la conciencia en un abrir y cerrar de ojos, en el que el adolescente, según inscribe Paz (2000), se muestra vacilante entre la infancia y la juventud, y queda suspenso un instante ante la infinita riqueza del mundo: asombrándose de *ser*, y transformando aquel asombro, en problema y pregunta, en conciencia interrogante. En efecto, la EL encara la encomienda de hacer visible y patentar el plano psicológico del adolescente no únicamente en tanto estudiante, sino en relación a su grado de desarrollo humanizante, puesto que es este mismo a quien se le revela su existencia, su singularidad y, con ella, el devenir de su conciencia (Paz, 2000).

Es, pues, el trabajo de EL con adolescentes un intento por acercar y ampliar su *visión del mundo* al mundo del relato, por despertar su encuentro con el Otro y su mismidad mediante la palabra ajena. Dicho está, presente en la arquitectura textual del género dramático como el garante de la extensión vivencial de ese enmascaramiento en el que, sin saberlo, juega, disfruta, y está inserto. Su participación en este ramo oscila entre la cimentación de su identidad con un alto valor

axiológico y la posibilidad de confrontar su otredad ridiculizándose a sí mismo. De ahí que, la *persona* del actor tenga también su máscara social (Criolani, 2018), y al adoptar por vocación la actuación, se desvela su deseo de dejar de ser él mismo, de evadirse, de duplicarse y de ocultarse: de ser Otro.

En consecuencia, el texto y el personaje escrito son un Otro que nos brinda la oportunidad de dejar de ser nuestra máscara, al menos por un tiempo y espacio determinados para encontrarnos con otras partes de nuestro ser que se esconden detrás de ella, y que piden a gritos salir a la luz (Criolani, 2018). El problema del actor, consiste, pues, en «confrontar al extranjero» que se gesta dentro de sí y que, en palabras de Grovas Hajj (2001b), puede emparentarse con la alteración del orden, dado el conflicto inherente que supone esta recurrencia notable entre la definición de la identidad y su desdoblamiento escénico como un Otro.

Como puede verse, en el proceso de la interpretación se halla la justificación última de la exteriorización del discurso (Ricœur, 2017). Esto implica que el problema hermenéutico de la lectura entrañe la dialéctica del distanciamiento y la apropiación. Por apropiación, Ricœur (2017) se refiere a la contraparte de la autonomía semántica del texto «Apropiar es hacer *propio* lo que era *extraño*» (p. 55) y, debido a esta necesidad, hay también, un problema general de distanciamiento que, según Ricœur, consiste en un rasgo dialéctico: el principio de una lucha entre la otredad que transforma toda la distancia espacial y temporal en una separación cultural y lo propio, por lo cual, todo el entendimiento apunta a la extensión de la autocomprensión (p. 56).

Hecha esta salvedad, la alteridad alude a un fenómeno validado por la necesidad por superar nuestra separación histórico-cultural como seres humanos. Hecho apreciable en el concepto gadameriano de la historia efectual, como el proceso dinamizador de un fenómeno literario que registra los efectos surtidos en la interpretación y la mediación vigotskyana. Así, distanciamiento

e intimación, se auxilian de la apropiación al efectuar, en la escritura y la lectura, el quiebre histórico-cultural en el que la problemática está firmemente enraizada en la historia del pensamiento, como en nuestra situación ontológica:

La lectura es el *pharmakon*, el remedio por el cual el sentido del texto es rescatado de la separación del distanciamiento y colocado en una nueva proximidad, proximidad que suprime y preserva la distancia cultural e incluye la otredad dentro de lo propio. (Ricœur, 2017, p. 56)

Como lo señala Harretche (1990) la máscara es un *signo* que, estando en la esencia misma de lo dramático, adquiere en el teatro una especial importancia. Y recuerda que, si bien la máscara no nace con el teatro sino con el hombre, aun en su estado primitivo de empleo ceremonioso dirigido a los dioses, la máscara servía de acercamiento a otro(s), siendo ese alguien tan importante como aquel que se ocultaba detrás del signo, puesto que, sin la interpretación de ese destinatario del mensaje, la máscara no tendría sentido: «Recordemos que el signo para Peirce tiene su fundamento en un proceso, la semiosis: por semiosis entiendo una acción o una influencia que implica la cooperación de tres elementos, el *signo*, su *objeto* y su *interpretante*» (Eco, 1972, citado en Harretche, 1990). Según la autora, en el estudio de la apariencialidad y ambigüedad de la persona, será, de fundamental importancia, dedicarle atención al rostro así como a la máscara, la forma más directa y efectiva de metamorfosearse uno en otro. Espacio donde queda pactado entre el espectador y el actor, un juego cómplice de que alguien, ahí atrás, se esconde. Por tanto, el uso de la máscara y la transformación y consecuente paradoja que provoca, nos recuerda que el constante estado de cambio no es una anomalía de la personalidad sino algo inherente en ella: «Así, muerte y renacimiento suceden metafóricamente con el uso de la máscara» (p. 1817).

Análogamente, reitera Harretche (1990), en el proceso de la obra, toda acción de un personaje o de cualquier elemento de la realidad dramática: lenguaje, espacio, tiempo,

movimiento, será analizado desde lo que podrá llamarse: función-máscara, por lo que esta acción quedará definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de tal proceso:

El texto dramático es configurado por la sucesión articulada de signos que lo constituyen en sistema. La máscara implica transformación y, aún más, puede significar transgresión de las fronteras, con lo cual a un «yo» se contrapondrá un auténtico «otro», creando una relación de irreconciliable tensión que deberá leerse como paradójica. (Harrette, 1990, p. 1816)

De conformidad, esta orientación del signo de Peirce en torno un sistema tripartita, a caballo entre el objeto para su vehiculación y su interpretante, adquiere en el terreno del género dramático las cualidades óptimas para su resolución en el binomio literario-espectacular. Esto es, que la palabra, asumida como elemento sígnico teatral, comporta dos instancias: la del diálogo, el discurso internalizado como la realidad activa del texto a través de su ejecutante (lector/personaje); y la de la máscara, el mensaje captado y transfigurado por su intérprete (lector/espectador). Ambas instancias, referidas al acto dialógico que media entre lo dicho y la atribución de sus significados.

2.5 Hacia un modelo curricular humanístico en el marco de la EMS

De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la EMS, también denominada como Secundaria Alta o *Upper Secondary*¹²⁹, es un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que le permitan al estudiante desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida¹³⁰. Asimismo, los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y sociedad.

¹²⁹ Téngase en consideración que para la comunidad internacional, cuando menos, en la unión americana, los términos ‘Lower’ y ‘Upper Education’ son empleados en correspondencia a la Educación Básica y Media Superior mexicana. Ello, sin que los grados escolares que integran dichos niveles, sean necesariamente los mismos.

¹³⁰ Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED, por sus siglas en inglés), la EMS tiene como objetivos consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria y/o proporcionar destrezas adecuadas para ingresar al mundo laboral. En ese sentido, la EMS se caracteriza por realizar un tipo de instrucción más diversificada y especializada cobijada por un espectro más amplio de opciones dentro los propios contenidos. Por su parte, la OCDE enfatiza que el Nivel Medio Superior, tiene una relevancia creciente en un entorno

De igual forma, insiste el organismo del SEMS, la EMS se fundamenta en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el que se establece que la educación es un derecho de los mexicanos que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos. De ahí que, es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad, cursen la Educación Preescolar, la Primaria, la Secundaria y la Educación Media Superior.

Si se toma en consideración que las nociones y preconcepciones dadas en el ámbito educativo en torno al currículo gravitan alrededor de su puesta en marcha —sin ser del todo análogas a su entendimiento, diseño e implementación—, es posible, al igual que con la Educación Literaria y la literatura misma, vislumbrar lo enaltecido de su conceptualización bajo un solo rasgo o acepción unívoca. En consecuencia, el connotado desfase entre la práctica educativa y los fines que ésta persigue al carecer del referente integrador sobre la sistematización de los currícula, vistos como agentes coimplicados en el ejercicio de formación del individuo en sus diversos planos existenciales, a saber: personal, social, político, económico, cultural-artístico o cívico:

El *currículum*, no es un concepto, sino una construcción cultural (...) no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas. (Grundy, 1987, citado por Sacristán, 2007, p. 14)

Desde este ángulo, la preocupación pedagógica por ajustar los fines y los medios para el desarrollo del quehacer educativo que cristalicen sus esfuerzos en una expresión formal e instrumental de prácticas vertebradas entre el eje de los «aprendizajes» o conjunto de

de condiciones sociales y económicas cambiantes, puesto que se trata del último nivel de educación formal en un importante número de países. De esa forma, la EMS precisa asegurar que la formación que reciban los jóvenes les otorgue habilidades mínimas necesarias para el empleo y la capacitación, así como para el acceso a niveles educativos superiores. <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/Educacion%20Media%20Superior.pdf>

conocimientos a adquirir y la función social que deviene en producto de su propia evolución, puede hallarse contenida en la acepción general de currículum. Sin embargo, tal aspiración no está exenta de riesgos puesto que supone, tal y como lo señala Sacristán (2007):

Una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes de los niños y de los jóvenes, que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural de las escuelas. (p. 16).

A esas digresiones ha conducido la concreción del Nuevo Currículum del SEMS, en cuya gestión, confluyen, tal y como rezan sus condicionantes, un conjunto de elementos que toman vida en los planteles y salones de clase, que a su vez deben ser alineados para que brinden soporte a la práctica educativa y favorezcan y garanticen los principales propósitos hacia el logro del Perfil de Egreso. De tales circunstancias, se deduce que las tareas relacionadas con la actualización del currículo de la Educación Media Superior impliquen una supeditación directa con los objetivos esbozados en dicho perfil y consistentes en una visión de la ‘mexicanidad’¹³¹ a consolidar entre sus filas estudiantiles¹³²:

El propósito de la Educación Básica y la Educación Media Superior pública es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. Así, todo egresado debe ser una persona que se expresa y comunica correctamente; se conoce y respeta a sí mismo; asume y valora su identidad y se orienta y actúa a partir de valores. (cfr. pp. 21-23)

¹³¹ Véase el apartado «Los mexicanos que queremos formar» en *Los fines de la Educación del Siglo XXI*, (pp. 21-23) del portal oficial de la SEMS: <http://www.sems.gob.mx/curriculoems/planes-de-estudio-de-referencia>

¹³² Para efectos de su empleo, se recupera con fidelidad el término concebido por la Subsecretaría de Educación Media Superior expresada de la siguiente forma: Esta concepción de los mexicanos a formar, requiere que los estudiantes vayan logrando progresivamente los aprendizajes y competencias que se esperan fortalecer o desarrollar a lo largo de su trayectoria escolar.

De manera más específica, se sostiene que, acorde con lo establecido en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, el *perfil de egreso*, entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades, y valores expresados en rasgos deseables al concluir la educación obligatoria, requiere de la interacción entre el estudiante, el docente y el currículo. Justo es decir, con el adecuado soporte de la escuela y el Sistema Educativo Nacional, y cuyo perfil, se conforma por once ámbitos en los que la EMS representa el último nivel de logro esperado.

De ahí su relevancia para asegurar su concreción. Un razonamiento doblemente empleado para justificar los Programas de Estudio de Referencia del Componente Básico del Marco Curricular Común de la EMS que, entre otras cosas, especifican los ámbitos que se deberán desarrollar en cada asignatura de los cinco campos disciplinares¹³³ en los cuales ha sido dividido.

Cabe destacar que, de los once ámbitos, cuatro de ellos pueden ser considerados, por su naturaleza, transversales a todas las asignaturas: *i.* Lenguaje y Comunicación; *ii.* Habilidades Socioemocionales y Proyecto de Vida; *iii.* Colaboración y Trabajo en Equipo y, *iv.* Habilidades Digitales. Además, los ámbitos de *Lenguaje y Comunicación* y *Habilidades Digitales*, mantienen una relación directa con asignaturas específicas, más allá de su transversalidad. Desde este marco, la relación docente-estudiante, estará fincada en un proyecto sustentado en la afinidad y fortalecimiento con los ámbitos mencionados, recayendo su peso, en la formación lingüística y tecnológica, aunque entre sus aspiraciones, lo humanístico quede entre líneas.

Paralelamente, la teorización sobre el currículum tiene que ocuparse necesariamente de las condiciones de realización del mismo; de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones

¹³³ Con base en el acuerdo numero 656 por el que se reforma y adiciona el acuerdo numero 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del sistema nacional de Bachillerato, al que se adiciona, el número 486, por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. Esto es, de acuerdo con su artículo 7.º «Las competencias disciplinares básicas se organizan en cinco campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias experimentales, Ciencias sociales, Humanidades y Comunicación». Véase el siguiente enlace para su consulta: http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5278078

escolares en función de la complejidad que se deriva de su desarrollo y realización (Sacristán, 2007, cfr. p. 17). Sólo así la teoría curricular puede contribuir al proceso de autocrítica y autorrenovación que debe tener (Giroux, 1981 citado por Sacristán, 2007).

No es de sorprender que la anterior sentencia goce de predicamento entre investigadores de antaño tales como Walker (1973), Schubert (1986), King (1986) o el propio Sacristán (2007), ya que su praxis implica, en términos generales, la «consecución de un proyecto global de educación» que denota, así también, la notoriedad de que ningún fenómeno se constituye a partir de una neutralidad tal que lo torne indiferente al contexto de su producción y recepción.

Esta misma lectura del carácter significativo del *lógos*, de acuerdo con Bertorello (2011) aparece en Gadamer (1993) y (1998) «Gadamer elabora una lógica acorde a la conciencia de la ‘historia efectual’, es decir, muestra cómo el discurso ‘significa’ a partir de las condiciones fácticas de la enunciación» (p. 1). Al respecto, King (1986, citado por Sacristán, 2007) puntualiza la función significativa curricular: el significado último de los currícula viene dado por los propios contextos en que se inserta: a) contexto de aula; b) personal y social; c) histórico y d) político.

Visto así, el carácter polifacético y nutrido de referencialidades y nexos transdisciplinares del currículo presupone entonces, el acceso más cercano a la ideación que de *formación*, llámese cívica, humana o artística, posee un individuo inmerso en pleno proceso educativo. Ante esto, no es ya la sola guía de sus imperativos personales los que participan en el ejercicio de su construcción del significado; sino que, convergen en su cultivo, los ropajes con los cuales reviste su aprendizaje: la historicidad implícita y cultural de sus acercamientos a la lectura, y la gesta del aparato curricular como el asidero institucional de dichos aprendizajes, que tienen por ocasión, al texto y al lector. Bajo esta formulación centrada en el humanismo formativo, se seguirá adelante, para luego reconducir la atención hacia la esfera curricular en la que se organiza la práctica educativa.

2.5.1 Generalidades y conceptos básicos del humanismo

Se empezará por considerar la concepción de *formación* como entronque al planteamiento básico del humanismo y su consecuente noción de «humanidad». De acuerdo con los postulados de Gadamer (1999) en el concepto de «formación» (*Bildung*) es donde más claramente se hace perceptible lo profundo que es el cambio espiritual del individuo en sociedad y, en el que se entrecruzan conceptos como el arte, la historia, lo creador y lo creado, *Weltanschauung*¹³⁴, la vivencia, el genio, el mundo exterior, la interioridad, la expresión, el estilo, el símbolo y así, un largo etcétera de términos que ocultan en su interior, un ingente potencial de desvelamiento histórico. En opinión de sus traductores, Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito:

El término alemán *Bildung*, traducido como «formación», significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, (...) tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto (...) que está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal. (p. 38)

En este tenor, el «cultivo de la humanidad» y la «formación» deben entenderse como dos concepciones que forman lazos consustanciales a los que atañe la condición humana y, que de antiguo, se han hermanado hasta confluir sus fines. Por cultivo de la humanidad, Nausbaum (1999, citada por Mahiques, 2021) entiende un paradigma sustentado en la educación liberal

¹³⁴ Expresión introducida por Dilthey en su texto *Einleitung in die Geisteswissenschaften* «Introducción a las ciencias del espíritu» de 1914 en el que *Weltanschauung* puede ser acogido como la «cosmovisión» (del alemán *Welt*, ‘mundo’, y *anschauen*, ‘observar’) y que hace referencia a una «imagen o figura general de la existencia», realidad o ‘mundo’ que una persona, sociedad o cultura se forman en una época concreta; y suele estar compuesta por determinadas percepciones, conceptualizaciones y valoraciones sobre dicho entorno. Para ampliar el horizonte de esta apreciación y traducción del término, puede consultarse el trabajo de tesis de López Berga de 2013-2014 *Weltanschauung. El atlas de una vida* contenido en el repositorio de la Universidad de Zaragoza de donde se ha retomado, de forma parcial, la aclaración de la expresión. Sirva a su vez, el siguiente enlace para su primer cotejo: <https://zaguan.unizar.es/record/15170/files/TAZ-TFG-2014-964.pdf>

dirigida hacia un modelo educativo cuyo objetivo es el de «cultivar al ser humano en su totalidad». Para ilustrar mejor esta idea, Mahiques (2021) sostiene que dicho cultivo reside en la preparación de los individuos para que puedan ejercer las funciones de ciudadanía y de vida. Añade entonces que, esta concepción se enlaza con la tradición en la línea clásica de Séneca que reivindica una educación «adecuada para la libertad»; y una enseñanza que sirva para hacer ciudadanos libres, no en virtud de su riqueza o su situación social, sino para ser dueños de sí y su mentalidad.

En atención a este fin y a los propósitos delineados por el SEMS en la Educación del siglo XXI, la autora reflexiona a partir de tres eslabones humanizantes. En primera instancia, argumenta en seguimiento a Nausbaum, que el *examen crítico* de uno mismo, consistente en una habilidad de origen socrático donde la razón se sitúa a partir de la «vida examinada», como el análisis crítico y la apropiación por medio del diálogo (interiorizado o externalizado) de las creencias que forman parte de nuestra concepción de la realidad. En segundo término, el *ideal del ciudadano del mundo*, que propone la trascendencia de las formas de vida particulares para poder llegar a lo que hay de universal en los seres humanos. Finalmente, el desarrollo de la *imaginación narrativa*. Concebida como la habilidad necesaria para poder comprender al Otro, y cuyo instrumento fundamental de desarrollo, no es otro que la «literatura». De ahí que se considere a la «imaginación narrativa», como el sostén de la interacción moral: aquella suerte de capacidad que poseen las obras literarias para conseguir que el lector o el espectador —en el caso de las tragedias griegas—, se identifiquen con personajes distantes a su nivel social, cultural, étnico o de género (Nausbaum, 1999, citada por Mahiques, 2021).

A su vez, esta experiencia, recuerda Mahiques, hace que se reconozca lo que hay de diferente en el Otro, en una palabra, su alteridad. Es decir, que la capacidad de la literatura y del arte en general, comportan un componente crítico que nos hace cuestionar nuestra propia

constitución finita para enfrentarnos a aquello que se nos presenta como extraño y aterrador, o como extensión dialógica de nuestras limitantes. Se trata, pues, de un aprendizaje que abarca la complicitad de lo similar con lo dispar (párr. 33-35).

Visto está que, estos tres elementos: el «examen crítico», el «ideal del ciudadano del mundo» y la «imaginación narrativa», participan en un proceso de talante organizativo y en constante dinamismo de la actividad y condición humanas que, de suyo, adquieren un valor agregado sobre el proceso formativo del hombre —ya profundizado por Gadamer—, siendo su ejemplo más significativo, el arte y la literatura y, en lo concerniente a esta investigación, la Educación Teatral como condicionante para la significación en manos de su intérprete.

Por añadidura, en la construcción del sujeto escolar y su identidad, a los conceptos previos se les unirán: la «ética» y la «estética». En su texto, *La estética de la recepción escolar en la construcción de sujeto* de 2016, Sabogal y Ortíz (2016), profundizan en los ‘actos éticos’ y los ‘actos estéticos’ que atañen al estudio del sujeto en su calidad moral y artística, ampliamente abordados por la filosofía desde Sócrates hasta Protágoras, pasando por Platón, Hegel y Bauman (2016). Simultáneamente, los autores ponderan la «experiencia estética» de Jauss como el puente mediante el cual, sea posible trazar un camino hacia la autorreflexión, idea que se conecta con el postulado de Nausbaum acerca de la autocrítica, y que abre la posibilidad de analizar el propio actuar a través de la comprensión del Otro. Así pues, la ética puede allanar su camino en pos de una confluencia con la estética teniendo por escenario, la reflexión pedagógica en torno a la delimitación de los currícula.

Subyace en todos estos planteamientos, la noción de «educación» como el medio donde se formulan y simulan los actos a través de los cuales, la lectura se instaure como lugar de construcción de la identidad. Para Bajtín (1997, citado por Sabogal y Ortíz, 2016) los actos definen

al ser como ente único, pues ellos contribuyen a la unidad del ser en su totalidad. Las acciones realizadas, son hechos de libertad, donde el ser se va constituyendo en el tiempo.

De acuerdo con esta visión, son los actos los que tienden a definir al ser. Por tanto, en la definición personal de cada cual, se vincula de forma estrecha, su actuar. De tal suerte que los actos, se desenvuelvan en dos mundos en continua oposición y ajenos entre sí: el *mundo de la cultura* y el *mundo de la vida*: «El primero es el mundo con el cual el acto de nuestra actividad se vuelve objetivo, el segundo es el mundo en el que este acto realmente transcurre y se cumple por primera vez» (Bajtín, 1997, citado por Sabogal & Ortiz, 2016, pp. 35-36). Se recordará que esta disposición del ser a la acción, ha sido ya planteada por los postulados de Aristóteles en materia de definición dramática, por la teoría social del interaccionismo simbólico, por las teorías teatrales y los actos de significación y mediación, y por toda premisa adyacente a la constitución del individuo en tanto persona.

En oposición al autor, las intuiciones de esta investigación llevan a la inclinación por una confluencia de ambos mundos, el de la cultura y el de la vida —que no fusión, propiamente dicha— pero sí complicidad: la *vivencia participada estética* y la *empatía*, ambas halladas en la ‘pureza de empatía’ en Lipps, la ‘intensidad de la empatía’ en Cohen, la ‘imitación simpática’ en Groos y la ‘empatía elevada’ en Volkelt todos y cada uno refutados por Bajtín (2003). Se emplea la palabra oposición —aunque se trate de una oposición parcial—, puesto que, si de entrada se admite tal resolución, entonces todo queda dicho con respecto al papel del lector y ya no habría más nada que añadir en torno a su función de coautoría.

En esta línea, lo que el autor no concibe es que la función del lector, al menos, en el caso del género dramático, supera el rol del espectador y así, admite la encarnación de las voliciones ajenas al servicio de un personaje, puesto que el lector en su calidad actoral, puede ser partícipe de

su edificación escénica y contribuir de lleno al montaje del espectáculo liberándose del yugo de la mera observación del fenómeno. De ahí que, para que una obra cobre notoriedad y se justifique su representación, el intérprete debe asumir cabalmente el desprendimiento de sí en tanto que un Otro es representado.

En este punto de las meditaciones, resultan más que convenientes las nociones aristotélicas en torno al fenómeno de lo humano mediante los referentes de lo trágico y lo cómico. Retomando su *Poética*, para Aristóteles la concepción de «humanidad» se compagina con el peso de la justicia poética que le es por demás agradable al público, quien experimenta con placer: un efecto de temor, humanidad o simpatía, en el caso particular de la tragedia, por cuanto se concede a este género un amplio margen para los efectos patéticos como la muerte violenta de los personajes. Mientras que en la comedia, el desenlace feliz y la ausencia del *páthos*, son motivo de escarnio y de mofa, aun cuando los personajes se enfrenten a vicisitudes como la muerte misma.

En esta tónica, lo humano y lo artístico, pueden conducirse bajo vías de formación y cultivo que atañen a nuestra condición de seres vivientes, sintientes y pensantes. Análogamente, Cruz Calvo (2016) refiere a la lectura como la cuna de la «construcción de identidad». Parafraseando a Ricœur, la autora retoma el concepto de «identidad narrativa» para trazar el trasunto identitario del lector indicando que, dentro de una perspectiva interdisciplinaria y dialógica, el imaginario estético es un espacio donde la comunidad construye su identidad y se conoce: es un mundo abierto e instaurado por las obras de arte, el cual se vuelve un *locus* privilegiado para el conocimiento del hombre (p. 185).

Precisamente, insiste Cruz Calvo, porque la identidad narrativa constituye la identidad que el sujeto alcanza mediante la función narrativa, es que cada uno se narra a sí mismo y allí se forja en su identidad, la cual nunca es estática y siempre implica recortes y olvidos:

En este proceso, la identidad personal es análoga a la constitución de la identidad de un personaje en una trama. En la acción de leer habitan las transformaciones y el lector se transforma en la lectura. En el proceso de lectura, interpretación y re-figuración se gesta un nuevo mundo. (p. 185)

Hay más, esta lectura y esta re-figuración no sólo ocurren a nivel literario sino que involucran a la acción humana y la constitución de la identidad. Dos vertientes que, de antaño, el teatro en su matiz didáctica, emplea con astucia y asiduidad en recintos escolares como los jesuitas. De modo que, en la constitución identitaria del actor, aquí intérprete-lector, se entable cierta polémica acerca de la naturaleza de su método. Ante ello, conviene cuestionar si: ¿Son las cualidades anímico-psicológicas del lector las que se unen en su retórica? ¿O se bifurcan, la una arriba del escenario; la otra, fuera de éste? Y si, al dialogar con ese Otro (el personaje) y asumir su posición ante la vida, no hay, por tanto, un desprendimiento de la esencia y unicidad que le define en pos de una extensión de sí, de la alteridad como mecanismo de construcción dramática.

Antes de continuar, debe insistirse en la pertinencia subrayada por Carlos García Gual, filólogo y experto en cultura sobre el mundo griego y los valores de hoy, provista en entrevista para la fundación BBVA¹³⁵, donde resalta que «Somos muy griegos todavía», estatuto que sirve como bandera de la importancia de las humanidades como espacios de reflexión en el aula, y que serán abordados, someramente, en el siguiente apartado.

2.5.2 Importancia de la práctica pedagógica teatral en torno al currículum escolar

La tesis que ahora se expondrá guarda relación con los primeros indicios dados acerca del ejercicio curricular como mosaico o cruce de prácticas. Lo que importa observar, es que la esencia y función del currículo estriba en la organización, sistematización e implementación de la práctica educativa

¹³⁵ Véase: <https://www.youtube.com/watch?v=jGmUQ6mHmzU&t=2s>

entendida como construcción de índole cultural que deviene en una práctica pedagógica, tal y como lo precisa Sacristán al expresar:

El *currículum* acaba en una práctica pedagógica (...) Siendo la condensación o expresión de la función social y cultural de la institución escolar, es lógico que a su vez impregne todo tipo de práctica escolar. El *currículum* es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas y en los centros. (Sacristán, 2007, p. 30).

En seguimiento al autor, ha de considerarse su importancia a través de la comprensión de su realidad como resultante de interacciones diversas: culturales, económicas, políticas y pedagógicas, que cristalizan en un conjunto que constituye el *sistema curricular*, y que es comprensible solamente dentro de un determinado sistema social general y que se traduce en procesos sociales que se expresan a través del currículo. Por ende, su ejecución tiene lugar dentro de un contexto práctico: «En ese conjunto de interacciones se configura como objeto, y es a través de las prácticas concretas dentro del sistema general y de los subsistemas parciales como podemos apreciar las funciones que cumple y los significados reales que adopta» (Sacristán, 2007, p. 30).

Con esto en mente, la práctica pedagógica debe ser asumida desde su teorización y praxis en el seno de un crisol que acomete la finalidad educativa desde todas y cada una de las aristas en las que se ve implicado. Así, el currículo y su planeación y diseño, tienen por tarea la adecuación de sus fines a los menesteres de la educación que, como hemos visto, precisa de un sinnúmero de factores que la atraviesan, mayoritariamente sociales y, demostrando con ello, que incluso la EL está inserta en un campo de obligatoriedad social: sea por sus nexos con otras discursividades, sea por su potencialidad emotiva y sensitiva, sea por sus lindes con el desarrollo psíquico de las cogniciones de orden primario y superior, o sea, por causas afines.

Añádase a este listado lo referente a la Educación y Pedagogía Teatrales que, como se ha insistido, quedan fuera del radio de consideración y praxis de la EL, lo que lleva a preguntar: ¿Por qué si el currículum comporta una suerte de imperativo social, no se ha optado por recurrir a mecanismos, como el del género dramático, para dinamizar sus objetivos? ¿Qué hace falta para catapultar esta proposición en un ejercicio puntual y socorrido por los centros de EL como el de EMS? ¿No se está, en el rescate de una tradición como la teatral, ante el panorama exigido por el sistema curricular: cultural y artístico, económico, político y pedagógico?

Si se admite la aseveración de Capello (2015) sobre la importancia para la renovación del currículo identificando las oportunidades que nos brindan algunas series televisivas como punto de partida para la creación de asignaturas. Esto bien puede servir como fundamento para la presente investigación y la propuesta de Lectura Dramatizada que su programa piloto comporta. Según el autor, el relato es consustancial a la transformación de las sociedades: el narrador selecciona y desarrolla un material que surge del tiempo en que vive para luego representarlo a través de acciones que son el resultado de la relación entre los individuos y su medio:

Los relatos de hoy en día dan cuenta de las complicaciones del hombre para ejercer control sobre las condiciones de su entorno. La influencia del pragmatismo evidencia el nudo de sensaciones e impulsos que gobiernan al individuo. (Capello, 2015, p. 33).

Grosso modo, el mundo de hoy propone que a la vocación de entretener, se sume la de reflexionar, puesto que las teleseries se han convertido en la más importante educación audiovisual de los últimos tiempos, puesto que cultivan capacidad de comprensión narrativa y de conocimiento técnico que luego se extrapolan a otros ámbitos e interfaces mediáticas. Del mismo modo, representan el mejor cine y la mejor literatura fusionados en un mismo producto, son obras

culturales que transmiten cierta visión del mundo y cierta forma de narrar que encarna la complejidad humana (Capello, 2015).

En virtud de lo anterior, puede apelarse a que un fenómeno de naturaleza pedagógico-didáctica como lo es el teatro escolar, encaja a la perfección con tales planteamientos. Puesto que, en el ámbito educativo, esta forma de integración entre el espectáculo y la reflexión, las artes escénicas y la literatura, como se ha observado, tiene larga data. El texto dramático deviene en teatro escolar, y el teatro escolar, en un aparato de nutridas técnicas lectoliterarias y escénicas que reviste la concepción de obra cultural capaz de transmitir y de encarnar cierta visión del mundo. Después de todo, el antecedente inmediato del cine, la radionovela y la teleserie, han sido las tablas teatrales, que soportan la estructura y las acciones de dichos subgéneros¹³⁶.

A la sazón, se propone una reintegración del discurso y potencialidades teatrales como vías de conducción para la práctica curricular en torno a dos objetivos: 1. El abordaje de lo literario mediante uno de sus géneros menos socorridos: el dramático; 2. La puesta en marcha de un vehículo que aterrice las nociones implicadas en la complejidad humana¹³⁷. Para efectos de esta propuesta, se puntualiza la revisión de un Estudio de caso dividido en dos instancias de observación (instituciones del sector público y privado) a través de sus Programas de Estudio que, de entrada, expongan entre sus objetivos, la necesidad de incluir un aparato que gestione la doble vía de formación estudiantil: el conocimiento y la formación humana.

De acuerdo con Bonadona Nicolás (2014) para integrar el paradigma de la ET y la PT en el currículum, se necesita una metodología que implique transversalidad y permita al alumno entrar

¹³⁶ El aprovechamiento de la dramatización y el enmascaramiento, se hacen presentes en el *mass media*, el cosplay y en la creciente necesidad juvenil por adentrarse en el universo serial de plataformas de streaming y cableoperadores.

¹³⁷ Término ahondado a profundidad por el filósofo francés Edgar Morin (1999) y (2007) que implica, entre otras cosas, el viraje de la educación del siglo XXI hacia terrenos de comprensión de lo humano más allá de sus fronteras específicas, es decir, un tratamiento del sentido de ‘humanización’ que trascienda la concepción de la ‘hominización’ y en el que, todo individuo y sus relaciones consigo y su medio, sean analizadas bajo la lupa de la complejidad. Esto es, un tejido de bucles e interrelaciones con su connotada unidualidad: *physis/nomos; sapiens/demens*.

en contacto y desarrollarse en distintas disciplinas. Lo que según Motos (2009, citado por Bonadona Nicolás, 2014) define tres retos: *i.* consolidar la inserción del teatro en el currículum no solo como materia, sino como estrategia didáctica o actividad teatral; *ii.* definir las competencias en educación teatral; y, *iii.* formar al profesorado como artista pedagogo y mediador. Bajo esta lógica, indica Bonadona Nicolás, las técnicas teatrales¹³⁸ no deben limitarse a una representación final del curso; sino estar presentes en la mayoría de las unidades didácticas abocadas al tratamiento literario a fin de abordar, de forma más reflexiva y personal, los contenidos literarios.

En este orden, la transversalidad mencionada implicaría que el alumno de Bachillerato enfrentado a contenidos de matiz literario, desarrolle, desde las técnicas teatrales surgidas mediante el género en cuestión, las competencias básicas de educación consistentes en: *i.* competencia en comunicación lingüística; *ii.* competencia social y ciudadana; *iii.* competencia cultural y artística; *iv.* competencia para aprender a aprender; *v.* competencia en autonomía e iniciativa personal (Subsecretaría de EMS, 2008). En alusión a las tres últimas competencias, podría sostenerse que, al interior de la actividad teatral como en la LD, el profesor ofrece sus pautas (contexto, dirección y acotaciones textuales). No obstante, el alumno debe ir más allá para trascenderlas, es decir, «abordar la actividad con el mayor toque personal posible» (Bonadona Nicolás, 2014) a fin de significar sus contenidos.

En contraste, la PT como recurso didáctico, pretende recuperar el espacio y utilidad del texto al interior del aula, para así, potenciar todas aquellas destrezas relacionadas con el actuar humano descritas por Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001). Esto es, cognocer, sentir y dinamizar. Dicho de otro modo, la crítica a este modelo de pensamiento teatral reside en que la

¹³⁸ Con dicha expresión, Bonadona Nicolás (2014) alude a las «estrategias» y «recursos» teatrales, siendo ambos conceptos considerados como sinónimos. En última instancia, se hace referencia a la creación de fragmentos teatrales (Actos, preferiblemente) u obras completas por parte del estudiante, siempre y cuando se cuente, como punto de partida, con la literatura dramática y la eventual dramatización de los textos desprendidos de ésta.

figura del dramaturgo, como instrumentalizador del hecho escénico, no concibe al TD en la misma dimensión que el resto de las coordenadas (sustancias significantes o códigos teatrales) de un montaje y, con ello, inclina la balanza casi por entero, al valor actoral o circunstancial de la escena, prescindiendo así, del valor depositado alguna vez, en la obra dramática¹³⁹.

Esbozos de esta insuficiencia pueden advertirse en el profesorado de literatura de los Planteles de la Escuela de Bachilleres Sur y Norte. Para muestra, los cuadernillos de trabajo en materia de *Lectura y Redacción I* y *Lectura y Redacción II* con los que estructura sus sesiones, y que distan de la implicación de tópicos que versen con el género o las obras dramáticas al tiempo que, su puesta en marcha —de existir en su programática—, significaría atender por igual a un texto en su cariz literaria como espectacular. Es decir, trascender el plano cognoscitivo y lingüístico (plausible para la narrativa y los textos expositivos), y recargar sus esfuerzos en el desarrollo de la sensibilidad depositada, asimismo, en los afectos y la expresividad corporal.

Una vez hecha esta precisión, se entenderá que la LD, como técnica que imbrica la coexistencia de un TD en sus cotas literaria y espectacular, abra ante el campo curricular, una suerte de caja de Pandora que suscite, en el mejor de los casos, que el estudiante transpole su experiencia y circunstancialidad, a un nivel empático de compenetración con la causa (discurso) ajeno, haciéndola, en su interpretación, una propia. De ahí que, el empleo de textos clásicos como *El misántropo* o *Peer Gynt*, elegidos para tejer el fenómeno significativo en los Talleres de LD decante, en el primer caso, en el análisis de un adulto mayor como su personaje central, al desnudar y resquebrajar brechas idiosincráticas y generacionales. Esencialmente, el desentrañamiento de

¹³⁹ A esta crítica se suscribe Nona Fernández quien, en su participación dentro del *Ier Congreso Internacional de Enseñanza de Estudios Literarios* en abril de 2022 indica que, si bien el género dramático es una plataforma de trabajo distinta a la de la narrativa o la poética, no debe ser tomado por hermano menor; sino que, en pos de su distinción, merece no sólo ser interpretado sino publicado y leído. Esta mención prosigue después de una intervención en la que la autora, sostuvo que, además, existe un pensamiento teatral por parte de los dramaturgos, consistente en no darle su peso al texto. Situación que, Nona apunta, al menos en Chile, su país natal, ha comenzado a cambiar.

tópicos que hacen parte de la condición humana, la «soledad» y sus matices misantrópicos con eco en la adolescencia, por ejemplo. Y en el tratamiento de un arco de vida que trastoca —rayando entre lo onírico, la fantasía y la exageración— la conformación de la *identidad* mediante dos premisas: el «ser» y el «bastarse a sí mismo», en el segundo caso.

Por último, se debe recordar que el objeto del programa piloto a diseñar y ejecutar, no descansa en la preparación actoral *per se*, ni es tampoco su fin último. En cambio, la presente propuesta metodológica busca anclar los presupuestos de la LD para tender puentes entre la formación versada en lo humanístico y el despliegue de valores acuñados a lo literario.

2.5.3 *El desarrollo de la significación en el currículum literario*

Se ha insistido en el hecho de que el género dramático no posee un sitio de correspondencia con respecto a la divulgación y sistematización áulica de la narrativa y la poesía, y que, en múltiples ocasiones, a la SL se la toma por símil de otras conceptualizaciones. Ante el panorama descrito, cuesta pensar que en regiones como Querétaro¹⁴⁰, la ET no tenga cabida en los procesos de EL.

Cabe entonces preguntar, ¿a qué se debe su progresivo abandono y por qué su puesta en escena dentro de la educación formal, obedece, mayoritariamente, a otra serie de prácticas desencajadas de la finalidad teatral y literaria, sea a manera de coartada para la cumplimentación de requisitos de orden social o político, y pocas o nulas veces, artístico?¹⁴¹

¹⁴⁰ Dado que el estado de Querétaro es considerado «Ciudad de Teatros» y punta de lanza para el ejercicio y despliegue de la teatralidad en su modalidad informal, no es de sorprender su amplio espectro en sus muchas escuelas y talleres: ‘Teatro de la Ciudad’, ‘Casa del Faldón’, ‘Corral de Comedias’, ‘Palacio de los Títeres’, ‘Sótano Teatro’, ‘Foro de la Chimenea’, ‘Foro de la Fábrica’, ‘Jaja Teatro’, ‘La Mirruña’, ‘La Grieta’, ‘Noche de Leyenda’, etc. Sirva el siguiente enlace para su consulta: <http://www.queretarociudad.travel/teatros/>. No obstante, debe leerse con cierto cuidado esta aseveración, sobre todo, si se lo compara con entornos emblemáticos para la actividad teatral en México, como la CDMX o el estado de Chihuahua que, de acuerdo con el portal de la Secretaría de Cultura, los anuarios de teatromexicano.com.mx del 2007 al 2013 sufrieron un incremento del 117% y un 26% en la reposición de obras.

¹⁴¹ Como el *psicodrama*, que denota la cualidad de un procedimiento psicoterapéutico ideado por Levy Moreno.

Deberá recordarse que el sentido compele a la esencia del texto: inamovible y consecuente con la intencionalidad autoral; en tanto que, la significación, procede del intercambio y construcción de un perspectivismo por parte del lector, que apuntala a la interiorización de aquel discurso en el propio. Esto es, como fenómeno de subjetivación intencional y vivencial, producido en el lector atravesado por el texto. Se habla, pues, de una atribución valorativa en la que el lector se vuelve cómplice del texto y, en consecuencia, cómplice del significado de la obra, dando, por tanto, lugar a la desaparición del yo en su mismidad y permitiendo la aparición de su Otredad.

En este tenor, Treviño Ronzón y Cruz Vadillo (2014), exploran el concepto de significación docente en la Reforma Integral de 2009, donde, según los autores, las significaciones no están constreñidas a las operaciones lingüísticas; como tampoco se constituyen sólo en la dimensión psíquica, ya que funcionan como redes —también llamadas estructuras, sistemas o campos de significación— que implican experiencias, objetos materiales y espacios físicos. Por tal motivo, no pueden reducirse a su estela conceptual, ni limitarse al lenguaje hablado o escrito.

Ahora bien: ¿Dónde termina el sentido de una obra y comienza su significación? Habitar el texto, ser el texto, vestir el texto son todos sinónimos de una misma cosa, «significar» el texto. Un texto que se intenciona desde su lectura es un texto que se significa. Más aún, ¿cómo esa herramienta —entiéndase, el texto— entra en la vida del sujeto? La presente unidad interventiva forma parte del proyecto de investigación educativa que tiene, por finalidad, la coimplicación¹⁴² del género dramático en el desarrollo didáctico y significativo del estudio literario en EMS.

Es importante señalar que el ejercicio de la EL reside en un campo activo en la problematización del currículo y los Planes y Programas de Estudio. Derivados, a su vez, de la reflexión pedagógica en torno al quehacer de la educación en sus diversos actores y niveles que,

¹⁴² Entenderé aquí la equivalencia o doble implicación lógica entre dos proposiciones. Es decir, la *bicondicionalidad* entre el género dramático con respecto a la aparición y desarrollo de la significación literaria.

como es sabido, ha sufrido un viraje tanto en sus aspectos teóricos como prácticos a partir del involucramiento de disciplinas afines al acto educativo, entre ellas, la psicología, la sociología y las neurociencias. Así, el aprendizaje, alguna vez centrado en el texto, ha trasladado su punto de articulación no ya en el análisis de los valores literarios *per se*; sino en la dialogicidad que su estudio implica con respecto a un actor, es decir, un lector.

Retomado de Cassany et al. (1994, citado por Nerba, 2010 y Delgado Sánchez, 2020) «La lectura implica una interacción entre el lector y el texto, a fin de que aquél, interprete lo que vehiculan las letras impresas y construya un significado nuevo en su mente» (p. 6). Por tanto, el salto del nivel de comprensión al de construcción de los significados resulta de vital importancia para la edificación del nivel interpretativo de una obra literaria. Así, la EL conlleva la ampliación de los horizontes de expectativas retomados de la Estética de la Recepción¹⁴³, que reza: «La obra vive mientras produce un efecto. La obra es y vive como una obra porque exige una interpretación y actúa a través de muchos significados» (Jauss, 1976, citado por Cruz Calvo, 2006, p. 9).

Al centro de esta discusión cabría preguntarse: ¿Quién da la significación? ¿Y dónde está el sentido de un texto dramático? En términos de Carrillo Juárez (2013) «El hombre trata de construir la significación mediante recuerdo de lo visto, lo escuchado y las sensaciones corporales experimentadas» (cfr. p. 148). De esto resulta que, según Carrillo Juárez, el lenguaje no sea sólo un vehículo para la creación; sino para hurgar en las posibilidades de significación que la palabra encierra y genera. La potencialidad de un texto no se restringe a su llana escritura; sino a los senderos que su lectura traza para sus lectores, lectores implicado en la búsqueda de su sentido que, apunten, así también, al intento de significaciones.

¹⁴³ Entiéndase aquí la conciliación propuesta por Jauss (1976) entre las dimensiones «estética» e «histórica» de una obra. Para Cruz Calvo (2006), lo que Jauss concibe como literatura, es aquella manifestación capaz de poseer una doble función: social y moral, porque influye en las expectativas del lector «preformando su comprensión del mundo».

La búsqueda —o edificación— de la «significación», debe ser planteada como una suerte de ‘enigma’. Razón de peso para avanzar en la lectura e intentar comprender al autor «El reto consiste en indagar en el enigma para vislumbrar una significación en cada punto ciego que, probablemente, conduzca a otra incógnita que gira sobre sí misma» (cfr. p. 150). Lo anterior, no haría sino destacar la comunión entre una obra y la avidez de un lector por desentrañarla haciéndola suya. Situación que habrá de probarse con la estrategia didáctica de la LD en tanto asunción de una discursividad ajena que, se hace propia, al tiempo que se lee y se interpreta.

Bajo este tamiz, la lectura vendría a figurar en el mundo del estudio literario como un lugar de encuentro intersubjetivo entre dos agentes mutuamente activo-pasivos, el lector y el texto. Esta noción, que corresponde a las observaciones del fenómeno hechas por Cárdenas Páez (2005, citado en Cruz Calvo, 2006) expone, asimismo, la naturaleza del acto lector: «La interpretación literaria no es libre ni depende absolutamente del lector sino de la interacción entre el lector y el texto y de las referencias culturales particulares a su formación; esto es lo que significa crear sentido» (p. 5).

Paralelamente, Chartier (1994, parafraseado en Ramírez Leyva, 2009) propone una vía conciliatoria presidida por un doble postulado entre los agentes implicados en el acto de la lectura, el lector y el texto. En ella, argumenta Ramírez Leyva, su enfoque difiere de uno estrictamente comprometido con las determinaciones del objeto escrito sobre la figura del lector, o de aquel revestido de la omnipotencia absoluta del lector frente al texto:

La lectura no está ya inscrita en el texto, sin distancia entre el sentido que le asignan quienes lo producen (autor y editor) y el que le atribuyen, mediante su interpretación, los lectores. Por consiguiente un texto no existe sino porque hay un lector capaz de conferirle «significación».

Así, el texto cambia con los lectores y, de acuerdo con los códigos de percepción de que ellos dispongan, cobra valores distintos. Asimismo, en función de la exterioridad del lector, donde actúa un juego de implicaciones y astucias librado entre dos expectativas —la que organiza el

espacio legible y la que ejecuta el acto de la lectura, es decir, dos prácticas y procedimientos de interpretación de un texto en tensión por la intervención del lector—, se *subvierte* el «sentido» inscrito por el autor, el editor y el censor. (Ramírez Leyva, p. 182)¹⁴⁴.

Un conocido ejemplo ocurre con la lectura mediada. En este panorama, para *A viva voz*, (2013), cobra especial importancia lo que puede hacer la escuela para facilitar la entrada del estudiante en el mundo del relato y del uso literario del lenguaje:

En los procesos de lectura mediada convergen diversos lenguajes que (...) introducen en los diversos estados emocionales que experimentan los personajes a lo largo de la historia. El lenguaje literario, la narración visual, las pausas, tono y ritmo de lectura, la expresión facial y los movimientos del mediador, son todos componentes de un mismo andamiaje que ayuda (...) a adentrarse en los universos emocionales del texto. (Munita & Riquelme, 2013, p. 139)

Seguidamente, Chambers (2007, citado en *A viva voz*, 2013) afirma que «Toda escritura es una especie de obra teatral» y que para disfrutar una historia debemos saber cómo convertir la palabra impresa en acción, en el sonido de ideas y conversaciones entre personajes, mientras damos a cada escena, a cada secuencia, el ritmo correcto para convertir la información impresa en un *drama vivo*. En palabras del autor:

Quienes están aprendiendo a escuchar, con frecuencia necesitan una copia del texto (...) A veces prefieren escuchar primero e ir después al texto para leerlo solos (...) Cuando escuchamos a otras personas leyendo en voz alta, aprendemos sobre interpretación. Las diferentes lecturas en voz alta de un mismo texto muestran claramente que lo que hacen los lectores es interpretar. (p. 55)

Puede suponerse que la diferencia sustancial entre una obra del género narrativo o poético y una dramática, es que las primeras dos, prescinden de la acción activa y mediada por el sujeto

¹⁴⁴ Las cursivas y comillas son mías.

actuante, es decir, que su acceso puede limitarse al contacto intelectual con el libro-objeto¹⁴⁵; mientras que el género dramático, presupone el ejercicio de la palabra venida a acción, su interpretación. En suma, la LD puede verse plasmada como recurso metodológico y como actividad lúdica con potencialidades de efectuación de la palabra encarnada en expresión.

Por esta razón, autores como Jiménez García (2018) afirman que el uso de técnicas dramáticas adquiere un gran valor educativo para el desarrollo integral del estudiante, puesto que ayudan a la adquisición y desarrollo del lenguaje, debido a que se asegura que éste sea empleado en un contexto con fines determinados al tiempo que se amplía su espectro de actuación. Análogamente, la dramatización permite desarrollar la competencia no verbal comunicativa mediante aspectos plásticos, musicales y/o corporales e, igualmente, desarrollar la competencia literaria como trampolín hacia el universo y disfrute lectoliterario.

Como se adelantó, el ejemplo más significativo del uso de la palabra en la LD es su empleo mediante la *lectura en alta voz*, porque constituye una herramienta crucial para la interpretación del texto. En ella, se pretende dotar de intencionalidad sonora lo expresado en la escritura, recurriendo al acervo propuesto por los diálogos y acotaciones textuales y, sobre todo, a la riqueza individual del lector.

Al respecto, el estudio de Jiménez D. (2009) *Eficiencia vocal para la óptima emisión del sonido* indica que las palabras no deben estar dissociadas de la acción, del gesto; sino ser entendidas y trabajadas como expresión del pensamiento, o si se va a desarrollar una disociación entre el cuerpo y la voz, debe de haber conciencia de ello para así poder transmitirlo. Este argumento se corresponde con las ideas de Grotowski (1987, citado en Jiménez D., 2009) en las que se infiere: «Lo importante no son las palabras sino lo que hacemos con ellas» (p. 10). A su vez, Jiménez D.

¹⁴⁵ Lo que por supuesto, no hace restar su valía frente al género dramático, sino que los distingue de éste.

enfatisa el acto de autoobservación como un proceso de ajuste corporal-vocal en el cual, el [lector dramático] se debe auto-observar, percibir qué sucede con su cuerpo y con su voz, antes y después de realizar determinados ejercicios.

Se trata, pues, del control consciente de la potencialidad cerebral donde el lector desarrolla cierta neuroplasticidad al cabo de su práctica con el objeto de ser consciente de sí mismo y de incidir en el empleo de su voz-cuerpo. Además, insiste en lo fundamental de tomar en cuenta que la palabra es el código lingüístico usado en un gran porcentaje dentro de una puesta teatral, y que el gesto, el tono y la acentuación, pueden subrayar o variar el sentido de la palabra. De ahí su significancia cuando el actor le imprime vida. Así, su uso implica un estudio minucioso del cuerpo del actor, que va desde la respiración hasta la inflexión y matización para que, además de ser entendible por una adecuada emisión, no se dé un exceso de modulación o de monotonía, lo que podría llegar a suceder al utilizar un texto no cercano al marco de referencia personal.

Para enfatizar las palabras-clave en un texto, debe concederse el despliegue del uso orgánico de la palabra, así como la dotación de un significado lógico en aras de despertar un mayor interés en el receptor. Donde lo importante, es el cómo puede ser *transformado* un texto escrito; pues es ahí donde reside su verdadera magia, e incluso, el silencio es partícipe de tal encuentro, dado que tiene su propio significado (Jiménez D., 2009):

En el teatro, en determinados casos, el habla puede llegar a modificar la conducta, los pensamientos o sentimientos del público, esto implica un gran compromiso escénico, pues si alguien no puede transmitir lo que quiere decir es porque no ha desarrollado lo suficiente su lenguaje, siendo responsabilidad del emisor la calidad y la claridad de la expresión verbal. (pp. 11-12)

Aceptada esta premisa, puede afirmarse que las expresiones del cuerpo delatan el verdadero interior, y que lo mismo debiera suceder en el espacio escénico: «No se puede usar el gesto ni la palabra en forma gratuita, ya que estas formas expresivas son el resultado de una auténtica

comunicación con uno mismo, de una conexión entre la intención y la acción. El gesto es ritmo, es movimiento, es el lenguaje de nuestro cuerpo, mi gesto soy yo abriéndome. Es la proyección de lo que pienso» (Aymerich, 1985, citado en Jiménez D., 2009, p. 12).

Tras estas consideraciones, dos son los aspectos a cuidar y desarrollar en torno a la lectura en alta voz, además de la Eutonía¹⁴⁶ —armonía del tono muscular—, estos son, por un lado, las *bases expresivas para la fonación*; y por el otro, la *educación de la voz*. En cuanto a la primer categoría, Jiménez señala que al ser la voz «esencia que se expande», debe partirse del proceso orgánico para lograr que ésta, una vez que ya es suficiente (emisión y resistencia) y clara (correcta articulación y pronunciación) sea expresiva en cuanto a la entonación, el ritmo, el timbre y las inflexiones y matizaciones. De lo anterior, se comprende que los aspectos descritos resulten esenciales para lograr la intencionalidad del texto dramático «Para que haya una buena comunicación con el otro actor con quien se establece el diálogo, y por ende con el público, debe existir una intención claramente encauzada» (p. 35). Subyace, además, la implementación de las bases expresivas señaladas a partir del desarrollo de las bases fisiológicas, entre las que destacan:

1. Ejercitación de una riqueza expresiva en el lenguaje en prosa: manejo de palabras clave para su utilización en frases, párrafos y textos.
2. Ensayos con textos dramáticos para conocer, modular y aplicar los diferentes niveles de entonación, puntuación, volumen y acentuación para la expresión adecuada de los personajes.

Hasta aquí, el acto de lectura confiere la activación continua de una obra en tanto producción dotada de sentido capaz de operar bajo nuevas vías significantes. Esto es, dicha edificación significativa le es atribuida al entrar en contacto con una entidad que le interprete, el

¹⁴⁶ Término acuñado a la técnica fundada por Gerda Alexander hacia la década de 1940 y cuya idea base consiste la búsqueda del tono muscular óptimo para la vida y la acción.

lector. Para ilustrar mejor esta idea, puede trazarse una línea con respecto al lector de LD, quien debe atravesar el plano del sentido a razón del entendimiento de la obra y, en segundo orden, acceder al plano del significado, aquel capaz de perfilarse mediante los más variados derroteros —no sin ello emerger del sentido mismo de la obra, una vez descubierto.

Este traslado vislumbra la lectura analítica del texto a partir de su arquitectura dialógica para el encuentro con el Otro, sus voces, discursos e intenciones, en paralelo a la construcción de una discursividad emanada de tales intenciones y confeccionada por el lector y sus propias interpretaciones. Así, queda definido que lo que hace el lector en calidad de intérprete al dramatizar un texto dramático, es, propiamente dicho, vestirlo y, en consecuencia, habitarlo. Más no se trata tan sólo de un acto restringido a la vestidura y la residencia del texto. Ante todo, el intérprete *debe* ser el texto: encarnarlo para dotarle de intencionalidad sonora, corporal y psíquica. Esto es, significarlo. En conclusión, al hablar de la *vestidura* de un texto se atiende, no únicamente a la riqueza interpretativa de la palabra como vehículo para su potenciación; sino también, a los factores no verbales que acompañan su expresión. La significación entendida como un proceso atravesado por múltiples caras que inciden en el acto interpretativo del lector.

Ahora bien, reflexionar sobre la significación y sus efectos sobre la sensibilidad del estudiante recargándolo hacia el área humanística, ha sido una de las pretensiones que sostienen este proyecto. Por mor de este objetivo, la impronta del mundo clásico y su ilación historiográfica hacia el mundo contemporáneo, reitera la necesidad de imbuir al estudiante de Bachiller en la exposición ante la Otredad como camino para el encuentro con su mismidad. De manera que, haciendo extensa la invitación, el modelo de intervención aquí sugerido, pueda tender puentes hacia toda suerte de asignaturas afines a la EL. Esto quiere decir, que el carácter vivo y efímero del teatro en tanto espectáculo, guarda, por otro lado, un carácter de inmanencia en tanto TD.

Lo que a continuación se delinea, en línea con Hernández (2011), es un intento por observar la estructura subyacente que trama el texto dramático en calidad dialógica y de alteridad: sus intercambios, cruces, desplazamiento de contigüidades, alternancia de voces y que tienen por sustento, el *quehacer* de la palabra.

En síntesis, se detallan a continuación cuatro nociones que serán útiles para el presente análisis. Primero, las «prácticas de fomento a la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar» promovidas por la «Misión de la Universidad» decretada por la Unesco en la *Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior* en París de 1998. Segundo, el papel de la significación y el aprendizaje significativo mediante situaciones vivenciales y ficcionales próximas al estudiante. Tercero, la construcción a partir de los conocimientos previos. Cuarto, la mirada de lo teatral como crisol de las artes, que las hermana y encausa haciéndolas relucir en el espectáculo. Noción suscrita por Báez (2009) en refrendo a Vieites (2014), (2015) y (2016) al afirmar que el teatro es la expresión más integradora de todas las artes.

Dicho brevemente, la labor interventiva consistirá en hacer hincapié en la interdisciplinariedad del Texto Dramático en virtud de sus acepciones literario-espectacular. En añadidura al derrotero de un programa de Lectura Dramatizada permeado por el influjo y bondades significativas del género dramático mediante un Estudio de caso, en el que la acción¹⁴⁷, figure como eje nodal de la participación estudiantil, porque en ella anida y encarna el espíritu de la imagen, de la palabra a la espera de su lector-intérprete.

¹⁴⁷ Para Stanislavski (2007) «En la escena siempre hay que hacer algo. La acción, la actividad: he aquí el cimiento del arte dramático, el arte del actor. La palabra misma *drama* denota en griego «la acción que se está realizando». En latín le corresponde la palabra *actio*, el mismo vocablo cuya raíz, *act*, pasó a nuestras palabras: ‘actividad’, ‘actor’, ‘acto’ (...) Por consiguiente, el drama en la escena es la acción que se está realizando ante nuestros ojos, y el actor que sale a la escena es el encargado de realizarla», p. 54.

CAPÍTULO III

ESTUDIO DE CASO: AUSENCIA Y PRESENCIA DEL GÉNERO DRAMÁTICO EN DOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE EMS Y SUS RESPECTIVOS EFECTOS EN LA SIGNIFICACIÓN LITERARIA

A lo largo de esta investigación, se ha observado que el género dramático como contenido y valor literario tiende a ser desplazado en su mención y tratamiento al interior de determinados Planes y Programas de Estudio de EMS¹⁴⁸. Conforme a la revisión del *Libro y Cuaderno de Trabajo de Lectura y Redacción I* y su seriado *II* de la Escuela de Bachilleres de la UAQ con actualización de Agosto de 2020, aunado al Programa de Estudios de las materias en cuestión, existe una propensión a la reducción y opacidad del desarrollo didáctico de la tricotomía de los géneros literarios en la que prima, según los objetivos establecidos en ambos programas, el enfrentamiento al texto-objeto de cara al tejido de una amplia red de significaciones lectoras. Dicho está, en sólo dos de sus aristas, la narrativa y la lírico-poética. Hecho contrario a lo esperado en el caso de nuestro interés, consistente en el tratamiento integral y no parcelario de dicha tricotomía. En esta línea, una comparación entre la presencia-ausencia del género dramático y los demás géneros literarios en el currículum de EMS y EL es más que necesaria, porque de ella dependerá el descubrimiento de la primacía de los segundos respecto del primero en atención al orden de su aparición y tratamiento áulicos. Además de revelar, en el mejor de los casos, su nexos con los actos significantes del lector.

¹⁴⁸ Para Maldonado (2012) «Uno de los frenos (...) es que, existen una gama de estudios, ensayos, investigaciones, experiencias diversas que abordan las competencias comunicativas orales y el cómo impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un contexto de nivel primaria, y muy pocos casos de estrategias de enseñanza-aprendizaje, discurso y dramatización, para fortalecer las competencias comunicativas orales en las y los jóvenes de nivel medio superior», pp. 11-12. En consonancia, Mir (s.f.) y Mir, Borroto y Rojas (2017) sostienen «En las últimas décadas se ha experimentado un desarrollo considerable de la teoría del género dramático; no obstante, la didáctica de la literatura no ha avanzado con la misma celeridad respecto a la enseñanza de las obras dramáticas», p. 104.

3.1 Estudio de caso: Método auxiliar de la ciencia literaria

A juicio de Gerigk (2010, traducido por Argüelles Fernández, 2016), en comunión con la premisa heideggeriana, valdría preguntarse en qué consiste la «ciencia literaria». En sus palabras:

Ciencia es siempre algo ulterior y a lo cual le precede el trato pre-científico con el objeto de una ciencia (...) La lengua está aquí antes que la filología y «habla sin que ella llegue a ser literatura y sin cuidarse ni siquiera» —como Heidegger lo enfatiza— «de si la literatura, por su parte, alcanza la objetividad a la que corresponden las fijaciones de una ciencia de la literatura.» (p. 10)

Para evitar las réplicas tautológicas del campo de las ciencias duras al de las humanidades, se precisa, como lo indica Gerigk, atender al llamado de una ciencia, cuando su posible objeto ha sido experimentado pre-científicamente en su trato práctico: «En nuestro contexto significa que el *positum* de la ciencia literaria es la obra poética (*Dichtung*) en nuestro trato pre-científico con ella» (p. 11). Por igual, Bourdieu et al. (2002) afirman que «Es necesario someter la práctica científica a una reflexión que, a diferencia de la filosofía clásica del conocimiento, se aplique no a la ciencia hecha (...) sino a la ciencia que se está haciendo» (p. 20). En este tenor, los autores enfatizan que el descubrimiento no se reduce nunca a una simple lectura de lo real, puesto que supone siempre una ruptura con ello y las configuraciones que delimitan su percepción. De ahí que la ciencia literaria sea posible como ciencia objetiva, porque existen relaciones exteriores, necesarias, independientes de las voluntades individuales e inconscientes, que no pueden ser captadas sino por los rodeos de la observación y de la experimentación objetiva. Al respecto, Valdivia (2011) afirma que la primera fase del método, consistente en su estudio, debe conducir no a la llana recabación de información de algún campo del saber; sino a la búsqueda de dicho problema. Así, el problema sería equivalente al resultado de la insatisfactoriedad del estudio. Se debe recordar, pues, que el método de conocimiento se emplea para lograr una finalidad en tanto resolución de una disyuntiva.

En la presente investigación, dicha disyuntiva atiende a la correlación existente entre la ausencia del género dramático en Planes y Programas de Estudio de EMS como los de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, y sus efectos sobre el aparato o fenómeno significativo. Compréndase por esto, la hipótesis de que su carencia incide, de algún modo, menguando sobre el desarrollo de la significación literaria en el lector. Hecho sometido a comprobación a través del esbozo, sistematización y exposición de un programa piloto derivado de los planteamientos de la Pedagogía Teatral mediante el instrumento de la Lectura Dramatizada. Para efectos comparativos, se acudió, pues, al Estudio de caso como método auxiliar de análisis comparativo entre la Escuela de Bachilleres, Planteles Norte y Sur que fungieron como grupo experimental; y la observación realizada en el Colegio Marcelina de la misma Entidad Federativa donde, a diferencia del primero, la actividad escénica goza de cabida, estudio y ejecución en su currículum y cuya naturaleza, permitió que fungiera como grupo control de la investigación.

En consecuencia, la elección del Estudio de caso como técnica de investigación para el desarrollo del presente estudio obedece a la bondad de su matiz testimonial, diarístico e inclinado al análisis de parámetros subjetivos. En seguimiento a Merriam (1988, citado en Simons, 2009) este estudio, en su variante cualitativa, puede ser definido como una descripción y un análisis intensivos y holísticos de una entidad, un fenómeno o una unidad social. De ahí que los resultados y las interpretaciones desprendidas de estos, sean de naturaleza particularista, descriptiva y, en el tratamiento de las diferentes fuentes de datos, se apoyen fuertemente en el razonamiento heurístico.

Producto de estas reflexiones, es importante recalcar que su utilidad converge en la línea entre la investigación y la comprensión del fenómeno significativo y, sobre todo, la dinámica de sus cambios¹⁴⁹. Ello, al demostrar la influencia de los actores clave en comunión con sus mutuas

¹⁴⁹ No obstante, una de sus grandes virtudes, la cualidad frente a la cantidad, es también su gran enemigo. Esto significa que la subjetividad del investigador es una parte invariable de su armazón. Además de subrayar la temporización del

interacciones, siendo capaz de explicar cómo y por qué ocurren las cosas. Así, el presente estudio tiene por foco la descripción y verificación del grado de correlación existente entre las variables «género literario» y «significación literaria». Partiendo del supuesto de que la primera es directa y atiende a una doble modalidad en tanto ausencia y/o presencia; la segunda, por consiguiente, resulta indirecta y responde a su construcción y desarrollo.

Con todo, cabe preguntar, ¿por qué el Estudio de caso puede arrojar luces sobre el desarrollo de la significación?¹⁵⁰ Para Martínez del Castillo (2015) «Es el contexto el que determina la significación de las palabras que, asimismo, están perfectamente definidas en la lengua» (p. 99). De esta manera, lo concerniente a la significación alude a la dimensión del ser-ahí (Dasein) en tanto superación de su circunstancia y, por su causa, el sujeto es concebido como un ente creador de mundos a los que confiere sus «contenidos de conciencia», por medio de los cuales, impone (intenciona) su fabricación consciente ante el mundo sensitivo que le rodea. En consonancia, Coseriu (1985, citado en Martínez del Castillo, 2015) indica que la concepción del significado varía de acuerdo a su punto de partida: Tratándose del sujeto creador, el significado consistirá en sus contenidos de conciencia; si se habla de significado en relación a la lengua histórica, atenderá a la sistematización de la experiencia mediante las palabras (interindividual y comunitariamente); mientras que si se concibe el significado en relación a un contenido visto de un acto lingüístico, se traducirá en la «intención significativa»¹⁵¹ del hablante.

estudio. Concebido como producto histórico, pone de relieve la naturaleza parcial de sus interpretaciones, así como las condiciones de su construcción al tiempo que ofrece una exposición profusa acerca de un escenario singular para informar sobre su práctica, establecer su valor y contribuir a los conocimientos en torno al tema (Simons, 2009).

¹⁵⁰ En opinión de Comte (1830, citado en Bourdieu et al. 2002, según la edición de Garnier, 1926) el método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que se lo emplea; o, por lo menos, sería éste un estudio muerto, incapaz de fecundar el espíritu que a él se consagra.

¹⁵¹ Véase Notas 13 y 14 del traductor al referir el concepto acuñado por Roman Ingarden (2005) en *La comprensión de la obra de arte literaria* (Gerald Nyenhuis H. trad.) en torno al descubrimiento del «sentido intencionado» en una obra. Esto es, la realización de su intención «Cuando entiendo el texto, pienso en el sentido del texto. Extraigo, por así decirlo, el sentido del texto, y lo cambio en la intención actual de mi acto mental de entender, en una intención idéntica con el sentido intencionado de la palabra o de la oración en la intención del texto», p. 50. Así pues, la frase

Asimismo, el Estudio de caso posibilita el dar cuenta de la Otridad al situar la investigación en una muestra específica poblacional. Sus datos tienden a un análisis casi y por entero, de índole cualitativa, y cuyo fin se repliega en la comprensión del caso a analizar y no en la generalización de sus máximas¹⁵². Todavía más, en la constitución del texto dramático, es decir, en su carácter dialógico¹⁵³, se concibe el acto lingüístico como alteridad. Al ser signado por el autor como la forma básica de ese salir de la conciencia, el lector va al encuentro de otras conciencias. Por lo expuesto, la alteridad conlleva la manifestación del ser-con-otro en cuanto a dimensión esencial del ser del hombre que coincide con la intersubjetividad originaria de la conciencia abierta a otras conciencias. Por ende, el lenguaje es la forma básica de este salir la conciencia de sí misma e ir al encuentro de otras conciencias (Coseriu, 2006, citado en Martínez del Castillo, 2015).

Referido a este contexto, es importante señalar que el acudir a la LD como estrategia integral entre la PT y la EL responde a una doble necesidad. En principio, para conjugar un ejercicio teatral que se decante por la coexistencia de tres instancias primordiales para el ejercicio interpretativo: Ejes corporal, vocal y expresivo. Segundo, tener como base un texto que funja como conductor de la competencia lectoliteraria. Así, el TD deviene en textualidad, que a su vez es convertida en dialogicidad y didaskalias en tanto dramaturgia de creación; y su acción y recursos periférico-escénicos, en dramaturgias¹⁵⁴ de dirección, de ensayo y de programación (Ley, 2020).

que en la traducción se introduce como el sentido intencionado, puede sustituirse por la «intención significativa» a la que Coseriu se refiere; y en cuanto al acto mental de entender, llámese, conciencia, el traductor indica que bien pudiera ser concebido bajo la mirada husserliana como un «acto significativo». Es, por tanto, que los «contenidos de conciencia» son el trasunto de la coimplicación entre los estatutos del *sentido* y la *significación*.

¹⁵² Priorizando el desarrollo de proposiciones teóricas para orientar la recolección de los datos.

¹⁵³ Para Mir, Borroto y Herrera (2015) «El texto dramático presenta una forma de expresión constante que es el diálogo. No obstante, el diálogo se manifiesta como un hecho de frecuencia, no de esencia, pues hay obras de teatro construidas sobre el monólogo, en un solo personaje (...) Pero la diferencia esencial estriba en que el diálogo teatral es siempre directo y el diálogo narrativo es siempre referido por el narrador. El texto dramático carece, generalmente, de un intermediario (en la narrativa sería el narrador) ya que se presenta la acción mediante el diálogo, a través del cual se conoce a los personajes por lo que dicen y cómo lo dicen», p. 104.

¹⁵⁴ Procesos acumulativos que se resuelven en una superposición de capas en la progresiva integración de todos los lenguajes escénicos, por lo que es necesario destacar la necesaria implicación entre los diferentes procesos (Ley, 2020).

3.2 Perfil estudiantil en Educación Media Superior

Queda todavía por aclarar el papel del adolescente en tanto partícipe del presente estudio. En palabras de Bonadona Nicolás (2014), uno de los cambios que sufren los adolescentes en la etapa escolar es el crecimiento de nuevas necesidades y el descubrimiento de un mundo interior, así como la comprensión de nuevos sentires y pensares en torno a diversas situaciones y problemáticas que atañen tanto a su vida privada, como escolar y familiar.

Seguidamente, la transición del mundo infantil amparado por el juego y la fantasía, es puesto en discusión al introducirse en el mundo de la adultez, caracterizado por un acercamiento a la lógica desde su vertiente crítica. Ante esta alteración, señala la autora, se hace evidente que esta etapa es el momento idóneo para conectar el contenido de los textos con las nuevas experiencias del estudiante, puesto que en ella, comienzan a formularse interrogantes en torno a manifestaciones sociales y artísticas, entre ellas, la literatura, y su interrelación con la vida. Manifiesto que declara haciendo suyas las palabras de Ballester e Ibarra (2009) en torno a la significatividad de los textos literarios «La lectura va más allá de la comprensión de un texto; alude a la construcción de un vínculo entre el receptor y el texto» (p. 12).

Según Cutillas (2005, citado por Bonadona Nicolás, 2014) «El lector adolescente, en el acto de leer, demanda de la literatura una comunicación en la que pueda proyectar su yo, saciar su curiosidad, reformular sus inquietudes, vivenciar sus deseos, sus preocupaciones, su incipiente sentido crítico» (p. 5). Y añade «El teatro, como la lectura (...) deriva en un acto personal e íntimo. La comunicación teatral, como toda comunicación literaria, tiene una dimensión mágica, una vertiente de irrealidad o de realidad virtual» (p. 4).

Una situación que, en el presente estudio, se pretende evidenciar a través del trazado de un perfil emanado de los resultados del Cuestionario Diagnóstico, donde se propicia un

cuestionamiento acerca de la teatralización en la creación de perfiles en redes sociales y como recurso de construcción de la narrativa individual en su componente perceptivo-representativo de la Otredad. Con esta antesala, se retoma la posición del adolescente desde el ámbito escolar en dos centros formativos de EMS: Por un lado, con estudiantes de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, Planteles Norte y Sur, fungiendo como grupo experimental del estudio; por el otro, con estudiantes de la Preparatoria del Colegio católico de corte privado, Marcelina, en su rol de grupo control.

Derivado del primer caso, el estudiante de Bachilleres tiene por cometido: la «Comprensión y producción de textos literarios», así como aquellos otros relacionados con su medio académico y social. Así, las materias de *Lectura y Redacción I* y *Lectura y Redacción II* se insertan en el mapa curricular del Plan de Estudios 2019 con el propósito de prepararlo en el manejo adecuado de su lengua materna. Situación que pone de relieve la cercanía del acto comunicativo —incluida la competencia lectoliteraria— en el ámbito lingüístico, más que en una disciplina recargada hacia las filas de la literatura y el género dramático. En línea con sus objetivos, la Escuela de Bachilleres estipula como misión en su portal¹⁵⁵, contribuir al logro de la misión de la UAQ con el fin de:

Satisfacer las demandas y necesidades educativas del entorno a partir de una formación integral del estudiante por medio del desarrollo de programas académicos sustentados en la multi e interdisciplinariedad, esto con el fin de promover conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan resolver situaciones problemáticas en diferentes entornos. (párr. 2)

Lo que hace suponer que, para el logro de tales objetivos, debieran existir asignaturas que casen con esta promoción humanística, siendo la realidad, una muestra de lo contrario. Por principio de cuentas, ni en el Mapa Curricular ni en el Plan de Estudios señalado con anterioridad, tiene cabida, como sí sucede en la Dirección General de Bachilleres, una asignatura destinada a la

¹⁵⁵ Véase <https://bachilleres.uaq.mx/index.php/conocenos/mision-y-vision>

revisión exclusiva de contenidos literarios, salvo aquellas como *Arte y Estética* o *Lectura y Redacción I y II* en las que se inserta, someramente y, bajo una sola unidad temática, el elemento del estudio literario. Si se considera cuidadosamente el caso, importa definir, además de los contenidos a tratar, el rol del adolescente como centro y figura del aprendizaje literario.

Sobre el papel y perfil estudiantiles de la población a tratar, se sabe que, a partir de datos obtenidos del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI¹⁵⁶ en Querétaro, el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años en adelante es de 10.5, lo que equivale a poco más del primer año de bachillerato; adicionalmente, en la Entidad, 3 de cada 100 personas entre la misma franja etaria no saben leer ni escribir, lo que lo coloca en el puesto 17 en relación con porcentajes como el de 13.7% de Chiapas (el más alto en analfabetismo) y 1.4% de la Ciudad de México (el más bajo); mientras que la asistencia escolar en estas edades, oscila entre los 44 y los 46 puntos. Aunado a lo anterior, los hogares queretanos con mayor incidencia corresponden a la familia de tipo nuclear al tiempo que un 21% y un 12% atienden a hogares ampliados o unifamiliares, respectivamente. De esta referencialidad se desprende un dato adicional, que la mayoría de los hogares, con un 67% conciben al hombre como figura de referencia frente a un 33% para la mujer. Lo que significa que el papel masculino cobra mayor participación en las decisiones y referentes familiares y escolares.

En cualquier caso, estudios como el de *Determinantes sociodemográficas y nivel de actividad física en adolescentes del municipio de Querétaro* de 2019, un instrumento para determinar conductas sedentarias en adolescentes queretanos concluye que, sus estilos de vida se caracterizan por un descenso en la actividad física. Dato reflejado en el 40.27% de los estudiantes

¹⁵⁶ Datos obtenidos del portal *Cuéntame: Información por entidad* del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en su apartado «Población». Para mayor información, véase el siguiente enlace: <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/queret/poblacion/default.aspx?tema=me&e=22>

de Secundaria, y un significativo aumento del uso del tiempo libre destinado a redes sociales y medios como la televisión: el 46.78% dedica de una a dos horas diarias a la asistencia televisiva, el 40.71% destina las mismas horas frente a la computadora en el ejercicio de sus labores académicas y, el 45.17% pasa de una a cuatro horas en redes sociales.

En añadidura, autoras como Ochoa Cervantes et al. (2021) afirman la existencia y prevalencia de tres conductas conflictivas entre la población estudiantil de secundarias públicas de un municipio del semidesierto queretano, a saber, el desinterés, la desmotivación y la deshonestidad académica. En este tenor, se detecta una dependencia entre la percepción de conductas conflictivas y el nivel de marginación de la escuela: las escuelas con niveles menores de marginación reportaron mayor prevalencia de percepción de conductas conflictivas, además, se observa una mayor prevalencia en las escuelas generales en comparación con las telesecundarias.

Lo que estos resultados apuntan con respecto a la posición del estudiantado de Secundaria y Bachillerato queretano es que, la afinidad con el ejercicio académico está sujeta a variables como el contexto familiar, el acceso a la educación y las figuras parentales y de autoridad. De igual modo, su nexa con la tecnología y los medios de comunicación masiva han permeado en conductas traducibles a una deficiente actividad física y un acercamiento a la virtualidad en sustitución de la interacción social cara a cara; mientras que el grado de marginación presente en su cotidianidad, alude a un incremento en el desinterés, la desmotivación y la deshonestidad académica.

Producto de estas reflexiones, conviene considerar que el estudiantado al que el presente estudio se enfrenta, es procedente de situaciones contextuales que, si bien no son determinantes en su participación áulica, sí influyen en el desarrollo de cuestiones actitudinales y aptitudinales, así como en la toma de decisiones ligadas a su contexto de procedencia. De conformidad, se ampliará la lectura e incidencia de estos factores más adelante.

3.3 Sectores Educativos Público y Privado en el Nivel Medio Superior de Querétaro

En líneas generales, la intervención aquí propuesta atañe, por su singularidad, a un Estudio de caso que corre en paralelo a un Estudio correlacional dividido entre dos planteles educativos de la región queretana y cuya pretensión, reside en la indagación de los efectos significantes acaecidos tras la presencia y/o ausencia del género dramático en dos Programas de Estudio de EMS. El primero, correspondiente a la asignatura de *Lectura y Redacción II* de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Norte en comunión a una muestra de la comunidad estudiantil del Plantel Sur sin sujeción a dicha asignatura (grupo experimental); el segundo, perteneciente a la asignatura de *Literatura y el Taller de Teatro* de la Preparatoria del Colegio Marcelina (grupo control).

Conviene distinguir que, la elección de los Planteles Norte y Sur de la Escuela de Bachilleres servirá como punto de arranque y muestra poblacional para particularizar el presente desarrollo investigativo, mismo que comporta la idea de valorar el vínculo entre la máxima casa de estudios de la entidad queretana, a saber, la UAQ, y sus centros de EMS incorporados: Planteles Sur, Centro y Norte al interior del Estado; Amazcala, Bicentenario, Colón, Conca, Jalpan, Pedro Escobedo y San Juan del Río en su periferia; así como el Plantel Semiescolarizado.

Esta revisión, tan somera como inevitablemente personal, implica la adopción de una postura crítica con respecto a las líneas terminales de su Mapa Curricular, así como las asignaturas asociadas con los planos literario, artístico y humanístico, que constituyen parte de su Plan y Programas de Estudio, a saber, *Lectura y Redacción I* y *Lectura y Redacción II*. Ergo, que debieran entrar en sintonía y encauzar sus contenidos hacia la oferta educativa de Facultades de Pregrado de la UAQ como la de Lenguas y Letras, entre las que destacan, la Lic. en Estudios Literarios, la Lic. en Lenguas Modernas del Francés, la Lic. en Lenguas Modernas en Inglés y la Lic. en Lenguas Modernas en Español; así como la Lic. en Actuación de la Facultad de Artes.

Cabe señalar que, el acercamiento inicial del pilotaje incluyó conversaciones con la Dirección General de la Escuela de Bachilleres para aterrizar la intervención dentro del Plantel Sur. No obstante, la limitación temporal y la poca difusión y receptividad del proyecto entre la comunidad estudiantil, impidió que se llevara a cabo durante el primer semestre del año en curso. Por consiguiente, el proyecto tuvo que atravesar una segunda fase en la que se apalabró con la profesora titular de la asignatura *Lectura y Redacción II* del turno vespertino del Plantel Norte, la facilitación del espacio áulico y la promoción del Taller al interior de uno de los grupos en los que tenía lugar dicha impartición. Empero, el proyecto fue retomado y consumado en el Plantel Sur a partir del segundo semestre lectivo, habiendo modificado para ello, la estrategia de su divulgación. En lugar de centrar la atención en el alumnado de la asignatura de *Lectura y Redacción*, el Taller de LD fue ofertado a toda la comunidad estudiantil, hecho que suscitó un incremento en su interés.

Por lo que respecta a la Preparatoria del Colegio Marcelina, se hace notar la disparidad económica entre esta población estudiantil y la población cautiva de la Escuela de Bachilleres. Entre los factores a considerar, se encuentran la infraestructura de ambos recintos, los recursos materiales, de capital lingüístico y cultural¹⁵⁷ presentes en sus intervenciones, y la forma de acceso a las instalaciones, en cuyo caso, omite el uso del transporte público decantándose por el privado.

Para ilustrar mejor esta idea se ofrece aquí una descripción del aula de *Literatura* del Colegio Marcelina. El aula cuenta con mobiliario apto para el equipo de cómputo —cada alumno porta su computadora personal y celular—, además de un proyector fijo, pintarrón y pizarra electrónica para uso del profesor y la clase. El espacio es amplio, luminoso y ventilado, y se encuentra en un segundo piso desde el cual pueden observarse los jardines colindantes que comparte el alumnado de Secundaria y Preparatoria. En cambio, el aula de *Lectura y Redacción*

¹⁵⁷ Terminología empleada por Bourdieu (1997) en *Capital cultural, escuela y espacio social*.

de los Planteles Norte y Sur, si bien es más espaciosa, puesto que su alumnado tiende a ser mayor, carece de mobiliario apto para las funciones computacionales de cada estudiante, además de que algunos de los equipos presentes en el recinto, como el proyector o el pintarrón deslizable, son modelos más antiguos o en desuso.

De lo anterior, se advierte que, en conjunto con la carestía del género dramático en sus Planes y Programas de Estudio, la Escuela de Bachilleres Plantel Norte, no cuenta con un espacio escénico reservado para los ejercicios teatrales; mientras que el Plantel Sur, sí está equipado con un auditorio escénico. Ello, pese a que su uso implique otra clase de actividades, como torneos de ajedrez o cursos de diversa índole. Empero, en ninguno de los Planteles se logró implementar el Taller en el espacio escénico correspondiente. Así pues, el resultado de esta experiencia tuvo que ceñirse a las directrices marcadas por el espacio áulico tradicional que, para fortuna de la segunda fase de pilotaje, aconteció en un recinto amplio y alejado del resto de las actividades escolares, denominado «El Teatrito», y que previo al Taller, servía como almacén. Sirva, pues, la siguiente figura a manera de ilustración del espacio descrito y como fuente documental de su singularidad:

Figura 1
Espacio áulico escénico de EMS del Sector Público



Aula «El Teatrito» de la Escuela de Bachilleres, Plantel Sur

Asimismo y, derivado de estas averiguaciones, se ofrece aquí un perfil sociológico de la población muestra que se presume, por principio de cuentas, dispar en su acceso a fuentes y mobiliario tecnológico, así como a los medios de transporte que garanticen su asistencia en clase.

Tabla 1
 Perfil sociológico de cariz económico y cultural en los grupos control y experimental del estudio

Sector Educativo	Institución Educativa	Capital cultural y lingüístico de los participantes	Acceso a medios de transporte	Acceso a fuentes, dispositivos y mobiliario tecnológico	Tiempo estimado de llegada al aula
Público	Planteles Norte y Sur de la Escuela de Bachilleres de la UAQ	Limitado o en desarrollo	Público: autobús, taxi o servicios alternos Privado	Fuera del aula*	De puntual a impuntual
Privado	Preparatoria del Colegio Marcelina	Amplio o en desarrollo	Privado: automóvil propio o familiar	Dentro y fuera del aula	Puntual

* Las aulas destinadas para el estudio carecen de dispositivos individuales, y los de uso del profesor, son equipos perfectibles

La lectura de estos resultados como fenómeno de corte disímil entre ambas poblaciones, se adhiere a las implicancias observadas por Martínez-Martínez & Torres (2019) al diseminar las determinantes que sostienen la tesis sobre la marginación social en el ámbito educativo ligada a factores como la infraestructura, la preparación de los profesores y la enseñanza de otras lenguas en la optimización del aprendizaje. Empero, los autores consideran que el esfuerzo particular del alumno es el factor prioritario en el aprendizaje. De ahí que estos rasgos estén presentes en el alumnado de ambos sectores educativos.

Tras lo expuesto, pueden, además, condensarse las condiciones curriculares en las que la Educación Literaria y el Género y Texto Dramático tienen participación en la EMS de Querétaro:

Tabla 2
 Presencia del género y texto dramáticos en EMS

Sector Educativo	Institución Educativa	Educación Literaria	Género Dramático	Texto Dramático
Público	Plantel Norte de la Escuela de Bachilleres	<i>Lectura y Redacción I y Lectura y Redacción II</i>	N/A	N/A
	Plantel Sur de la Escuela de Bachilleres	<i>Lectura y Redacción I y Lectura y Redacción II</i>	N/A	N/A
Privado	Preparatoria del Colegio Marcelina	<i>Literatura I y Literatura II</i>	Taller de Teatro	Reemplazado por adaptaciones del género narrativo

3.4 Metodología e instrumentación de la Lectura Dramatizada: Fase de pilotaje

Los métodos seleccionados obedecen a la naturaleza misma del fenómeno significativo. Esto es, el carácter edificante de la acción interpretativa y los prerequisites establecidos por el matrimonio Pedagogía y Educación Teatral. Todos ellos referidos a lo largo de los Capítulos I y II de la presente investigación. Entre estos se encuentran, la observación no participante, el cuestionario semiabierto y el sistema diarístico de campo y reflexivo. Además, se retoma el protagonismo de la lectura dramatizada como eje nodal de los aprendizajes a desarrollar mediante su base tricotómica: Eje corporal, Eje de la emisión vocal y Eje expresivo.

En este tenor, la estrategia metodológica de la LD trasciende la noción del *Teatro imagen*¹⁵⁸ propuesto por Boal (2001), en el que el uso de la palabra es sustituido por el del lenguaje corporal. Así pues, la LD compele a un ejercicio que entraña la sustancia de un diálogo potenciado por las singularidades de la arquitectura del texto en añadidura a las singularidades de su lector-intérprete.

Adviértase pues, que la educación y oficio actoral no son un fin a perseguir durante la intervención, como tampoco lo es aquella metodología recargada en el tratamiento con fines terapéuticos. Por tanto, aunque la investigación en curso se apoya de técnicas teatrales, como el «juego de roles» o el «sistema *Comodín*»¹⁵⁹, este último creado por Boal en 1965 e inspirado en el

¹⁵⁸ Cabe señalar que, el grupo de técnicas que acompañan la «imagen de transición» —término con el que Boal (2001) acuña a los principios de su *Teatro imagen*—, se habrán, así también, de implementar como elemento inductor de la actividad dramatizada que finaliza con el ejercicio de emisión vocal en sintonía con el diálogo a interpretar. En resumidas cuentas, se retoma la aportación del componente escultórico realizado por el lector-intérprete en tanto ‘labrador de imágenes’ y, en consecución a la bipartición del signo lingüístico en su arista concerniente al significado que, por sus cualidades, denota la imagen o imágenes mentales del fenómeno a discernir: «Las imágenes son más fáciles de inventar que las palabras. Y, hasta cierto punto, más ricas en significados posibles, más polisémicas», p. 41.

¹⁵⁹ La técnica del *Comodín*, como otras más precedentes del Teatro del Oprimido, asimismo, herederas del Teatro pobre de Grotowski, son elementos surgidos del cruce fronterizo entre el arte y las ciencias de la mente y humanidades. No obstante, debe cuidarse no ser presa de la tentación terapéutica hacia la que el teatro de Boal y de Moreno van abocadas, pues el propósito del presente programa piloto, la lectura dramatizada, obedece y se robustece de la integración del texto y género dramático como móviles de la acción misma, al sugerir las pautas del comportamiento lector e interpretativo del estudiante: la arquitectura textual del texto base en comunión con los actos significantes del lector.

Teatro de la Espontaneidad de Levy Moreno, donde un mismo actor puede interpretar varios personajes al clasificarlos con una especie de «máscara de comportamiento», la pretensión del estudio yace en la utilización de las técnicas citadas con la cuidadosa adecuación didáctica que exigen los objetivos pedagógicos a perseguir en el aula de EMS y, en específico, de EL.

Para su documentación, se recurrió a dos aliados que parten del mismo seno: El diario de campo por parte del investigador, sujeto a la circunstancialidad de lo observado; y el diario reflexivo controlado. Este último, derivado del proceso individual de cada lector dramático en torno a sus circunstancias significantes, es decir, como actor contextual y ampliamente mediado por su carácter idiosincrático, vertiente que comulga con la Estética de la Recepción. Además de las técnicas de fotodocumentación y videodocumentación que facilitan el registro del carácter efímero de la veta espectacular del TD. En última instancia y, dado que los grupos escolares de Nivel Medio Superior de las Escuelas de Bachilleres están conformados por una población cercana a los 50 o más estudiantes, es conveniente resaltar que, para fines prácticos, la dimensión de la muestra se redujo de forma intencional a la población que desempeñó un papel clave dentro del proceso. Motivo por el cual, el Taller de LD fue ofertado a manera de curso extracurricular y como soporte a los contenidos curriculares de asignaturas como *Lectura y Redacción*.

Sin perderse en consideraciones, conviene distinguir que uno de los desafíos ante los cuales tanto el estudioso de la literatura como el docente en literatura deben enfrentarse, consiste en la habilidad para adecuar y particularizar su objeto de estudio gestado en las ciencias del hombre, en un objeto apropiado para el análisis científico. Ello, sin caer en las redes tautológicas que presuponen un acercamiento al fenómeno de índole fáctica. De lo que se deduce, la necesidad del estudio de lo literario y su enseñanza, implicados sus actores, a la luz de sus condiciones epistemológicas y su carácter especulativo-subjetivo en tanto apariencia —que no calca— de lo

observado. Esto, mediante el principio de vigilancia epistemológica, con el objeto de propiciar el logro de sus objetivos de aprendizaje —aquellos volcados hacia el lector— dando paso al proceso de investigación interventiva y metodológica de la disciplina concerniente, a saber, la literaria.

En sintonía con García Velasco (2008) se recurrió a dos elementos de la tricotomía de la LD consistente en el Juego Teatral y la Dramatización. El objetivo general de un pilotaje de esta naturaleza, consistió, pues, en probar la utilidad de los recursos teatrales en la mejora del aprendizaje del estudio literario y, más en concreto, en el análisis de la relación entre los actos significantes y la vinculación con la arquitectura textual del género dramático, a saber, su dialogismo y alteridad. En este sentido, la intervención se apoyó, a su vez, del teatro-documental-ficcional, esa variante de la dramaturgia que comprende la conjugación entre la propuesta teatral contenida en el texto base, y la recopilación testimonial de los participantes (mediante el Diario Reflexivo) a fin de imbricar ambos contenidos, ficcional y vivencial, en un mismo producto textual e interpretativo. Dando, con ello, lugar a la manifestación de su sincretismo y significación.

Puesto que el proceso de ensayo es el momento en que los conceptos alcanzan una concreción escénica¹⁶⁰, traducible a la traslación de los diálogos en desplazamientos, o al tono, ritmo, intensidad y volumen de la emisión vocal (Ley, 2020), gran parte de la actividad de lectura dramatizada fue diseñada en aras de la consolidación de este punto. A la sazón, entre las tareas del ensayo destacó el análisis del texto en acción. Es decir, la recuperación del intersticio pragmático en la preparación dramática en virtud del texto base.

¹⁶⁰ Añade Ley (2020): «Con frecuencia es necesario construir detalladamente el subtexto de una situación, o los antecedentes y consecuentes, o determinar las motivaciones psicológicas de los personajes, proceso del que resulta un material conceptual y narrativo de notable complejidad. Al mismo tiempo, y a medida que se van sumando los otros elementos escénicos, surgen problemas de interpretación que es necesario clarificar. Como es natural, la dramaturgia de ensayo la hacen, fundamentalmente, el director y los actores, un núcleo alrededor del cual el resto del equipo puede influir con su opinión y aportar ideas que resuelvan los principales problemas que vayan surgiendo. El dramaturgo, aquí, cuando lo hay, se sitúa junto al director y su función es (...) la de mantener la visión de conjunto atenta al significado global y la efectividad con que escénicamente se sirve este significado. La principal herramienta con la que trabaja es el mapa conceptual del espectáculo», párr. 5.

Ahora bien, es cierto que para su cumplimentación fue necesario atravesar el umbral de la soltura y presencia escénica. En este sentido, la fase de ensayo resultó consustancial para el despliegue de proposiciones significantes por parte del lector dramático quien, en su calidad de intérprete, coadyuvó en las tareas de discernimiento y activación del sentido textual a manera de sugerencias, impresiones e impostaciones de voz, de corporalidad y expresividad al tiempo que el texto dramático era sujeto de análisis literario, psicológico, social, político y filosófico. Como era de esperarse, la LD jugó un papel preponderante en este ejercicio, puesto que el ensayo se supeditó al desarrollo de los Tres Ejes. Así también, las modalidades de su disposición abarcaron las tres fases lectoras: en silencio, en alta voz y dramatizadamente, bien desde la lectura individual a la colectiva; bien desde el asiento hasta el desplazamiento escénico, bien desde la repetición hasta la memorización de los diálogos, bien desde el sentido hasta la construcción de significaciones.

Valga la aclaración, esta necesidad fue configurada a través del planteamiento: ¿Cómo construyo desde mi quehacer como formador literario, el camino para el encuentro con el texto? Como es sabido, en el aula de literatura de EMS se propicia la línea constructivista en torno al desarrollo de competencias lingüísticas y el aprendizaje significativo; no así, el bien llamado «alargamiento de la mirada» del cual parte la dialéctica: texto-lector literario.

En un nivel más específico y, en conversación con Miguel Loyola¹⁶¹ (2022) puede darse contestación a esta inquietud: «La finalidad del teatro escolar es preparar al joven no en las tablas actorales que exigen y delimitan una formación profesional; sino en el encuentro consigo mismo y con el Otro, y en la resolución de conflictos de orden interno y social, al lidiar con la adversidad puesta en escena». En consonancia, una de las finalidades de la PT conlleva la apreciación de los recursos teatrales y la lectura de sus piezas tanto interiorizada como dramatizadamente. De ahí que

¹⁶¹ Padre de *El centauro mecánico*, propuesta teatral con niños y adolescentes que comunica a la Sierra Gorda queretana y las periferias distritales de Nueva York.

el alargamiento de la mirada, procure, profusa y casi diáfana, los adentros del lector dramático en su ejercicio dialógico con el texto. Premisa que por su énfasis, dista del pensamiento de Gerigk (2010, traducido por Argüelles Fernández, 2016) que ciñe la definición del texto literario como un texto finito, sin hablante empírico, que todo aquello que dice lo certifica él mismo. Negando así, la posibilidad de su transubstanciación que —cuando menos en el TD—, reside en la facultad lectora para transmutar la ontogenia del elemento sígnico teatral en un sistema versátil de expresión: corporal, vocal y anímica.

Un corolario más, ¿qué relación guarda la significación con el género dramático? Como se adelantó, hablar del género dramático (GD) es hablar de polifonía de voces, voces lo suficientemente bien articuladas como para dar a un texto un carácter vivificante, expresivo y fenoménico. El *drama*, en su sentido arcaico, se sostiene de la re-presentación en tanto fenómeno vivo circunscrito a las coordenadas de un ser y un tiempo determinados. Coordenadas a las que cabe la intersección del lector en su calidad de espectador-intérprete, quien se dispone, en su afán por apropiarse del sentido textual, a imprimir su propio sello. Esto es, pasar del encuentro que potencializa su *visión del mundo* e influenciada por la obra, a una postura perspectivista desde la cual, obra y lector establezcan lazos de comunicación que incidan en la coimplicación de las partes.

Pues bien, el género dramático cruza la línea de lo meramente literario para tender puentes con las artes escénicas. ¿Y no es lo que se escenifica, en el fondo, algo que se representa, que se significa interpretándolo o que se interpreta significándolo? De ahí que, en la lectura del TD: «Todo lo que no soy, es, en consecuencia, lo que soy», palabras retomadas de Miguel Loyola. Contribución que, desde la EL permite concebir la formación del lector del Análisis Crítico del Discurso retomado por Cassany et al. (1994), como lector crítico distinguido del acrítico, uno que: reconoce la significación como la potencialidad y existencia de varios significados (dinámicos,

situados); que dialoga y busca interpretaciones sociales; que es capaz de leer de forma diferente cada género; que va en busca de la intencionalidad; que presta atención a lo implícito, y puede alcanzar niveles superiores de comprensión. En síntesis, un lector capaz significar el texto.

Para el logro de este propósito, se recurrió, asimismo, a la conceptualización como instrumento cognitivo de indagación. Lo anterior, a partir de los estatutos partícipes en el proceso de mediación pedagógico-teatral y de la construcción del significado por medio de la recuperación, selección y enunciación de un *corpus* de cinco obras del género dramático que favorecen la explicitación de su interrelación con el lector¹⁶² a través de las siguientes coordenadas seminales:

- i) Que las obras se desprendan de una vinculación directa con el motivo de la *alteridad*
- ii) Que fomenten el despliegue de la Pedagogía Teatral y la Lectura Dramatizada como vías de conducción para su ejercicio, es decir, que nazcan del seno del género dramático y se vehiculen por medio de sus dos lecturas: literaria y espectacular
- iii) Que se correspondan entre sí mediante el tamiz de la *significación literaria*, y mediante el desentrañamiento del texto desde la unificación de sus horizontes de presunciones (autorales) y de expectativas¹⁶³ (receptivo-interpretativas)

En apego a los objetivos descritos en el Planteamiento del Problema de la presente investigación, se retoman aquí, aquellas directrices para la planeación y diseño de la fase de Secuenciación Didáctica y Fichado Pedagógico. En efecto, los que se enlistan a continuación:

¹⁶² Conforme a esta visión, el lector sería concebido como aquella entidad capaz de activar las potencialidades significativas del texto base al tiempo que las actualiza para, sólo después, proceder a su reflexión con la apropiada base epistemológica que antecede a su aplicación en situaciones de su cotidianidad.

¹⁶³ Terminología recogida por Argüelles, G. (2020) en refrendo a los postulados de Gadamer (1975) y Husserl (1984) y (1999).

Objetivo general:

Propiciar la reflexión acerca de la necesidad de la incursión del género dramático para el desarrollo de la significación literaria en EMS a través de un Estudio de caso.

Objetivos específicos:

- a. Develar en la unidad temática a tratar la ausencia del género dramático en el desarrollo didáctico del estudio literario.
- b. Proponer la integración fundamentada del género dramático justificando el porqué de su importancia para la significación literaria.
- c. Elaborar un programa piloto a través de la lectura dramatizada que pueda compensar, momentáneamente, la ausencia del género dramático dentro de este programa de estudio.

3.4.1 *Del texto dramático al espectáculo: Jugar a ser Otro*

Los juegos y las actividades teatrales que participaron del presente estudio tienen en común la imbricación del binomio literario-espectacular. En otras palabras, el modelo de LD propuesto en las dos fases de pilotaje del grupo experimental, así como los ejercicios de Observación dentro del grupo control, se ciñen a la naturaleza dialéctica del TD en tanto texto literario y texto espectacular.

Por intuición general, el tratamiento áulico del TD en la Escuela de Bachilleres, debió correr en paralelo a las exigencias delimitadas por el Programa de Estudios de *Lectura y Redacción II* (Semestre Enero-Junio) que colige con los parámetros de la «Producción y comprensión de textos literarios» en su segunda unidad, y que son coadyuvados por la revisión de la forma en que la función poética se actualiza y especializa en el género narrativo (novela y fábula). Práctica que en los Planteles, se establece en conjunto con el Programa de *Lectura y Redacción I* (Semestre Agosto-Diciembre) con énfasis en su tercera unidad, asimismo, en la «Producción y comprensión

de textos literarios» bajo los géneros narrativo (cuento) y lírico-poético (poema y calavera literaria)¹⁶⁴. No obstante, su efectucción, como habrá de observarse, dista de la integración del GD.

Partiendo de esta desvirtuación, en el Taller de LD se propuso una esquema de acción compuesto por tres niveles derivados de las proposiciones de De Marinis (1982) y (1988), Vieites (2014, 2015, 2016 y 2017), Portillo y Pérez (1989) y Jiménez D. (2009): *i.* integración del texto dramático como eje nodal de la actividad literaria; *ii.* análisis literario de la función poética (dialógico-alteridad) del género dramático; y, *iii.* optimización de la dimensión escénica y significativo del TD en función de los Ejes de la LD: corporal, vocal y expresivo.

De conformidad, el aparato escénico del TD se sustrajo a los lineamientos de la LD sin ocasión de montaje —salvo el simulacro efectuado por los lectores dramáticos en su proyecto final mediante el traslape de la lectura del texto al ejercicio de videodocumentación de la LD. Siendo, las más de las veces, un ejercicio de connotación lectora e imaginativa que produjo entre los asistentes un acercamiento interdisciplinar entre la literatura, el teatro, la danza y la música.

Desde este ángulo, el Texto Dramático atiende al llamado de la Educación Literaria al tiempo que participa de la Educación y Pedagogía Teatrales como espacio de transubstanciación de una práctica sígnica hacia una polifonía de expresiones que decantan en lo escénico. Asimismo, esta concepción sería inexplicable sin el principio activo que atañe al texto dramático en virtud de su espectacularización: como habitáculo de carácter sagrado, efímero y vívido, por lo que de ritual le corresponde; y como lugar de encuentro continuo entre horizontes y conciencias que dialogan: las unas, al inscribir el decir en el texto, las otras, al salir de sí al encuentro con las primeras en esta suerte de diálogo-espectáculo.

¹⁶⁴ Véase figuras 5 y 6.

En una búsqueda por explicitar el rol del lector como agente interpretativo, a saber, como hermeneuta y ejecutante del texto dramático, se optó por situar las averiguaciones de Vigotsky (1986) en torno a la naturaleza del quehacer de la LD en su cota de espectáculo-juego. En resumidas cuentas, la labor implicó, en consonancia con el autor: imaginar el juego como forma dramática primaria, y como parangón de la unicidad que caracteriza al lector dramático como artista, espectador, co-autor, decorador y montador de la obra.

Bajo este tamiz, bien puede acreditarse la aparición de la alteridad encarnada en el lector dramático como bastión en el desdoblamiento, ocultamiento o evasión de su identidad confrontada con el Otro, tal y como lo propone Grovas Hajj (2001b). Dicho está, un Otro que emana del texto: sea éste, un personaje o acción determinada; o bien, una función o rol escénico. Paralelamente, el encuentro con el Otro a partir del postulado «¿Quién o qué soy?», presente en la articulación de los Talleres, y en clara conexión a los tópicos (soledad/identidad) mediante los cuales gravitó el desarrollo de la LD, promovió la singularidad lectora en tanto reconocimiento de su individuación.

Además, se debe recordar que el juego como estrategia compartida con otras especies no humanas, vehicula la actividad conductual de los seres en su desarrollo. Primero, instándolos a imitar las acciones de terceros para adaptar la suya a un contexto determinado. Segundo, al servir como soporte de la mediación de normas que facilitan su integración y que, eventualmente inciden en su educación moral y cívica. Tercero, como gestor de la actividad imaginativa que augura la entrada de nuevas lecturas del mundo. Cuarto, como facilitador del desenvolvimiento psicológico en las diversas áreas que constituyen el aparato conductual: motriz, afectiva, social e intelectual. Quinto, como precursor de la resolución de problemas (Castillo, 2017) y toma de decisiones que podrán encararse en la vida adulta. Naturalmente, esta diversificación lúdica acontece en espacios reglados que, no obstante, involucran y avivan el goce entre sus actores como *jugadores* en escena.

Por consiguiente, el espacio escénico atiende a ese lugar en el que la actividad se regula de acuerdo a su propia virtualidad, propiciando, como en el juego, un estatuto que simula la realidad. En este sentido, la tarea de la LD se apoyó del carácter lúdico para cumplimentar los cinco rasgos anteriormente descritos. Así, el lector dramático del presente estudio, imitó en su ejercicio las acciones observadas en el plano de la cotidianidad y llevadas a la ficción, como fiel reflejo del carácter mimético del *drama* aristotélico en el simulacro dramatizado; luego, se integró a los ensayos de forma ordenada y escalonada de acuerdo con el rol o personaje asignado para su representación, siguiendo para ello, las pautas establecidas por el tallerista (director), y por las didaskalias sugeridas en el texto, en añadidura a un creciente sentido de cohesión que devino en identidad colectiva; así también, tuvo ocasión de manifestar su carácter imaginativo-creativo, que le permitió trascender la visión de mundo que atañe a su entorno y se deposita en el texto dramático como plano virtual de la acción que, como intérprete, emula, trasciende y significa; de igual modo, puso en marcha el despliegue de sus facultades psicológicas al tiempo que desdobló su personalidad en las tareas que ameritó su interpretación: corporal, vocal, anímicamente y mediante el trabajo colegiado; finalmente, el texto venido a espectáculo, incidió sobre su desempeño como desarticulador del conflicto, pieza central del *drama* y trasunto de la actividad humana.

Si bien esta empresa logró gran parte de sus objetivos, vertidos en el binomio literario-espectacular, el camino a su optimización lleva de suyo el de su perfeccionamiento. Derivado de esta situación, la sensibilidad que se gesta al interior de los ejercicios, ora bien, por parte del profesor de literatura; ora pues, por parte del lector dramático, irrumpe como factor incidental en la actualización del texto y su devenir como cruce de horizontes.

En sintonía, se destaca que la labor docente en este terreno, queda expresada en sus tónicas lúdica y analítica. Así, el profesor de literatura que encara la tarea del TD, arguye a la de su propia

multiplicidad: como especialista del género en cuestión, como director que acompaña el proceso, ocupándose, sobre todo, de la interpretación del texto y de su transformación en signos escénicos (diversificación o [significaciones] del lenguaje que coordina), como animador de la actividad y facilitador de los aprendizajes, y como ensayista y programador del espectáculo (Ley, 2020).

3.4.2 Grupo Experimental: Planteles Norte y Sur de la Escuela de Bachilleres

Los Planteles Norte y Sur de la Escuela de Bachilleres de la UAQ albergan una población estudiantil de aproximadamente 2,240 estudiantes respectivamente. Esta población está distribuida en dos turnos, uno matutino y el otro vespertino, cada uno con seis semestres pares y nones que se alternan de acuerdo con la calendarización programada para el ciclo escolar. Consecuentemente, los semestres 1.º, 3.º y 5.º son coincidentes entre el período Agosto-Diciembre; mientras que los semestres 2.º, 4.º y 6.º son impartidos entre los meses de Enero-Junio. De igual modo, cada semestre está conformado por 16 grupos con un rango de entre 45 y 50 estudiantes cada uno.

Ahora bien, el grupo de estudio que concierne al primer pilotaje del Taller de Lectura Dramatizada *Dramisela* y *Farsilio*¹⁶⁵ en el Plantel Norte, surgió a partir de la facilitación y promoción del curso por parte de su profesora titular. Cabe señalar que la oferta tuvo que realizarse, no al interior del programa, sino de manera extracurricular dentro del Grupo No. 13, en el Aula No. 30 del 2.º Semestre de la asignatura de *Lectura y Redacción II* del Turno Vespertino. Esto es, durante los días viernes a partir del día 04 —único miércoles— hasta el 27 de mayo de 2022, en un horario establecido entre las 14:50 horas y las 15:40 horas. Originalmente, el grupo de la

¹⁶⁵ La elección del título surgió a partir de la necesidad de su promoción en ambos recintos educativos, aunado al alcance que dicho encabezado pudiera suscitar entre la comunidad estudiantil. Por tanto, «Dramisela» es una construcción que atiende a la feminización y exaltación del vocablo *drama*; mientras que «Farsilio», representa su antítesis, es decir, la *farsa* masculinizada. Ninguno de los términos fue empleado en adelante por el investigador durante las actividades del Taller. Valga la expresión, sirvieron meramente como anzuelos en su difusión. Esto, debido a que parte de las estrategias como Tallerista incluyeron: la justificación de la propuesta, la exposición de un cronograma de actividades y la gestión del recurso a nivel directivo, institucional y estudiantil.

asignatura fue constituido por 48 estudiantes de entre 15 y 16 años, 25 de ellos inscritos al taller, incluyendo entre el registro, un participante del 4.º Semestre del Plantel Sur «Salvador Allende», donde inicialmente se promocionó el Taller.

La asistencia por parte de los participantes implicó variaciones significativas en el transcurso de las distintas sesiones, así como entre el número de hombres y mujeres, contando, las más de las veces, con la participación femenina que osciló entre un 60 y un 70% de la asistencia total. Como se indicó, cada una de las cinco sesiones se impartió en carácter semanal, salvo la primera y segunda que acontecieron durante la misma semana. Esta observación, permitió obtener el siguiente control de asistencia: 48 estudiantes en la primera sesión; 16 en la segunda; 18 en la tercera; 9 en la cuarta y 16 en la quinta. Producto de estos datos, se obtuvo una media en la participación semanal de 21.4 participantes, una mediana de 18 y una moda de 16.

En virtud de la brevedad de los tiempos destinados para la intervención (hacia finales del curso escolar), se destaca que la secuenciación original incluía una planeación de 8 sesiones que, para los fines destinados, quedaron inconclusas. En aras de su desarrollo, se contó con un *corpus* diseñado a partir de la representatividad del teatro didáctico en cinco momentos clave, tanto en su recepción crítica como historiográfica y apoyados de un motivo literario alrededor del cual gravitara el elemento de la significación. Para su cumplimentación, se diseñó una selección que incluyera contenidos que fuesen relevantes o significantes para el adolescente¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Véase apartado del Corpus en el Anexos. Para la determinación de estas coordenadas, se implementó un pre-pilotaje del instrumento del Cuestionario Diagnóstico por medio de un formulario en la plataforma de Google Drive de Forms en una población de entre 15 y 60 años de edad, y cuyos resultados arrojaron, entre los 9 participantes del estudio, que la tendencia se decantaba en primer lugar, por las historias de aventura, acción y ciencia ficción; el drama y el suspenso en segundo; y el terror y la fantasía en tercero. Asimismo, los participantes señalaron que su primer acercamiento hacia la ficción fue oral o visual; mientras que el 88.9% consideró muy importante el ser capaces de entender una historia, y el 33.3% consideró que, además de comprenderla, era muy importante el poder atribuirle nuevos significados. Cifra que se repitió en su contestación acerca de si el verse implicados interpretando un rol dentro de una película o serie les haría más comprensible dicha historia. Y que, canalizado en su uso y relación con contenidos de índole comunicativo-tecnológicos, como las redes sociales, potenciaba su noción de «teatralidad» al edificar, en dichos espacios, una narrativa que incluye, entre sus parámetros: la creación y confección de identidades paralelas a la entidad

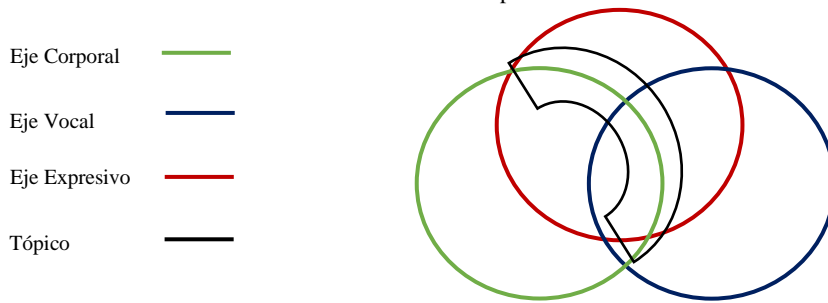
Así pues, el corpus quedó conformado por las siguientes obras: *i.* Período Grecolatino: Acto IV de *El misántropo* de Menandro (tópico: soledad); *ii.* Período Renacentista: El paso de *Las aceitunas* de Lope de Rueda (tópico: trivialidad y posición de la mujer en la familia); *iii.* Período Neoclásico: *El misántropo* de Molière (tópico: soledad, en contraste con la visión de Menandro); *iv.* Período Romántico vs. Realista: Actos I-III de *Peer Gynt* de Ibsen (tópico: identidad y búsqueda de sí mismo) en añadidura al Acto I, Escena IV de *Intriga y Amor* de Schiller (tópico: el amor y el abismo entre las clases sociales); *v.* Período Contemporáneo: Acto I de *Esperando a Godot* de Samuel Beckett (tópico: incertidumbre/soledad). Debido a la sucinta naturaleza del estudio, solamente dos de esas obras fueron recuperadas en la fase interventiva: *El misántropo* (Plantel Norte), y *Peer Gynt* (Plantel Sur), y sólo ellas aparecen en el apartado de los Anexos. En apego al modelo en ciernes, se considerará la integración de las obras restantes bajo la égida de una antología didáctica promovida por el investigador para su futuro ejercicio áulico.

Como habrá de observarse, el tema recurrente en la selección, estriba en el desarrollo identitario en colindancia con la caracterización de la alteridad. Esta última, como motor de la actividad humana que despierta o aleja la conciencia del personaje con respecto a sí mismo y su entorno: en una palabra, la Otredad¹⁶⁷. En este sentido, el tópico de cada obra elegida figuró como parteaguas y como vínculo entre la actividad literaria y escénica de la técnica de Lectura Dramatizada en función de sus Tres Ejes: Corporal, Vocal y Expresivo. Sirva, pues, la siguiente figura para ilustrar sus mecanismos de acción y de relación.

autónoma (personalidad) del encuestado; el discurso oral (audios o videos) y escrito; y el trato con terceros en sus intercambios. De lo que se desprende, una cercanía entre estos indicadores y los conceptos abordados en el estudio, a saber, la interpretación, la dialogicidad y la alteridad.

¹⁶⁷ Nuevamente, la «conformación de la identidad» como su carácter «solitario», son dos eslabones presentes en el discurso de transición entre el niño y el adulto. Postulado que suscriben autores como Octavio Paz (2000) o Joseph Knobel Freud (2019), condiscípulo freudiano quien, en entrevista para *El mundo*, afirma «El gran problema de los adolescentes es la soledad», y prosigue «Los adolescentes están muy solos. Ése es el gran tema; luego, dentro de ese tema hay tantas variaciones como casos». Para ampliar esta información puede consultarse la siguiente liga: <https://www.elmundo.es/papel/lideres/2019/09/25/5d8a30d6fc6c8348238b460a.html>

Figura 2
Nudo borromeo de Lectura Dramatizada en clave tópica



En vista de lo anterior, las sesiones fueron distribuidas dentro de la Planeación Didáctica mediante tres niveles: El primero, su *fase diagnóstica*, que incluyó una Observación de Campo no Participante y la contestación de un Cuestionario Diagnóstico de Significación Literaria y Género Dramático. El segundo, su *fase interventiva*, consistió en el desarrollo de técnicas asociadas a la Lectura Dramatizada mediante tres ejes procedentes de los Juegos Teatrales, a saber, el «Eje Corporal», el «Eje de la Emisión Vocal» y el «Eje de la Expresividad», cada uno de ellos con una sesión independiente entre sí. En apoyatura a las 3 sesiones señaladas, se incorporó un primer momento teórico en el que la naturaleza significativa del tópico a tratar, sería abordado desde la versatilidad de su recepción histórica. En este caso, habiendo elegido la obra *El misántropo* de Menandro para el Plantel Norte, el tópico consistió en el tratamiento de la «soledad» como concepto universal e histórico para la concepción de sí frente al Otro, y como eje dramático de las actividades. De igual forma, se añadió un momento integral al cabo de la ejercitación de los tres ejes, que hiciera las veces de articular y englobar los contenidos abordados, la LD.

Finalmente, la *fase evaluativa* contempló la valoración sumatoria del Taller a través de un Cuestionario Evaluativo de Significación Literaria y Género Dramático, enfatizando con ello, la percepción o grado de significación individual (contenido de conciencia verbalizado tras la experiencia) gestado a partir del contacto entre el estudiante y la obra de Menandro. Se subraya

que de la programática inicial, solamente pudieron llevarse a cabo cinco de las sesiones. Motivo por el cual, algunos contenidos fueron suprimidos o imbricados en otros.

Como resultado, se enlistan a continuación las fichas pedagógicas contempladas para su desarrollo: *i.* «Observación de Campo no Participante»; *ii.* «Cuestionario Diagnóstico»; *iii.* «Representatividad cronológica del tópico de la soledad y su advenimiento como misantropía»¹⁶⁸; *iv.* «Eje de la Corporalidad»: Juegos teatrales de espacialidad y corporalidad encaminados al despliegue de la presencia y figura escénica; *v.* «Eje de la Emisión vocal»: Juegos teatrales de respiración y manejo de la voz para la variación del instrumento vocal; *vi.* «Eje de la Expresividad»: Juegos teatrales para el desarrollo de la expresión vinculada al estado anímico y, en consonancia con la clasificación emocional de Paul Ekman (2013a y 2013b); *vii.* «Integración de los Ejes» para el desarrollo de la LD; y, *viii.* «Cuestionario Evaluativo».

Para una visión general de la Secuencia Didáctica originaria, puede consultarse la siguiente tabla, su programática y sus objetivos particulares:

Tabla 3
Secuencia Didáctica del Taller de LD para la Escuela de Bachilleres

Proyecto de Investigación Educativa	«La entrada en el significado: Propuesta de integración curricular del género dramático para el desarrollo de la significación literaria en Educación Media Superior»		
Plantel Educativo	Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Norte y Plantel Sur		
Asignatura a complementar	<i>Lectura y Redacción II</i>	Unidad temática a abordar	II. Producción y comprensión de textos literarios: Generalidades de la historia de la literatura, novela y fábula
Objetivo	Ofrecer un espacio extracurricular de Lectura Dramatizada que propicie la reflexión acerca de la necesidad e importancia del género dramático para el desarrollo de la significación literaria en la asignatura de <i>Lectura y Redacción II</i> o sin su vinculación directa, que pueda compensar, momentáneamente, la ausencia del género dentro de dicho programa de estudio.		
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> a. Estimar el grado de aproximación del estudiante en la identificación del género dramático como un componente partícipe del estudio literario. b. Potenciar el desarrollo de herramientas expresivas en el estudiante mediante técnicas teatrales: corporales, de emisión vocal y simbólicas. c. Conducir el desarrollo interpretativo (significante) del texto dramático por medio de la lectura dramatizada. 		

¹⁶⁸ Conducido por los cuestionamientos: ¿Cómo ha sido abordada la «soledad» en el arte dramático a través del tiempo? ¿Qué relación tiene esta visión cambiante con nuestra propia percepción acerca del fenómeno? ¿En qué sentido nos descubrimos solos en el mundo, tal y como sucedía con el personaje de Menandro, Cnemón?

Fase	Tópico	Objetivo	Competencia a desarrollar	Evidencia de aprendizaje
Diagnóstica	1. Observación de campo no participante	-Análisis y documentación de la dinámica de una clase ordinaria (conducida por el profesor titular de la asignatura) y relacionada con los contenidos de la unidad temática establecida.	Es sensible al arte dramático y participa en la apreciación de sus expresiones en distintos géneros.	-Llenado de formato de Observación de Campo No Participante y trazado de recomendaciones. -Primer registro del Diario de Campo.
	2. Aplicación de Cuestionario Diagnóstico de Significación Literaria	-Proyección de muestrario del instrumento y ofrecimiento de dos modalidades de contestación: la una impresa; la otra en Google Drive: Forms. -Trazado de perfiles estudiantiles para el manejo de grupos: división provisional entre la participación activa, pasiva y mixta del estudiantado. -Entrega de Cartas de Consentimiento Informado para la recolección de firmas de los participantes del estudio.	Valora el arte dramático como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.	-Llenado de formato Cuestionario Diagnóstico de Significación Literaria: Impreso y/o en Forms. -Segundo registro del Diario de Campo. -Primer registro del Diario Reflexivo Controlado
Interventiva	3. Exposición historiográfica del tópico y aproximación a la construcción del personaje	-Línea del tiempo: <i>¿Cómo es y ha sido concebido el tópico (X) en el género dramático?</i> Exposición y breviarío de contenidos vinculados a la representatividad del tópico en relación a su cronología y recepción literaria, teniendo como bastión, la obra dramática a tratar. -Aproximación a la construcción del personaje (etopéyico y prosopopéyico)	Experimenta el arte dramático como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio	-Tercer registro del Diario de Campo. -Segundo registro del Diario Reflexivo Controlado.
	4. Eje de la Corporalidad	-Toma de conciencia sobre qué significa actuar. -Activación y aproximaciones a las técnicas teatrales de la espacialidad y la corporalidad (eutonía, relajación, postura, mirada, desplazamientos, gestos y ademanes) en sintonía con los diálogos desprendidos del TD.	a. Participa en prácticas relacionadas con el arte dramático. b. Escucha, interpreta y emite mensajes mediante la utilización de medios, códigos y herramientas dramático-literarios.	-Cuarto registro del Diario de Campo. -Tercer registro del Diario Reflexivo Controlado.
	5. Eje de la Emisión Vocal	-Desarrollo de técnicas expresivas: <i>Comodín</i> , juego de roles y LAV. -Desarrollo y ejercitación de técnicas de emisión y expresión vocal (respiración, escucha activa, intensidad, intención, pausas y silencios, ritmo).	a. Genera representaciones lingüísticas a partir del texto dramático. b. Identifica las ideas clave en un texto dramático e infiere conclusiones a partir de éste.	-Quinto registro del Diario de Campo. -Cuarto registro del Diario Reflexivo Controlado.

	6. Eje de la Expresividad	-Desarrollo y ejercitación de técnicas expresivas (reconocimiento de las emociones, impresión emocional en un personaje)	a. Participa en prácticas relacionadas con el arte dramático y su expresión. b. Identifica las ideas clave en un texto dramático e infiere conclusiones a partir de éste.	-Sexto registro del Diario de Campo. -Quinto registro del Diario Reflexivo Controlado.
	7. Lectura Dramatizada	-Integración y representación de los ejes y técnicas teatrales de la LD a partir del TD: introspección, visualización y simbolismo, procesos de internalización-externalización del lenguaje.	Valora el arte dramático como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.	-Séptimo registro del Diario de Campo. -Sexto registro del Diario Reflexivo Controlado.
Evaluativa	8. Aplicación de Cuestionario de evaluación de Significación Literaria y/o Creación de Producto Audiovisual de LD	-Sumarización de los aprendizajes obtenidos mediante un instrumento de verificación de la curva de aprendizaje esperado. -Comprobación y/o refutación de los efectos acaecidos mediante la introducción del género dramático en la enseñanza del estudio literario. -Elaboración de un productor audiovisual integrador de la LD.	a. Sumariza sus aprendizajes y los pone en práctica. b. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas dramático-literarios. b. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.	-Llenado de formato Cuestionario Evaluativo: Impreso y/o en Forms. -Octavo registro del Diario de Campo. -Séptimo registro del Diario Reflexivo Controlado. -Creación de producto audiovisual de LD.

Esta primera distinción entre las fases del Taller permite enunciar algunas precisiones. Primero, tanto el curso de las actividades como su devenir literario-espectacular, se apoyan de los postulados de De Marinis (1988), Bobes (1982) y Trancón (2006) que establecen la existencia de este binomio no reducible a sus partes sino conducido por sus relaciones indisociables, y de las máximas aristotélicas que versan sobre las *tres unidades*: acción, tiempo y lugar, partícipes en la constitución del *drama*. Segundo, en materia de significación literaria, el Taller retoma las apreciaciones de Baena (1992) y Cavalli (2016) al aseverar que la significación es un proceso de transformación de la experiencia humana en sentido, así como el «alargamiento de la mirada» de Bombini (1997, citado por Colomer, 2001), el «cruce del discurso-mirada» de Taylor (1987, citada

en Vázquez Touriño, 2008), la lectura como implicación entre la instancia lectora y textual en la que la interpretación vehicula las letras impresas y construye un nuevos significados de Cassany et al. (1994), la propuesta conceptual de Husserl (2006) acerca de la simultaneidad en los actos de representación verbal y el acto de dar sentido. De donde se desprende, en palabras del autor: «Mientras estamos viviendo la representación verbal, estamos sumergidos en el acto de llenar su sentido, su significación» (p. 244), y la ampliación de los horizontes de expectativas retomados de la Estética de la Recepción de Jauss (1976). Seguidamente, el componente dialógico se supedita aquí a los hallazgos de Bajtín (2003) y Hernández (2011); el carácter vivencial a la propuesta gadameriana; y el referente de la alteridad, en manos de Todorov (2007) y Grovas Hajj (2001b).

Téngase en consideración que para el desarrollo de los «Juegos y Técnicas Teatrales» contenidos en los Ejes de la LD se recurrió a la aportación teórico-metodológica de la PT y la ET, el aporte de Eugenio Barba (1994) en su matiz *pre-expresivo* y corporal y en concordancia con Barba y Savarese (2009); el *Teatro Imagen* de Augusto Boal (2001) y (2013) y su *sistema Comodín* (1965) heredero, a su vez, del Teatro Pobre de Grotowski, así como elementos circundantes a la técnica de *psicodrama* y *sociodrama* propuestos por Levy Moreno, y la técnica de *teatro documental* iniciada por Büchner (1984) y continuada por Kraus, Piscator, Brecht y Weiss, en sintonía con su vertiente *documental-ficcional* desarrollada por Miguel Loyola (2022) en su matiz expresivo. En añadidura al sostén audiovisual provisto por el portal de YouTube *Teatro Tras Bambalinas* «Ejercicios Teatrales»¹⁶⁹.

Hasta aquí los elementos que enlazan las actividades de LD entre el Plantel Norte y el Sur. Ahora bien, de retorno al Plantel Sur, se destaca su Taller de Lectura Dramatizada, el cual llevó

¹⁶⁹ Por citar algunas de las consultas realizadas en la materia, véase los siguientes enlaces: <https://www.youtube.com/watch?v=0CeNbos7Ihk>; https://www.youtube.com/watch?v=nmykH_9U8B8 y <https://www.youtube.com/watch?v=BR1zf5LAE7E>.

por título: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*. En esta ocasión, la propuesta fue promovida entre toda la comunidad estudiantil, turnos matutino y turno vespertino, y contó con el apoyo de las autoridades en su difusión por medios locales, áulicos y digitales. El grupo estuvo integrado por 12 alumnos del 1.º, 3.º y 5.º Semestres. Siendo la participación femenina, la más notoria con un 66.6% del total, mientras que la masculina, menor en comparación a la previa, con un 33.3%.

El Taller contó con siete sesiones distribuidas los días miércoles y viernes del mes de septiembre —salvo la sesión de cierre que tuvo lugar el 18 de noviembre— en un horario de las 14 a las 15 horas (extendiéndose en más de una ocasión por hasta 15 o 20 minutos). Se señala que este espacio temporal, el comprendido entre las 14 y 15 horas, figura como transición entre los turnos matutino y vespertino, por lo que la mayoría de los participantes, pertenecía al primero y estaba, por tanto, en condición de tomar el curso una vez finalizadas sus clases. Se advierte que la programática del curso fue consecuente con el primer pilotaje, prescindiendo de dos momentos, la Observación de Campo No Participante y el Cuestionario Evaluativo, sustituido por la elaboración de un proyecto audiovisual bajo la técnica integral de LD, aunado a los ensayos que corrieron de la 3.ª a la 6.ª sesiones. Estos resultados pueden expresarse como se muestra a continuación:

Tabla 4
Calendarización de las sesiones del Taller de LD: Escuela de Bachilleres

		Ficha Pedagógica						
		Fase Diagnóstica		Fase Interventiva			Fase Evaluativa	
Plantel	Observación de Campo No Participante	Cuestionario Diagnóstico	Exposición Historiográfica del Tópico	Eje Corporal	Eje Emisión Vocal	Eje Expresivo	Integración de los Ejes	Cuestionario Evaluativo y/o Producto Audiovisual
Norte	04/05/22	06/05/22	N/A	13/05/22	20/05/22	27/05/22	N/A	N/A
Sur	N/A	07/09/22	09/09/22	14/09/22	21/09/22	23/09/22	28/09/22	18/11/22

Asimismo, la técnica del *Diario Reflexivo* fue integrada de manera secuencial durante las sesiones que comprendió el curso. Para su despliegue, se instó a los participantes a acudir

semanalmente, y una vez concluida la sesión, a su llenado mediante la Carpeta de Drive *Peer Gynt*. Esta carpeta tuvo por finalidad la de extender el material de lectura y de consulta del Taller, así como la socialización de las comparticiones vertidas en éste. En esta tónica, la escritura diarística fungió como eslabón entre los contenidos encaminados al fomento de la actividad escénica (Tres Ejes) en conjunto con el tratamiento de la obra versado sobre la antinomia: identidad/alteridad. Sirva la siguiente tabla para la observación de su cronograma y los resultados de su ejecución.

Tabla 5
Relación de Diarios Reflexivos del Taller de LD: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*

Diario	Objetivo	Cita o Evidencia
01. <i>Definiendo mis gustos y preferencias</i>	Elegir y señalar alguna canción, película, serie u obra literaria con la cual se identifiquen y explicar sus razones.	-Mitski (Artista Musical): «Esta artista hace canciones bajo sus experiencias durante su adolescencia y vida adulta temprana, me logro identificar con ella y muchas de sus canciones porque he vivido cosas similares, aunque llore un poco, siento que sus canciones son un espacio seguro y un lugar de confort donde me siento entendida y representada.» - <i>Crónicas Marcianas</i> de Ray Bradbury: «Fue el primer libro de un buen grosor que me entusiasmó leer por completo.»
02. <i>Yo y el Otro</i>	Elaboración de acrósticos, uno bajo el concepto de su propio nombre (mismidad); y el otro, bajo el concepto de la Otredad.	Y el resto me dará un nombre que no me pertenece, Otros ni siquiera me reconocerán, pero yo me mantendré En el césped, acostada, dejando que las plantas me conviertan en su ser; Velando, sobre la luna, descifrando las estrellas y porque existen, Espectando todo sobre una nube, cada milagro, cada guerra. Liberando todas las emociones, las más crudas, las más descarnadas Y las más ignotas. Sentiré todo y no sentiré nada sobre eso, porque si No puedo ser nada, al menos puedo serlo todo. *** El otro en el que me he basado o usado como ejemplo, Llevando una parte de mi vida parecida a la de él O incluso siendo una copia en ciertos aspectos. Tal vez sólo buscaba una respuesta o un consejo: Reflexionar si quiero ser un conjunto de partes o saber «quién soy en verdad» O acercarme a la respuesta de <i>quién soy</i> .
03. <i>El yo mexicano vs. el yo Gynteano</i>	Describir las cualidades morales, intelectuales o estéticas de la sátira del o lo mexicano, en oposición o semejanza a la semblanza de Peer Gynt.	-Mexicano: «Trabajador, Conformista, Apasionado, Valiente y Patriota»; -Peer Gynt: «Volátil, Narcisista, Soñador, Indeciso y Orgullosa.»
04. <i>Áreas de oportunidad como lector dramático</i>	Enlistar y describir las facetas o Ejes en los que les gustaría o podrían mejorar su interpretación.	-Eje Corporal: «Que las acciones a expresar vayan más apegadas a la lectura.» // «Postura adecuada, movimientos que sean congruentes con las expresiones.» -Eje Vocal: «Cosas como mis expresiones o incluso mi eje corporal no creo que estén al nivel de otros. Sin embargo, mi tono de voz y cómo la utilizo creo que es mi mayor ventaja.» -Eje Expresivo: «Requiero soltar mis emociones y dejar que intervengan en mi actuación tanto corporalmente como en mi gesticulación.» // «Mis expresiones fáciles a veces son algo inadecuadas o quizás muy tiesas, siempre están entre los dos rangos de “o parece broma” o “no muestran realmente lo que se siente”. Casi siento que se ve como si sonriera y no le diera la seriedad que requiere.» -Conexión con el público: «Durante los actos me centré tanto en el <i>drama</i> como también en expresarlo hacia el público.»

<p>05. <i>Mi yo gynteano</i></p>	<p>Comparar las cualidades intelectuales y morales de Peer Gynt con su propia persona.</p>	<p>-Cualidad: «Me considero una persona valiente, ya que cuando se trata de enfrentar diversas situaciones, me resulta fácil hacerles frente y las hago aun si tengo miedo, y esto de igual manera lo realizó con mucha facilidad.» // «Considero que tengo o implemento el amor propio, ya que me quiero o acepto tal cual soy.» -Defecto: «Yo como todo ser humano, estoy y seguiré estando en el futuro, insatisfecho; ya que siempre va a ver algo que no me guste y/o quiera cambiar.» // «El perfeccionismo, siento que es algo muy constante en mi día a día, ya que pienso muchas veces en las acciones que realizó e intento que queden lo mejor posible, ya que siento que no estoy dando lo mejor de mí. Y siento que este defecto le queda bien a Peer Gynt, ya que busca de cierta manera la perfección en su vida.»</p>
<p>06. <i>Ser uno mismo es...</i></p>	<p>Complementar la premisa atendiendo a la pregunta formulada al inicio del Taller ¿Qué o quién soy? y los elementos discutidos en el drama poético <i>Peer Gynt</i>.</p>	<p>Ser uno mismo es:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. «Quererte y expresarte tal cual eres, aunque no estés satisfecho(a).» 2. «Poder ver y actuar desde una perspectiva propia.» 3. «Abrazar tus defectos, emociones, vida y experiencias, y aprender a vivir sin afectar a nadie y mucho menos, a mí. Ser uno mismo es todo lo que hemos vivido.» 4. «Ser quien soy, como sea que soy y sintiendo paz en el entorno al vivir día a día; para esto es necesario conocerse primero a uno mismo.» 5. «Bastarse a uno mismo con sus pensamientos y acciones, dejando a un lado los pensamientos de los demás.» 6. «Seguir tus principios.» 7. «Tratar de ser la mitad de lo que yo digo ser.» 8. «Construirte e irte formando por lo que te rodea, pero conservando tu esencia.» 9. «Creía que era ‘tener personalidad’; ahora creo que es ‘aceptarse tal cual eres’.» 10. «Mantener nuestra buena versión de nosotros mismos y que nos guste.»
<p>07. <i>Un viaje a la identidad</i></p>	<p>Desarrollar un escrito en el que indique su experiencia dentro del Taller y su faceta como lector dramático en función de lo que para sí representa la figura de Peer Gynt.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Considero que la diferencia que tiene la LD con los otros tipos de lectura son en esencia el movimiento del cuerpo y manos y la forma de darle vida al texto, ‘vivir las palabras’. La figura de Peer Gynt representa en mí una fase en nuestra vida, una representación de nuestros pensamientos o una parte de nosotros, algo de lo que tenemos que aprender. Por otra parte, este curso generó un interés en mi vida por el hecho de que siento una curiosidad e intriga sobre la Oratoria y veo cómo puedo aplicar lo que aprendí en la vida cotidiana.» 2. «Yo como lectora dramática, fue una gran experiencia. El ponerle una expresión a la lectura ya los había importante, pero el ponerlo en práctica yo y ver a otros haciéndolo, fue la comprobación de que deberíamos tomar esto como una herramienta. El taller fue muy divertido, los ejercicios, las presentaciones, y también me gustó el ambiente que había (...) el taller cumplió mis expectativas, me siento satisfecha con lo que pude obtener (...) además de que creo haber comprendido la diferencia entre esta lectura y las otras dos, y esta se volvió mi favorita. No conocí completamente a Peer Gynt pero con lo que supe de él, pude identificarme con muchos aspectos y la lectura ayudó mucho a cambiar mi forma de ver y reflexionar el <i>¿Quién soy?</i>». 3. «Mi experiencia fue basta, agradable y satisfactoria. El taller me resultó útil, divertido y eficaz (...) Logré expresar mejor lo que leía y analizo los textos mejor (...) Esta lectura o tipo de lectura estudiada y practicada aquí incita a analizar más allá de lo que leemos (...) De hecho, gracias a este taller logré practicar e interesarme más en la lectura; la obra de Peer Gynt me incitó a cuestionarme, cuestionar mis propias creencias de lo que es ser yo mismo y también cómo esta idea siempre está en construcción, manifestándose y metamorfoseándose.» 4. «Mi experiencia en el taller es muy buena, ya que me divertí mucho, me gustó dramatizar tipo <i>Rosa de Guadalupe</i>, conocer nuevas personas y expresiones y me gustó mucho que este taller me ayudó a quitarme un poco la pena que tengo (...) La figura de Peer Gynt representa para mí una persona sin límites, que lo quiere todo pero a la mera hora no quiere nada. La lectura de <i>Peer Gynt</i> me ayudó descubriendo partes de mí que

no conocía del todo, así como tener ganas de grandes cosas o tenerlas, pero también de las cosas que no quiero como las mentiras, la avaricia, el hambre de poder, etc., ya que estas acciones o emociones él las tenía.»

5. «Mis experiencias durante el taller fueron muy divertidas y, sobre todo, las veo como un apoyo a una de las carreras que me gustaría estudiar, que es la actuación, pero como un actor de doblaje. Las expectativas que yo tenía sobre este taller eran bajas, la verdad, pero ahora que damos por terminado el curso, mis expectativas ahora son muy altas. Sobre las diferencias entre la LD y las formas tradicionales (en silencio y en voz alta), siento que se podría resumir en una sola: la LD le da 'esencia' a los diálogos.»
6. «Varias de las técnicas que nos enseñaron han sido muy útiles y lograron mejorar mucho la manera en la que presentamos estas expresiones en nuestro ámbito escolar. Creo que realmente marcó una diferencia con la lectura común que solemos hacer. En ésta, podías involucrarte mucho más, de alguna manera, formabas parte de la lectura y la historia que estabas contando.»
7. «Mi experiencia durante el taller fue muy agradable, pues llegó a cumplir casi todas mis expectativas. Estas eran aprender cosas nuevas (cosa que sí cumplió) y manejar o mejorar mi lectura para algún momento en el que la quisiera utilizar (hablando de exposiciones o en sí, lectura en voz alta). Cosa que aunque sí mejoré, en este aspecto, no mucho como me hubiera gustado, por el tiempo. En el proyecto final que hicimos, sí noté una diferencia en cuanto a cómo se proyectaba mi voz y lo que decía. También me pareció satisfactorio y divertido.»

El hallazgo previo permite sostener la tesis en torno a la naturaleza significativa del encuentro con el TD en su talante literario-espectacular, así como vivencial y transformadora del sentido. Producto de este ejercicio, la socialización de los diarios guardó nexos con el quehacer del lector dramático en tanto intérprete que se apropia del sentido y formula nuevos contenidos de conciencia: verbalizados y expresados anímica y corporalmente. Ello, en virtud del TD allende a la suscripción de sus ideas como ser social, adolescente e identitario. Es, además, altamente significativo, el vínculo forjado entre las aristas del TD en aras de una experiencia integradora, volitiva y frutiva. Lo que en más de ocasión, fue resaltado y externado durante los intercambios.

Al respecto, algunos participantes consideran haber mejorado su técnica de lectura al involucrarse de lleno en el texto e incluso, haber sido capaces de analizar e interpretar la obra a diferencia de oportunidades y lecturas previas. Otros, reportan un enlace entre los ejercicios expresivos desarrollados en el curso y la actividad académica, artística, laboral o personal. Los hay también, quienes, enfatizan su carácter lúdico y de divertimento, e indican el grado de sinergia

conseguido tras la experiencia. De ahí que las contingencias personales del lector dramático suscitaran, atravesado el plano interpretativo, la lectura de su menester filosófico-humanístico. En pocas palabras, su ideación de identidad de cara a su ideación de alteridad; la contestación, cuando menos inicial, de la prerrogativa fundacional de *Peer Gynt* entre el «ser» y el «bastarse a sí mismo»; o el encuentro con la palabra ajena y la asunción de la propia por medio de bastas significaciones: verbales y cinéticas, desplegadas en su impresión e intuiciones, y concretizadas en el acto de lectura en ocasión de los ensayos.

De tal suerte, los ensayos constituyeron una diferenciación mayúscula con respecto al primer pilotaje. En este sentido, de la 3.^a a la 6.^a sesiones el curso se caracterizó por incluir al final de cada segmento, una fase de LD cimentada en los aprendizajes desarrollados en el transcurso de las actividades corporales, vocales y expresivas. En ella, los lectores dramáticos elegían, en conjunto con la tallerista, un Cuadro por vez para ser representado. La lógica del ejercicio se desarrolló en función de la adquisición de nociones para la construcción del personaje de Peer Gynt (caracterización psicológica); la estructura narrativa del drama poético; y los *vericuetos* de su significación —en alusión a Grovas Hajj (2013).

En suma, los resultados de esta experiencia arrojan una asistencia al curso caracterizada por: 8 participaciones durante la primera sesión; 9 en la segunda; 11 en la tercera y la cuarta, 10 en la quinta y sexta y 7 en la séptima. Así, la media fue de 9.42, la mediana de 11, además de una moda bimodal de 10 y 11 puntos. En paralelo, la integración de estos datos en contraste con los obtenidos durante la primera fase de pilotaje, posibilitan la siguiente lectura comparativa:

Tabla 6
Relación estadística de la asistencia al Taller de Lectura Dramatizada en la Escuela de Bachilleres

Plantel Educativo	Período	Participación		Media	Mediana	Moda
		Femenina	Masculina			
Norte	Mayo 2022	60-70%	30-40%	24.1	18	16
Sur	Sep-Nov 2022	66.6%	33.3%	9.42	11	10 y 11

En este punto, pueden incorporarse las variaciones establecidas al interior de las Fichas Pedagógicas en materia tipología lectora que, a nivel comparativo entre una y otra experiencias, aluden al tratamiento del fenómeno signifiante en su veta crítica-acrítica. Esto, de acuerdo con la propuesta de Cassany et al. (1994). Así, ambos ejercicios proceden de un contacto entre el tipo de lector acaecido tras el encuentro con la obra dramática, y el establecimiento de vías tangenciales para la mejora de la Educación Literaria. Más importante aún, es ofrecer un panorama de su aterrizaje como curso extracurricular que oferta contenidos no abordados en la Planeación curricular y que, en la medida de la participación, constancia e interés estudiantil por su desarrollo e implementación, descubren la problemática de su ausencia en las aulas públicas de EMS. La siguiente tabla condensa, en gran medida, el curso de las actividades diseñadas e implementadas:

Tabla 7
Fichas Pedagógicas: Taller de LD

Plantel	Sesión	Tópico	Subfase	Actividades	Recursos	Tipología lectora
Norte	01	N/A	Observación de Campo No Participante	Aplicación	-Formato de Observación -Diario de Campo 01	Lector acrítico
	02	N/A	Cuestionario Dx e Introducción a la LD	Aplicación	-Formato Cuestionario Dx -Diario de Campo 02	Lector acrítico
	03	Soledad	Eje Corporal Puntos Fijos, Espacialidad	Puntos Fijos, Espacialidad	-Papeletas: Soledad es... -Imagen alusiva a la soledad -Texto: <i>El principito</i> : Parte 3. «El planeta del principito: Las puestas de sol» -Diálogos: Acto IV de <i>El misántropo</i> de Menandro -Diario de Campo 03	Lector dramático
	04	Soledad	Eje de la Emisión Vocal	Respiración, Control Diafragmático, Puntos de articulación de las vocales y los fonemas, Resonadores, Educación de la voz: pausas, ritmo, tono	-Globos -Bocinas -Representación gráfica de las vocales abiertas y cerradas -Diálogos: Acto IV de <i>El misántropo</i> de Menandro -Diario de Campo 04	Lector dramático
	05		Eje de la Expresividad:	Técnicas: Caras y gestos, Personaje con emociones	-Papeletas: Emociones de Paul Ekman (2013a y b) -Diálogos: Acto IV de <i>El misántropo</i> de Menandro -Diario de Campo 05	Lector dramático

Sur	01	N/A	Cuestionario Dx	Aplicación	-Formato Cuestionario Dx -Diario de Campo 01 -Diario Reflexivo Controlado 01	Lector acrítico
	02	Identidad/Alteridad	-Introducción a la LD -Historiografía del tópico y aproximación a la construcción del personaje	(construcción etopéyica y arco narrativo: tres estaciones vivenciales: Peer joven, Peer adulto, Peer senecto)	-PPT: Arquitectura narrativa y tópica de <i>Peer Gynt</i> -Diario de Campo 02 -Diario Reflexivo Controlado 02	Lector crítico
	03		Eje Corporal	Puntos Fijos, Espacialidad Juego de preparación: «Peer, Gynt, Duende» Primer ensayo de LD	-Texto: «Peer Gynt y los vericuetos de su significación» (Grovas Hajj, 2013) -Acto I: Cuadro I de <i>Peer Gynt</i> -Bocinas -Diario de Campo 03 -Diario Reflexivo Controlado 03	Lector dramático
	04		Eje de la Emisión Vocal:	Respiración, Control Diafragmático, Puntos de articulación de las vocales y los fonemas, Gagueo, Educación de la voz: pausas, ritmo, tono	-Globos -Representación gráfica de las vocales abiertas y cerradas -Acto II: Cuadro Primero y Sexto de <i>Peer Gynt</i> -Diario de Campo 04 -Diario Reflexivo Controlado 04	Lector dramático
	05		Eje de la Expresividad	Personaje con emociones	-Actos I-III de <i>Peer Gynt</i> : 36 diálogos ordenados secuencialmente -Acto III: Cuadro Cuarto de <i>Peer Gynt</i> -Diario de Campo 05 -Diario Reflexivo Controlado 05	Lector dramático
	06		Ensayo integral de LD	Dramatización y visionado del Cuadro o Acto elegido	-Pieza musical de Peer Gynt: <i>Suite No. 1 In the hall of the mountain</i> a cargo de Edvard Grieg -Bocinas -Acto I: Tercer Cuadro de <i>Peer Gynt</i> Acto II: Tercer Cuadro de <i>Peer Gynt</i> -Diario de Campo 06 -Diario Reflexivo Controlado 06	Lector crítico- dramático
	07		Creación de Producto Audiovisual de LD	Evaluación: Video de LD en formato digital	-Plataforma de YouTube -Carpeta Drive <i>Peer Gynt</i> : «Proyecto Final: Video: Lectores Dramáticos» -Diario de Campo 07 -Diario Reflexivo Controlado 07	Lector crítico- dramático

Prosiguiendo en el análisis, puede observarse que la instancia lectora fue robustecida conforme el curso de las actividades englobó una participación más activa, integradora y frutiva en tanto canal de comunicación entre la obra dramática y el lector. Por tal motivo, los esfuerzos vertidos sobre la materia, dieron lugar a ejercicios de coautoría como el *Diario Reflexivo* o el Producto Audiovisual de Lectura Dramatizada en el que los participantes, habiendo conformado duplas o tríadas, eligieron hacia el cierre del Taller, un Cuadro correspondiente a un Acto de entre los tres abordados durante el curso para la generación de un material fílmico de corta duración y cuyo objetivo, albergó la coimplicación de los Tres Ejes. Con miras a su compartición, el material fue subido a la Carpeta Drive para ser analizado por el resto de la clase. En pocas palabras, la escritura semanal del *Diario Reflexivo* dio paso a la significación individual, pese a que cerca del 60% de los participantes no vertieran sus opiniones en el formato, los intercambios ocurrieron al cabo de las sesiones; mientras que la elaboración del producto final, el *Video de Lectura Dramatizada*, figuró como semblante textual, palimpsesto¹⁷⁰ y eje de la significación colegiada.

Para comprender mejor el fenómeno significativo y su correlación con el quehacer de la EL, además de ampliar el número de sesiones, el Taller de LD: *Peer Gynt* implicó la integración de la LD en su fase de Ensayos y Construcción de Personaje. Los puntos esenciales a discutir fueron: El «cruce de caminos» que la obra instaura y significó para su autor, entre el Ibsen romántico y el Ibsen de crítica social; entre el drama de ideas y el drama épico, entre el poema dramático y el drama poético, entre el noruego local y el hombre universal, entre otras antinomias; y la dicotomía hegeliana-nihilista del personaje central y su contraparte, Solveig, su amada. Establecida por la bipartición comportamental entre el *Ser* y el *Bastarse* a sí mismo, presente en la obra.

¹⁷⁰ Debido a que en su interpretación, algunos diálogos fueron improvisados en sustitución del original. Este fenómeno pudo observarse, sobre todo, en el equipo de trabajo de tres jóvenes quienes, asistidos por el sentido de la obra, optaron por su escenificación más que por su lectura dramatizada. Caso contrario a una pareja cuyo guión y apoyo fue, de principio a fin, el Texto Dramático.

Los conceptos antes mencionados, fueron explorados en el intercambio y discusión con el grupo. Alentando así, el florecimiento de la reflexión que la obra solicita por parte de sus lectores, a saber, un involucramiento de corte psíquico, ficcional, poético, dramático y, por las razones connotadas, filosófico¹⁷¹. En específico, se analizó la trayectoria de Peer como representante del «nihilismo activo» bajo seis principios que se recuperan y amplían del análisis propuesto por Grovas Hajj (2013): 1. La omnipotente voluntad humana; 2. Una mentalidad aristocrática activa; 3. La negación de la moral cristiana; 4. La deificación de la pasión, de la voluptuosidad y la aventura; 5. La animalidad, y 6. El autoespiritualismo, como fuente de la búsqueda de la totalidad humana. Cabe señalar que la revisión de los contenidos, suscitó entre los participantes toda suerte de expresiones: desde las que condenaban su actuar, hasta las que hacían consciente la parte activa, egoísta, déspota y, fantasiosa e infantil del personaje.

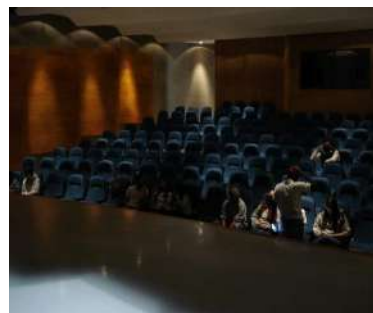
Finalmente, una de las adquisiciones a destacar en el lector dramático del Taller, es observable en el desarrollo de su aprendizaje literario (análisis textual), y la distinción de los elementos constitutivos del texto y género dramáticos. Por mencionar algunos: su arquitectura dialógica y de alternancia de voces (alteridad), así como sus distintos marcadores: el Acto, la Escena y el Cuadro, la acotación o didaskalia, los diálogos y los monólogos o soliloquios. Sabido es que todos estos agentes son comunes a las obras teatrales. Adpero, ciertos participantes manifestaron no ser afectos a su estructura —dado que la mayoría de sus lecturas son impulsadas en el aula y fuera de ésta, por medio del género narrativo en sus vertientes de cuento y novela— o bien, estos indican no haber tenido ocasión de revisarlos y pormenorizar en su singularidad.

¹⁷¹ Al respecto, uno de los participantes enfatizó la cercanía de los contenidos con su respectiva doctrina de interés filosófica, el existencialismo. Los autores abordados para este recurso fueron, en recuperación del análisis de Grovas Hajj (2013): Hegel y su bifurcación del ser entre «espíritu y materia»; las premisas volitivo-nihilistas de Nietzsche, entre el «nihilismo activo» y el «nihilismo pasivo» (uno y otro encarnados por Gynt y Solveig, respectivamente); y las concepciones de Kierkegaard como fuente del pre-existencialismo.

3.4.3 Grupo Control: Taller de Teatro del Colegio Marcelina

El Taller de Teatro del Colegio Marcelina cuenta con valor curricular a modo de materia optativa en la categoría de arte y se caracteriza por contar con una comunidad estudiantil de 22 alumnos inscritos del grado de Preparatoria, en su mayoría féminas: 3 hombres y 19 mujeres, procedentes del 1.º, 3.º y 5.º Semestres. Asimismo, la institución cuenta con un espacio destinado a la actividad escénica, denominado Teatro *Luis Biraghi* y cuyo uso acaece semanalmente los días lunes, en un horario de 10:20 a.m. a 12:00 p.m., con una política de grupos no mayores a los 25 estudiantes. Este recinto¹⁷², separado de los edificios áulicos, está acondicionado con un amplio número de butacas acojinadas de color azul Prusia, distribuidas uniformemente en ocho gradas, un escenario caracterizado por su telón de guillotina, proscenio y bambalinas, así como una cabina de audio y proyección justo por encima de las butacas.

Figura 3
Espacio áulico-escénico de EMS del Sector Privado



Teatro *Luis Biraghi* del Colegio Marcelina

La duración del curso es anual, y se oferta entre la población estudiantil desde el segundo y tercer grados de Secundaria hasta Preparatoria. Cabe señalar que para cada uno de ellos, se

¹⁷² La fachada del teatro cuenta con puertas de cristal, y en su interior, al costado izquierdo, se observa una imagen religiosa alusiva a una de las Madonnas acompañada por dos infantes y debajo suyo, una inscripción que reza «El objetivo principal de la educación es: Formar personas virtuosas y santas»; del otro lado, resalta una placa conmemorativa sin relieve, dedicada a la figura y memoria de Luigi Biraghi (sacerdote italiano). Además, se ubican al costado izquierdo, los sanitarios; al centro y al frente, las puertas de acceso principal, y una más, al lado izquierdo. Esta última conduce al escenario, y éste, a su vez, cuenta con una puerta de salida de emergencia al nivel del proscenio.

reservan clases diferenciadas, de modo que los unos no se vinculan con los otros. No obstante, sí existe heterogeneidad entre los niveles educativos, puesto que los de Media Superior están entremezclados. En el primer caso, las actividades se vinculan con la asignatura de *Apreciación Artística*; mientras que en el segundo, con las asignaturas de *Literatura I* y *Literatura II*.

Así pues, durante el primer semestre del ciclo, las actividades se encaminan al desarrollo de la improvisación, ofreciendo herramientas expresivas a los estudiantes para su acercamiento y desenvolvimiento escénico; en cambio, el segundo semestre centra sus objetivos en el trabajo con guión adaptado, y es en esta fase que ocurre la vinculación con el texto literario.

Sin embargo, la elección del texto se sujeta a las directrices propuestas por la Pedagogía Marcelina. Esto es, la persona como ser único, entero, complejo, no repetible y no programable, de modo que la escuela y todo ambiente educativo, le permitan adquirir, gradualmente, un conocimiento de sí mismo. Todo ello realizado mediante la relación educativa que no se construye técnicamente; sino creativa y reveladoramente. En suma, esta pedagogía parte del principio que afirma que, sólo al interior de una relación educativa importante y significativa, se forma una personalidad completa y armoniosa. Por tanto, educar bajo el Sello Marcelina significa, en palabras de la institución¹⁷³, desafiar la fragmentación que caracteriza nuestro siglo a través de una capacidad de mediación creativa, uniendo el sentir, la inteligencia y la voluntad de los estudiantes.

De ahí que, la elección del texto, como lo expresa el profesor titular del Taller de Teatro, atienda a las necesidades establecidas dentro de la Compañía de Teatro del Colegio, a saber, que sea un proyecto rentable —lo suficiente para financiar el viaje de graduación de los estudiantes— y, por consiguiente, familiar a su repertorio, pues, son éstos quienes, en primera y última instancia, proponen la historia a tratar a partir de sus propios referentes fílmicos. En este sentido, el texto,

¹⁷³ Véase su Proyecto Educativo en el siguiente portal: <https://www.colegiomarcelina.edu.mx/proyectoEducativo>

mayoritariamente narrativo¹⁷⁴, pasa por tres niveles de aprobación: 1. El administrativo; 2. El de la Academia de Artes, donde el teatro une su función a la de los Talleres de Música y Artes Plásticas; y 3. El de la propuesta estudiantil.¹⁷⁵

En sintonía, los proyectos de la Compañía de Teatro promueven en el estudiante, la aproximación a los terrenos de la actuación y de la producción. Por ende, las actividades destinadas para el Taller, contemplan en su ejercicio, la doble función de un actor-productor, siendo el profesor, la figura que coadyuva en su realización. En añadidura, se destaca que la formación del profesor titular es congruente con el perfil solicitado para desempeñar las tareas de conducción y sensibilidad del Taller de Teatro. El susodicho, es egresado de la Lic. en Artes Escénicas con línea terminal en Actuación por parte de la Universidad Autónoma de Querétaro, y cuenta con 24 años de trayectoria docente. Actualmente se desempeña como profesor en dicho Colegio y en la Facultad de Informática de la UAQ donde, así también, imparte clases ligadas al desarrollo teatral. A su vez, el informante sostiene que, desde su adscripción al Colegio Marcelina, se encuentra ante la primera ocasión en su quehacer teatral —ámbito de la educación formal—, que cuenta con un espacio escénico idóneo y reservado para tales funciones.

Conforme a lo observado, se pondera la conducción del profesor titular en los aspectos de sensibilidad y pertinencia, así como la adherencia a los objetivos pedagógico teatrales. En gran parte, debido a su trayectoria en materia de formación escénica y los imperativos institucionales del Colegio. De igual modo, existe constancia entre la promoción del juego y la actividad imaginativa en los ejercicios y sus encomiendas, factores de incidencia en el llamado arte teatral escolar y su respectivo: espectáculo-juego, conceptos ya resaltados por Vigotsky (1986).

¹⁷⁴ Lo que pone de relieve y corrobora la situación descrita en la problemática de la ausencia o parcelación del género y textos dramáticos en los Planes y Programas de Estudio de EMS.

¹⁷⁵ Se deberá situar este tercer nivel en el propósito ulterior del Sistema Marcelina centrado en el alumno y en su gusto por aprender e intervenir en su propio aprendizaje.

Al respecto, el Taller se orienta hacia el ofrecimiento de una línea de formación en Arte y Creatividad. En líneas generales, el desempeño docente es por demás satisfactorio y congruente con los objetivos trazados para el ejercicio teatral. Ello, debido a que en su instrucción coexisten los Tres Ejes promovidos por la LD —aun si esta modalidad se presenta tácita y no explícitamente en su quehacer dramático. En su proceder, el profesor resalta la virtud del actor como generador del «conflicto», y a éste le concede el lugar de honor en la construcción de los personajes: se centra en él, lo solicita y lo promueve como Eje Dramático. En sus palabras: «Teatro significa conflicto», por consiguiente, el estudiante en su calidad de intérprete, debe gestar y encarar los conflictos en escena, haciendo notorio su carácter sagrado como recinto de la actividad escénica para simular estados de la vida que exceden la realidad y acontecen en la ficción¹⁷⁶.

Para objetivar los logros descritos, se aludirá a los indicadores del instrumento de Observación: Son observables el uso efectivo del tiempo y del espacio escénico, denotando un amplio rango vocal, corporal y expresivo en las instrucciones ofertadas. Se enfatiza la lógica de las historias, misma que debe sostenerse a lo largo de los montajes teniendo claridad sobre lo que se está contando, así se trate de fantasía. Se convoca a la retroalimentación, destacando las particularidades de los participantes, la acción en colectivo, la falta o presencia de solidaridad escénica y los posibles problemas físicos, intelectuales, afectivos o técnicos que repercuten en su actuar: El *qué* y el *cómo* se hizo lo que se hizo. Situación que encaminó el curso de las actividades

¹⁷⁶ En orden secuencial, los ejercicios fueron: 1. De pie, lanzar la pelota al centro del escenario esperando que uno de los compañeros la tome y el ciclo se renueve; 2. Sentarse en círculo y pasar la pelota en el orden de las manecillas del reloj sin pronunciar palabra alguna, atendiendo a su sonido y ritmicidad; 3. Incorporar la verbalización en el pase a través de categorías: animales, artículos escolares, palabras que inicien con la última letra de la palabra expresada por el compañero; 4. Elección de una categoría y restricción del lenguaje hablado mediante la técnica del Teatro Imagen, espacio de la dramatización donde confluyen la expresión y el lenguaje corporal en sintonía con la adivinación y el nombramiento de dicha creación por parte del público; 5. Asociación de tres palabras inconexas y su representación, la pelota se lanza y el estudiante debe mencionar cualquier palabra venida a la mente mientras sus compañeros atienden al estímulo creando imágenes visuales y corpóreas; 6. Galería del Miedo, elección de una categoría conceptual del miedo procedente de su vivencia, referencias culturales y la lectura *Cosas que piensas mientras te muerdes las uñas* revisada en la asignatura de *Literatura I* y su consiguiente representación expresivo-corporal por equipos de trabajo.

en torno a la activación de conocimientos previos (capital cultural y lingüístico) y su vinculación con hechos, situaciones o fenómenos cercanos al estudiante, a la versatilidad estimulativa, a la asignación de roles y las modalidades individual y grupal, así como a la autocrítica en tanto promotora del conflicto y de vías para su resolución mediante el la reflexión y el análisis que se enlazan con los supuestos del aprendizaje significativo y la significación literaria. Entre sus recursos pedagógico teatrales, destacan, además, el involucramiento, la creatividad, la autorregulación, la improvisación y la imitación como variables comunicativas que a través de los Tres Ejes, construyen y representan historias y personajes.

Paralelamente, existe una detección de singularidades y áreas de oportunidad que son aprovechadas por el profesor para resaltar las cualidades individuales y colectivas. De modo que, no queda fuera de su repertorio, la recuperación de la actividad estudiantil suspendida por factores externos al Taller y que permiten al profesor, redirigir los contenidos en el acontecimiento escénico, reforzar los logros, enlazar las fases de sondeo con las fases de desarrollo y producción, así como señalar y vehicular desfases en la comprensión, y activar, dicho sea de paso, los actos significantes al promover técnicas de reflexión y de especulación. Todo ello, favorecido por su dominio de los temas y el uso adecuado de los recursos y técnicas teatrales como estrategia para el desarrollo áulico.

De igual modo, el profesor resume los aprendizajes desarrollados durante la sesión y los vierte en la materialización de propuestas grupales. La participación, el involucramiento y la confección estudiantil en su doble carácter como ejecutantes-productores escénicos, es promovida en el Taller. Mientras que la construcción de personajes está supeditada a la edificación de un crisol por medio de referentes culturales, convencionales, arquetípicos, familiares e idiosincráticos con un evidente coqueteo entre los conceptos de mismidad y alteridad. En esta instancia, se procura

desentrañar las motivaciones de los personajes para la creación de conflictos. Se subraya, nuevamente, que no se recurre al texto dramático y que los diálogos son improvisados. Así también, se ofrece una variedad interpretativa considerable que se despliega en escena empleando los recursos de los Tres Ejes de la LD. Además, la ideación de los personajes puede surgir desde la inquietud personal del estudiante hasta la comunicación y articulación con terceros de tales nociones. Dicho lo anterior, destacan satisfactoriamente indicadores como: el desdoblamiento de aspectos de la personalidad del estudiante en su interpretación y la proposición de modalidades interpretativas acordes a su experiencia personal y en sintonía con los personajes creados y la lógica narrativa. Siendo insuficientes, las muestras de consideración de rasgos biográficos, etopéyicos, prosopográficos e intencionales de una referencia literaria, así como su sentido o la identificación de atributos morales e intelectuales.

Por último, en el plano de la significación literaria, se confirma el apartamiento del TD. En cambio, se recurre al texto narrativo de Amalia Andrade *Cosas que piensas mientras te muerdes las uñas* y que versa sobre el miedo, sobre cómo funciona, cómo se adueña de nosotros y cómo nos persigue desde la infancia. Así, el diálogo, la palabra, son sólo un recurso empleado en complicidad con el lenguaje corporal, puesto que la primacía del trabajo actoral en el Taller, consiste en el empleo del cuerpo como el instrumento comunicante por excelencia. A resultas, las observaciones recopilan únicamente las manifestaciones acontecidas a manera de experiencia escénica. No obstante, se perciben trazos o esbozos en el área y los actos significantes. De ahí que el despliegue significativo, comporte en el estudiante una satisfactoria significación personal, una buena pero insuficiente aproximación a la historia efectual gadameriana, a la significación onírico-psicológica freudiana y a la vehiculación de los aprendizajes literarios, y una deficiente significación hermenéutica, de ruptura con la tradición e histórico marxista.

En sintonía, los participantes del Taller construyen la narrativa de su propio montaje, siguiendo, a menudo, una secuencia temática al interior de la narración, y afectando, de por medio, su comprensión textual y su eventual significación, así como la atribución y comunicación de estas significaciones de forma oral: expresando y argumentando sus puntos de vista, y contrastándolos con terceros. Contribuyendo, asimismo, al manejo de una o más referencias comunes por asociación y capital lingüístico-cultural. Quedan excluidos, por tanto, la identificación de atributos y relaciones entre los componentes textuales y la distinción entre el lenguaje literal y metafórico.

Por otro lado, se destaca el carácter propositivo, vivencial, edificante y significativo conseguido mediante los referentes culturales, arquetípicos y personales de los estudiantes; su despliegue escénico en materia de expresión teatral y vivencia grupal. Elementos evidenciados en la soltura y desenvolvimiento gradual y complejizador en el que se aprecian actitudes de voluntad y presteza, disfrute y compromiso, cohesión y sinergia, juego, esfuerzo e improvisación. Por último, se promueven las fases espectacular y de entretenimiento al tiempo que se fomentan o desarrollan habilidades de tipo comunicativo, de pensamiento crítico y de índole social.

Pese a este pronóstico alentador, el Taller suprime la idea de un taller que desde el *hacer*, permita comprender e incorporar las nociones teóricas de la dramaturgia para entender la naturaleza del texto dramático y su estructura: el texto como obra, como partitura y como documento; la palabra como forma de acción: la voz enunciativa, el diálogo, el monólogo y la acotación; las formas del discurso teatral; el conflicto y su tipología; el ritmo y la tensión dramática; el tiempo y el espacio; el personaje y sus tipos, entre otros (Falconi Puij, 2019). Todo esto, como se ha insistido, partiendo de un texto base, a saber, el dramático. Por consiguiente, se precisa incluir esta clase de contenido a fin de establecer un nexo entre la actividad espectacular y la literaria en aras de no coartar las posibilidades escénicas de la dramaturgia.

3.5 Resultados

La experiencia del Taller de Lectura Dramatizada y su intento por recuperar el espacio del género dramático en el aula de Educación Literaria de Educación Media Superior, tuvo por frutos: *i.* La ampliación del estudio del fenómeno significativo en su talante literaria y teatral; *ii.* La aproximación a los actos expresivos y su manifestación escénico-interpretativa (espectacular-hermenéutica) en el lector dramático; y, *iii.* La correlación existente entre el binomio alteridad-identidad en el estudiante, sujeta, a su vez, al vínculo que se desprende de la Misión Educativa del siglo XXI delineada por el SEMS y los eslabones humanísticos propuestos por Naussbaum (1999, citada por Mahiques, 2021) que consisten en: El «examen crítico» (vida examinada); el «ideal del ciudadano del mundo»; y el desarrollo de la «imaginación narrativa».

Estos factores, como se recordará, fueron piezas centrales en el abordaje de las obras *El misántropo* de Menandro y *Peer Gynt* de Henrik Ibsen. En ambos textos, el *examen crítico* quedó supeditado al tratamiento de la construcción de los personajes: Cnemón y Peer, y sus imperativos categóricos situados en los tópicos: soledad/misantropía y la identidad/alteridad, respectivamente. Cabe añadir que, en el caso de *Peer Gynt*, el Taller abonó lo suyo en el proceso de «autoconocimiento» del lector en virtud de la doble premisa: «Ser» y «Bastarse» a sí mismo. El segundo aspecto, el *ideal de ciudadano del mundo*, propició la trascendencia de las formas de vida particulares del lector dramático hasta llegar a lo que hay de universal en los seres humanos. En el primer caso, a través de la superación de la brecha cultural entre la civilización griega y la sociedad mexicana, así como el contraste entre la vejez y la juventud; en el segundo, mediante la travesía que supuso la aproximación a Peer Gynt en tanto joven soñador y osado, adulto victorioso y por veces lúcido y vesánico, y como anciano meditabundo. Por último, la *imaginación narrativa* ensanchó la codificación del mundo interno del lector dramático en función del mundo del texto.

Ahora bien, durante la primera fase del pilotaje en el Plantel Norte, el alcance de los objetivos planteados en el Taller de Lectura Dramatizada: *Dramisela y Farsilio* fue logrado parcialmente. En gran medida, debido a que las sesiones tuvieron que suspenderse tras la quinta sesión, quedando inconcluso el proceso. Pese a que esta situación pudo haber repercutido en la percepción grupal en torno a las actividades, la disposición de los participantes por continuar con su desarrollo (considerando la recta final del curso de *Lectura y Redacción II* en el que estaban insertos), terminó por evidenciar su interés. Inclusive, hubo un alza en la participación de la última sesión tras la caída de la previa.

Durante la fase de Observación No Participante, la conducción de la profesora titular se caracterizó por el repaso de forma genérica (y no particularizada) de contenidos teóricos ligados a tópicos tangenciales al estudio literario, y el desarrollo de las actividades fue individual. En esta fase, existieron tres coordenadas a observar en el estudiantado: *i.* Significación literaria y uso del pensamiento crítico; *ii.* Expresión de actitudes; y, *iii.* Exploración de formas de interacción social. Del primer plano, se observó una disminuida y prácticamente nula ejercitación de su detección y despliegue. Se priorizó el contenido y su ulterior sentido, sin tomar en consideración la necesidad, características y posibilidades estudiantiles. En el segundo, la expresión se redujo a momentos específicos donde el estudiante mostró sus inquietudes de forma contenida y, en algunos casos, vacilante. En consecuencia, el contraste de opiniones ocurrió, única y exclusivamente, con la profesora. Mientras que el tercero, reveló la deficiencia interactiva entre el estudiante y sus pares, dado que ninguna de las actividades cultivó o convocó el ejercicio social, de manera que la exploración de esta variable no pudo ser observada.

El desenvolvimiento escénico y la versatilidad interpretativa de los participantes fue progresivo. A diferencia de los hombres, a quienes su primer limitante les representó leer y

coordinar su lectura de manera integral, a la mayoría de las mujeres les resultó más natural la conducción de su lectura al tiempo que integraban los ejes corporal y expresivo. Sin embargo, el progreso colectivo fue notable y paulatino. Muestra de ello, la transición de una lectura de corte intimista (individual y en silencio o en voz baja) a una lectura con eco y proyección (en alta voz y dirigida hacia una audiencia).

Por lo que respecta a la integración del género dramático en las actividades encaminadas hacia el estudio literario y su relación con el fenómeno significante, los participantes mostraron una marcada inclinación hacia la invención de senderos interpretativos. Esto es, en el «nivel comprensivo» del texto, siendo retomado en repetidas ocasiones y bajo distintas directrices, el argumento central de *El misántropo* mediante el tópico: la soledad. Así también, los resultados apuntan hacia el «nivel de ejecución» donde pudieron integrar, además de los componentes textuales esparcidos en diálogos a lo largo de los ejercicios, sus propias nociones e impresiones en relación al tópico abordado. Estas impresiones pudieron apreciarse con mayor claridad en tres momentos clave del Taller: *i.* en su escritura individualizada y complementaria en las papeletas «Soledad es...»; *ii.* en la redacción de sus *Diarios Reflexivos*; y, *iii.* en la interpretación de los diálogos de Cnemón¹⁷⁷, y al encuentro de su propia expresividad en torno a la soledad.

Hacia el cierre, los participantes que fungían como espectadores, valoraron —sin ánimo de otorgar un valor numérico sino simbólico— la participación de los lectores dramáticos mediante un instrumento con anverso y reverso, definido por máscaras teatrales: *Comedia* y *Tragedia*. Otro factor a valorar fue la integración de los Ejes y su posible mejora. Las conclusiones grupales incluyeron la retroalimentación de los espectadores hacia los lectores dramáticos, siendo, mayoritariamente, favorecedoras. Asimismo, los roles fueron intercambiados durante el ejercicio.

¹⁷⁷ Tomaré por «Cnemón» la grafía de la Editorial Gredos en su compilación del año 2000, prescindiendo de «Knemón», la grafía de Ramírez Trejo & Edmundo Guadalupe (1988) de las *Comedias* (Tomos 1 y 2) de la UNAM.

Si bien el primer pilotaje arrojó luces en torno al fenómeno significativo, fue necesaria la repetición del ejercicio dado que no todos los indicadores fueron cubiertos, bien porque los tiempos tuvieron que reajustarse en más de una ocasión, bien porque los ejercicios favorecían o entorpecían el desarrollo de las variables expuestas. De ahí que existiera un mayor acercamiento al tratamiento del género y la obra dramática; no así la profundización de sus características. De igual modo, fue preciso apuntalar los objetivos versados en la significación para hacer más evidente su producción y estrechez con el ámbito literario, a fin de que este recurso, que parte de una colectividad, se interiorizara y expresara en la individual de los participantes.

En este sentido, la segunda fase del pilotaje, el Taller de Lectura Dramatizada: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*, cumplió con los objetivos trazados en su programática —pese a las vicisitudes que se suscitaron en su única interrupción entre la 6.^a y la 7.^a sesiones. Así pues, fueron notorias las muestras de un clima generalizado de participación, compromiso y entrega. Que si bien pudieron diferir a la hora de vaciar dichas impresiones en el apartado de los *Diarios Reflexivos*, ya que de cada 12 participantes, entre 4 y 5 fueron constantes en sus reportes, su contenido resultó altamente significativo y estimulante para su futura conducción. Los hallazgos hechos en materia de observación de campo, sugieren, no únicamente, mejoras en su interpretación; sino más relevante aún, goce e involucramiento —variables de intrincada subjetividad—, y un gradual sentido de pertenencia a una comunidad y espacio de dispersión y encuentro consigo mismos y con la otredad mediante mecanismos dramaturgicos y ficcionales.

Se destaca su variada tesitura en la elección de voces en condición de cada situación y personajes. Siendo, las masculinas y las femeninas, las más distinguibles. Ambas, con timbres de color claro u oscuro; volumen pequeño o voluminoso; espesas o débiles; mordientes y brillantes. Más no se trata tan sólo de su variación natural sino de la impresión e intencionalidad con la que

los lectores dramáticos dotaron a los personajes de la obra mediante la viveza y vestidura de sus diálogos. Como muestra, la homologación de voces entre tres de los participantes quienes asumieron el rol de duendecillos. Éstos, hubieron de emitir al unísono, una voz faríngea que fusiona los referentes fílmicos de gnomos, brujas y duendes con el chirrido de una voz aguda como la de un graznido. Se resalta que la elección de este estilo fue de su completa autoría. Este hecho, además, suscitó en los asistentes, aprobación y euforia; mientras que, en el trío de intérpretes, brío para continuar por esa línea de exploración vocal. Inclusive, su postura fue mimetizándose conforme su diálogo avanzaba: de estar erguidos y separados, asumieron en conjunto una postura encorvada mientras el lector del centro sostenía el texto que los otros dos secundaban.

En cualquier caso, se presupone que tales manifestaciones conductuales y anímicas, que incluyen, el jolgorio, la compenetración, la solidaridad, el respeto a la diferencia y a la virtud ajena, hicieron del reconocimiento individual, uno con el reconocimiento del Otro. Consolidando así, una suerte de ventana hacia las finalidades del presente proyecto que conlleva, fomentar el desarrollo de la significación literaria a través de la incursión del género dramático en las aulas de EMS.

Subyace en todos estos detalles, el reconocimiento de una actividad por parte de los asistentes con lindes vivenciales. Razón que establece un nexo entre la actividad de Lectura Dramatizada y los presupuestos gadamerianos en torno a la «experiencia» y la «vivencia» como piedras fundacionales del acto significativo. Análogamente, estos resultados se establecen en función del grupo experimental del estudio, cuyas respuestas ante el Formulario de Inscripción, que incluía la interrogante «Razón por la que desea participar» fueron variadas, y se corresponden con las manifestadas en el grupo control al expresar en el Cuestionario Diagnóstico la razón de su elección al tomar el Taller de Teatro y el ofrecimiento y la exigencia de éste hacia ellos. A continuación, se ofrece una tipología recuperada de las observaciones generadas y su registro:

Tabla 8

Tipología de razones por las que el estudiante desea participar (o participa) del Taller de Lectura Dramatizada y de Teatro

Plantel Educativo	Clasificación	Razón de su inscripción o permanencia en el curso
Norte	1. Curiosidad e interés propio	-Me resulta llamativo el tema del curso y quisiera aprender lo que se propone, creo que será divertido. - Para hacer crecer mis conocimientos. -Me interesa mucho la actuación y la literatura.
	2. Gusto por la lectura, la literatura y el teatro	-Me gusta leer. -Porque me gustaría aprender a cómo entonar y tener ritmo a la hora de leer algún poema o un cuento, más que nada para saber contar una historia y saber a quién contársela.
	3. Mejora de habilidades lectoras y comprensión de textos	-Me gustaría poder comprender mejor los textos. -Para mejorar mis habilidades de lectura. -Mejorar mi manera de expresarme a través de la lectura -Me llama la atención aprender a leer y usar el lenguaje corporal al hacerlo.
	4. Acercamiento a nuevas formas de aprendizaje	-Para aprender un poquito más de una forma diferente. -Me gustaría poder mejorar mis habilidades de lectura, más que nada aprender sobre el movimiento corporal con el que se acompaña.
	5. Extensión del sentido: significación	-Quiero aprender a tomarle un mayor significado a la lectura, un significado que esté más allá que el de las mismas palabras. También para practicar mi lectura en voz alta y mejorar significativamente.
Sur	1. Curiosidad e interés propio	-Los contenidos se me hicieron muy interesantes, además que desde el título, el taller me llamó la atención. -Me encanta la literatura y el teatro.
	2. Gusto por la lectura, la literatura y el teatro	-Me gustan la lectura y las historias, así como la idea de hacer un poco reales esas historias. -Porque me gustaría entrar más en los papeles de cada personaje que llego a leer.
	3. Mejora de habilidades lectoras y comprensión de textos	-Mejorar mi manera de hablar en voz alta. -Me parece una buena oportunidad para mejorar mi lectura y volverla más amena.
	4. Acercamiento a nuevas formas de aprendizaje	-Aprender, descubrir y pulir posibles habilidades en la lectura.
	5. Extensión del sentido: significación	-Me gustaría mucho saber más sobre la lectura y ampliar mi imaginación.
Colegio Marcelina	1. Curiosidad e interés propio	-Me exige conocer a las personas y profundizar en un tema. -Me ofrece conocimiento y exige esfuerzo y disposición. -Para dejar el miedo a hablar en público. -Me ofrece posibilidades de expresión. -Porque quería nuevas experiencias. -Me divierte estar en este Taller.
	2. Gusto por la lectura, la literatura y el teatro	-Soy una persona muy callada, por lo que creo que el actuar en un escenario siendo otra persona, me puede ayudar a abrirme más. -Me interesa aprender del teatro y la clase me parece excelente, además, el teatro involucra muchas personas y fases. -El Taller de Teatro es donde mejor me desenvuelvo.
	3. Mejora de habilidades lectoras y comprensión de textos	-Me ayuda a analizar lo que pasa en escena. -He mejorado mi comprensión de textos a partir de la clase de teatro. -Me ha ayudado a saber «leer entre líneas». -Me ayuda a crear interacciones, reconocer acciones o gestos y entretenerme.
	4. Acercamiento a nuevas formas de aprendizaje	-Reforzar mis habilidades y ser participativo. -Me ofrece habilidades sociales, improvisación y exige compromiso y esfuerzo.
	5. Extensión del sentido: significación	-Soy una persona a la que le gusta crear nuevos sentimientos. -Puedo ponerme en los zapatos de un personaje y pensar como él. -Me centro en un personaje, en su vida social y le creo un contexto. -Uso algunas de estas estrategias en presentaciones escolares.

Como puede observarse, la agrupación de las respuestas tanto el grupo experimental como control del estudio, se genera en sintonía con el encuentro de expresiones que trascienden el plano intelectual. Esto es, anímicas, sociales o corporales. En este derrotero, la actividad escénica se compagina con el ejercicio de análisis literario que explora variables tales como la alteridad, lo lúdico, lo íntimo, lo colectivo y lo ficcional. Conviene distinguir, además, que el contacto con el cariz espectacular del género dramático en el grupo control tiene una incidencia mayor y entra en correspondencia al seguimiento que dicha actividad ha tenido en los participantes y la institución como asideros de la potenciación humanística que rige la misión y visión del Colegio. En añadidura, el profesor titular del Taller de Teatro, cuenta con una formación actoral y experiencia docente en este ramo, que le permite gozar de un repertorio didáctico pertinente para el desarrollo de los ejercicios. En cambio, para el grupo experimental, el Taller de LD figuró como su primer acercamiento —o uno de sus primeros— a la formación en Educación Teatral y Literaria.

Dicho sea de paso, la incorporación del Texto Dramático en la actividad áulico-lectora de Educación Media Superior, fungió como detonante de las expresiones corporal, anímica y verbalizada. Esta última, significativamente más notoria y nutrida por sus pares expresivos a expensas del encuentro con la palabra ajena, el diálogo y la didaskalia. Lo que sostiene la tesis de su irrupción como agente articulador de la experiencia lectoliteraria. De tales hallazgos se sustraen los siguientes parámetros en el terreno de la significación literaria:

Tabla 9
Implicaciones del texto dramático en la percepción y construcción de la significación literaria

Plantel Educativo	Texto Base	Percepción de la SL	Construcción de la SL	Medio de Expresión
Norte	<i>El Misántropo</i>	Activa	Latente	Corporal y Anímica
Sur	<i>Peer Gynt</i>	Activa	Manifiesta	Corporal, Anímica y Verbal
Colegio Marcelina	N/A ¹⁷⁸	Pasiva	Latente	Corporal y Anímica

¹⁷⁸ El texto al que se recurrió en el Taller de Teatro del Colegio Marcelina es un cruce entre los géneros narrativo, lúdico y diarístico: *Cosas que piensas mientras te muerdes las uñas* de Amalia Andrade (2017).

Con esto en mente, se advierte la implicación expresiva en sus vertientes corporal, anímica y verbal con el texto base en tanto factores perceptivo-edificantes del acto significativo. En cuyo caso, se admite en el texto dramático, una incidencia verificable y de mayor grado (activa y manifiesta), en la vertiente lingüística amparada por el ejercicio de emisión vocal que involucra la lectura de sus diálogos. De ahí que, la doble naturaleza del TD: literario-espectacular, pueda corroborarse en la técnica de LD desarrollada durante la fase de pilotaje del presente estudio, y a través de la afinación de la batería de sus instrumentos, la cual incluyó: la compactación del *Cuestionario Diagnóstico* pasando de 30 a 20 reactivos en el grupo experimental, y de 30 a 15 en el control; la inclusión del *Diario Reflexivo Controlado* como técnica de registro semanal en el Plantel Sur; y la sustitución del *Cuestionario Evaluativo* que se tenía contemplado para valorar la participación y correlación entre las variables: género literario y significación literaria, con la elaboración de un producto final con lindes en la narrativa transmedia, a saber, el Video de Lectura Dramatizada.

3.6 Interpretación de los resultados

Se ha dicho ya que el alcance de los objetivos del Taller de Lectura Dramatizada en el Plantel Norte de la Escuela de Bachilleres de la UAQ, fue parcial. Teniendo por origen de este desfase, el resultado de dos factores: 1. Que el Taller corría en paralelo a las actividades del curso, pese a su modalidad extracurricular, puesto que aconteció en el mismo horario en el que la clase de *Lectura y Redacción* era impartida; 2. De conformidad con el período lectivo, la profesora titular solicitaba la presencia de sus estudiantes por espacio de 10 a 15 minutos para la compartición de instrucciones y/o entrega de proyectos finales relacionados con la asignatura, lo que restaba tiempo y calidad a la duración de las sesiones. Empero, pudo observarse un notorio desenvolvimiento escénico y la versatilidad interpretativa en cada uno de los participantes.

Los hechos anteriores se vinculan a sus áreas de oportunidad, donde, se precisa: *i.* Mejorar la emisión vocal mediante el aumento del tono y timbre de voz; *ii.* Trabajar en su corporalidad con la finalidad de cimentar un mejor dominio de su rango expresivo, incluidos gestos, ademanes y desplazamientos, ya sea en atril o a lo largo y ancho del espacio escénico; y, *iii.* Fortalecer su autonomía y presencia escénica. Por otro lado, se destaca la optimización de su reflejo postural y de respiración, así como el trabajo de su mirada. Esta situación, además, arrojó las primeras luces hacia un mayor acercamiento al tratamiento del género dramático; no así la profundización de sus características.

Producto de esta primer experiencia, surgió la segunda fase de pilotaje en el Plantel Sur, que derivó en la afinación de la batería de instrumentos y el delineamiento más cuidadoso del texto dramático en aras de evidenciar la producción significativa de los participantes. Del mismo modo, se extendió la delimitación temporal a la que la planeación estaba sujeta, pasando de 5 a 7 sesiones efectivas. Seguidamente, se gestionó la asignación de un espacio escénico más acorde a las necesidades del Taller y consistente en la amplitud del recinto, así como la ininterrupción¹⁷⁹ de las actividades en un horario y entorno específicos, dos veces por semana durante el mes de septiembre del presente año. Adicionalmente, se amplió y divulgó la oferta del Taller a toda la comunidad estudiantil interesada en su desarrollo.

Bajo esta lógica, los resultados de la segunda experiencia en las inmediaciones del Plantel Sur, apuntan hacia la diversificación del laboratorio teatral integrado por alumnado de los tres niveles en curso, a saber: 1.º, 3.º y 5.º semestres. En añadidura al favorecimiento de destrezas literarias en el lector dramático que gravitan en torno a la comprensión y competencia lecto-literaria. Entre las que destacan, la mejora en la dicción, el acercamiento a un argot complejizado

¹⁷⁹ Salvo el episodio de su cierre, que tuvo ocasión de ser postergado hasta mediados de noviembre, debido al cese de actividades escolares a las que convocó el Paro Estudiantil de la UAQ y sus escuelas incorporadas.

y a fuentes idiomáticas de lenguaje arcaico producto de su encuentro con textos considerados clásicos, la polifonía de voces y la matización de las emisiones vocales, así como el desentrañamiento del sentido de la obra a tratar: *Peer Gynt*. Lo anterior, mediante sesiones iniciales de exégesis y comentario del texto y, por encima de todo, la construcción de significaciones a partir de referentes artísticos, socio-históricos, filosóficos, psicológicos e idiosincráticos.

En sintonía, fueron desplegadas destrezas extraliterarias al interior del Taller, a saber, los participantes hicieron uso de éste como espacio de dispersión, formación y encuentro con el contenido dramático y la confrontación con la Otridad a partir de tres vertientes: el ocultamiento, la evasión o la duplicación de la identidad¹⁸⁰. Por citar algunos ejemplos, tales destrezas incluyeron: el *autoconocimiento* de los participantes en tanto entidades cognoscentes que responden a la premisa sobre la identidad-alteridad en función del «ser» y el «bastarse a sí mismo», disyuntiva central de *Peer Gynt*; la gestación de la *empatía* y la *sinergia* como cualidades de integración comunitaria; la *visualización* espacio-temporal como factor de incidencia en la lógica narrativa de la obra y el desplazamiento y presencia escénicos; el *involucramiento* voluntario y sostenido a lo largo de las sesiones; la ejercitación de facultades psicológicas como la atención y la memoria, involucradas en el aprendizaje y repetición de los diálogos durante los ensayos; la *apropiación* del diálogo ajeno y su traducción en expresividad corporal, vocal y anímica (colectiva o individualizada); y la instauración del *conflicto* como eje de la acción dramática.

Durante los ensayos y la compartición individual, se dio paso a la discusión a partir del intercambio de ideas, el cuestionamiento, la afirmación o la réplica. En suma, el intercambio promovió la solidez de las opiniones de cara a su confrontación. Insistiéndose, en este punto, en la necesidad de contemplar más de una mirada para así, construir la propia y, con ello, hacer notar la

¹⁸⁰ Tricotomía provista por Grovas (2001) en su estudio sobre *El otro en nosotros* en la obra de R. Usigli.

doble articulación de la identidad, aquella que surge del encuentro consigo mismo (autoconocimiento) en el encuentro con el Otro (alteridad). Por último, su experiencia se materializó en el traslape de la lectura del TD a la creación e interpretación de un Cuadro de *Peer Gynt* contenido en alguno de los Tres Actos abordados durante los ejercicios.

Para este logro, los lectores dramáticos se agruparon en duplas o tríos y con apoyo audiovisual y en formato digital, procedieron a leer dramáticamente, el pasaje de la obra elegido. Cabe señalar que sus productos, fueron videos de corta duración compartidos en una base de datos grupal, de manera que el acento espectacular y efímero de su producción, quedó, asimismo, plasmado para la posteridad. En esta participación, la calidad interpretativa de los lectores dramáticos gozó de mejoras notables, sobre todo, al enfatizar la manifestación simultánea de los Tres Ejes.

Asimismo, la dirección de las *didaskalias* provistas por el texto base, adoptó cualidades idiosincráticas en sus intervenciones: añadiendo, promoviendo o restando matices a las acciones e intencionalidad de los diálogos e imprimiendo su cota de significancia a las transubstanciaciones del elemento sónico. Por ejemplo: la elección del escenario, el vestuario y la musicalidad, el control de los desplazamientos escénicos, la tesitura y alternancia de las voces, el tratamiento de los tópicos: encuentro con el pasado e ilusión por el futuro, y el desasosiego que entraña el encuentro con un doble inmaterial, entre otros.

En este tenor, los resultados de las observaciones registrada en el Colegio Marcelina indican que en plano de la Educación Privada, si bien el profesor del Taller Teatral no tiene apoyatura en la lectura de un texto dramático, sí promueve el doble carácter: ejecutante-productor escénico de los estudiantes, y sumariza los aprendizajes desarrollados en escena vertiéndolos en la materialización de propuestas grupales. Por tal motivo, la construcción de personajes está

supeditada a la edificación de un caleidoscopio configurado a partir de referentes culturales, convencionales, arquetípicos, familiares e idiosincráticos con un evidente coqueteo entre los conceptos de mismidad y alteridad, y en el que participan por igual, alumnos en solitario, como grupos y subgrupos. En esta instancia, el profesor sensibiliza a su comunidad teatral procurando desentrañar las motivaciones de los personajes para la creación de conflictos. Se subraya, nuevamente, que en su proceder no recurre al texto dramático y que los diálogos son improvisados.

Lo que lleva de suyo, una formación actoral inclinada a la omisión de la palabra en escena para la cimentación del espectáculo —recuérdese el influjo sobre el teatro moderno de Artaud y Lehmann—, aspectos que inciden y se traducen en una mayor soltura del estudiante en su desenvolvimiento escénico; no así en su vinculación con la actividad y comprensión lectoras y la competencia lectoliteraria. Así también, se fomenta una variedad interpretativa que comulga con los Ejes de la LD: corporal, vocal y expresivo. Dicho lo anterior, en su ejercicio destacan satisfactoriamente, indicadores como el desdoblamiento de determinados rasgos de la personalidad estudiantil en concordancia con su experiencia personal y la lógica narrativa. Siendo insuficientes, la consideración de rasgos biográficos, etopéyicos, prosopográficos e intencionales de una referencia literaria o la identificación de atributos morales e intelectuales.

De forma correspondiente, los siguientes parámetros connotan en el terreno de la significación literaria, los hallazgos producidos en materia de inserción del género dramático al aula de Educación Media Superior.

Tabla 10
Percepción de la mejora de lectura estudiantil en materia de significación literaria en EMS

Plantel Educativo	Mejora en la lectura: Lectura en silencio y LVA	Mejora en el descubrimiento del sentido textual	Mejora en el desarrollo de la significación literaria		
			Corporal	Vocal	Expresivo
Norte	Moderadamente	Moderadamente	Activa	Activa	Pasiva
Sur	Satisfactoriamente	Satisfactoriamente	Activa	Activa	Activa
Colegio Marcelina	N/A	N/A	Activa	Pasiva	Activa

3.7 Conclusiones

Los incipientes resultados de esta investigación permiten dirigir la mirada en el terreno de la cavilación y la cautela conceptual en virtud de la singularidad de sus hallazgos. Esto, con la finalidad de no ofertar, por el momento, una resolución definitiva ante el fenómeno y la sustancia significativa que, bajo este crisol, participa de lo literario y lo dramático como coordinada de la formación educativa versada en la perspectiva humanística —científica y sustentable— del siglo XXI, y que tiene lugar, en el currículum de Educación Media Superior de país.

De ahí que, una plena explicitación de esta intuición sea imposible porque la experiencia humana no se deja explicitar y mucho menos racionalizar plenamente en su acontecer: ella nunca entrega toda la verdad de su sentido (Restrepo, 2010). No obstante, en comunión con Husserl (1982), se puede entrever que «Las vivencias de expresión, que se diferencian tan notablemente en su contenido psicológico, se convierten en vivencias de la misma significación» (p. 286). Por tanto, el vacilar de la significación literaria condiciona aquí ciertas limitaciones que no cambian en nada la esencia de la obra; y que, por el contrario, sí repercuten en la experiencia de su intérprete. Atendiendo en esta tónica a la premisa inaugural de la presente investigación que, como se recordará, estriba en el sentido de la obra literaria como uno de carácter inmanente; mientras el de su significación, como uno trascendental y acaecido en el lector.

A pesar de estas limitaciones, y tras la experiencia de pilotaje y observación, se puede afirmar que la significación literaria se concretiza en la expresión de la lectura dramatizada tras el encuentro con el texto dramático en el aula de Educación Literaria. Esto significa que el contacto con la palabra ajena (dialogicidad) signada en el texto, deviene en el lector dramático en una suerte de transubstanciación del elemento sónico teatral en tres instancias complementarias, a saber: el eje corporal, de la emisión vocal y de la expresividad.

En líneas generales, al priorizar el cuerpo, la voz y la expresividad emotiva como agentes plásticos y estéticos en la interpretación textual, se propicia en el lector dramático una doble función: la de apropiación del sentido, y la de alargamiento de la mirada. Además, se insta al profesor de literatura a replantear la programática de su quehacer literario en tanto promotor del género dramático al tiempo que se puntualiza la necesidad de incorporar al currículum de Educación Media Superior, contenidos que versen con el binomio teatro-literatura. En consecuencia, el tratamiento áulico de Educación Literaria debe valorar al texto dramático en al menos dos dimensiones: una literaria y otra espectacular.

En este orden de ideas, la disputa establecida entre literatos y teatreros como albaceas exclusivos del quehacer literario y teatral, bien puede encontrar resolución en el aula de Educación Literaria mediante el trabajo colegiado que inste a ambos actores de la educación, a negociar sus respectivos intereses en un juego proposicional dialéctico e interdisciplinario. Ciertamente es que cuando se produzca el conflicto, la crítica sobre el fenómeno literario-espectacular no será unánime. No obstante, el comenzar a pergeñar un modelo didáctico que enlace ambas unidades sin desmerecer ninguna de sus partes, podrá brindar una primera aproximación al cese del conflicto. Lo que se traduce en abrir nuevas avenidas a la discusión, robustecer las ya existentes, o modificar determinados planteamientos que se presuman concluyentes al respecto, mismas que pueden enlistarse como a continuación se presenta:

1. Reconocer la necesidad del país de formar y sensibilizar a su población estudiantil, desde los grados iniciales hasta la Educación Superior, en contenidos procedentes del género dramático (literario/espectacular) que trasciendan la experiencia áulica y lectora hasta convertirse en promotores del autoconocimiento y la autocrítica a partir de referentes sígnicos que transformen su vivencia en extensión del sentido textual.

2. Propiciar la interdisciplinariedad en el aula de EL mediando recursos materiales y humanos para su ejecución: intercambios académicos entre especialistas literarios, escénicos, lingüistas y filólogos. El ejemplo más reciente ha tenido lugar en la propia UAQ al tender los puentes iniciales entre la Facultad de Lenguas y Letras y la Facultad de Artes mediante la contratación del profesor del Taller de Teatro del Colegio Marcelina para impartir la asignatura de *Dramaturgia* en la Lic. en Estudios Literarios.
3. Aspirar a la especialización del matrimonio literario-teatral en niveles de Posgrado que apunten hacia la investigación y teorización crítica del fenómeno en cuestión.

Habiendo examinado estas posibilidades, parece necesario explorar lo ocurrido durante la fase interventiva de la presente investigación a fin de sustentar las anteriores propuestas. Pues bien, a través del Estudio de caso pudo develarse que las unidades temáticas de los Planes y Programas de Estudio derivados o afines a la Educación Literaria en el marco de la Educación Pública del Nivel Medio Superior, albergan la ausencia del género dramático en función de su desarrollo didáctico. En este sentido, dar cuenta del porqué de su importancia para la significación literaria fue punta de lanza para la elaboración de un programa piloto a través de la técnica teatral de Lectura Dramatizada. En la base de esta escasez, subyace la necesidad del lector por explorar nuevas modalidades para comunicar (corporal, verbal o anímicamente) su experiencia lectora allende a la otredad que deviene del texto literario, y en función de su vivencia familiar, personal o escolar.

En síntesis, la recepción del segundo momento de pilotaje (Taller de LD: *Peer Gynt*), una vez aterrizados los cambios en su batería de pruebas e instrumentación pedagógico-didáctica, fue altamente satisfactoria. Esta situación pudo constatarse en los índices de puntualidad y constancia en la asistencia de las participaciones donde, el número de asistentes fue estable, y osciló entre el 80 y 90% entre cada sesión. Este hecho, además, se compaginó con el entusiasmo con el que los

lectores dramáticos ejecutaron los ejercicios que comprometían los tres ejes de la LD, y cuya muestra más significativa fue observable durante sus intervenciones a manera de meditaciones, sugerencias o interrogaciones en torno a la materia. En paralelo, su motivación y compromiso excedieron el plano áulico, teniendo por resultado, el desarrollo de *Diarios Reflexivos* una vez finalizadas las sesiones. En ellos, sesión tras sesión, entre el 45% y 50% de los participantes plasmó sus apreciaciones por escrito en la plataforma de Google Drive con entradas individuales para cada uno de ellos, orientado tal discusión hacia su vivencia y apetencias personal, escolar y familiar.

A resultas, el Taller figuró como experiencia vivencial de cariz escénico, posibilitando el despliegue y la mejora de su proyección y presencia escénica, la disminución de su sentido de ridiculización en público, y la experimentación con sistemas del lenguaje no verbales (postura corporal, movimientos, gestos y expresiones faciales) y simbólicos; y como eje formativo en la aproximación de contenidos literarios vertidos en la lectura del texto dramático: distinción de sus partes constitutivas (actos, escenas, cuadros, diálogos, acotaciones, etc.), discusión de los contenidos por medio de la revisión historiográfica, prosopopéyica y etopéyica de los personajes y las acciones ejecutadas por estos, desciframiento del sentido de la obra mediante marcadores discursivos, lógico-narrativos y situacionales, entre otros. A su vez, la mejora de la comprensión lectora —expresada por los participantes en el cierre del Taller *Peer Gynt*— fue un rasgo esperado y resultante del encuentro mediado por el diálogo con el texto dramático. Al verse coimplicados con la hechura dramatizada de la obra, los participantes consideran: «haberle dado vida al texto», «vivir las palabras», «entendido el sentir y saber del personaje», «expresar mejor lo leído», «dado cierta *esencia* a los diálogos», «comprendido mejor la lectura», «analizado mejor los textos», y «analizar más allá de lo que leemos». Expresiones todas, vinculantes con el talante de significación literaria previsto y estimulado durante esta fase del estudio.

Todo lo dicho hasta ahora, condujo a la ejercitación de la doble naturaleza del texto dramático: texto literario-texto espectacular. Y permitió imbricar los objetivos de las competencias básicas y disciplinares orientadas a la formación humanística estudiantil de EMS en las directrices propias de los fines curriculares del Plan de Estudios de la Escuela de Bachilleres de la UAQ. Esto es, el saber *pensar*, el saber *hacer*, el saber *ser* y el saber *estar*.

Análogamente, el desarrollo de las actividades suscitó la integración de los participantes en convocatorias de índole artístico-literaria, como la de Oratoria con sede en el Plantel Sur, o el interés por nuevas vías de actuación que ligan los contenidos de disciplinas afines a los campos artístico y literario. Entre las respuestas compartidas, algunos participantes externaron, tanto en el Formato de Inscripción al Taller, así como en los intercambios y discusiones durante las sesiones, su inclinación vocacional por el desarrollo ficcional, teatral o de doblaje, áreas presentes en la exploración de la Lectura Dramatizada.

Como parte de la exploración del fenómeno de la significación literaria y su nexa con el fenómeno de la alteridad, piedras angulares en la arquitectura dialógica del texto dramático, se advierte su indefectible conexión con el auge de la construcción identitaria (no concientizada en principio) por parte del estudiante, y evidenciable en el uso de redes sociales para tareas que conciernen al ejercicio áulico del Taller como aquellas otras que no lo expresan explícitamente. No obstante, esta vertiente de la dramaturgia —entiéndase, la construcción del personaje—, merece una averiguación aparte que se corresponda con el área humanística en sus aristas literaria, social y psicológica, así como con el área comunicativa y de medios digitales. En este tenor, la experiencia inmediata solamente incluyó un acercamiento menor al traslape de los contenidos textuales a los audiovisuales por medio de la creación y diseño del Video de Lectura Dramatizada, y que figuró como proyecto final e integral del curso.

Derivado de esta observación, se debe tener en consideración el análisis del presente Estudio de caso como estampa fundacional de un modelo en desarrollo. En otras palabras, la incorporación de la técnica de Lectura Dramatizada en el aula literaria de Educación Media Superior como agente de intercambio y fomento del género dramático en el desarrollo de la comprensión lectora y, más en específico, de la competencia lecto-literaria con lindes en la significación.

De conformidad, la tarea final del estudio augura para investigaciones futuras y, en línea con el planteamiento metodológico de Jauss (1992) consistente en: *i.* reconstruir el proceso histórico en el que los lectores de épocas distintas han recibido e interpretado el texto siempre en modos diferentes; *ii.* aclarar el proceso actual en el que el efecto y la significación del texto se concretizan para el lector del presente. Lo anterior, partiendo de cuestionamientos tales como: *i.* ¿Qué aportación en el plano de la Educación Literaria ofertan los cambios curriculares acaecidos tras la incorporación del género dramático como eje de las actividades literario-espectaculares? y, *ii.* ¿Qué efectos se avizoran en el lector de Educación Media Superior tras la incorporación de habilidades socioemocionales, corporales e intelectivo-lingüísticas presentes en el género dramático para su tratamiento del estudio literario?

En consideración a la naturaleza del fenómeno significativo, casi inenarrable por su carácter subjetivo, se ofrece, acaso, un panorama que apunta a la lectura de un tópico como la «soledad» o la «identidad» a través del texto dramático y los ejercicios teatrales que se desprenden de su lectura. Esto es, circunscribir, incipientemente, la experiencia de la significación estudiantil a categorías generales que permitan, cuando menos, apalabrar su manifestación. De ahí que se pretenda gestar un modelo dramaturgico de corte áulico con carácter vivencial a través de la técnica de lectura dramatizada. Ello, al establecer lazos entre la alteridad provista por la dialogicidad del texto

dramático, y los avatares originados en sus interacciones virtuales. Por añadidura, al vincular la práctica literario-teatral con la circunstancialidad de su cotidianidad, se procura tornar más significativa la experiencia lectora mientras se recupera el nicho perdido por el género dramático en el currículo de EMS en su calidad doblemente interpretativa: literario/escénica.

En conclusión, se ofrece aquí una aclaración conceptual en torno a los tres niveles de discusión, praxis y análisis de la significación. En primera instancia, se recupera la noción de Lara (2014) al asegurar que la realidad está hecha no sólo de lo que es sino de lo que significa. Así, la *significación* será entendida como la construcción semántica de la referencia al objeto (síglico o simbólico); la *significación literaria*, como el intersticio mediante el cual, el lector coparticipa de la interpretación en un «alargamiento de la mirada» a expensas de su ser mediato, siempre producido en el encuentro con el texto literario (palabra signada); mientras que la *significación teatral*, será vista como el espacio de resemantización del elemento síglico teatral expresado mediante el cuerpo, la voz y lo anímico. Cabe señalar que la diferenciación entre las instancias no alude al carácter de su exclusión, puesto que las unas se vinculan con las otras en un proceso tripartita que acontece en simultáneo en el género y texto dramáticos.

Por consiguiente, al referirse a los actos y entrada en el significado en el presente estudio, se está en la posición de expresar en cada una de sus unidades, una clase de resemantización o alargamiento de la mirada del sentido en función de su lector quien, por influjo de la obra, ha sido transformado y, en su transformación, es capaz, asimismo, de transfigurar lo leído. En otras palabras, se trata así de una extensión del sentido inaugural de la obra literaria donde ambas instancias, autor y lector coparticipan de su creación, no negando, sino afirmando en dicha plurivocidad intencional e interpretativa, tal y como lo aclaraba Paz (1956), su unidad poética: si el dramaturgo hace el drama; el lector dramático, hará la dramaturgia.

Finalmente, en la búsqueda de un modelo didáctico que engarce la práctica literaria con la teatral en Educación Media Superior —aludiendo al modelo de Albarracín et al. (2018)—, los tres niveles, filosófico, literario y teatral de la significación, ofrecen, así también, su veta lúdica mediante la técnica de Lectura Dramatizada. Tratándose, como se ha insistido, de un asidero para la actividad significativa y que, autores como Vigotsky (1986) o Caldwell Cook (2016), plantean al aludir que el arte teatral escolar, bien puede ser condensado en una suerte de espectáculo-juego donde el estudiante —entiéndase aquí, el lector dramático— funge como co-creador de la obra dramática en tanto intérprete o ejecutante, músico, montador, director y vestuarista: «The purpose of acting the play from the very first is that the boys may see the story in rough dramatic form. Then they can trim it and shape it, and finally write it»¹⁸¹ (Caldwell Cook, 2016, p. 304).

Desde el momento en que se reconoce la actividad significativa como fenómeno de corte universal y vivencial y, por ende, subjetivo, se hace posible una lectura de su manifestación como acción en movimiento, tal y como lo aprecia Salamanca González (2015) al sostener que el estudio de la significación bajo el tamiz teatral, implica explicitar las dimensiones individuales y sociales que se ven involucradas en dicho proceso y su repercusión en el mundo compartido. Es así como, la dimensión social del presente estudio, se compagina con el postulado de la autora al referir los principios humanizantes que conforman la identidad de un individuo en tanto lector-intérprete de un contexto escolarizado, mismos que son ejercidos a partir del supuesto de alteridad y significación imaginaria autónoma (co-creadora) presente en las tareas de lectura y dramatización de textos dramáticos que, en el ímpetu de su ejercicio, se evidencian, se posibilitan o se generan en contextos estéticos situados socio-históricamente en su particularización teatral.

¹⁸¹ «Desde el principio, el propósito de la representación reside en que los jóvenes puedan ver la historia en su crudeza dramática, para después ajustarla a su necesidad y darle forma y, finalmente, re-escribirla.»

A la luz de estos hallazgos, la tarea de aquellos interesados en la recuperación del *drama* en el aula debe atravesar, en principio, su raíz literaria y, consecuentemente, su conexión con el carácter espectacular versado en el juego que simultáneamente la configura. Es decir, atender por igual a la doble naturaleza del texto dramático. Tal es, en síntesis, el binomio entre el teatro y la educación descrito hasta el momento. Un binomio en el que la significación literaria sea capaz de cimbrar su función transformadora de la vivencia lectora a través de los actos de intencionalidad dispuestos en las coordenadas de la lectura dramatizada: cuerpo, voz y expresión anímica. Derivado de lo anterior, podrán entonces entrelazarse las potencialidades del signo escrito (literario-espectaculares) cifradas en la discursividad del texto dramático (diálogo y acotación venidos a acción en el contexto áulico) como afluentes de la dialéctica: alteridad-identidad contenidos en la expresión: significación literaria¹⁸².

En lo sucesivo, la investigadora responsable de este estudio, espera duplicar —y, de ser posible, promover en el ámbito escolarizado de Educación Media Superior— el modelo aquí descrito en su quehacer como formadora literaria, asistiendo a sus máximas y redescubriendo la ilación entre el teatro y la literatura que ocupa el carácter central del estudio de la significación literaria antes expuesto.

¹⁸² Conceptos extraídos de la tesis husserliana en torno a la «intención significativa» bajo los paradigmas del sentido y la presencia. Para ampliar la averiguación al respecto, véase Bech (2005, citado en Tornero, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUÑA VELÁSQUEZ, A. (2016). *Recepción de la tragedia y la «Poética» de Aristóteles en la teoría y práctica dramática de Gotthold Ephraim Lessing* (tesis de licenciatura). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- ADORNO, T. W. (2004). *Teoría estética* (Jorge Navarro Pérez trad.). Madrid: Akal.
- AÍNSA, F. (2003). Del espacio vivido al espacio del texto: Significación histórica y literaria del estar en el mundo. *Cuyo: Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, (20), 19-36.
- ALBARRACÍN, P. B., FRANCO, A. M., GARCÍA, F. V., & ROMERO, G. M. (2018). *El taller dramático como estrategia para fortalecer procesos de lectura comprensiva en Educación Secundaria* (tesis de maestría). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- ALBERTI, M. (2022). El romanticismo alemán y el drama. *Pandaemonium*, 25(45), 110-135.
- ÁLVAREZ SANAGUSTÍN, A. (1981). Representación y significación en el teatro: lectura de «El concierto de San Ovidio». *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (31), 99-112.
- ANDERSON, L.W., & KRATHWOHL, D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Logman.
- ARGÜELLES FERNÁNDEZ, G. (2017). Sobre los principios ontológicos en la diferencia poetológica de Horst-Jürgen Gerigk. *Acta universitaria*, 27(3), 65-77.
- _____. (2020). Contra el realismo mimético. *Actio Nova: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, 4, 324-355.
- ARISTÓFANES. (1880). *Las comedias de Aristófanes* (Federico Baráibar y Zumárraga trad.). Madrid: Columbia University Libraries.
- _____. (1990). *Lisístrata* (Luis M. Macía Aparicio trad.). Madrid: Ediciones Clásicas.
- ARISTÓTELES. (2007). *Poética* (Fernando González Muñoz trad.). La Coruña: Biblioteca-Arquivo Teatral «Francisco Pillado Mayor».
- _____. (2013). *Poética* (Alicia Villareal Lecumberri trad.). Alianza: Madrid.
- ARRÓNIZ, O., & BÁEZ, F. (1979). *Teatro de evangelización en Nueva España*. México: UNAM.
- ASENJO, J. (2006). Teatro humanístico-escolar hispánico. *Voz y letra*, 17(1), 3-46.
- AUSTIN, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con las palabras* (Edición electrónica). ARCIS.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J., & HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BAENA, L. Á. (1987). Lenguaje: comunicación y significación. *Lenguaje*, 16, 61-66.
- _____. (1989a). Lingüística y significación. *Lenguaje*, 17. Cali: Univalle.
- _____. (1989b). El lenguaje y la significación. *Lenguaje*, 17. Cali: Univalle.
- _____. (1989c). Estructura, funcionamiento y función. *Lenguaje*, 17. Cali: Univalle.
- _____. (1992) Actos de significación. *Lenguaje*, 19-20. Cali: Univalle.
- BÁEZ, C. (2009). Aprendizaje significativo y adquisición de competencias profesionales a través del teatro. *Campo Abierto: Revista de educación*, 28(1), 69-87.
- BAJTÍN, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.
- _____. (1997). «Autor y héroe en la actividad estética» En *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos* (Tatiana Bubnova trad.). Barcelona: Anthropos, 82-105.

- _____. (1999). *Estética de la creación verbal* (Tatiana Bubnova trad.). México: Siglo XXI.
- _____. (2003). *La cultura popular en la Edad Moderna y el Renacimiento*. Madrid: Alianza.
- BALLÉN, R., J. S. (2005). Del yo pienso al yo soy: Una contradicción del espíritu romántico. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 26(92), 165-182.
- BALLESTER, J., & IBARRA, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 5, 25-30.
- BARBA, E. (1994). *La canoa de papel. Tratado de Antropología Teatral* (Rina Skeel trad.). Buenos Aires: Catálogos.
- BARBA MARÍN, L. (2004). La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos: Balance y perspectivas. *Perfiles educativos*, 26(103), 38-56.
- BARBA, E. & SAVARESE, N. (2009). *El arte secreto del actor*. México: Escenología, A.C.
- BAUGHT, C. (2013). «Baroque to romantic theatre» En *Theatre History* (Wile y Dymkowski Ed.). Londres: Universidad de Londres.
- BAUMAN, Z., & MAZZEO, R. (2016). *Elogio de la literatura*. Barcelona: Gedisa.
- BECKETT, S. (2009). *Esperando a Godot*. México: Tusquets.
- BELTRÁN, J. D. R. (2018). El concepto heideggeriano de mundo: ser-en el-mundo. *Versiones. Revista de Filosofía*, (14), 51-81.
- BERMÚDEZ TOBÓN, J. (2012). La historicidad de la comprensión en la hermenéutica de Gadamer. *Filosofía UIS*, 11(1), 45-70.
- BERTORELLO, A. (2003). Ontología de la obra de arte. Inmanencia y trascendencia. *III Jornadas Internacionales de Hermenéutica, CONICET-UBA*, 1-4.
- _____. (2011). La lógica hermenéutica en Gadamer. *II Jornadas Internacionales de Hermenéutica, CONICET-UBA*. 1-4.
- BETTETINI, G. (1977). «Teatro y significación» En *Producción significativa y puesta en escena*. Barcelona: Gustavo Gili, 79-113.
- BIANCHI BUSTOS, M. (2020). Una mirada a los textos dramáticos de Alfonsina Storni destinados a los niños. *Argus-a*, 10(38), 1-13.
- BLEEKER, C., & WIDENGREN, G. (1973). *Historia Religionum. Manual de Historia de las Religiones*. Madrid: Cristiandad.
- BOAL, A. (2001). *Juegos para actores y no actores. Edición ampliada y revisada*. Barcelona: Alba Editorial.
- _____. (2008). El pensamiento sensible y el pensamiento simbólico en la creación artística. *La Puerta FBA*, 3, 39-56.
- _____. (2013). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- BONADONA NICOLÁS, C. (2014). *Técnicas teatrales aplicadas a la enseñanza de literatura: estudio y propuesta* (tesis de maestría). Universidad internacional de La Rioja.
- BONFIL, R., CAVALLO, G., CHARTIER, R., GILMONT, J. F., GRAFTON, A., HAMESSE, J., JULIA, D., LYONS, M., PARKES, M., PETRUCCI, A., SAENGER, P., SVENBRO, J., & WITTMANN, R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental. Bajo la dirección de Guglielmo Cavallo y Robert Chartier*. Barcelona: Taurus.
- BORGES CARRERAS, C. (2021). *Narraciones danzadas de un contar mítico: Los textos de Medea en Martha Graham y en Angelina Preljocaj* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. C, & PASSERON, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BRECHT, B. (1991). *El pequeño organón*. Sevilla: Don Quijote.
- _____. (1999). *Escritos sobre teatro*. Barcelona: Alba.
- BROOK, P. (1973). *El espacio vacío*. Barcelona: Península.
- BRUNER, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (Juan Carlos Gómez Crespo y José Luis Linaza trad.). Madrid: Alianza.
- _____. (1996). *Realidad metal y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (Beatriz López, trad.). Gedisa: Barcelona.
- _____. (2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (Juan Carlos Gómez Crespo y José Luis Linaza trad.). Madrid: Alianza.
- BRUNNER, J. J. (2014). América Latina en la geopolítica internacional del conocimiento. *CTS*, 27(9), 103-122.
- BURÓN, D. R. (2013). El origen del teatro épico. Fundamentos para una práctica revolucionaria. *Scientia Helmantica: Revista Internacional de Filosofía*, 1, 137-163.
- BUSTAMANTE, G. Z. (2001). Sobre los actos de significación. *Lenguaje*, 28, 18-41.
- CABALLERO, S. M. C. (2009). ¿Qué aprendizaje promueve el desarrollo de competencias? Una mirada desde el aprendizaje significativo. *Curriculum*, 22, 11-34.
- CALDERA, E. (1996). Sobre los ideales neoclásicos y su realización escénica. *J. M.^a. Sala Valldaura. El teatro del siglo XVIII*, 2, 169-79.
- CALDWELL COOK, H. (2016). *The Play Way: An Essay in Educational Method*. Londres: William Heinemann.
- CANO, J. G. (1988). Teoría dramática en la «Historia de las teorías estéticas» de Menéndez Pelayo. *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, (6-7), 97-105.
- CAPELLO, G. (2015). *Una ficción desbordada. Narrativa y teleseries*. Perú: Fondo Editorial.
- CARABAÑA, J., & LAMO, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 1(78), 159-204.
- CARNERO, G. (1994). Los dogmas neoclásicos en el ámbito teatral. *Anales de literatura española*, 10, 38-67.
- CARNEVALI, D. (2010). *La crisis del drama en la contemporaneidad: Attempts on her life de Martin Crimp* (tesis de licenciatura). Universitat Autònoma de Barcelona.
- CARRILLO JUÁREZ, C. D. (2013). Tras la significación como enigma en «La frontera más distante». *Graffylia*. 16-17, 143-151.
- CASTILLO, I. (2021). *Teatro romántico*. Lifered.
- CASTILLO, M. D. (2017). El juego y la resolución de problemas. En FESPM, Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (Ed.), *VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática*, pp. 36-49.
- CAVALLI, D. M. (2016). *La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- CESÁN, A. (2007). Hacia una rearticulación dialógica de los estudios teatrales. La recepción teatral. *Telonde fondo. Revista De Teoría Y Crítica Teatral*, 6, 1-17.
- CHECA, B. J. (2003). «La teoría teatral neoclásica» En *Historia del teatro español. Vol. II: Del siglo XVIII a la época actual*. Gredos.
- CIFO, M. (2012). *La renovación del Teatro Europeo: Chejov, Strindberg, Ibsen*.

- CLUSELLA, S. (2017). *El debate sobre la conciencia en el pensamiento moderno y en la ciencia actual: otras perspectivas* (tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- COLOMER, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 3(9), 21-31.
- _____. (1996a): La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. ICE Universitat Barcelona-Horsori*, 123-142.
- _____. (1996b): La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171.
- _____. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, 22(1), 6-23.
- CONTRERAS VARGAS, D. & OLIVARES MARTÍNEZ, M. B. (2014). *Asesoramiento Técnico Educativo y Ley SEP: Estudio de casos sobre los Ejes de Significación construidos respecto de la experiencia de asesoramiento de un equipo de asesores técnicos en educación* (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- CUTILLAS, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (28), 1-31.
- CRIBOLANI, S. M. (2018). *El espacio vincular entre la persona y la actuación en el trabajo sobre un texto dramático. ¿Cómo funciona la máscara social en ése vínculo?* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Córdoba.
- CRUZ CALVO, M. (2005). Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva. *Poligramas*, 24, 96-111.
- _____. (2006). Ampliar los horizontes de expectativas: un desafío para la enseñanza de la literatura. *Poligramas*, 26, 1-15.
- DE LEÓN, E. P. (2018). La capacidad para la confidencialidad: Topología de la intimidad y constitución psíquica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (126), 49-60.
- DELGADO SÁNCHEZ, A. (2020). *Comprensión de textos y aplicación de la lectura dramatizada* (tesis de especialización). Universidad Veracruzana.
- DELORS, J. (1996). «Los cuatro pilares de la educación» En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO, 91-103.
- DE MARINIS, M. (1982). *Semiotica del teatro. L'analisi testuale dello spettacolo*. Milán: Bompiani.
- _____. (1988). *Comprender el teatro. Lineamientos de una nueva teatrología*. Buenos Aires: Galerma.
- DEL VALLE, N. (2010). El teatro de Brecht. La palabra como herramienta en el proceso de desalienación del hombre. *VII Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina*, 1-8.
- DE SAUSSURE, F. (1993). *Curso de lingüística general* (Amado Alonso trad.). Madrid: Alianza.
- DGB. (2018). *Literatura I: Programa de Estudios Tercer Semestre*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- _____. (2018). *Literatura II: Programa de Estudios Cuarto Semestre*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- ECO, U. (1987). El signo teatral (Christine Shantz y José Leandro Urbina, trad.). *Semiosis*. 129-137.

- EKMAN, P. (2013a). *El rostro de las emociones: signos que revelan significado más allá de las palabras* (Jordi Joan Serra trad.). Barcelona: Círculo de lectores.
- _____. (2013b). *El rostro de las emociones. Qué nos revelan las expresiones faciales*. Barcelona: Bolsillo.
- ERAUSQUIN, C. (2007). Mediación, de James Wertsch. *Acta académica*, 1-18.
- ERAUSQUIN, C., SULLE, A., & GARCÍA LABANDAL, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Acta académica: Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 1-21.
- ESPINOSA HERNÁNDEZ, P. (1994). Aportes de Mijaíl Bajtín a la crítica dialógica. *Aisthesis*, 27, 37-44.
- EURÍPIDES. (1921). *Tragedias*. México: Universidad Nacional de México.
- FERNÁNDEZ, C. (2007). Teatro y pedagogía en el Renacimiento español: la obra de Pedro Pablo Acevedo. *Archivum: Revista de la Facultad de Filología*, (57), 543-548.
- FRISCHMANN, D. H. (1992). Desarrollo y Florecimiento del Teatro Mexicano: Siglo XX. *Teatro: Revista de Estudios Culturales/A Journal of Cultural Studies*, 2(2), 53-59.
- GADAMER, H. G. (1993). *Verdad y Método I* (Ana Agud de Aparicio y Rafael de Agapito trad.). Salamanca: Sígueme.
- _____. (1998). *Verdad y Método II* (Manuel Olasagasti trad.). Salamanca: Sígueme.
- _____. (1999). *Verdad y Método I* (Ana Agud de Aparicio y Rafael de Agapito trad.). Salamanca: Sígueme.
- _____. (2005). *Verdad y Método*. Tomo I. España: Editorial Sígueme.
- GARCÍA BARO, M. (1997). *Husserl 1859-1938*. El Orto: Madrid.
- GARCÍA, L. (1996). *Lectura y análisis del texto teatral. Una propuesta didáctica para apoyar la puesta en escena* (tesis de licenciatura). UNAM.
- GARCÍA VELASCO, A. (2008). Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos. *Primeras noticias. Literatura infantil y juvenil*, 233, 29-38.
- GERIGK, H. J. (2016). Ciencia literaria. ¿Qué es eso? (Gerardo Argüelles Fernández trad.). *Semiosis*, 24(3), 9-43.
- GKATZIOLI, C. (2009). *Teaching ancient Greek Theatre in Secondary School* (tesis de maestría). Universidad de Exeter.
- GOETHE, J. W. (1811-1833). *Aus meinem Leben: Dichtung und Wahrheit. (From my Life: Poetry and Truth; 1811–1833)*.
- _____. (1977). *Wilhelm Meister*. Londres: Boston Public Library.
- _____. (2018). *Fausto y Werther*. México: Porrúa.
- GOFFMAN, E. (2006). *Frame Analysis: Los marcos de la experiencia* (José Luis Rodríguez trad.). Madrid: Siglo XXI.
- GÓMEZ, X. (1954). *Humanismo en México en el Siglo XVI. El sistema del Colegio de San Pedro y San Pablo*. México: Jus.
- GONZÁLEZ, F. (2018). George Steiner o sobre el discurso ético en la crítica literaria. *Revista de literatura*, 80(160), 335-360.
- GONZÁLEZ SUBÍAS, J. L. (2010). La pervivencia del Romanticismo en el teatro español de 1850 a 1868. *Decimonónica*, 7(2), 31-49.
- GUMBRECHT, H. U. (2005). *Producción de presencia: lo que el significado no puede transmitir* (Aldo Mazzucchelli trad.). México: Universidad Iberoamericana.

- GROVAS HAJJ, V. F. (2001a). *El mundo al revés y la sonrisa romántica: Un viaje por la comedia de Ludwig Tieck*. México: UNAM.
- _____. (2001b). *El otro en nosotros: El extranjero en el teatro de Rodolfo Usigli*. México: Porrúa.
- _____. (2011). *Peer Gynt ante otras pirámides o andanzas de un pícaro ibseniano*. México: Fontamara.
- _____. (2016). *Shakespeare vs. Ibsen. La batalla épica de los dos autores más representados del mundo*. México: Fontamara.
- _____. (2017). *Breve historia de la formación teatral en México I (1770-1990) Con documentos inéditos de la AGN*. México: UAQ.
- GROTOWSKI, J. (1992). *Hacia un teatro pobre* (Margo Glantz trad.). México: Sigo XXI.
- GRUPO DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA. (2003). La Evaluación en Lenguaje. *ICFES*, 1-12.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- _____. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- HALL, G. S. (1981). «Contents of Children's Minds on Entering School» En *The Journal of Genetic Psychology*. Massachusetts: Clark University.
- HARRETICHE, M. A. (1990). Máscara, transformación y sentido en el Teatro Desnudo de Federico García Lorca. *AIH, Actas X*, 1815-1823.
- HEGEL, G. W. F. (2011). *Ciencia de la lógica* (Félix Duque trad.). Madrid: Abada.
- HEIDEGGER, M. (2012). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- HERNÁNDEZ, S. M. (2011). Dialogismo y alteridad en Bajtín. *Contribuciones desde Coatepec*, (21), 11-32.
- HURLOCK, E. (1998). *Desarrollo del niño* (6a ed.). México: Mc-Graw Hill.
- HUSSERL, E. (1982). *Investigaciones lógicas I y II*. Madrid: Alianza.
- _____. (1984). *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. México: Ediciones Folios.
- _____. (2006). *Investigaciones lógicas, I*. Madrid: Alianza.
- _____. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (Julia V. Iribarne trad.). Buenos Aires: Prometeo.
- IBSEN, H. (1993). *The collected Works of Henrik Ibsen*. Nueva York: Scribner.
- _____. (1995). *Ibsen. Volume I: Four Mayor Plays*. New Hampshire: Smith and Kraus.
- _____. (2015). *Peer Gynt, Casa de muñecas, Un enemigo del pueblo, El pato silvestre, Juan Gabriel Borkman* (Ana Victoria Mondada trad.). México: Porrúa.
- IGLESIAS, J. (2010). Los múltiples rostros de Lisístrata: Tradición e influencia de Lisístrata de Aristófanes. *CFGegi*, (20), 95-114.
- ILSAAS, T. (2003). Teaching Ibsen Through Performance. The 10th International Ibsen Conference: Long Island University, Brooklyn, New York «Ibsen Week in Brooklyn». *Ibsen News and Comment*, 23/24, 43-55.
- INGARDEN, R. (2005). *La comprensión de la obra de arte literaria* (Gerald Nyenhuis H. trad.). México: Universidad Iberoamericana.
- JAUSS, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética* (Jaime Siles y Ela M.^a Fernández-Palacios trad.). Barcelona: Taurus Humanidades.

- JIMÉNEZ, D. P. S. (2009). *Eficiencia vocal para la óptima emisión del sonido*. UAQ.
- _____. (2011). *Tres grandes vertientes del entrenamiento actoral: Stanislavski, Meyerhold y Grotowski*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- JIMÉNEZ GARCÍA, E. (2018). Las técnicas de dramatización en el aula de Educación Primaria. *Hecho teatral*, 18, 27-42.
- LAMANA, D. C. (2002). Una hermenéutica de la experiencia: Gadamer. *A parte rei*, 22, 1-3.
- LARA, L. (2014). «Significación y Sentido» En DE VELASCO, L. (Ed.). *Homenaje a Tomás Segovia: Maestro ensayista, traductor y sobre todo poeta*. México: El Colegio de México, 37-46.
- LATORRE, V. (2007). La lectura dramatizada, una lectura diferente. *Calanda*, 2, 38-44.
- LEHMANN, H. T. (2013). *Teatro posdramático*. México: Paso de Gato.
- LEONARD, A. I. (1996). *La Época Barroca en el México Colonial* (Agustín Escurdia trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- LESSING, G. E. (1878). *Lessing's Hamburg Dramaturgy*. Londres: William Clowes and sons.
- _____. (1997). *Dramaturgia de Hamburgo* (Feliu Formosa y Luigia Perotto trad.). México: CONACULTA.
- _____. (2010). *The Dramatic Works of G. E. Lessing* (Ernest Bell trad.). The Project Gutenberg eBook.
- LEY, P. (2020). Curso de dramaturgia online... (para tiempos de emergencia). 03. Formas de dramaturgia. *Ítaca: Revista de teatro eòlia i + D*.
- LISSORGUES, Y. (1998). El Realismo: Arte y literatura, propuestas técnicas y estímulos ideológicos. En *Historia de la literatura española* (pp. 3-10). Espasa Calpe.
- LOAYZA, F. (2012). *Dramaturgia Aristotélica y no Aristotélica en «Esperando a Godot» de Beckett* (tesis de licenciatura). Ecuador: Universidad Central de Ecuador.
- LÓPEZ, C. B. (2013-2014). *Weltanschauung. El atlas de una vida* (tesis de licenciatura). Universidad de Zaragoza.
- LÓPEZ SANTOS, A. (1981). Bernard Shaw: hacia un teatro dialéctico. *Atlantis*, 3(1), 24-36.
- MAHIQUES, N. (2021). *Martha Nussbaum y el cultivo de la humanidad: el reto de la educación actual*.
- MALDONADO, D. G. (2012). *El discurso docente y la dramatización como estrategias de enseñanza-aprendizaje, para desarrollar la competencia comunicativa oral en las y los jóvenes que cursan cuarto semestre de la especialidad de hospitalidad turística, en educación media superior* (tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey: EGE.
- MANTEROLA, C. (2004). La perspectiva institucional de una nueva didáctica. *Revista de Pedagogía*, 25(73), 71-84.
- MARTÍNEZ, A. (2007). «El Teatro jesuita novohispano: ¿Cuál es el estado de la cuestión?» En LARA, L., ORTEGA, R., & TENORIO, M. (Eds.), *De amicitia et doctrina: Homenaje a Martha Elena Venier*. México: El Colegio de México.
- MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J. (2015). Acto lingüístico, conocimiento e intención significativa en Coseriu y Ortega y Gasset. *Estudios orteguianos*, 30(1), 79-109.
- MARTÍNEZ, D. M. (2020). El teatro en las novelas juveniles. *Catalejos*, 11(6), 35-55.
- MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, O. A., & TORRES, M. E. V. (2019). La marginación social y la perspectiva de la educación privada en México. Un estudio cualitativo. *Revista de Sociología*, 34(2), 20-33.
- MATEUS, J. C., & CHÁVEZ. R. (2014). ¿Educación en series? La integración de ficciones televisivas en el currículo universitario. *En Blanco y Negro*, 5(1), 29-34.

- MAYORGA, W. B. (2008). La otredad en el discurso: hacia la comprensión de una problemática lingüística y educativa. *magistro*, 2(3), 39-51.
- MAZZEO, G. E. (1966). Contrastes entre el Teatro Neoclásico y Romántico. *Hispania*, 49(3), 414-420.
- MEJÍA MEDINA, C. G. (s.f.). *Apuntes de un investigador: Algo que debemos saber sobre educación, investigación y calidad en el marco de las nuevas políticas de desarrollo educativo en Colombia*. Universidad de Cundinamarca.
- MENANDRO. (2000). *Comedias. El misántropo, El arbitraje, La samia, Menandro*. Madrid: Gredos.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2006). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. *Biblioteca virtual universal*, 1-12.
- MENÉNDEZ, J. (2005). Teatro e Iglesia en el siglo XVI: de la reforma católica a la contrarreforma del Concilio de Trento. *Criticón*, 94(95), 49-67.
- MENGUAL, C. J. (2000) «Juan Miguel de Mora: Un exiliado incógnito» En Creación, A. Bibliografía de y sobre el exilio literario republicano publicada durante el año 1999. *Renacimiento*, (27/30), 230-248.
- MEYERHOLD, V. E.. (2008). *Teoría Teatral* (Agustín Barreno trad.). Fundamentos: Madrid.
- MIR, S. M. (s.f.). *Apuntes sobre la enseñanza de las obras del género dramático*.
- MIR, S. M., BORROTO, M. M., & ROJAS, R. L. H. (2017). Consideraciones generales acerca de la didáctica del género dramático: algunos apuntes teóricos para su sistematización. *Amauta*, 15(30), 103-108.
- MONTES, M. J. S. (2004). Teoría teatral del siglo XX: El cuerpo y el ritual. *Teatro: revista de estudios teatrales*, (20), 87-101.
- MORALES, J. R. (1992). Goethe y su teatro: sobre la condición del dramaturgo. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, 35, 21-32.
- MORENO, J. L. (1993). *Psicodrama*. Buenos Aires: Lumen.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Mercedes Vallejo-Gómez trad.). París: UNESCO.
- _____. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MOTOS, T. (2009). El teatro en la educación: fundamentos y retos. *Creatividad y sociedad*, 14, 1-35.
- MOTOS, T., & NAVARRO, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 29, 10-80.
- MURILLO, J. C. (1999). Leandro Fernández de Moratín, traductor dramático. En *La traducción en España (1750-1830): lengua, literatura, cultura*. Universitat de Lleida, pp. 463-476.
- NARANJO, S. (2015). Aproximación al concepto de Antropología Teatral según Eugenio Barba. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 9, 206-223.
- NASSIF, R. (1975). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Cincel.
- NAVARRETE MAYA, L. (1995). *Los dramaturgos en el Diccionario de Escritores Mexicanos. Siglo XX*.
- NAVES, M. D. C. B. (1988). Texto literario y texto espectacular en «El caballero de Olmedo». *Cuadernos de teatro clásico*, (1), 95-103.
- NÚÑEZ RAMOS, R. (1981). El Teatro del Absurdo como subgénero dramático. *Archivum: Revista de la Facultad de Filología*, 31-31, 631-644.
- OCHOA CERVANTES ET AL. (2021). Conductas conflictivas y convivencia escolar: análisis desde el modelo ecológico. *Sinéctica*, (57), 1-22.

- OGÁS PUGA, G. A. (2016). El enclave metateatral del grotesco: conflicto gnoseológico, ontológico y metateatralidad comparada. *Telónfondo. Revistad de Teoría y Crítica Teatral*, 11(23), 52-65.
- ORDIZ, F. (1989). El triunfo de los santos y el teatro jesuita del siglo XVI en México. *Anales de literatura hispanoamericana*, 18, 19-28.
- OSUNA, M. (2018). Los paradigmas del teatro realista en Henrik Ibsen y Lennox Robinson: sociedad vs. individuo. Contrastes y similitudes en «Casa de Muñecas» y «Encrucijada». *Alfinge*, 30, 107-124.
- PACHECO, H. M. (s.f.). *Currículum, planes y programas de estudios*.
- PACHECHO, I. (2022). Lo trágico y lo cómico mezclado con la teoría dramática del Romanticismo alemán, *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, XXVIII, 140-169.
- PAGNINI, M. (1970). *Per una semiologia del teatro classico*.
- PAPALIA, D., ET AL. (2012). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- PAZ, O. (2000). *El laberinto de la soledad*. México: FCE.
- PEIRCE, C. S. (1960). *Collected Papers....: Vol. V. Pragmatism and Pramaticism, and Vol. VI. Scientific Metaphysics...* Belknap Press of Harvard University Press
- _____. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PÉREZ, J. (2010). *La persona como proyecto: los derechos humanos en Julián Marías*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PÉREZ GAVILÁN, G. PÉREZ RODRÍGUEZ, B. N., & GUTIÉRREZ DEL CID, A. T. (2017). *La geopolítica del siglo XXI*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- PÉREZ SAMPER, M. D. L. Á. (2015). «Vivir cada día en la España Moderna. Reflexiones sobre la historia social y cultural» En *Comercio y Cultura en la Edad Moderna. Actas de la XIII Reunión Científica de la Fundación Española de Historia Moderna*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PIAGET, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI.
- PIRANDELLO, L. (2002). Esencia, caracteres y materia del humorismo. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (7), 95-130.
- PLATÓN. (1985). *Diálogos I. Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hippias Menor, Hippias Mayor, Laques, Protágoras* (J. Calonge Ruiz, E. Lledó Íñigo y C. García Gual trad.). Madrid: Gredos.
- POPPER, K. (1992). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- POSADA-SILVA, W. Y., & GRAJALES-ACEVEDO, C. (2020). El trasfondo didáctico del teatro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 187-210.
- PRADO GRACIDA, M., & TREJO FUENTES, I. (2005). *Literatura I. Bachillerato. Hace un mes que no baila el muñeco*. México: ST Editorial.
- PORTILLO, R., & PÉREZ, A. (1989). Elementos constitutivos del hecho teatral: Hacia una definición teórica. *Philologia Hispalensis*, 4(2), 787-796.
- RAMÍREZ LEYVA, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica*, 23(47), 161-188.
- RAMOS, P. (2006). *Vínculos entre la lectura en voz alta y elementos teatrales a lo largo de la historia de México* (tesis de licenciatura). UNAM.
- RESTREPO, D. H. (2010). Husserl y el mundo de la vida. *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, 52(153), 247-274.

- REYES PALACIOS, F. (s.f.). Fernández de Lizardi y la comedia lacrimosa. *Actas XIV, Congreso AIH, UNAM*, (6). 581-588.
- REYNA, M. (2010). *La lectura oral de textos dramáticos y poéticos en el colegio de bachilleres* (tesis de licenciatura): UNAM.
- RICOEUR, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE.
- _____. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II* (Pablo Corona trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2017). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido* (8ª reimp.). México: Siglo XXI.
- RIFFO, B. CARO, N., & SÁEZ, K. (2018). Conciencia Lingüística, Lectura en Voz Alta y Comprensión Lectora. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(2), 175-198.
- RODRÍGUEZ, I. U. (2006). *Seminar III*. Atlantic International University.
- ROGERS, B. (2013). Why Didaskalia? The Language of Production in (and its Many Meanings for) Greek Drama. *Didaskalia. The Journal for Ancient Performance*, 10, 62-69.
- ROJAS, F. (2005). *La Celestina*. Madrid: Cátedra.
- ROMÁN CALVO, N. (2001). *Para leer un texto dramático. Del texto a la puesta en escena*. México: Árbol Editorial.
- RUEDA, L. D., & CERVANTES SAAVEDRA, M. (2005). *Pasos y entremeses*. Madrid: Bruño.
- RUSO, R. C. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista cubana de psicología*, 18(1), 72-76.
- SABATTINI, L. C. (2014). *La construcción filosófica de la alteridad en el Áyax de Sófocles* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional del Sur.
- SABOGAL, E., & ORTÍZ, O. (2016). «La alteridad estética y la sensibilidad ética en la construcción del sujeto escolar» En *La estética de la recepción escolar en la construcción de sujeto* (tesis de maestría). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 32-54.
- SABUGAL PAZ, P. (2004). *El Teatro Documental: Una a/puesta en escena* (tesis de maestría). México: Universidad Iberoamericana.
- SACRISTÁN, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- SÁEZ, A. T. (1999). Teoría y técnica del análisis teatral. *TALENS, J. et al. Elementos para una semiótica del texto artístico (poesía, narrativa, teatro, cine)*, 6.
- SALAMANCA GONZÁLEZ, M. G. (2015). *Las significaciones imaginarias generadas de forma autónoma en contextos estéticos a través de talleres de teatros de participación* (tesis de maestría). ITESO: Universidad Jesuita de Guadalajara.
- SANCHIS SINISTERRA, J. (2006). Narraturgia. *Las puertas del drama: revista de la Asociación de Autores de Teatro*. 26, 19-25.
- SARDÓN, I. (1996). Formas del Carnaval en el Teatro. Del «realismo grotesco» de Aristófanes a los ‘criados’ de la comedia de Menandro. *Castilla: Estudios de Literatura*, 21, 195-212.
- SCHILLER, F. V. (1969). *Guillermo Tell, Los Bandidos, Intriga y Amor, Wallenstein, Don Carlos*. Barcelona: Bruguera.
- SCHMIDHUBER DE LA MORA, G. (2016). «Elena Garro, Dramaturga. Ensayo celebratorio del Centenario 1916-2016» En *Teatro completo de Elena Garro*. México: FCE.
- SEARLE, J. (1994). *Actos de habla: Ensayo de Filosofía del Lenguaje*. Barcelona: Planeta Agostini.
- SERRANO, V. (2004). Dramaturgia femenina fin de siglo. Estado de la cuestión. *Arbor*, 177(699/700), 561-572.

- SHAW, B. G. (1923). *Santa Juana* (Julio Boutá trad.). Epublibre: Titivillus.
- SILVA LLACA ET AL. (2019). Determinantes sociodemográficas y nivel de activación física en adolescentes del municipio de Querétaro, *SUPAUAQ*, 18(52), 11-21.
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- SNOW, J. (2001). Historia de la recepción de «Celestina»: 1499-1822. II (1499-1600). *Celestinesca*, 25(1/2), 199-282.
- _____. (2013). Historia crítica de la recepción de «Celestina» 1499-1822: Entrega IV. *Celestinesca*, (37), 151-204.
- STEINER, G. (1998). *Después de Babel: Aspectos del lenguaje y la traducción*. México: FCE.
- STANISLAVSKI, K. (2007). *El trabajo del actor sobre sí mismo: en el proceso creador de la vivencia* (Jorge Saura trad.). Barcelona: Alba.
- _____. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación* (Jorge Saura trad.). Barcelona: Alba.
- TAYLOR, D. (1987). Mad World, Mad Hope: Carballido's El día que soltaron los leones. *Latin American Theatre Review*, 67-76.
- TAZAN, A. P. (2004). *Modelos de acción dramática aristotélicos y no aristotélicos*. Ítaca: UNAM.
- TODOROV, T. (2007). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana* (Martí Mur Ubasart Trad.). México: Siglo XXI.
- TORRES NÚÑEZ, J. J. (1993). Drama versus teatro en la educación. *Cauce*, (16), 321-334.
- TORNERO, A. (2007). El objeto puramente intencional y la concretización de la propuesta de Roman Ingarden. *Cauce*, 30, 447-472.
- TOURIÑAN LÓPEZ, J., & LONGUEIRA MATOS, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2(22), 151-181.
- TRANCÓN, S. (2006). *Teoría del teatro: Bases para el análisis de la obra dramática*. Fundamentos: Madrid.
- TREVIÑO RONZÓN, E., & CRUZ VADILLO, R. (2014). La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente: Análisis desde el ángulo de la significación. *Perfiles Educativos*, 36(144), 50-68.
- TRIGOSO ACHING, M. A. (2014). *La refundición del ultraísmo: análisis de las variantes de dos artes poéticas de Jorge Luis Borges* (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- UAQ. (2016). *Manual de Orientación para el Alumno: Licenciatura en Estudios Literarios*. México: UAQ.
- _____. (2017). *Mapa Curricular: Licenciatura en Actuación*. México: UAQ.
- UBERSFELD, A. (2002). *Diccionario de términos claves del análisis teatral*. Buenos Aires: Galerna.
- UNAM. (2007). *Proyecto de modificación del Plan y Programas de Estudio de la «Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro»*. México: UNAM.
- VAISMAN, L. (1979). La obra dramática: un concepto operacional para su análisis e interpretación en el texto. *Revista Chilena de Literatura*, 14, 5-22.
- VALDIVIA, B. (2011). *Metodología en las artes*. Universidad de Guanajuato.
- VALLEJO, A. B. (1963). A propósito de Brecht. *Biblioteca Virtual Universal*, (24), 1-8.
- VÁZQUEZ TOURIÑO, D. (2008). *La teatralización de la realidad como discurso ético: El teatro de Emilio Carballido* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

- _____. (2016). La comunidad implícita en la obra teatral: Estrategias de autorreflexión en la dramaturgia mexicana en la globalización. *INTI*, (83/84), 46-61.
- VELASCO, L. (2020). La filosofía política de Voltaire en las «Cartas filosóficas». *Protrepis*, 9(18), 95-115.
- VELÁSQUEZ, O. (2001). «Las Nubes» de Aristófanes y las nuevas tendencias en la educación ateniense. *Onomázein*, (6), 183-194.
- VELISSARIOU, A. (1982). Language in «Waiting for Godot». *Journal of Beckett Studies*, 8, 45-57.
- VERGARA, F. (2008). La apropiación de (l) sentido: Las experiencias hermenéuticas de diálogo y comprensión a partir de Gadamer. *Alpha (Osorno)*, (26), 153-166.
- VIEITES, M. F. (2012). Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI. *Don Galán*, (2).
- _____. (2014). Educación Teatral: Una propuesta de sistematización. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 26(1), 77-101.
- _____. (2015). La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 11-30.
- _____. (2016). La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral. *Educação & Realidade*, 42(4), 1521-1544.
- _____. (2017). La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral. *Educação & Realidade*, 42(4), 1521-1544.
- VIGOTSKY, L. S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- _____. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (María Margarita Rotger trad.). Buenos Aires: Fausto.
- VYGOTSKI, L. S., COLE, M., & LURIA, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VILLACAÑAS, J. L. (2015). El animal soberano: «María Estuardo» de Schiller. *Análisis. Revista de investigación filosófica*, 2(2), 335-360.
- VILLEGAS, S. (2013). Exempla: La función didáctica en el «Libro de buen amor» y «La Celestina». *Lingüística y Literatura*, 63, 319-326.
- WALLON, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.
- _____. (1985). *La vida mental* (Octavi Pellisa trad.). Barcelona: Crítica.
- WERLE, M., & RESTREPO, C. (2013). Teatro, formación y vida en el Wilhelm Meister de Goethe. *Estudios de Filosofía*, 47, 107-119.
- WORRAL, D. (2006). *Theatric Revolution: Drama, Censorship, and Romantic Period Subcultures 1773-1832*. Nueva York: OUP.
- ZACARÉS, V. L. (2007). La lectura dramatizada, una lectura diferente. *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, 2, 38-44
- ZAYAS DE LIMA, P. (2000). «El teatro argentino del siglo XX como escenario de la modernidad» En *Itinerarios del teatro latinoamericano* (Osvaldo Pelletieri, ed.). Galerna: UBA.
- ZUCCHI, M. (2018). Hacia una descripción lingüística del género texto dramático. *Reflexión académica en diseño y comunicación*, 36, 169-174.

ANEXOS

Figura 4
Mapa curricular de la Escuela de Bachilleres de la UAQ (Partes 1 y 2)



Figura 5
Descripción y objetivos del Bloque III de la asignatura *Lectura y Redacción I* de la Escuela de Bachilleres de la UAQ

UNIDAD III

PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN

DE TEXTOS LITERARIOS:

HISTORIA DE LA LITERATURA, POEMA,

CALAVERA LITERARIA Y CUENTO

En esta unidad estudiaremos tres textos literarios: el poema, la calavera literaria y el cuento. Estas tres formas literarias suponen al mismo tiempo una recreación estética y una representación de diversos aspectos de la condición humana: los sentimientos, las emociones y la acción e interacción humana.

En estos tres géneros literarios se teje una gran red de significados que sólo podemos desentrañar con un análisis de sus distintos elementos. En los tres casos, revisaremos la forma en que la función poética se actualiza, ya que los mensajes buscan transmitirse de una manera especial, diferente de la que utilizamos en el habla cotidiana, con la finalidad de que los elementos del mensaje llamen la atención sobre la forma.

También nos concentraremos en características más específicas de cada uno de estos tipos de texto: en el poema y la calavera literaria examinaremos la rima, la métrica y el uso de las figuras retóricas. En el cuento, nos detendremos en la brevedad y la unidad de efecto, y en los elementos narrativos formales: el espacio, el tiempo, los personajes y los narradores.

Competencias por desarrollar

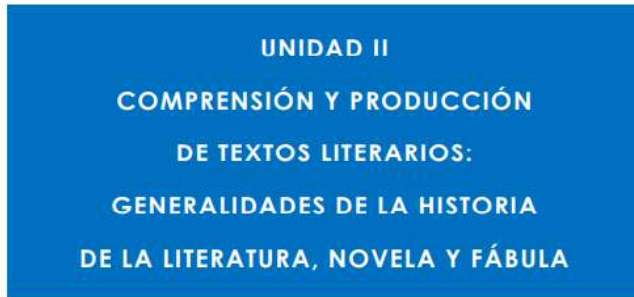
Genéricas

- a. Expresar ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas.
- b. Escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Disciplinares

- a. Interpretar y disfrutar un poema lírico, una calavera literaria y un cuento utilizando un método de análisis textual que considere tanto los elementos contextuales pertinentes como los elementos formales de cada uno de estos textos.

Figura 6
Descripción y objetivos del Bloque II de la asignatura *Lectura y Redacción II* de la Escuela de Bachilleres de la UAQ



En esta unidad estudiaremos dos textos literarios, la novela y la fábula, porque la literatura, además de invitar a una lectura recreativa, construye y representa diversos significados e ideas sobre la cultura, la sociedad y la acción humana.

La novela, que en nuestros tiempos es el género literario más leído, la revisaremos a través de sus elementos narrativos formales: el espacio, el tiempo, los personajes, los narradores y la función poética.

La fábula, por su parte, la trabajaremos como un texto narrativo en el que los personajes son animales con características humanas, para criticar un aspecto de la conducta humana que es sugerido mediante las cualidades asociadas a estos animales.

Competencias por desarrollar

Genéricas

- a. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas.
- b. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Disciplinares

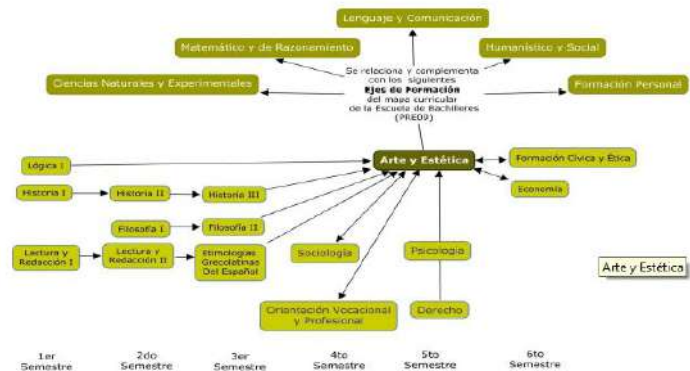
- a. Interpreta y disfruta una novela y una fábula utilizando un método de análisis textual que considere tanto los elementos contextuales pertinentes como los elementos formales de cada uno de estos textos.

23

Figura 7
Programa de *Arte y Estética* de la Escuela de Bachilleres de la UAQ



IX. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL CURSO TALLER DE ARTE Y ESTÉTICA



11

Figura 8
Programa y Enfoque de Estudios de la asignatura de *Estética* de la DGB/DCA/06-2018. Sexto Semestre



DGB

Enfoque de la disciplina

La asignatura de **Estética** pertenece al campo disciplinar de humanidades, por su naturaleza comparte los métodos de estudios de las ciencias filosóficas y su objeto de estudio es fundamentalmente la belleza, la unidad y armonía del "ser" que se estudia en Filosofía. Se relaciona directamente con Ética porque tiene por objeto de estudio la belleza natural del universo, así como la belleza y la bondad que resulta del actuar de la persona humana, con Gnosología que trata de la sabiduría y la forma en que se conoce lo bello, lo bueno, lo estético y con Lógica porque se trata de la razón que nos lleva al conocimiento de lo verdaderamente bello y bueno que conserva la unidad en aquello que se estudia.

Esta asignatura, forma parte del componente de formación propedéutica, por lo que permite reconocer y realizar juicios subjetivos de gusto y juicios objetivos estéticos sobre la belleza natural que se observa en Ecología y Medio Ambiente; las diversas expresiones de la cultura que se abordan en Ética y Valores I y II, en Historia del Arte y en actividades como la música, la danza, el teatro, literatura, entre otras, de tal forma que posibilite la interacción de las y los estudiantes con su entorno de manera crítica al generar reflexiones sobre sus gustos a partir de distintas perspectivas estéticas para favorecer el desarrollo de intenciones y criterios que intervergan en la interpretación de fenómenos estéticos en un marco de interculturalidad.

Como propósito general de la asignatura, el estudiantado valora la belleza natural, la sensibilidad, lo feo y el arte como manifestación de la belleza que la persona humana es capaz de crear en su actividad como resultado del pensamiento filosófico de cada época al relacionar las principales perspectivas teóricas de la estética con las distintas expresiones artísticas en un marco de inclusión y tolerancia, que le permita interpretar y juzgar de manera crítica la diversidad cultural de su entorno y del mundo.

En este marco de referencia el estudiantado elabora una concepción propia sobre lo que es estético mediante el gusto por algo, así como la elaboración de forma reflexiva y metódica de un juicio estético sobre los distintos fenómenos de la naturaleza, culturales y artísticos de su comunidad y fuera de ella.

DGB/DCA/06-2018

Figura 9
Bloque I. *Estética* de la DGB (Partes 1 y 2)

DESARROLLO DE BLOQUES		DGB
Bloque I		
Nombre del Bloque		Horas Asignadas
Definición de estética y su relación con otras disciplinas filosóficas.		6
Propósito del Bloque		
Explica la definición de Estética, su vinculación con otras disciplinas y su función en las distintas manifestaciones artísticas a partir de la investigación documental y el trabajo colaborativo, para reconocer y aceptar la diversidad cultural de su entorno favoreciendo su pensamiento crítico y reflexivo.		
Interdisciplinariedad		Ejes Transversales
<p>Filosofía.</p> <p>Se retomarán las asignaturas que en cada plantel se imparten en éste semestre, tanto del componente de formación propedéutica como el de formación para el trabajo.</p>	<p>Eje transversal Social.</p> <p>Eje transversal Ambiental.</p> <p>Eje transversal de la Salud.</p> <p>Eje transversal de Habilidades Lectoras.</p>	

DGB/DCA/06-2018

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes Esperados
CG6.1 CG6.4 CG7.3	CDEH8 CDEH9	<p>Definición de la Estética como disciplina filosófica.</p> <p>Relación de la Estética con:</p> <ul style="list-style-type: none"> La Ontología. La Ética. La Gnosología. <p>La función de la estética en las diferentes manifestaciones artísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Teatro Danza Cine Literatura Pintura Escultura Arquitectura Música. 	<p>Identifica la definición de estética como disciplina filosófica y su concepto.</p> <p>Distingue la relación de la Estética con otras disciplinas filosóficas.</p> <p>Reconoce la función de la estética en las distintas manifestaciones artísticas.</p>	<p>Expresa de manera crítica sus ideas y muestra respeto por las demás opiniones.</p> <p>Reflexiona sobre la diversidad cultural de su contexto.</p> <p>Favorece su propio pensamiento crítico.</p> <p>Reconoce y acepta la diversidad en su contexto.</p>	<p>Construye reflexivamente su propio concepto de Estética a partir de su caracterización como disciplina filosófica para comprender su importancia en las distintas manifestaciones culturales de su entorno y del mundo.</p> <p>Explica de manera crítica y reflexiva mediante el análisis comparativo la relación que tiene la Estética con otras disciplinas filosóficas para reconocer la influencia de estas en su entorno.</p> <p> Deduce la función de la Estética a través de la apreciación de las distintas manifestaciones artísticas reconociendo la diversidad para valorar las distintas expresiones culturales de su entorno.</p>

DGB/DCA/06-2018

Figura 10
Bloque III. *Estética* de la DGB (Partes 1 y 2)

DESARROLLO DE BLOQUES		DGB
Bloque III		
Nombre del Bloque		Horas Asignadas
Estética y su objeto de estudio		16
Propósito del Bloque		
Explica el objeto de estudio de la Estética a partir de experimentar la belleza, el arte y la sensibilidad desde la percepción individual y colectiva para reflexionar sobre la importancia de la Estética en la comprensión de la diversidad cultural en su contexto y en el mundo, favoreciendo así su pensamiento crítico.		
Interdisciplinariedad		Ejes Transversales
<p>Filosofía.</p> <p>Se retomarán las asignaturas que en cada plantel se imparten en éste semestre, tanto del componente de formación propedéutica como el de formación para el trabajo.</p>	<p>Eje transversal Social.</p> <p>Eje transversal Ambiental.</p> <p>Eje transversal de la Salud.</p> <p>Eje transversal de Habilidades Lectoras.</p>	

DGB/DCA/06-2018

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes Esperados
CG2.1 CG2.2 CG2.3 CG7.3	CDEH4 CDEH7	<p>El objeto de estudio de la Estética:</p> <p>La belleza:</p> <ul style="list-style-type: none"> Unidad Verdad Bondad Armonía en el ser. <p>Belleza natural</p> <p>Belleza creada por la persona humana.</p> <p>La sensibilidad, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> Percepción. Asombro. Contemplación. Instrucción. Sentimientos. <p>El arte como:</p> <ul style="list-style-type: none"> Mimesis. Expresión de emociones (sentimientos y pasiones). Arco. Símbolo. Lo feo y sus valores estéticos. 	<p>Define el objeto de estudio de la Estética y sus diferentes enunciaciones</p> <p>Distingue la "belleza natural" de la "belleza creada por la persona humana" como parte del objeto de estudio de la estética.</p> <p>Experimenta la sensibilidad individual y colectiva ante los diferentes fenómenos estéticos.</p> <p>Identifica el arte con sus diferentes intenciones.</p> <p>Reconoce la importancia de lo feo como objeto de estudio de la Estética.</p>	<p>Expone un pensamiento crítico y reflexivo de manera solidaria.</p> <p>Reconoce y acepta la diversidad en su contexto.</p> <p>Expresa de manera crítica sus ideas y muestra respeto por las demás opiniones.</p> <p>Expresa emociones e ideas ante las consecuencias de sus actos como resultado de su toma de decisiones.</p>	<p>Explica mediante un pensamiento crítico reflexivo la belleza como objeto de estudio de la Estética a partir de la identificación de la unidad, verdad, bondad y armonía en el ser, para relacionarlo en cualquiera de sus manifestaciones artísticas de su entorno.</p> <p>Define la belleza natural y belleza creada por la persona humana mediante la experimentación de la sensibilidad que producen las diferentes manifestaciones artísticas en el mundo, mostrando respeto por las demás opiniones.</p> <p>Argumenta mediante la expresión de sus emociones e ideas la importancia de lo feo en la concepción de lo bello dentro de la diversidad cultural para identificar su valor estético.</p>

DGB/DCA/06-2018

Figura 11
Bloque IV. *Estética* de la DGB (Partes 1 y 2)

DESARROLLO DE BLOQUES		DGB
Bloque IV		
Nombre del Bloque		Horas Asignadas
El juicio y los valores estéticos		8
Propósito del Bloque		
Deduce los valores estéticos a través de un juicio objetivo o subjetivo, mostrando flexibilidad y apertura a diferentes puntos de vista de manera responsable para la construcción de su criterio en un contexto de diversidad cultural y el mundo.		
Interdisciplinariedad		Ejes Transversales
<p>Filosofía.</p> <p>Se retomarán las asignaturas que en cada plantel se imparten en éste semestre, tanto del componente de formación propedéutica como el de formación para el trabajo.</p>	<p>Eje transversal Social.</p> <p>Eje transversal Ambiental.</p> <p>Eje transversal de la Salud.</p> <p>Eje transversal de Habilidades Lectoras.</p>	

DGB/DCA/06-2018

CLAVE CG	CLAVE CDE	Conocimientos	Habilidades	Actitudes	Aprendizajes Esperados
CG6.3 CG6.4 CG8.2	CDEH1 CDEH7	<p>Juicio de gusto (subjetivo):</p> <ul style="list-style-type: none"> Espectador. Coleccionista. <p>Juicio estético (objetivo):</p> <ul style="list-style-type: none"> Artista. Interprete. Crítico. <p>Categorías estéticas axiológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lo trágico. Lo sublime. Lo cómico (dramón, sátira, ironía). Lo grotesco. 	<p>Identifica los diferentes juicios que realiza la Estética.</p> <p>Expone el juicio de gusto y el juicio estético.</p> <p>Distingue las diferentes categorías estéticas en el marco de la diversidad cultural.</p> <p>Asocia las diferentes categorías estéticas con los juicios estéticos</p>	<p>Expone el pensamiento crítico y reflexivo de manera solidaria.</p> <p>Privilegia el diálogo para la construcción del conocimiento</p> <p>Expone emociones e ideas ante las causas y consecuencias de sus actos para la toma de decisiones.</p> <p>Muestra flexibilidad y apertura a diferentes puntos de vista.</p>	<p>Clasifica de forma crítica y reflexiva mediante el uso del juicio subjetivo y objetivo, las diferentes categorías estéticas que se presentan en la diversidad cultural de su entorno para fortalecer su conocimiento estético.</p> <p>Estimo las diversas expresiones culturales asociando las categorías con los juicios estéticos mostrando apertura a diferentes puntos de vista para la construcción de su propio criterio estético en la diversidad cultural de su contexto.</p>

DGB/DCA/06-2018

Figura 12
Programas de *Literatura I y II* de la DGB/DCA/2013 empleados por la Preparatoria del Colegio Marcelina



Figura 13
Bloques de los Programas de *Literatura I y II* de la DGB/DCA/2013 empleados por la Preparatoria del Colegio Marcelina

LITERATURA I

DISTRIBUCIÓN DE BLOQUES

El programa de **LITERATURA I** está conformado por los siguientes seis bloques:

BLOQUE I: IDENTIFICAS LA LITERATURA COMO ARTE.
Ubica al alumnado en las dimensiones del arte para identificar a la Literatura como expresión artística y reconoce su intención comunicativa.

BLOQUE II: RECONOCES EL GÉNERO NARRATIVO.
Revisa el género narrativo (épico) desde sus orígenes identificando los subgéneros y comprendiendo su estructura.

BLOQUE III: RECONOCES Y DEMUESTRAS LAS DIFERENCIAS ENTRE LA FÁBULA Y LA EPOPEYA.
Permite reconocer las diferencias estructurales entre fábula y epopeya, define las características de cada subgénero y encuentra las similitudes.

BLOQUE IV: RECONOCES Y DEMUESTRAS LAS DIFERENCIAS ENTRE LA LEYENDA Y EL MITO.
Proporciona el reconocimiento de las diferencias y similitudes entre la leyenda y el mito, e identifica aspectos textuales y contextuales de cada subgénero.

BLOQUE V: COMPRENDES Y ANALIZAS LAS CARACTERÍSTICAS DEL CUENTO.
Introduce en el fascinante campo del cuento desde sus orígenes continuando por su estructura, la contextualidad y el nivel intertextual.

BLOQUE VI: IDENTIFICAS Y ANALIZAS LAS CARACTERÍSTICAS DE LA NOVELA.
Permite reconocer el origen de la novela y sus características (contextualidad, nivel intertextual, nivel retórico y los diferentes tipos de novela).

LITERATURA II

DISTRIBUCIÓN DE BLOQUES

El programa de **Literatura II** está conformado por seis bloques, de los cuales, los dos primeros pertenecen al género lírico y los cuatro restantes al género dramático. Los bloques son los siguientes:

BLOQUE I: RECONOCES EL GÉNERO LÍRICO
En el bloque I se retoma la estructura iniciada con el género narrativo, trabajando con los conocimientos previos iniciamos el reconocimiento del género lírico para, posteriormente, buscar su origen y desarrollo, sus características, las funciones lingüísticas que intervienen, el contexto de producción y el contexto de recepción con sus respectivos elementos.

BLOQUE II: ANALIZAS E INTERPRETAS EL GÉNERO LÍRICO
El bloque II se adentra en el análisis de textos líricos bajo los conceptos de forma (estructura externa) y fondo (estructura interna) desde la perspectiva de los tres niveles: morfosintáctico; fónico-fonológico; y léxico, semántico y retórico.

BLOQUE III: RECONOCES Y ANALIZAS EL GÉNERO DRAMÁTICO
En el bloque III nuevamente iniciamos con el reconocimiento del género dramático, para posteriormente, buscar su origen y desarrollo, sus características, las modalidades de presentación, y los elementos que articulan la comunicación dramática en los contextos de producción y recepción donde es necesario recurrir a la corriente literaria y a los subgéneros para desarrollar el tópico.


BLOQUE IV: ANALIZAS LAS CARACTERÍSTICAS DE LA TRAGEDIA
El bloque IV explica el origen y desarrollo de la tragedia a partir de la consulta en diferentes textos, compara las características y estructura de la tragedia antigua y de la moderna, describe los conceptos de fondo y forma utilizados en la tragedia, analiza la estructura externa en una tragedia, explica los elementos de la estructura interna presentes en una tragedia.

BLOQUE V: DIFERENCIAS Y ANALIZAS LAS CARACTERÍSTICAS ENTRE LA COMEDIA Y EL DRAMA
El bloque V explica el origen y desarrollo de la comedia y el drama señalando sus características, describe las clases de comedia y drama, explica las diferencias del fondo o contenido entre la comedia y el drama, analiza las diferencias lingüísticas entre la comedia y el drama y fomenta la producción de textos siguiendo los aspectos característicos de la comedia o el drama.

BLOQUE VI: REPRESENTAS EL ARTE TEATRAL EN TU COMUNIDAD
El bloque VI representa una recapitulación de lo aprendido en los bloques correspondientes al género dramático al estudiar el arte teatral desde sus inicios en el teatro antiguo hasta las representaciones del teatro moderno, analizando los elementos que intervienen en el montaje escénico, para concluir con la puesta en escena de una obra que esté relacionada con su comunidad.

Figura 14

Plan de Estudios de la Lic. en Literatura Dramática y Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM



LITERATURA DRAMÁTICA Y TEATRO Facultad de Filosofía y Letras

PLAN DE ESTUDIOS (SISTEMA ESCOLARIZADO)

El plan de estudios tiene como objetivo, preparar a los alumnos con una sólida formación académica y artística que los capacite como docentes, investigadores, críticos, dramaturgos, directores, actores, productores y promotores; para organizar, difundir y enriquecer la profesión teatral, lo que fortalece el vínculo profesional entre la creación teatral y la sociedad.

Asimismo, sus objetivos específicos buscan que el alumno pueda:

- Desarrollar sus capacidades creativas y artísticas en cada una de las áreas que conforman la actividad teatral, e integrar los conocimientos y habilidades adquiridos en la creación de un hecho escénico, colectivo e interdisciplinario.
- Reflexionar de manera crítica en torno al quehacer teatral y sus repercusiones sociales y artísticas.
- Obtener nuevos conocimientos mediante los cuales sea capaz de impulsar la evolución del arte teatral y los mecanismos para su difusión y transmisión en los campos artístico, teórico y educativo.
- Adquirir las herramientas metodológicas necesarias que le permitan continuar con su formación y actualización de manera permanente.

El plan cuenta con un total de 320 créditos: 260 obligatorios y 60 optativos. El alumno deberá cursar 54 asignaturas, de las cuales, 39 son obligatorias (que incluyen 6 asignaturas obligatorias de elección) y 15, son optativas que podrá seleccionar libremente de una oferta de 25 asignaturas para cursarlas a partir del tercer semestre.

Las asignaturas obligatorias son materias que deben ser cursadas por todos los alumnos. Las asignaturas obligatorias de elección se agrupan en 5 áreas de conocimiento: **Actuación, Dirección, Diseño y Producción, Dramaturgia y Teatología**, las cuales son seriadas y su denominación corresponde al nombre del área.

Figura 15

Áreas de conocimiento del Programa de Estudios de la Lic. en Literatura Dramática y Teatro de la UNAM

Áreas de Conocimiento

Área de Actuación. Su objetivo es formar actores con un amplio conocimiento de los componentes del fenómeno teatral y propiciar el desarrollo de sus aptitudes y habilidades actorales en diversos ámbitos.

Área de Dirección. Forma conocedores del fenómeno teatral para la creación, exploración, desarrollo y organización de la puesta en escena.

Área de Diseño y Producción. Su objetivo es formar conocedores del fenómeno teatral capaces de concebir, diseñar, realizar, promover y difundir la puesta en escena en colaboración con otros involucrados en la creación teatral.

Área de Dramaturgia. Forma conocedores del fenómeno teatral para la creación de textos dramáticos.

Área de Teatología. Su objetivo es el estudio teórico del fenómeno escénico. Forma investigadores, teóricos críticos y docentes dedicados a abordar y a documentar los diferentes ámbitos teatrales desde su historicidad hasta la creación escénica.

El alumno deberá cumplir con la seriación obligatoria establecida en el plan de estudios y se le recomienda seguir el orden que aparece en el mapa curricular para las asignaturas de seriación indicativa. Los alumnos que ingresan a esta licenciatura por cambio de carrera, segunda carrera o carrera simultánea deberán cursar el Ciclo Introductorio y las asignaturas obligatorias de elección.

Figura 16

Asignaturas y créditos del Programa de Estudios de la Lic. en Literatura Dramática y Teatro de la UNAM

 Universidad Nacional Autónoma de México		Oferta Académica								
LITERATURA DRAMÁTICA Y TEATRO		Facultad de Filosofía y Letras								
LITERATURA DRAMÁTICA Y TEATRO										
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS										
Total de créditos: 320										
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> PRIMER SEMESTRE 08 Historia del Arte Teatral 1 06 Fundamentos de Actuación 1 06 Fundamentos de Dirección 1 06 Fundamentos de Diseño y Producción 1 06 Fundamentos de Dramaturgia 1 06 Fundamentos de Teatología 1 06 Introducción a la Expresión Verbal y Corporal 1 </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> SEGUNDO SEMESTRE 08 Historia del Arte Teatral 2 06 Fundamentos de Actuación 2 06 Fundamentos de Dirección 2 06 Fundamentos de Diseño y Producción 2 06 Fundamentos de Dramaturgia 2 06 Fundamentos de Teatología 2 06 Introducción a la Expresión Verbal y Corporal 2 </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> TERCER SEMESTRE 08 Historia del Arte Teatral 3 08 Historia del Arte Teatral Virreinal 04 Análisis de Textos 1 06 Obligatoria de Elección 06 Obligatoria de Elección 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa </td> <td style="vertical-align: top;"> CUARTO SEMESTRE 08 Historia del Arte Teatral 4 08 Historia del Arte Teatral Iberoamericano del Siglo XX 04 Análisis de Textos 2 06 Obligatoria de Elección 06 Obligatoria de Elección 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> QUINTO SEMESTRE 04 Historia del Arte Teatral 5 08 Historia del Arte Teatral Mexicano del Siglo XX 10 Taller Integral de Creación Artística 1 06 Obligatoria de Elección 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa </td> <td style="vertical-align: top;"> SEXTO SEMESTRE 04 Historia del Arte Teatral 6 08 Historia del Arte Teatral Mexicano Contemporáneo 10 Taller Integral de Creación Artística 2 06 (Mínimo) Obligatoria de Elección 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> SÉPTIMO SEMESTRE 04 Historia del Arte Teatral 7 06 Seminario de Investigación y Titulación 1 12 Laboratorio de Puesta en Escena 1 08 Corrientes del Arte Escénico Contemporáneo 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa </td> <td style="vertical-align: top;"> OCTAVO SEMESTRE 04 Historia del Arte Teatral 8 06 Seminario de Investigación y Titulación 2 12 Laboratorio de Puesta en Escena 2 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa </td> </tr> </table>			PRIMER SEMESTRE 08 Historia del Arte Teatral 1 06 Fundamentos de Actuación 1 06 Fundamentos de Dirección 1 06 Fundamentos de Diseño y Producción 1 06 Fundamentos de Dramaturgia 1 06 Fundamentos de Teatología 1 06 Introducción a la Expresión Verbal y Corporal 1	SEGUNDO SEMESTRE 08 Historia del Arte Teatral 2 06 Fundamentos de Actuación 2 06 Fundamentos de Dirección 2 06 Fundamentos de Diseño y Producción 2 06 Fundamentos de Dramaturgia 2 06 Fundamentos de Teatología 2 06 Introducción a la Expresión Verbal y Corporal 2	TERCER SEMESTRE 08 Historia del Arte Teatral 3 08 Historia del Arte Teatral Virreinal 04 Análisis de Textos 1 06 Obligatoria de Elección 06 Obligatoria de Elección 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa	CUARTO SEMESTRE 08 Historia del Arte Teatral 4 08 Historia del Arte Teatral Iberoamericano del Siglo XX 04 Análisis de Textos 2 06 Obligatoria de Elección 06 Obligatoria de Elección 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa	QUINTO SEMESTRE 04 Historia del Arte Teatral 5 08 Historia del Arte Teatral Mexicano del Siglo XX 10 Taller Integral de Creación Artística 1 06 Obligatoria de Elección 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa	SEXTO SEMESTRE 04 Historia del Arte Teatral 6 08 Historia del Arte Teatral Mexicano Contemporáneo 10 Taller Integral de Creación Artística 2 06 (Mínimo) Obligatoria de Elección 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa	SÉPTIMO SEMESTRE 04 Historia del Arte Teatral 7 06 Seminario de Investigación y Titulación 1 12 Laboratorio de Puesta en Escena 1 08 Corrientes del Arte Escénico Contemporáneo 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa	OCTAVO SEMESTRE 04 Historia del Arte Teatral 8 06 Seminario de Investigación y Titulación 2 12 Laboratorio de Puesta en Escena 2 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa
PRIMER SEMESTRE 08 Historia del Arte Teatral 1 06 Fundamentos de Actuación 1 06 Fundamentos de Dirección 1 06 Fundamentos de Diseño y Producción 1 06 Fundamentos de Dramaturgia 1 06 Fundamentos de Teatología 1 06 Introducción a la Expresión Verbal y Corporal 1	SEGUNDO SEMESTRE 08 Historia del Arte Teatral 2 06 Fundamentos de Actuación 2 06 Fundamentos de Dirección 2 06 Fundamentos de Diseño y Producción 2 06 Fundamentos de Dramaturgia 2 06 Fundamentos de Teatología 2 06 Introducción a la Expresión Verbal y Corporal 2									
TERCER SEMESTRE 08 Historia del Arte Teatral 3 08 Historia del Arte Teatral Virreinal 04 Análisis de Textos 1 06 Obligatoria de Elección 06 Obligatoria de Elección 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa	CUARTO SEMESTRE 08 Historia del Arte Teatral 4 08 Historia del Arte Teatral Iberoamericano del Siglo XX 04 Análisis de Textos 2 06 Obligatoria de Elección 06 Obligatoria de Elección 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa									
QUINTO SEMESTRE 04 Historia del Arte Teatral 5 08 Historia del Arte Teatral Mexicano del Siglo XX 10 Taller Integral de Creación Artística 1 06 Obligatoria de Elección 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa	SEXTO SEMESTRE 04 Historia del Arte Teatral 6 08 Historia del Arte Teatral Mexicano Contemporáneo 10 Taller Integral de Creación Artística 2 06 (Mínimo) Obligatoria de Elección 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa									
SÉPTIMO SEMESTRE 04 Historia del Arte Teatral 7 06 Seminario de Investigación y Titulación 1 12 Laboratorio de Puesta en Escena 1 08 Corrientes del Arte Escénico Contemporáneo 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa	OCTAVO SEMESTRE 04 Historia del Arte Teatral 8 06 Seminario de Investigación y Titulación 2 12 Laboratorio de Puesta en Escena 2 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa 04 (Mínimo) Optativa									
Asignaturas Obligatorias de Elección										
06 Actuación 1, 2, 3, 4 06 Dirección 1, 2, 3 06 Diseño y Producción 1, 2, 3, 4	06 Dramaturgia 1, 2, 3, 4 06 Teatología 1, 2, 3, 4 08 Dirección 4									
Asignaturas Optativas										
06 Administración y Difusión Teatral 1 y 2 06 Administración de Operaciones de Teatros 06 Sistemas Organizacionales 04 Historia del Arte Teatral Iberoamericano Contemporáneo 06 Didáctica del Teatro 1 y 2 06 Escenotonia 06 Escenotecnia 06 Luminotecnia 06 Estilos en el Drama 1 y 2 06 Expresión Corporal 1, 2, 3, 4 06 Expresión Verbal 1 y 2 06 Taller de Actuación en Cine y T.V. 1 y 2 06 Taller de Canto e Integración Vocal 1 y 2	06 Introducción al Lenguaje de Imágenes en Movimiento 1 y 2 06 Taller de Composición Dramática 1 y 2 06 Taller de Crítica Teatral 1 y 2 06 Taller de Guión para Cine, Radio y T.V. 1 y 2 06 Taller de Musicalización 1 y 2 06 Taller de Producción 1 y 2 06 Taller de Realización Escénica 1 y 2 06 Teatro para Niños 1 y 2 06 Teatro y Prosa 06 Teatro y Verso 04 Teorías Dramáticas 1 y 2 04 Teorías Escénicas 1 y 2 04 Géneros Dramáticos 1 y 2									

Figura 17

Carteles promocionales del Taller de LD: *Dramisela y Farsilio* del Plantel Norte de la Escuela de Bachilleres de la UAQ



Figura 18

Cartel promocional del Taller de LD: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad* del Plantel Sur de la Escuela de Bachilleres de la UAQ



Figura 19
 Sesiones 01-03. Evidencias fotográficas del Taller de LD: *Dramisela y Farsilio*. Plantel Norte



Construcción del personaje de Cnemón y su nexa con el tópico: soledad // Técnica de «puntos fijos» del Teatro tras bambalinas

Figura 20
 Sesiones 04-05. Evidencias fotográficas del Taller de LD: *Dramisela y Farsilio*. Plantel Norte



Técnica de «control diafragmático con globos» para la correcta emisión vocal // Valoración estudiantil de las interpretaciones

Figura 21
 Sesión 01. Evidencias fotográficas del Taller de LD: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*. Plantel Sur



Llenado de Cuestionario Diagnóstico // Primer sondeo de Lectura en Alta Voz

Figura 22

Sesión 02. Diapositivas PPT: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*. Taller de LD: *Peer Gynt* del Plantel Sur (Parte 1)

PEER GYNT

- El yo *gynteano*: Peerépolis / Gyntania
- Noruego universal: folklore
- Ciudadano del mundo

Henrik Ibsen (1867) | Drama poético y filosófico en 5 Actos

"Pintura del hombre sin carácter y sin convicciones fuertes"

"Crítica y retrato de los defectos patentes del pueblo noruego"

PEER GYNT: ETOPEYA

- Visionario/fantasiado
- Diletante/huidizo
- Narcisista/arrogante
- Delirante/loco
- Problemático/insolente
- Huérfano
- Condescendiente
- Despreciable/descortés
- Borracho
- Misógino/patán/mujeriego
- Emperador/príncipe
- Intérprete
- Hombre (fuera de sí)
- Duende (dentro de sí)

"¿Sabes lo que es vivir? Es asomarse al río del tiempo sin mojarse los pies, permaneciendo íntegramente uno mismo"

"¡Uno es lo que es y nada más!"

"¡Aquí me tienes a mi mismo!"

"¡Cada quien debe seguir su propio camino!"

"¡Puedo marcharme como vine!"

"Soy dueño de la situación"

"¡Soy Peer, soy el que soy!"

PEER GYNT: ETIMOLOGÍA

- Lo *venidero*
- Lo *desconocido*
- El *profeta/mesías*

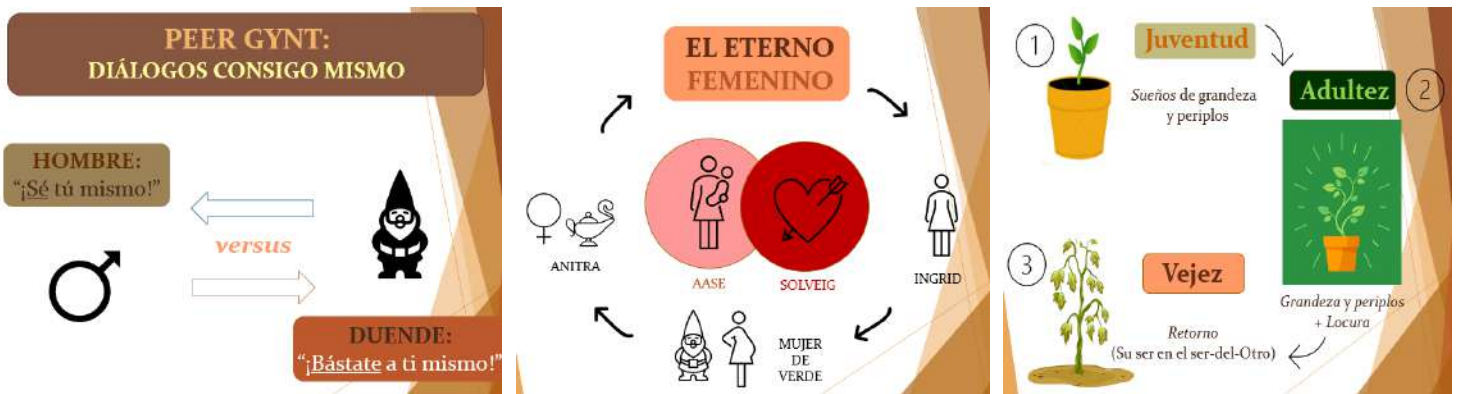
"El *enigmático*; el que se descubre en lo profundo siendo él mismo."

Fundición: Matar el yo; ser el yo y yoos del Otro en uno mismo

Historiografía del tópico: «identidad/alteridad» en la construcción del personaje de Peer Gynt en *Peer Gynt* de Ibsen

Figura 23

Sesión 02. Diapositivas PPT: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*. Taller de LD: *Peer Gynt* del Plantel Sur (Parte 2)



Arco narrativo y vericuetos en la construcción y significación del personaje de Peer Gynt en *Peer Gynt* de Ibsen

Figura 24

Sesión 03. Evidencias fotográficas del Taller de LD: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*. Plantel Sur



Eje de la Corporalidad. Técnica de «postura base» del Taller de Capacitación para Maestros de Artes Escénicas

Figura 25
Sesión 03. Evidencias fotográficas del Taller de LD: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*. Plantel Sur



Eje de la Corporalidad. Ejercitación de Técnica de desplazamiento «mirada y puntos fijos» del Teatro tras bambalinas

Figura 26
Sesión 04. Evidencias fotográficas del Taller de LD: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*. Plantel Sur



Eje de la Emisión Vocal. Técnica de «respiración y control diafragmático con globos» para la correcta emisión vocal

Figura 27
Sesión 04. Evidencias fotográficas del Taller de LD: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*. Plantel Sur



Eje de la Emisión Vocal. Técnica de «gagueo con resonadores en consonante g» recuperada del *Taller de Capacitación para Maestros de Artes Escénicas* impartido por Miguel Loyola

Figura 28
Sesión 04. Evidencias fotográficas del Taller de LD: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*. Plantel Sur



Eje de la Emisión Vocal. Técnica de «gagueo con resonadores en consonante g para la creación de narraciones libres» recuperada del Taller de Capacitación para Maestros de Artes Escénicas impartido por Miguel Loyola¹⁸³

Figura 29
Sesión 05. Evidencias fotográficas del Taller de LD: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*. Plantel Sur



Eje de la Expresividad. Técnica «personaje con emociones» (Ekman, 2013a y 2013b) y sistema Comodín (Boal, 1965)

Figura 30
Sesiones 03-06. Evidencias fotográficas del Taller de LD: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*. Plantel Sur



Análisis y discusión literaria de los Actos I-III de *Peer Gynt* de Henrik Ibsen

¹⁸³ Cabe mencionar que el taller de capacitación antes señalado, se corresponde con un recurso auxiliar tomado por la investigadora para el desarrollo del Taller de Lectura Dramatizada del presente estudio, y en función de la falta de un espacio a nivel de Posgrado de la Facultad de Lenguas y Letras de la UAQ que integre las dimensiones literaria y espectacular del texto dramático. De conformidad, la *Capacitación para Maestros de Artes Escénicas* fue impartida del 18 al 28 de abril de 2022 en el Centro Cultural Comunitario «Felipe Carrillo Puerto» con constancia de la participación por parte de la Presidencia Municipal de Querétaro a través de su Secretaría de Cultura Municipal.

Figura 31
Sesión 06. Evidencias fotográficas del Taller de LD: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*. Plantel Sur



Ejercitación de Técnica de «Lectura en Alta Voz (LVA)»

Figura 32
Sesión 06. Evidencias fotográficas del Taller de LD: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*. Plantel Sur



Fase de Ensayo. Integración de los Ejes de la LD: Corporal, Vocal y Expresivo

Figura 33
Sesión 07. Evidencias fotográficas del Taller de LD: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*. Plantel Sur



Llenado de Diario Reflexivo Controlado 07. Un viaje a la identidad

Figura 34

Sesión 07. Evidencias fotográficas del Taller de LD: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*. Plantel Sur



Entrega de Constancias de Participación al Taller de LD: *Peer Gynt: Un viaje a la identidad*

Figura 35

Constancias de Participación del Taller de LD: *Peer Gynt*. Plantel Sur



Figura 36
 Constancias de Participación del Taller de LD: *Peer Gynt*. Platel Sur. Menciones Honoríficas



Figura 37

Diario Reflexivo Controlado 01. Extracto Carpeta Drive. Taller de LD: *Peer Gynt*. Plantel Sur

DIARIO REFLEXIVO 01
"DEFINIENDO MIS GUSTOS Y PREFERENCIAS"
 Sesión 07/09/22

Instrucciones: Elige una de las casillas y señala el nombre de aquella canción, película, serie o libro con la cual te identifiques. Explica tu razón en unas cuantas líneas. En caso de llenar más de una casilla, deberás aportar la razón por c/u de ellas.

Nombre	Canción/Disco	Película o Serie	Libro	Razón
1. Diego Avendaño	Ven claridad (Menudo)	Naruto (serie)	Harry Potter de J.K.Rowling	Canción: porque motiva y es alegre. Serie: porque el protagonista aunque tenga problemas o esté triste siempre trata de ver el lado bueno y le gusta divertirse. Libro: porque Harry es curioso y le gusta pasar tiempo con sus amigos
2. Hannia Ayala	Taylor Swift, Harry Styles y Louis Tomlinson (artistas).	10 cosas que odio de ti (película).	Los siete maridos de Evelyn Hugo de Taylor Jenkins Reid.	Artistas: Porqué conectó con sus letras y con ellos como personas de manera muy linda. Película: Los personajes se me hacen muy entrañables y la historia es muy divertida. Libro: La trama te mantiene muy interesado y los personajes se sienten reales.
3. Evelyn Camacho	Mitski (Artista).	Todo En Todas Partes Al Mismo Tiempo (Película).	Los siete maridos de Evelyn Hugo.	Esta artista hace canciones bajo sus experiencias durante su adolescencia y vida adulta temprana, me logro identificar con ella y muchas de sus canciones porque he vivido cosas

				que veo las cosas, me hace sentir como una persona en un mundo confuso al que me puedo adaptar pero nunca dejo de sentir que es extraño y misterioso.
5. Sebastián Frías	If I can fly (Elvis)	El resplandor (película)	Las Crónicas Marcianas de Bradbury	Por parte de: la canción, me sube el autoestima cuando no me siento bien; la película, pues me gusto mucho la historia detrás del hotel, donde se desarrolla la trama; y del libro, fue el primer libro de un buen grosor que me entusiasmo leer por completo.
6. Valeria Garduño				
7. Martín Hernández	El cuarteto de Nos	Puedo escuchar el mar	Arsene Lupin Caballero Labron	1.-El cuarteto de nos e me hace una banda de rock impresionante con letras que en sí hacen que te identifiques con ellas y un ritmo que me encanta 2.-Esta llegó de repente en una madrugada que no tenía nada que hacer, así que la vi, desde entonces cada vez que la vuelvo a ver me trae un sentimiento de calma y paz que me encanta, el arte, la banda sonora, la historia simple, simplemente me encanta 3.-Arsene Lupin, que decir de este sujeto, no es malo pero tampoco bueno, es ambicioso, mujeriego y de mas, pero tiene algo un encanto y carisma que hace imposible que lo odies, aparte de un

Figura 38

Diario Reflexivo Controlado 02-03. Extracto Carpeta Drive. Taller de LD: *Peer Gynt*. Plantel Sur

DIARIO REFLEXIVO 02
"YO Y EL OTRO"
 Sesión 09/09/22

Instrucciones: Elaboración de acrósticos. Coloca la palabra Yo + tu nombre en forma vertical en el apartado de "mismidad"; y la frase El Otro en el apartado de "otredad" (usa el siguiente ejemplo como referencia). Posteriormente, intenta definir quién eres tú y quién es el (lo) o los otro(s), empleando para ello, cada una de las letras que conforman dichas palabras. Recuerda que para cada concepto debes crear un texto legible, sin saltar líneas ni usar una sola palabra, sino una frase u oración que tenga continuidad en la línea siguiente.

I. MISMIDAD.

Y heme aquí, tratando de definirme como lo
 Opuesto a alguien más, que no soy yo, sin saber aún quién soy.
 Dicen por ahí que mi nombre es Diana e,
 Irremediablemente, viene a mi mente el nombre de la diosa fértil,
 Artemisa, venida a romana. Sí, la cazadora, cuya cabeza se corona con una luna;
 Nadie sabrá que a diferencia suya, la virginidad y doncellez son cosa del
 Ayer. Y hoy, doy mi reino por la lucidez y el canto, hechas palabra.

Y fue un día de enero en el que comencé mi existencia en este mundo vil, yo no se si
 Otros mundos existen u otras vidas, pero en ese misterio no deseo enfocar mi
 Existencia, ni quiero continuar enredada en el pasado mientras mi vida avanza.
 Desde hace un tiempo que quiero construir la vida que deseo vivir,
 Iniciare mi propia vida siendo un astronauta viviendo en este mundo que es la
 Tierra, y aunque se adapta a esto, no reprimirá su personalidad como lo
 Ha hecho hasta ahora, soy una o un astronauta creando su vida y su arte en la Tierra.

Y como pensar que ya llevo 16 años en la vida
 O 16 años de supervivencia de mi intimo,
 Sabiendo que mi carácter
 Es fuerte y soy
 Bastante divertido, pero solo cuando me
 Abro con las personas que me rodean aunque al principio
 Soy tímido. Me gustan mucho las experiencias que
 Tienen que ver con cosas nuevas aunque en muchas ocasiones, me gana la timidez.
 Internamente me siento un poco bien como he ido formando mi vida, sabiendo que
 siempre podremos encontrar tropiezos en nuestro pasado,
 Aun no creo poder definirme tal cual, ya que aun sigo en el camino de
 autodescubrimiento.

DIARIO REFLEXIVO 03
"EL YO MEXICANO VS. EL YO GYNTEANO"
 Sesión 14/09/22

Instrucciones: Tras la lectura de la Primera Edición que acabas de realizar, en conjunto con la descripción etnográfica (psicológica) de Peer que se te ofreció, anota en la primer columna cinco adjetivos: cualidades/defectos (intelectuales, morales o estéticos) de la caricatura o sátira típica del "mexicano"; y, en la segunda, otros cinco que, a tu juicio, describan mejor al personaje central de la obra de Ibsen, "Peer Gynt". Usa las imágenes como referencia:



	YO MEXICANO	YO GYNTEANO
		
1. Diego	<ol style="list-style-type: none"> Honrado Amable Humilde Degullose Enamorado 	<ol style="list-style-type: none"> Malicioso Pretencioso Pensador Insatisfecho Enojón
2. Hanna		
3. Evelyn	<ol style="list-style-type: none"> Sentimental Patriota Borracho Fiestero Mal hablado 	<ol style="list-style-type: none"> Ambicioso Narcisista Egoísta Indeciso Superficial
4. Edith	<ol style="list-style-type: none"> Un falso realismo Músico Romántico Repetitivo Singular 	<ol style="list-style-type: none"> Soborbio Egocéntrico Inmaduro Remordimiento Insistente
5. Sebastián	<ol style="list-style-type: none"> Inclusivo Envidioso Narcisista Empático Pelado 	<ol style="list-style-type: none"> Creído Solidario Inresponsable Desobediente Expectativa alta

Figura 39

Diario Reflexivo Controlado 04-05. Extracto Carpeta Drive. Taller de LD: *Peer Gynt*. Plantel Sur

DIARIO REFLEXIVO 04
"ÁREAS DE OPORTUNIDAD COMO LECTOR DRAMÁTICO"
Sesión 21/09/22

Instrucciones: Luego de observar tu participación como lector dramático durante los ensayos y videos compartidos mediante WhatsApp, analiza tus fortalezas así como las áreas en las que puedes generar alguna mejora. Palómea (✓) las casillas que correspondan a tu observación. Enseguida, enfoca y describe qué te gustaría o precisas mejorar (escribir un par de palabras clave por área) y por qué lo consideras importante en la columna de las razones.

Lector Dramático	Eje Corporal	Eje Vocal	Eje Expresivo	Razón(es)
1. Diego	✓			Eje corporal: A mí se me complica o no se me da expresarme mediante el cuerpo y aparte yo priorizo la expresión facial y la entonación cuando intento expresar algo.
2. Hannia				
3. Evelyn			✓	Expresividad: Mis expresiones fáciles a veces son algo inadecuadas o quizás muy tiesas, siempre están entre los dos rangos de "o parece broma", "o no muestran realmente lo que se siente". Casi siento que se ve como si sonriera y no le da la seriedad que requiere.
4. Edith	✓		✓	Emociones: Requero soltar mis emociones y dejar que intervengan en mi actuación tanto corporalmente y en mi gesticulación
5. Sebastián	✓			Corporalidad: que las acciones se expresen más apegadas a la lectura. Conexión con el público: durante los actos me centré tanto en el drama como también en expresarlo hacia el público.

DIARIO REFLEXIVO 05
"MI YO GYNTEANO"
Sesión 23/09/22

Instrucciones: Compara las cualidades y/o defectos (intelectuales y morales) del personaje central de *Peer Gynt* con tu propia persona. Por cada mención, describe en qué aspectos de tu personalidad encuentras u observas dichas semejanzas.

Lector Dramático	Intelectuales-Morales		Mi yo gynteano
	Cualidades	Defectos	
Diego	Amor propio	Insatisfecho	Amor propio: Yo considero que tengo o implementé el amor propio ya que me quiero o acepto tal cual soy. Insatisfecho: Yo como todo ser humano estoy y seguiré estando en el futuro insatisfecho ya que siempre va a ver algo que no me gusta y/o quiera cambiar algo.
Hannia			
Evelyn			
Edith	Valiente	Sofador	Me considero una persona valiente, ya que cuando se trata de enfrentar diversas situaciones me resulta fácil hacerles frente y las hago aún si tengo miedo, y esto de igual manera lo realicé con mucha facilidad. Sofador, es una característica que mientras fui conociendo a Peer descubrí que yo la tengo, antes no sabía si era algo bueno o malo pero ahora entiendo el significado y puedo decir que la mayor parte de mi vida he sido una soñadora, es decir imagino grandes COSAS para mi vida

Figura 40

Diario Reflexivo Controlado 06. Carpeta Drive. Taller de LD: *Peer Gynt*. Plantel Sur

DIARIO REFLEXIVO 06
"SER UNO MISMO ES..."
Sesión 28/09/22

Instrucciones: Completa el siguiente enunciado considerando tu propia visión, es decir, atendiendo a la pregunta formulada al inicio del Taller acerca de "¿Qué o quién soy?", y los elementos discutidos durante las sesiones acerca de este mismo cuestionamiento en el drama poético *Peer Gynt* de Ibsen. Bastará con redactar un par de palabras. Explica y justifica tu respuesta durante la sesión.

Lector Dramático	Premisa	Respuesta
1. Diego		...quererte y expresarte tal cual eres, aunque no estés satisfecho(a).
2. Hannia		...poder ver y actuar desde una perspectiva propia.
3. Evelyn		...abrazar tus defectos, emociones, vida y experiencias, y aprender a vivir sin afectar a nadie y mucho menos, a mí. Ser uno mismo es todo lo que hemos vivido.
4. Edith		...ser quien soy, como sea que soy y sintiendo paz en el entorno al vivir día a día; para esto es necesario conocerse primero a uno mismo.

Lector Dramático	Premisa	Respuesta
5. Sebastián	Ser uno mismo es...	...bastarse a uno mismo con sus pensamientos y acciones, dejando a un lado los pensamientos de los demás.
6. Valeria		...seguir tus principios.
7. Martín		...tratar de ser la mitad de lo que yo digo ser.
8. Jordan		N/A
9. Danna		...construirte e irte formando por lo que te rodea, pero conservando tu esencia.
10. Luz		...creía que era "tener personalidad"; ahora creo que es "aceptarse tal cual eres".
11. Salomón		...mantener nuestra buena versión de nosotros mismos y que nos guste.
12. Sofia		N/A

Figura 41
 Diario Reflexivo Controlado 07. Evidencia fotográfica: Muestra representativa

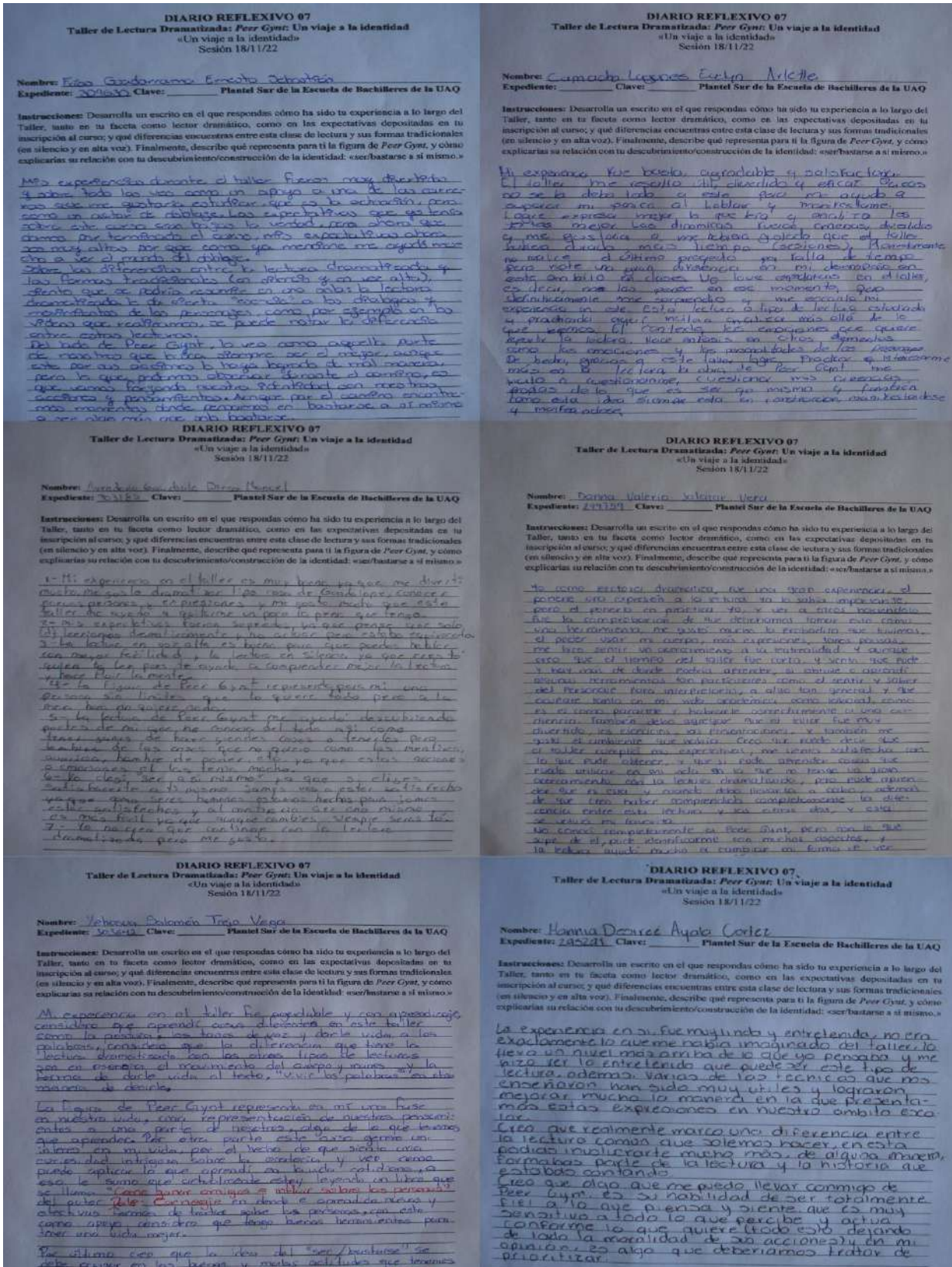


Figura 42

Evidencias fotográficas: Sesión de Observación de Campo No Participante: *Taller de Teatro* del Colegio Marcelina



Técnicas de exploración escénica // Retroalimentación

Figura 43

Evidencias fotográficas: Sesión de Observación de Campo No Participante: *Taller de Teatro* del Colegio Marcelina



Técnicas de *Teatro Imagen* y construcción del personaje: Ejes corporal y expresivo

Figura 44

Evidencias fotográficas: Sesión de Observación de Campo No Participante: *Taller de Teatro* del Colegio Marcelina



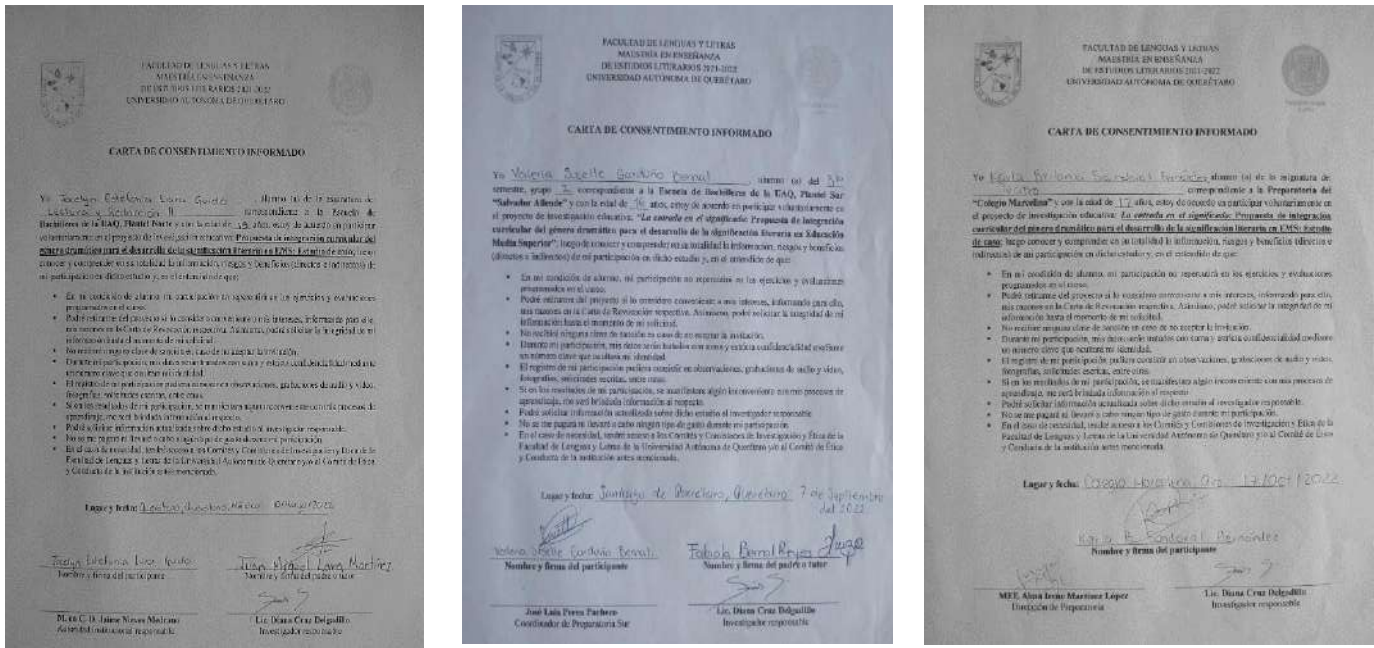
Ensayo para montaje de obra alusiva al Día de Muertos y basada en el texto: *Cosas que piensas mientras te muerdes las uñas*

Figura 45

Afuera del Auditorio Luis Biraghi del Colegio Marcelina: Bastiones Educativos: Humanístico y Religioso

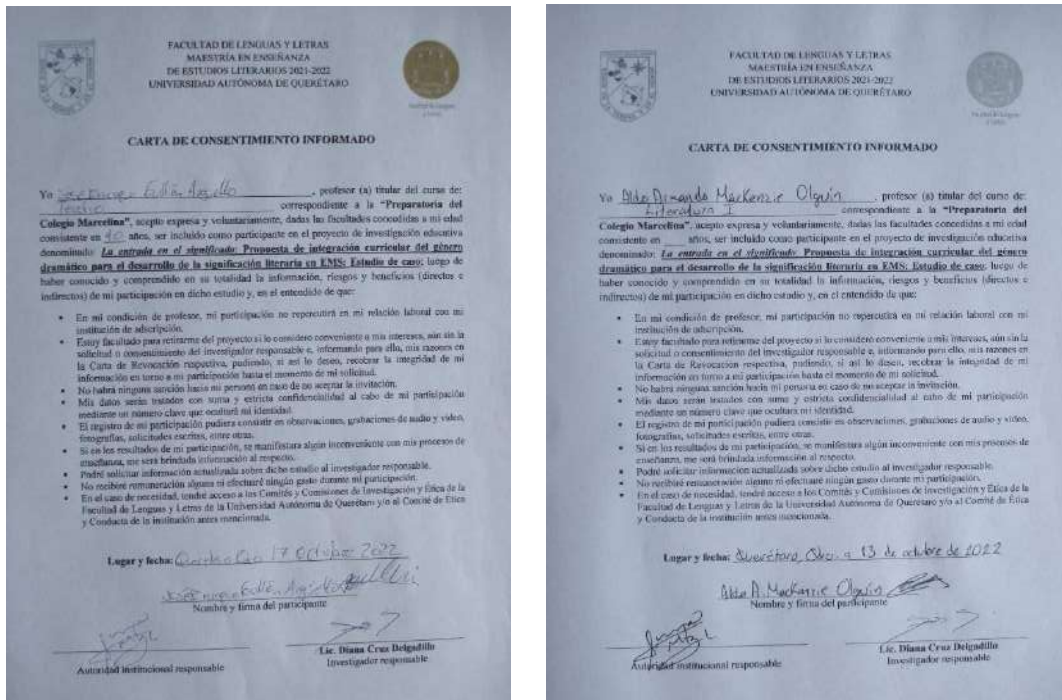


Figura 46
 Cartas de Consentimiento Informado (Muestra): Estudiantes



En orden de aparición: Plantel Norte (*Lectura y Redacción II*); Plantel Sur; Preparatoria del Colegio Marcelina (Taller de Teatro)

Figura 47
 Cartas de Consentimiento Informado: Profesores



Profesores titulares de *Literatura I* y del Taller de Teatro del Colegio Marcelina

Figura 52
Cuestionario Diagnóstico. Primera fase de pilotaje: 30 reactivos. Plantel Norte

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO DE SIGNIFICACIÓN LITERARIA

MÓDULO I. Opción múltiple

Instrucciones: Selecciona una opción por cada reactivo en el que se te ofrece una sola casilla para responder, y tres en aquellas preguntas en las que las casillas te permiten pasar en orden de importancia diferentes opciones, pero sólo puedes marcarlas con una X o Z.

1. ¿Te sientes atraído hacia las historias?

a. Siempre	b. Casi siempre	c. Algunas veces	d. Nunca	e. No lo sé
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. ¿Qué clase de historias suelen ser tus preferidas?

a. Aventuras con mucha acción	b. Drama	c. Comedia	d. Terror	e. Otro
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. ¿Cómo fueron las primeras experiencias hacia ellas?

a. Muy buenas	b. Buena	c. Mala	d. Muy mala	e. Otro
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. ¿Qué emociones aparecen en ti con mayor frecuencia al leer una historia?

a. Alegría	b. Tristeza	c. Sorpresa	d. Miedo	e. Ninguna
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. ¿Qué emociones sienten en ti con mayor frecuencia al leer una historia?

a. Alegría	b. Tristeza	c. Sorpresa	d. Miedo	e. Ninguna
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. ¿Qué emociones aparecen en ti con mayor frecuencia al ver representada una historia en el teatro, el cine, TV, Netflix o las redes sociales?

a. Alegría	b. Tristeza	c. Sorpresa	d. Miedo	e. Ninguna
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. ¿Qué cosa por lo general al leer una historia?

a. Me distrae	b. Me ayuda a pensar	c. Me ayuda a sentirme mejor	d. Me ayuda a sentirme peor	e. Otro
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. ¿Qué cosa por lo general al ver una historia?

a. Me distrae	b. Me ayuda a pensar	c. Me ayuda a sentirme mejor	d. Me ayuda a sentirme peor	e. Otro
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Además que, a lo largo del proceso de investigación, se encuentran al alcance de los investigadores, pedagogos (para sus actividades académicas) e investigadores en educación de la que participa en el resto de la investigación. Tal es, para estos fines, pedagógicos y académicos que permitan la realización de la investigación en el

estrato propuesto, así, hacer, las actividades y actividades académicas, pedagógicas y académicas que permitan la realización de la investigación en el resto de la investigación. Tal es, para estos fines, pedagógicos y académicos que permitan la realización de la investigación en el

Centro Departamental (MEEL, 2021-2022) (UAQ) | investigacion@uaq.edu.co

9. ¿Qué pasa por tu mente al leer una historia?

a. Imagino lo que pasaría si yo fuera el personaje	b. Me siento identificado con los personajes	c. Me siento atraído por los personajes	d. Me siento repudiado por los personajes	e. Otro
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. ¿Qué pasa por tu mente al ver representada una historia en el teatro, la TV, el cine o las plataformas sociales?

a. Imagino lo que pasaría si yo fuera el personaje	b. Me siento identificado con los personajes	c. Me siento atraído por los personajes	d. Me siento repudiado por los personajes	e. Otro
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. ¿Qué hace atractiva a una historia?

a. El mundo que se muestra	b. Los personajes que se muestran	c. El lenguaje que se usa	d. El ritmo de la historia	e. Otro
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. ¿Qué hace atractiva a un personaje?

a. Su personalidad	b. Su forma de hablar	c. Su forma de actuar	d. Su forma de pensar	e. Otro
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. ¿Qué hace crítica la interpretación de un personaje en el teatro, el cine, un videojuego, la TV, o Netflix?

a. Que sea muy crítica	b. Que sea muy positiva	c. Que sea muy neutra	d. Que sea muy negativa	e. Otro
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. ¿Qué hace que te sientas con la interpretación de un personaje en el teatro, el cine, un videojuego, la TV, o Netflix?

a. Que sea muy crítica	b. Que sea muy positiva	c. Que sea muy neutra	d. Que sea muy negativa	e. Otro
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. ¿Qué ha importante es para ti entender una historia?

a. Muy importante	b. Importante	c. No muy importante	d. Poco importante	e. Nada importante
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Centro Departamental (MEEL, 2021-2022) (UAQ) | investigacion@uaq.edu.co

16. ¿Qué te permite entender una historia?

a. La imagen que se muestra	b. El mundo que se muestra	c. Los personajes que se muestran	d. El lenguaje que se usa	e. Otro
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. ¿Consideras importante que alguien de comprender una historia, pueda darle nuevos significados?

a. Muy importante	b. Importante	c. No muy importante	d. Poco importante	e. Nada importante
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. ¿Crees que si la interpretación a un personaje en una película o serie en Netflix la historia se vea más sencilla de comprender?

a. Sí	b. Puede ser	c. No lo sé	d. No	e. Otro
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. ¿Por qué las películas, los videojuegos y series de TV (Netflix, HBO, Disney) han tan popularidad?

a. Porque son fáciles de entender	b. Porque son fáciles de interpretar	c. Porque son fáciles de comprender	d. Porque son fáciles de analizar	e. Otro
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MÓDULO II. Preguntas abiertas

Instrucciones: Responde cada uno de las cuestiones de acuerdo con tu opinión sobre el tema. Explica y argumenta tus porqué.

21. ¿Cuál es tu relación con las redes sociales, te permiten leerlas en casa o en la escuela?

Me gusta leer en casa y en la escuela.

22. ¿Por qué te gusta usar Instagram y YouTube?

Me gusta.

23. ¿Por qué nos resultan gratos los memes?

Porque hacen falta para hacer reír a los demás.

24. ¿En qué consiste el "trick" en un perfil para las redes sociales? Explica tu respuesta.

Es un video.

25. ¿Para qué o qué cosas creemos cosas realidades?

Para la mayoría de las cosas.

26. ¿Te das cuenta de que al leer un perfil o interpretar una obra consumes una "realidad" en las redes sociales?

No.

Centro Departamental (MEEL, 2021-2022) (UAQ) | investigacion@uaq.edu.co

27. ¿Has pensado en que además de las redes sociales, el arte dramático es una forma de "crear" una identidad?

No lo había pensado.

28. ¿Qué entiendes por drama?

Una obra de teatro.

29. ¿Sabes que el drama es la forma principal del cine, los videojuegos y las series de TV, puesto que antes de poder representar una historia debe existir un texto de apoyo (texto dramático, guión, storyboard)?

No lo sabía.

30. ¿Sabes que el drama es la forma principal del cine, los videojuegos y las series de TV, puesto que antes de poder representar una historia debe existir un texto de apoyo (texto dramático, guión, storyboard)?

No lo sabía.

Podrá el profesor titular si quiere formular uno o dos reactivos adicionales a los presentados en el instrumento y brindarle los créditos correspondientes en el campo de la investigación.

Folio: 004

Fecha: _____

Plantel No.: Escuela de Bachilleres | UAQ

e-mail: _____

Centro Departamental (MEEL, 2021-2022) (UAQ) | investigacion@uaq.edu.co

Muestra del llenado de uno de los participantes

Figura 53
Cuestionario Diagnóstico. Primera fase de pilotaje: 20 reactivos. Plantel Sur (Parte 1)

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO: PEER GYNT: UN VIAJE A LA IDENTIDAD
Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Sur "Salvador Allende"

Nombre: Carl Pablos Ojeda Martínez
Expediente: 2020101 No. Clave: _____

Módulo I. Opción múltiple

1. ¿Te identificas con los héroes?
a. Siempre
b. Casi siempre
c. Algunas veces
d. Nunca
e. No sé

2. ¿Qué tipo de historias prefieres leer en tu práctica?
a. Aventuras
b. Drama
c. Comedia
d. Terror
e. Otro

3. ¿Cómo describirías tus personajes favoritos?
a. Unos algarbes
b. Que alaban
c. Valiosos
d. Impulsivos
e. Otro

4. ¿Qué emociones experimentas al leer una historia?
a. Me encanta
b. Me gusta
c. Me aburre
d. Me da igual
e. No sé

5. ¿Qué pasa por tu mente al leer una historia?
a. Me encanta
b. Me gusta
c. Me aburre
d. Me da igual
e. No sé

6. ¿Qué hace un héroe o una heroína?
a. Hacé cosas buenas
b. Los héroes son los que ayudan a los demás
c. El héroe es el que ayuda a los demás
d. La heroína es la que ayuda a los demás
e. Los héroes son los que ayudan a los demás

7. ¿Qué hace un villano o una villana?
a. Se burla
b. Se burla
c. Se burla
d. Se burla
e. Otro

8. ¿Qué hace un villano o una villana?
a. Se burla
b. Se burla
c. Se burla
d. Se burla
e. Otro

9. ¿Qué hace un villano o una villana?
a. Se burla
b. Se burla
c. Se burla
d. Se burla
e. Otro

10. ¿Qué hace un villano o una villana?
a. Se burla
b. Se burla
c. Se burla
d. Se burla
e. Otro

11. ¿Qué hace un villano o una villana?
a. Se burla
b. Se burla
c. Se burla
d. Se burla
e. Otro

12. ¿Qué hace un villano o una villana?
a. Se burla
b. Se burla
c. Se burla
d. Se burla
e. Otro

13. ¿Qué hace un villano o una villana?
a. Se burla
b. Se burla
c. Se burla
d. Se burla
e. Otro

14. ¿Qué hace un villano o una villana?
a. Se burla
b. Se burla
c. Se burla
d. Se burla
e. Otro

Muestra del llenado de uno de los participantes. Módulo I: Preguntas cerradas o de opción múltiple

Figura 54
Cuestionario Diagnóstico. Primera fase de pilotaje: 20 reactivos. Plantel Sur (Parte 2)

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO: PEER GYNT: UN VIAJE A LA IDENTIDAD
Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Sur "Salvador Allende"

Módulo II. Preguntas abiertas

15. ¿Cuál es tu relación con las redes sociales, te permiten tenerlas en casa o en la escuela?
Si actualmente tengo cuentas en diferentes redes sociales, pero no me siento tan libre al usarlas ya que al publicar algo siento la necesidad de que se vea estético para los demás.

16. ¿En qué consiste el "crear un perfil" para tus redes sociales? Explica tu respuesta:
Tener una presentación de ti mismo que los demás puedan ver sin tu estar presente físicamente; también es como un seguimiento de tu vida.

17. ¿Para qué o quiénes creamos otras realidades?
A veces vemos una vida interesante que deseamos vivir y creamos una realidad para ser parte un poco de ese mundo.

18. ¿Te das cuenta de que al crear un perfil e interactuar con otros, construyes una "teatralidad" en tus redes sociales?
Sí, a través de redes sociales queremos mostrar una cierta vida hacia los demás.

19. ¿En qué consiste "ser-uno-mismo", qué entiendes por ello? Puedes apoyarte de un ejemplo:
Hacer, decir y sentir lo que de verdad ocurre en ti sin reprimirlo o mentirte.

20. ¿Sabías que el drama es una forma de convertirse en Otro, de crear y encarnar identidades ajenas a la nuestra?
No lo sabía.

Muestra del llenado de uno de los participantes Módulo II: Preguntas abiertas

Figura 55
Cuestionario Diagnóstico: 20 reactivos. Colegio Marcelina. Clase: *Literatura I*

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO
Preparatoria del Colegio Marcelina

Nombre: Irina Kamila Rocha
Asignatura: Literatura No. Clase: 201

Módulo I. Opción múltiple

1. ¿Te sientas atraído hacia las historias?

a. Siempre
b. Casi siempre
c. Algunos veces
d. Nunca
e. No lo sé

1.1	<input checked="" type="checkbox"/>				
1.2					<input checked="" type="checkbox"/>
1.3		<input checked="" type="checkbox"/>			

2. ¿Qué clase de historias sueles leer con preferencia?

	a. Aventuras, acción y/o ciencia ficción	b. Drama y/o suspenso	c. Comedia y/o romance	d. Terror y/o fantasía	e. Otro
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>				
1.2					<input checked="" type="checkbox"/>
1.3		<input checked="" type="checkbox"/>			

3. ¿Cómo fueron tus primeras experiencias leyendo libros?

	a. Otro, alguien más me los recomendó	b. Otro, alguien más me los prestó	c. Visual, las imágenes me ayudaron a entenderlos	d. Incongruente, yo creí que eran cuentos de hadas	e. Otro
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>				
1.2			<input checked="" type="checkbox"/>		
1.3				<input checked="" type="checkbox"/>	

4. ¿Qué emociones sientes en el momento de leer una historia?

	a. Me siento feliz	b. Me siento triste	c. Me siento sorprendido	d. Me siento indiferente	e. Me siento asustado
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>				
1.2					<input checked="" type="checkbox"/>
1.3		<input checked="" type="checkbox"/>			

5. ¿Qué pasa por tu mente al leer una historia?

	a. Imagina	b. Imagina	c. Imagina	d. Imagina	e. Imagina
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>				
1.2					<input checked="" type="checkbox"/>
1.3		<input checked="" type="checkbox"/>			

6. ¿Qué hace atractiva a una historia?

	a. Su trama	b. Las relaciones entre los personajes	c. El lugar y el tiempo de la acción	d. Su ritmo en cómo se cuenta	e. Los temas que aborda
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>				
1.2					<input checked="" type="checkbox"/>
1.3		<input checked="" type="checkbox"/>			

7. ¿Qué hace atractiva a un personaje?

	a. Su aspecto	b. Su personalidad	c. Su lenguaje	d. Su actitud al hablar	e. Otro
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>				
1.2		<input checked="" type="checkbox"/>			
1.3					<input checked="" type="checkbox"/>

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO
Preparatoria del Colegio Marcelina

8. ¿Qué hace creíble la interpretación de un personaje?

	a. Que sea razonable	b. Que se explique	c. Si se respalda con la lógica de la historia	d. Se considere a su entorno	e. Que haya un momento en el que se vea el lado humano de lo que hace
1.1			<input checked="" type="checkbox"/>		
1.2					<input checked="" type="checkbox"/>
1.3		<input checked="" type="checkbox"/>			

9. ¿Qué tan importante es para ti entender una historia?

a. Muy importante
b. Importante
c. Ni muy importante ni poco importante
d. Poco importante
e. Nada importante

1.1	<input checked="" type="checkbox"/>			
1.2				
1.3		<input checked="" type="checkbox"/>		

10. ¿Qué te permite entender una historia?

	a. Su lenguaje sencillo	b. Su estructura	c. Mi afinidad con la trama	d. Mi afinidad con los personajes	e. Otro
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>				
1.2		<input checked="" type="checkbox"/>			
1.3			<input checked="" type="checkbox"/>		

11. ¿Consideras importante que alguien de tu historia, puedas darle varias interpretaciones?

a. Muy importante
b. Importante
c. Ni muy importante ni poco importante

1.1	<input checked="" type="checkbox"/>			
1.2				
1.3		<input checked="" type="checkbox"/>		

12. ¿Crees que si la interpretación de un personaje en una película o serie de televisión te ayuda a comprenderlo mejor?

a. Sí
b. Puede ser
c. No sé
d. No
e. Otro

1.1	<input checked="" type="checkbox"/>			
1.2				
1.3		<input checked="" type="checkbox"/>		

13. ¿Por qué las películas, los videojuegos y series de tv, son tan populares?

	a. Son fáciles de entender	b. Son fáciles de hacer	c. Se adaptan a la realidad	d. Representan la vida real	e. Reflejan lo que los jóvenes quieren ver
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>				
1.2		<input checked="" type="checkbox"/>			
1.3					<input checked="" type="checkbox"/>

14. ¿Por qué las historias que se leen en el aula ganan de mayor popularidad?

	a. Son fáciles de entender	b. Son fáciles de hacer	c. Se adaptan a la realidad	d. Representan la vida real	e. Reflejan lo que los jóvenes quieren ver
1.1	<input checked="" type="checkbox"/>				
1.2		<input checked="" type="checkbox"/>			
1.3					<input checked="" type="checkbox"/>

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO
Preparatoria del Colegio Marcelina

Módulo II. Preguntas abiertas

15. ¿Cuál es tu relación con las redes sociales, te permiten tenerlas en casa o en la escuela?	Me permiten tenerlas siempre y cuando no sea durante actividades escolares. Trata de no hacer mucho uso de ellas.
16. ¿En qué consiste el "crear un perfil" para tus redes sociales? Explica tu respuesta:	Dar más información personal a los usuarios
17. ¿Para qué o quiénes creamos otras realidades?	Para dar una imagen de cómo quisieramos que los demás nos vieran
18. ¿Te das cuenta de que al crear un perfil e interactuar con otros, construyes una "teatralidad" en tus redes sociales?	Sí, es difícil hacer un contacto real a través de una pantalla
19. ¿En qué consiste "ser-uno-mismo", qué entiendes por ello? Puedes apoyarte de un ejemplo:	Pues no aparentar ser algo que no eres
20. ¿Sabías que el drama es una forma de convertirse en Otro, de crear y encarnar identidades ajenas a la nuestra?	Sí, se trata de sobreactuar o exagerar algo.

Muestra del llenado de uno de los participantes.

Figura 56

Cuestionario Diagnóstico: 30 reactivos. Colegio Marcelina. Clase: Taller de Teatro (Muestra)

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO: Preparatoria del Colegio Marcelina «Taller de Teatro»

Nombre: Karla Sorralva Hernández Asignatura: Teatro No. Clave: _____

- ¿Te sientes atraído hacia las historias?
 - Siempre
 - Casi siempre
 - Algunas veces
 - Nunca
 - No lo sé
- ¿Qué clase de historias suelen ser tus preferidas?
 - Aventura y acción
 - Drama y suspenso
 - Comedia y Romance
 - Terror y fantasía
 - Otro
- ¿Cómo fueron tus primeros acercamientos?
 - Oral, alguien más me las contó
 - Oral, alguien más me las leyó
 - Visual, las vi plasmadas en un libro, el cine o la t.v.
 - Imaginativa, yo creaba mis propias historias al jugar
 - Otro
- ¿Qué experimentas al ver, oír o leer una historia?
 - Me siento inspirado
 - Me siento triste
 - Me siento inquieto
 - Me siento molesto
 - Me siento indiferente
- ¿Qué piensas al ver, oír o leer una historia?
 - Interés
 - Intriga
 - Inspiración
 - Enfado
 - Desinterés
- ¿Qué hace atractiva a una historia?
 - Sus personajes
 - Las relaciones entre los personajes
 - El lugar y el tiempo de la acción
 - La forma en cómo es contada
 - Los temas que aborda
- ¿Qué hace atractivo a un personaje?
 - Su aspecto físico
 - Su personalidad
 - Su lenguaje
 - Su opinión de mundo
 - Otro
- ¿Qué hace creíble la interpretación de un personaje?
 - Que sepa transmitir sus emociones
 - Que no sobreactúe
 - Su apego a la lógica de la historia
 - Su confianza en sí mismo
 - Que haga lucir normales cosas fuera de lo común
- ¿Qué tan importante es para ti entender una historia?
 - Muy importante
 - Importante
 - Ni muy importante ni poco importante
 - Poco importante
 - Nada importante
- ¿Qué te permite entender una historia?
 - Su lenguaje accesible
 - Su coherencia
 - MI afinidad con la trama
 - MI afinidad con los personajes
 - Otro
- ¿Consideras importante que además de comprender una historia, puedas darle nuevos significados?
 - Muy importante
 - Importante
 - Ni muy importante ni poco importante
 - Poco importante
 - Nada importante
- ¿Crees que si tú interpretaras a un personaje en una película o serie en Netflix la historia te sería más sencilla de comprender?
 - Sí
 - Puede ser
 - No lo sé
 - No
 - Otro
- ¿Por qué las películas, los videojuegos y series de t.v. son tan populares?
 - Son amenas: se sufren y se disfrutan por igual
 - Su escape de la realidad
 - Necesitan ser resueltas
 - Muestran una forma de ver el mundo distinta
 - Otro
- ¿Por qué los libros que se leen en el aula gozan de menor popularidad?
 - Son difíciles
 - Son extensos
 - Son aburridos
 - Son obligatorios
 - Dicen poco o nada acerca de mí y de mi entorno

Módulo II. Preguntas abiertas

15. ¿En qué consiste "crear un perfil" en redes sociales?	En demostrar tus gustos e intereses, para que la gente sepa acerca de ti.
16. ¿Para qué o quiénes creamos otras realidades?	Para los demás, para hacerlos parte de un grupo, encontrar gente que se parezca a nosotros.
17. ¿Por qué elegiste tomar el Taller de Teatro?	Porque me divierte estar en ese taller.
18. ¿Qué te ofrece y qué te exige este Taller?	Ofrece habilidades sociales, improvisación y exige compromiso y esfuerzo.
19. ¿Cómo es tu relación ante un escenario?	Es neutral, no me aterra, pero no me siento completamente bien en él.
20. ¿Cómo es tu relación ante un público?	Es pacífica, se controla y fluye.
21. ¿Cómo es tu relación con tus compañeros de teatro?	Es buena, son agradables, no interactúan con todos.
22. ¿Qué dificultades se te presentan al leer los diálogos de un personaje?	Mostrar la emoción que quiere transmitir.
23. ¿Qué dificultades se te presentan al interpretar un personaje?	Transmitir sus emociones.
24. ¿Cómo construyes la interpretación de tus personajes?	Conociendo su historia.
25. ¿Qué estrategias empleas para modular y variar tus gestos y movimientos en escena?	Analizo el espacio y la actitud de los demás y me adapto.
26. ¿Qué estrategias empleas para modular y variar tus emisiones vocales (voz) en escena?	Depende de la escena y del conflicto es la modulación que le das a tu voz.
27. ¿Qué estrategias empleas para modular y variar tus expresiones en escena?	Si la escena es triste, recuerdo momentos que me entristezcan y lo mismo con felicidad.
28. ¿Has usado alguna de estas estrategias fuera de clase?	Sí, cuando tengo que mentir o fingir algo.
29. ¿Ha mejorado tu comprensión de textos a partir de tus clases de teatro?	Sí, me ha ayudado a saber "leer entre líneas".
30. ¿Encuentras alguna relación entre tu vivencia personal y el desarrollo de este Taller?	Sí, en algunas ocasiones.

BATERÍA DE INSTRUMENTOS DE PILOTAJE

01. Formato de Observación No Participante

FORMATO DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

DATOS DE IDENTIFICACION			
Institución		Grado	
Area		Fecha	
Asignatura		Hora	
Profesor evaluado		Evaluador	Diana Cruz Delgadillo

PROFESOR			
PLANEACION	Satisfactoria	Buena	Necesita mejora
1. Comunica al grupo los objetivos a perseguir			
2. Existe claridad y congruencia entre los objetivos y su ejecución			
3. Enlaza los contenidos teatrales con la actividad literaria (dramaturgia textual, lectura dramatizada, <i>Literatura I y II</i>)			
4. Emplea un texto base (dramático) para el análisis y montaje de obras a escenificar			
5. Consulta y fortalece mediante fuentes secundarias la literatura citada			
Comentarios adicionales			
CONDUCCIÓN	Satisfactoria	Buena	Necesita mejora
6. Da muestras de cordialidad e interés por sus estudiantes			
7. Establece un <i>rapport</i> que contribuye al clima de inicio			
8. Uso efectivo del espacio escénico (corporal y vocal)			
9. Manejo efectivo del tiempo: Estructura la clase de acuerdo a tiempos y objetivos secuenciales			
10. Hace uso adecuado de los recursos materiales			
11. Domina el contenido a abordar, así como sus directrices			
12. Da pie a la variación del estímulo (versatilidad en el empleo de técnicas y contenidos didácticos)			
13. Promueve la activación de conocimientos previos			
14. Enlaza la fase de sondeo con las fases de desarrollo y producción (ZDR → ZDP)			
15. Asigna roles de participación			
16. Detecta singularidades y áreas de oportunidad			
17. Emplea dichas singularidades para redirigir los contenidos			
18. Facilita la modalidad grupal de trabajo			
19. Facilita la modalidad individual de trabajo			
20. Monitorea las actividades grupales e individuales			
21. Refuerza el logro de los estudiantes			
22. Señala desfases en la comprensión y las vehicula			
23. Ofrece apoyo a los estudiantes en sus dificultades			
24. Plantea vías de solución a los problemas			
25. Promueve técnicas reflexivas y de especulación			
26. Vincula las actividades con hechos, situaciones o fenómenos cercanos al acontecer del estudiante			
27. Modela las actividades a seguir			
28. Trabaja a partir del Eje Corporal			
29. Trabaja a partir del Eje Vocal			
30. Trabaja a partir del Eje Expresivo			
Comentarios adicionales			

DESARROLLO DE LA SIGNIFICACION		Satisfactoria	Buena	Necesita mejora
31. Plantea el abordaje de una narración que permita al estudiante desarrollar:	a. Una significacion (Hermenéutica: Sentido)			
	b. Una significacion social y cultural (historia efectal: Gadameriana)			
	c. Una significacion ontica-psicologica (Freudiana)			
	d. Una significacion de ruptura con la tradicion (historiografia critica: Nietzscheana)			
	e. Una significacion historica (Marxista)			
	d. Una significacion personal (Estudiante)			
32. Vehicula los aprendizajes literarios en torno a las singularidades del estudiante				
Comentarios adicionales:				
EVALUACION		Satisfactoria	Buena	Necesita mejora
33. Genera un cierre de sesion apropiado				
34. Retroalimenta las participaciones				
35. Evalua los aprendizajes generados por medio de un instrumento e indica los pasos a seguir en la proxima sesion				
36. Promueve el autoaprendizaje y el ejercicio extracurricular				
Comentarios adicionales:				
ESTUDIANTE				
SIGNIFICACION LITERARIA Y USO DEL PENSAMIENTO CRITICO		Siempre	A menudo	Rara vez
1. Sigue una secuencia tematica al interior de la narracion				
2. Maneja una o mas referencias comunes (asociacion)				
3. Distingue el lenguaje literal del lenguaje metaforico				
4. Expresa su punto de vista y lo argumenta				
5. Identifica atributos y relaciones entre los componentes textuales				
6. Comprende el sentido textual de una narracion				
7. Comunica su comprension del sentido textual				
8. Atribuye nuevos significados al sentido del texto				
9. Comunica sus significaciones de forma oral/escrita				
Comentarios adicionales:				
TECNICAS DE EXPRESION TEATRAL Y VIVENCIAS GRUPAL		Siempre	A menudo	Rara vez
10. Muestra disposicion e interes en las actividades				
11. Utiliza el espacio escenico mediante desplazamientos de variada indole				
12. Dirige su mirada y expresiones ante una audiencia				
13. Asume y alterna roles en los ejercicios teatrales				
14. Asume y alterna roles en el montaje escenico				
15. Recurre a la individuacion de voces				

16. Recurre a la polifonía de voces			
17. Muestra un abanico expresivo que comprende el espectro emocional y sentimental según lo requiera el personaje, la situación o la acción sugerida por el texto			
18. Manifiesta corporal y gestualmente su sentir ante el desarrollo de las actividades			
19. Verbaliza su sentir ante el desarrollo de las actividades			
20. Expresa su relación con respecto al libro-objeto			
21. Comunica de manera efectiva sus intenciones			
22. Interactúa activamente con sus pares			
23. Respeta turnos y comparte responsabilidades			
24. Realiza acciones ante determinadas formas de interacción y distancias grupales			
25. Expresa acuerdos o desacuerdos sobre determinados comportamientos grupales			
Comentarios adicionales:			
CONSTRUCCIÓN DE PERSONAJE			
	Siempre	A menudo	Rara vez
26. Considera los aspectos biográficos (socio-históricos) de los personajes para su lectura e interpretación			
27. Considera los rasgos comportamentales (etopéyicos) de los personajes para su lectura e interpretación			
28. Considera los rasgos físicos (protopográficos) de los personajes para su lectura e interpretación			
29. Distingue la psicología inherente a los personajes ficticiales de la psicología de los seres humanos			
30. Se apega al diálogo y a las acotaciones textuales para su despliegue interpretativo			
31. Comprende la intencionalidad del texto y la comunica			
32. Propone modalidades interpretativas de acuerdo a su experiencia personal y su sintonía con los personajes y la lógica textual			
33. Elabora significaciones en torno a los personajes y las imprime en su interpretación			
34. Desechaba aspectos de su personalidad en su interpretación			
35. Identifica en su persona atributos intelectuales de los personajes			
36. Identifica en su persona atributos morales de los personajes			
37. Identifica en su persona experiencias cercanas al texto			
38. Identifica en su ámbito familiar experiencias cercanas al texto			
39. Identifica en su ámbito escolar experiencias cercanas al texto			
40. Identifica en su medio (social, económico y político) experiencias cercanas a las plasmadas en el texto			
41. Manifiesta su intención por crear y participar en nuevas realidades			
42. Crea perfiles específicos para la construcción de sus personajes			
43. Encarna identidades ajenas a la suya			
44. Alterna su realidad con la ficción provista por el texto			
45. Comunica sus estados psíquicos a través de la interpretación			
Comentarios adicionales:			

02. Cuestionario Diagnóstico: Escuela de Bachilleres (Versión Final)

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO: PEER GYNT: UN VIAJE A LA IDENTIDAD Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Sur "Salvador Allende"

Nombre: _____
Expediente: _____ No. Clave: _____

Módulo I. Opción múltiple

1. ¿Te sientes atraído hacia las historias?

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. Algunas veces
- d. Nunca
- e. No lo sé

2. ¿Qué clase de historias suelen ser tus preferidas?

	a. Aventura, acción y/o ciencia ficción	b. Drama y/o suspenso	c. Comedia y/o romance	d. Terror y/o fantasía	e. Otro
1.º					
2.º					
3.º					

3. ¿Cómo fueron tus primeros acercamientos hacia ellas?

	a. Oral, alguien más me las contó	b. Oral, alguien más me las leyó	c. Visual, las vi plasmadas en un libro, el cine o la t.v.	d. Imaginativo, yo creaba mis propias historias al jugar	e. Otro
1.º					
2.º					
3.º					

1.º					
2.º					
3.º					

8. ¿Qué hace creíble la interpretación de un personaje?

	a. Que sepa transmitir sus emociones	b. Que no sobreactúe	c. Su apego a la lógica de la historia	d. Su confianza en sí mismo	e. Que haga lucir normal es cosas fuera de lo común
1.º					
2.º					
3.º					

9. ¿Qué tan importante es para ti entender una historia?

- a. Muy importante
- b. Importante
- c. Ni muy importante ni poco importante
- d. Poco importante
- e. Nada importante

10. ¿Qué te permite entender una historia?

	a. Su lenguaje accesible	b. Su coherencia	c. Mi afinidad con la trama	d. Mi afinidad con los personajes	e. Otro
1.º					
2.º					
3.º					

11. ¿Consideras importante que además de comprender una historia, puedas darle nuevos significados?

4. ¿Qué emociones aparecen en ti con mayor frecuencia al oír, leer o ver representada una historia?

	a. Me siento inspirado	b. Me siento triste	c. Me siento inquieto	d. Me siento molesto	e. Me siento indiferente
1.º					
2.º					
3.º					

5. ¿Qué pasa por tu mente al oír, leer o ver representada una historia?

	a. Interés	b. Intriga	c. Inspiración	d. Enfado	e. Desinterés
1.º					
2.º					
3.º					

6. ¿Qué hace atractiva a una historia?

	a. Sus personajes: lo que hacen, dicen y piensan	b. Las relaciones entre los personajes: sus pasiones y conflictos	c. El lugar y el tiempo de la acción	d. La forma en cómo es contada	e. Los temas que aborda
1.º					
2.º					
3.º					

7. ¿Qué hace atractivo a un personaje?

	a. Su aspecto	b. Su personalidad	c. Su lenguaje	d. Su opinión del mundo	e. Otro
1.º					
2.º					
3.º					

1

- a. Muy importante
- b. Importante
- c. Ni muy importante ni poco importante
- d. Poco importante
- e. Nada importante

12. ¿Crees que si tú interpretaras a un personaje en una película o serie en Netflix la historia te sería más sencilla de comprender?

- a. Sí
- b. Puede ser
- c. No lo sé
- d. No
- e. Otro: _____

13. ¿Por qué las películas, los videojuegos y series de t.v. son tan populares?

	a. Son amenas	b. Su escape de la realidad	c. Se disfrutan y se sufren por igual	d. Muestran una forma de ver el mundo y necesitan ser resueltas	e. Reflejan lo que he vivido, quisiera o podría vivir
1.º					
2.º					
3.º					

14. ¿Por qué los libros que se leen en el aula gozan de menor popularidad?

	a. Son difíciles	b. Son extensos	c. Son aburridos	d. Son obligatorios	e. Dicen poco o nada acerca de mí y mi entorno
1.º					
2.º					
3.º					

2

Módulo II. Preguntas abiertas

15. ¿Cuál es tu relación con las redes sociales, te permiten tenerlas en casa o en la escuela?	
16. ¿En qué consiste el “crear un perfil” para tus redes sociales? Explica tu respuesta:	
17. ¿Para qué o quiénes creamos otras realidades?	
18. ¿Te das cuenta de que al crear un perfil e interactuar con otros, construyes una “teatralidad” en tus redes sociales?	
19. ¿En qué consiste “ser-uno-mismo”, qué entiendes por ello? Puedes apoyarte de un ejemplo:	
20. ¿Sabías que el drama es una forma de convertirse en Otro, de crear y encarnar identidades ajenas a la nuestra?	

03. Cuestionario Diagnóstico: Colegio Marcelina

¡CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO: Preparatoria del Colegio Marcelina «Taller de Teatro»

Nombre: _____ Asignatura: _____ No. Clave: _____

1. ¿Te sientes atraído hacia las historias?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Nunca
 - e. No lo sé
2. ¿Qué clase de historias suelen ser tus preferidas?
 - a. Aventura y acción
 - b. Drama y suspenso
 - c. Comedia y Romance
 - d. Terror y fantasía
 - e. Otro
3. ¿Cómo fueron tus primeros acercamientos?
 - a. Oral, alguien más me las contó
 - b. Oral, alguien más me las leyó
 - c. Visual, las vi plasmadas en un libro, el cine o la t.v.
 - d. Imaginativa, yo creaba mis propias historias al jugar
 - e. Otro
4. ¿Qué experimentas al ver, oír o leer una historia?
 - a. Me siento inspirado
 - b. Me siento triste
 - c. Me siento inquieto
 - d. Me siento molesto
 - e. Me siento indiferente
5. ¿Qué piensas al ver, oír o leer una historia?
 - a. Interés
 - b. Intriga
 - c. Inspiración
 - d. Enfado
 - e. Desinterés
6. ¿Qué hace atractiva a una historia?
 - a. Sus personajes
 - b. Las relaciones entre los personajes
 - c. El lugar y el tiempo de la acción
 - d. La forma en como es contada
 - e. Los temas que aborda
7. ¿Qué hace atractivo a un personaje?
 - a. Su aspecto físico
 - b. Su personalidad
 - c. Su lenguaje
 - d. Su opinión de mundo
 - e. Otro
8. ¿Qué hace creíble la interpretación de un personaje?
 - a. Que sepa transmitir sus emociones
 - b. Que no sobreactúe
 - c. Su apego a la lógica de la historia
 - d. Su confianza en sí mismo
 - e. Que haga lucir normales cosas fuera de lo común
9. ¿Qué tan importante es para ti entender una historia?
 - a. Muy importante
 - b. Importante
 - c. Ni muy importante ni poco importante
 - d. Poco importante
 - e. Nada importante
10. ¿Qué te permite entender una historia?
 - a. Su lenguaje accesible
 - b. Su coherencia
 - c. Mi afinidad con la trama
 - d. Mi afinidad con los personajes
 - e. Otro
11. ¿Consideras importante que además de comprender una historia, puedas darle nuevos significados?
 - a. Muy importante
 - b. Importante
 - c. Ni muy importante ni poco importante
 - d. Poco importante
 - e. Nada importante
12. ¿Crees que si tú interpretarás a un personaje en una película o serie en Netflix la historia te sería más sencilla de comprender?
 - a. Sí
 - b. Puede ser
 - c. No lo sé
 - d. No
 - e. Otro
13. ¿Por qué las películas, los videojuegos y series de t.v. son tan populares?
 - a. Son amenas: se sufren y se disfrutan por igual
 - b. Su escape de la realidad
 - c. Necesitan ser resueltas
 - d. Muestran una forma de ver el mundo distinta
 - e. Otro
14. ¿Por qué los libros que se leen en el aula gozan de menor popularidad?
 - a. Son difíciles
 - b. Son extensos
 - c. Son aburridos
 - d. Son obligatorios
 - e. Dicen poco o nada acerca de mí y de mi entorno

Módulo II. Preguntas abiertas

15. ¿En qué consiste "crear un perfil" en redes sociales?	
16. ¿Para qué o quiénes creamos otras realidades?	
17. ¿Por qué elegiste tomar el Taller de Teatro?	
18. ¿Qué te ofrece y qué te exige este Taller?	
19. ¿Cómo es tu relación ante un escenario?	
20. ¿Cómo es tu relación ante un público?	
21. ¿Cómo es tu relación con tus compañeros de teatro?	
22. ¿Qué dificultades se te presentan al leer los diálogos de un personaje?	
23. ¿Qué dificultades se te presentan al interpretar un personaje?	
24. ¿Cómo construyes la interpretación de tus personajes?	
25. ¿Qué estrategias empleas para modular y variar tus gestos y movimientos en escena?	
26. ¿Qué estrategias empleas para modular y variar tus emisiones vocales (voz) en escena?	
27. ¿Qué estrategias empleas para modular y variar tus expresiones en escena?	
28. ¿Has usado alguna de estas estrategias fuera de clase?	
29. ¿Ha mejorado tu comprensión de textos a partir de tus clases de teatro?	
30. ¿Encuentras alguna relación entre tu vivencia personal y el desarrollo de este Taller?	

04. Diálogos: *El Misántropo* [Actos III-IV]

1. ¡No hay manera de encontrar soledad por ningún lado!
2. ¡Ni aún para ahorcarse uno siquiera!
3. ¿Qué significa esta desgracia?
4. ¡Qué chusma!
5. ¡Que se vayan al diablo!
7. ¡Me muero, ay de mí!
8. ¡No tengo nada!
9. Sé que estoy muy mal. Llama a tu madre!
10. ¡Que todos los dioses te fulminen de mala manera si me sigues hablando!
11. ¡Qué desgraciado soy!
12. ¡Maldita sea ahora mi soledad!
13. Bajaré al pozo, pues, ¿qué otra solución hay?
14. ¿A Daos vas a llamar, sacrilega, cuando tú me has destrozado?
15. Hijita, ¿quieres echarme una mano para levantarme?

16. ¿Qué haces ahí plantado, maldito?
17. En una sola cosa estaba tal vez equivocado, en que creía yo, diferente de todos los demás, me bastaba a mí mismo y no necesitaba de nadie.
18. Y ahora, al ver que el fin de la vida es repentino e imprevisible, he descubierto que no tenía entonces razón.
19. El viejo gruñón e intratable no va a seros un obstáculo.
20. Ya no me interesa eso.
21. Pero justamente ahora, una persona, Gorgias, me ha dado la prueba, haciendo lo que ha hecho, de lo que es un hombre de bien.
22. Pues hay que tener siempre —y además, al lado— a alguien que te pueda socorrer.
23. No es propio de un hombre hablar más de lo debido.
24. De ninguna manera, ¡por los dioses!
25. Sólo las desgracias parecen enseñarnos, según parece.

05. Diálogos: Peer Gynt [Actos I-III]

1. ¡Mientes, Peer!
2. ¿No te da vergüenza engañar así a tu madre?
3. ¡Déjame contarte todo!
4. ¡Seré rey, emperador!
5. ¡Canalla! ¡Engendro del demonio!
6. ¡Mira quién está aquí! ¡Peer Gynt, el cerdo borracho!
7. ¡Madre, no quiere!
8. ¡Ah! ¡Y sé cabalgar por el aire azul montado en un caballo! ¡No olvidéis que sé hacer muchas cosas!
9. ¡Fantasioso! ¡Fanfarrón! ¡Embustero!
10. ¡Madre, se la lleva como si llevara un animal!
11. ¿Sabes? ¡Puedo transformarme en duende! Esta noche a las doce estaré junto a tu cama. Si oyes a alguien que maúlla y ronronea no vayas a creer que es el gato. ¡Soy yo! ¡Chuparé tu sangre y a tu hermanita me la comeré; porque has de saber que por la noche me convierto en lobo! ¡Te morderé la espalda y las piernas!
12. ¡Aléjate! ¡Vete de mi lado!
13. ¡Al diablo con el pecado! ¡Al diablo todas la mujeres... menos una!
14. ¡Primero me seduces y luego me rechazas!
15. ¡Pobre Peer, mi oveja descarriada!
16. ¿Eres hijo de rey? Si es así, Peer, comprendo que hemos nacido el uno para el otro.
17. ¿Puedo cortarle un dedo?
18. Allá afuera, bajo la bóveda reluciente, se dice entre los hombres: "Hombre, sé tú mismo". Aquí dentro, entre los duendes, se dice: "Duende, bástate a ti mismo".
19. ¡Hum! ¡Convertir en animales a las personas!
20. ¡Ah! Pero, ¿eras tú? Bueno, supongo que habrás de comprender una broma.
21. ¡Deja hablar al rey! ¡Él es sensato; y tú, en cambio, un loco!
22. Puedes guardarte esa respuesta idiota y sin sentido. ¿Quién eres?
23. Boigen, nadie más: Boigen, el invulnerable y el que fue herido; el que ha muerto y el que todavía vive.
24. Grande o pequeña, aquí me gusta. ¡Aquí se halla mi hogar aquí quiero vivir!
25. ¡Buenas tardes, Peer andarín!
26. Me equivoqué hace mucho, cuando creí en tus promesas.
27. ¿Quieres hacerme creer...? ¿Pretendes, hocio de duende, hacerme pasar por...?
28. ¡Inténtalo si te atreves! ¡Ja, ja! ¡Resistiré todos los golpes, Peer Gynt! ¡Volveré cada día! Abriré la puerta, miraré por las ventanas, no me apartaré de ti. Y si te pones cariñoso con ella, si tienes ganas de juegos y caricias, me sentaré entre ustedes y exigiré mi parte. ¡Ella y yo alternaremos! ¡Adiós, bien mío!
29. ¡Ah! Olvidaba decirte que tendrás que mantener al niño vagabundo. Diablillo, ¿quieres ir con tu padre?
30. ¡Ve por el mundo!, decía Boigen. ¡No hay otro remedio! ¡Ve por el mundo, Peer Gynt! Ahora una muralla me separa de la que tanto amo...
31. Ten paciencia, lejos o cerca... tendrás que esperar.
32. ¡Esperaré!
33. ¡Ay, Peer! El fin se acerca... ya no me queda mucho tiempo.
34. ¡Cerraré los ojos! ¡Confío en ti, hijo mío!
35. ¡No me mires así! ¡Habla, madre! ¡Soy yo, Peer Gynt, tu hijo! ¡Gracias por todo... por tus golpes y por tus caricias!
36. ¡Silencio! ¡Ha muerto!

06. Tipos de Lectura y Ejes de la Lectura Dramatizada

Tipo de Lectura	Sinónimos
Lectura en Silencio	
Lectura en Alta Voz	LVA
Lectura Dramatizada	Lectura de Atril Lectura Imaginativa

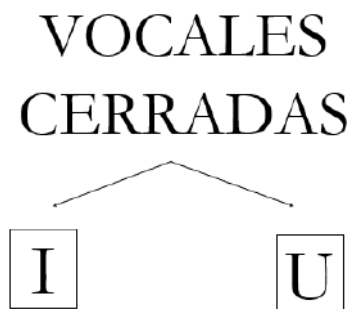
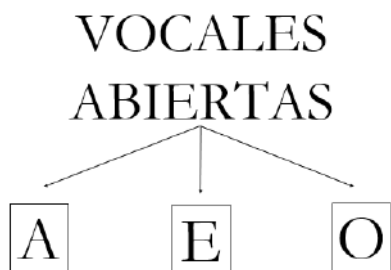


07. Papeletas Emociones de Paul Ekman (2013a y 2013b)¹⁸⁴ y Papeletas Valorativas de la Participación Dramática: Tragedia/Comedia

IRA	TRISTEZA
MIEDO	SORPRESA
ALEGRÍA	NÁUSEA



08. Vocales abiertas y cerradas: Distinción del punto y modo de articulación de los fonemas



¹⁸⁴ Originalmente Ekman (1984) concibió la existencia de ocho emociones básicas: tristeza, alegría, ira, temor, deseo, asco, interés y sorpresa. El presente estudio, reformula su tesis y la reduce a seis tantos, además de variar algunos de los nombres de los conceptos del autor.

09. Diario de Campo. Escuela de Bachilleres, Plantel Norte (Muestra)

DIARIO DE CAMPO

REGISTRO 01

Taller de Lectura Dramatizada *Dramisela y Farsilio*

Plantel:	Escuela de Bachilleres de la UAQ, Plantel Norte		Asignatura:	<i>Lectura y Redacción II</i>	
Grado:	2.º	Grupo:	13	Aula:	30
Sesión:	01	Fase:	Diagnóstica	Subfase:	Observación no participante
Fecha:	04/05/22	Hora:	3:00 - 3:40 p.m.	Participantes:	48
Profesor evaluado	Ma. Neliv Anzures Mualma				

La presente actividad tuvo por objeto, la observación directa y no participante del escenario y dinámica grupal desplegados por la titular de la asignatura, para el desarrollo de contenidos ligados a la revisión de la "Comprensión y producción de textos literarios", unidad destinada a su análisis como parte de la programática de la asignatura de *Lectura y Redacción II* y, más en específico, para la observación del fenómeno de la significación al interior del aula. Empero, el objetivo no se consiguió, puesto que dicha unidad, ya había sido abordada en semanas anteriores. Ello, de acuerdo con la consecución de los temas planteados por el Programa de Estudios de la materia.

Así, la sesión tuvo lugar de forma presencial en las inmediaciones del Plantel Norte de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro. Inicialmente, el "Taller de Lectura Dramatizada: *Dramisela y Farsilio*", sería impartido en el Plantel Sur. No obstante, por cuestiones de logística y poca receptividad del mismo, se recurrió a su traslado físico al plantel señalado. Asimismo, se contó con el apoyo de la titular de la asignatura para facilitar tanto el espacio áulico, como la difusión del curso entre su alumnado.

Los temas a abordar fueron *Estrategias de Estudio* y el *Texto Publicitario*, este último, como parte de la quinta y última unidad del curso, denominada "Comprensión y producción de textos publicitarios". Cabe señalar que, por cuestiones personales, la titular solicitó un permiso para ausentarse durante las dos sesiones anteriores. De ahí que, los ejercicios previstos para ese periodo lectivo, fueran solicitados al grupo en la modalidad a distancia. Se señala que no hubo acceso a la planeación didáctica ni a las fichas pedagógicas elaboradas para la conducción de la sesión, y que, a sabiendas de ello, serán solicitadas a posteridad. Adpero, si existe un acceso al *Libro y Cuaderno de Trabajo* de la asignatura, del cual forma parte en calidad de colaborador y autor, la titular en cuestión.

Con respecto a las actividades implementadas, la conducción de la titular se caracterizó por el repaso de forma genérica (y no particularizada) de contenidos teóricos ligados a los tópicos antes mencionados, haciendo uso del pintarrón para su explicitación y muestreo. Lo que demostró la lejanía en relación al tratamiento del binomio contenido-estudiante. Así también, todas las actividades fueron ejecutadas de forma individual. Al parecer, se tenía preparada una presentación mediante diapositivas para la actividad de repaso, pero no logró concretarse dado que se carecía de un teclado y el control para manipular el proyector.

Dentro de las actividades, un par de estudiantes solicitaron apoyo levantando su mano; otros más, recurrieron al apoyo de la titular de forma directa, es decir, se desplazaron hasta el sitio donde ésta se encontraba para solicitar su retroalimentación. Situación ante la cual, la titular procedió acercándose a cada espacio para la resolución de dudas. Sin embargo, en más de una ocasión se le señaló a estos estudiantes, su incomprensión de los objetivos y del procedimiento del ejercicio.

En relación al espacio, el aula número 30 hace parte del ala izquierda de un edificio de una sola planta compuesto por otras tres aulas, y localizado al fondo del plantel escolar. Se caracteriza por ser un recinto cerrado de cuatro muros con ventanales a los costados que sobresalen de la parte media hacia el techo; una puerta en el extremo izquierdo del muro izquierdo; suelo de cemento pulido; y un ventilador suspendido hacia el fondo, en la parte central del techo a dos aguas que corona la estructura. Se distingue en su decorado por el uso de los colores emblemáticos de la UAQ, a la cual está incorporado, a saber, el gris y el azul de Prusia.

A su vez, está acondicionado para el ejercicio áulico. Entre su mobiliario cuenta con: cuarenta asientos pupitre de plástico dispuestos en cinco filas de ocho respectivamente; un escritorio y su asiento, situados en el extremo opuesto a la puerta y frontales a los asientos del alumnado, que se erigen por encima del resto del mobiliario a través de un botiente divisorio entre la parte docente y la parte discente del aula; de igual forma, cuenta un pintarrón, un proyector instalado en el centro del techo y una pantalla desplegable para el uso de este recurso.

El grupo de la asignatura está conformado por 48 estudiantes, de los cuales, existe un equilibrio entre el número de mujeres y hombres de entre 15 y 16 años. La incorporación a la sesión por parte de la observadora, ocurrió habiendo transcurrido diez minutos posteriores a su inicio. En dicho momento, la titular de la asignatura se encontraba recapitulando un par de contenidos cuya revisión se realizó en las semanas previas, como lo dejó dicho ante el grupo. De manera que su labor, se concentró en sumarizar los aprendizajes generados a lo largo de esas sesiones, así como en solicitar y evaluar las evidencias que las demostraban, mismas que había que reportar ante las plataformas de uso común como Classroom.

Se les solicitó elaborar un triptico, una línea del tiempo, un diagrama de flujo y, en caso de oportunidad o deseo, una historieta. Se observa que las encomiendas son producto de un proceso de enseñanza tradicional y su petición, pasa por alto las singularidades del alumnado. Se hace hincapié en el producto final y no en el proceso para su desarrollo. Se precisan fortalecer aptitudes pedagógico-didácticas para evitar la monotonía expositiva, debido a que no hubo un desplazamiento notorio entre el área de comunicación y presentación de los temas, salvo cuando los alumnos requerían resolver dudas particulares, la titular se acercó directamente hacia sus lugares. De lo que resulta, un desplazamiento durante el monitoreo de las actividades, no así al exponer y tratar los contenidos.

En el curso de las actividades, se empleó el uso de reforzadores utilizados con mayor frecuencia en niveles de Educación Temprana y Básica. Al respecto, los términos empleados para referirse al alumnado implican motes de aprecio y diminutivos, tales como "corazón" o "mi niño". Se observa un desfase entre la visión del perfil del alumnado cuyos matices no incluyen la percepción del mismo como adolescente, lo que supondría la contemplación en el abordaje de la sesión a partir de elementos circundantes con la visión y lectura de mundo del estudiante en tanto adolescente, así como su nexo con el mundo académico. Resulta importante adentrarse en la reflexión primigenia del público hacia el cual dirige su clase con cuestionamientos como "¿Quién es el adolescente?".

Las actividades de desarrollo, que fueron varias, consecutivas y poco alentadoras para el ejercicio de retroalimentación, no dieron pie al desarrollo de la significación, dado que la insistencia de la titular estaba puesta en la fase de comprensión de los contenidos. A la par, se observa una marcada reiteración en el sentido textual que no alberga entre sus presupuestos, la integración del discurso interpretativo del estudiante. Este hecho pudo observarse en una misma ocasión en la que uno de los estudiantes le indicó no tener listo el

material de una de las actividades, dado que había comprendido que la finalidad era una distinta a la expresada por la titular. Por consiguiente, el estudiante llevó a cabo la consigna y el resto de las actividades desde su propia lectura de la situación, favoreciendo la sanción de sus acciones en tanto comprensión de las instrucciones y objetivos planteados. No obstante, en otro de los casos reportados, un estudiante fue atendido de forma consecutiva con el binomio contenido-estudiante al expresarle: “¿Qué te falta?”, “A ver, platicame...”. Un momento en el que pudo evidenciarse la reconducción del discurso en torno al logro de los objetivos destinados para tal ejercicio.

Finalmente, el cierre fue abrupto y el alcance de los objetivos, también. Tanto el monitoreo como el desarrollo de los ejercicios requiere de una transición más suave y centrada en ambas necesidades, la de los contenidos y la del alumnado.

Dinámica grupal

Existieron tres coordenadas a observar en el estudiantado: *i.* Significación literaria y uso del pensamiento crítico; *ii.* Expresión de actitudes; y, *iii.* Exploración de formas de interacción social.

Del primer eje, se observa una disminuida y prácticamente nula ejercitación tanto de su detección como de su despliegue. La conducción, el clima y las estrategias, así como los recursos elegidos, no promueven ni facilitan su desarrollo. Se prioriza el contenido y su ulterior sentido, sin tomar en consideración la necesidad, características y posibilidades del estudiante. Las impresiones del alumnado se recargaron en cinco participaciones constantes entre los mismos participantes, quienes ofertaban respuestas a la usanza memorística de

entradas de diccionario para una definición cuya acepción, solía ser tomada como única o válida.

En el segundo eje, la expresión se redujo a momentos específicos en los cuales, el estudiante mostró sus inquietudes de forma contenida y, en algunos casos, vacilante. A resultados de lo anterior, se observa la necesidad del estudiante por contrastar su opinión no con terceros o pares, sino única y exclusivamente, con la titular. Mientras que las demostraciones indican un cese o freno en la actividad emotiva y/o social durante el transcurso de la clase: el estudiante suele resguardarse en su asiento, moverse mínimamente e intercambiar opinión con otros de forma velada, haciendo uso de su celular o tomados de las manos por debajo de la línea observable en la apoyadura del pupitre.

Por último, el tercer eje revela la deficiencia interactiva entre el estudiante y sus pares, dado que ninguna de las actividades cultivó o convocó al ejercicio social, de manera que la exploración de esta variable no pudo ser observada.

10. Diario de Campo. Preparatoria Colegio Marcelina (Muestra)

01. OBSERVACIÓN DE CAMPO NO PARTICIPANTE

Plantel:	Preparatoria del Colegio Marcelina				
Grado:	1.º, 3.º y 5.º	Participantes:	13 voluntarios		
Asignatura Extracurricular:	Taller de Teatro	Profesor:	Enrique Guillén Angeliño		
Tema:	Galería del Miedo				
Sesión:	01	Fase:	Diagnóstica	Subfase: Observación de Campo No Participante	
Fecha:	17/08/22	Hora:	10:20 a.m. – 12:00 p.m.	Alumnado:	22

La observación tuvo lugar en el Auditorio Teatral *Luigi Biraghi* del Colegio Marcelina, un recinto separado de los demás edificios áulicos y acondicionado para la actividad escénica, con un amplio número de butacas acojadas de color azul Prusia, distribuidas uniformemente en ocho gradas, un escenario caracterizado por su telón de gualtona, su proscenio y bambalinas, así como una cabina de audio y proyección justo por encima de las butacas. La fachada del teatro cuenta con puertas de cristal, y en su interior, al costado izquierdo, se observa una imagen religiosa alusiva a una de las *Madonnas* acompañada por dos infantes y debajo suyo, una inscripción que reza «El objetivo principal de la educación es: Formar personas virtuosas y santas»; del otro lado, resalta una placa conmemorativa sin relieve y cubierta por un cristal, dedicada a la figura y memoria de Luigi Biraghi, de quien se recoge el nombre castellanizado del recinto; así también, se ubican al costado izquierdo, los sanitarios; al centro y al frente, las puertas de acceso principal, y una más, al lado izquierdo. Esta última conduce al escenario, y éste, a su vez, cuenta con una puerta de salida de emergencia al nivel del proscenio. Como se mencionó, el teatro está reservado para la actividad escénica, de manera que su uso acontece semanalmente los días lunes, en un horario de 10:20 a.m. a 12:00 p.m., con una política de grupos no mayores a los 25 estudiantes.

Son 22 los estudiantes inscritos al Taller, en su mayoría, féminas: 3 hombres y 19 mujeres provenientes del 1.º, 3.º y 5.º semestres de Educación Media Superior. Asimismo, el curso se oferta entre la población estudiantil del segundo y tercer grados de Secundaria. Cabe señalar que para cada uno de ellos, se reservan clases diferenciadas, de modo que los unos no se vinculan con los otros. No obstante, sí existe heterogeneidad entre los niveles educativos, puesto que los de Media Superior están entremezclados. En el primer caso, las actividades se vinculan con las asignaturas de *Literatura I* y *Literatura II*, mientras que en el segundo, con la asignatura de *Apreciación Artística*.

Su duración es anual. Así pues, durante el primer semestre del ciclo, las actividades se encaminan al desarrollo de la improvisación, ofreciendo herramientas expresivas a los estudiantes para su acercamiento y desenvolvimiento escénico; el segundo semestre centra sus objetivos en el trabajo con guión adaptado, y es en esta fase que ocurre la vinculación con el texto literario. Sin embargo, la elección del texto se sujeta a las directrices propuestas por la Pedagogía Marcelina. Esto es, la persona como ser único, entero, complejo, no repetible y no programable, de modo que la escuela y todo ambiente educativo, le permitan adquirir, gradualmente, un conocimiento de sí mismo. Todo ello realizado mediante la relación educativa que no se construye técnicamente; sino creativa y reveladoramente. En suma, esta pedagogía parte del principio que afirma que, sólo al interior de una relación educativa importante y significativa, se forma una personalidad completa y armoniosa. Por tanto, educar bajo el Sello Marcelina significa, en palabras de la institución¹, desafiar la fragmentación que caracteriza nuestro siglo a través de una capacidad de mediación creativa, uniendo en una triada, el sentir, la inteligencia y la voluntad de los estudiantes.

¹ Véase su Proyecto Educativo en el siguiente portal: <https://www.colosioy Marcelina.edu.mx/tema/FEI/actual>

De ahí que, la elección del texto, como lo expresa el profesor titular, atiende a las necesidades establecidas dentro de la Compañía de Teatro del Colegio, a saber, que sea un proyecto rentable —lo suficiente para financiar su viaje de graduación— y, por consiguiente, familiar al repertorio de los estudiantes quienes, en primera y última instancia, proponen la historia a tratar a partir de sus propios referentes filmicos. En este sentido, el texto, mayoritariamente narrativo², pasa por tres niveles de aprobación: 1. El administrativo; 2. El de la Academia de Artes, donde el teatro usa su función a la de los Talleres de Música y Artes Plásticas; y 3. El que finalmente, reside en la propuesta de los estudiantes³.

En síntesis, los proyectos de la Compañía de Teatro promueven en el estudiante, la aproximación a los terrenos de la actuación y de la producción. Por ende, las actividades destinadas para el Taller, contemplan en su ejercicio, la doble función de un actor-productor, siendo el profesor, la figura que coadyuva en su realización. En añadidura, se destaca que la formación del profesor titular es congruente con el perfil solicitado para desempeñar las tareas de conducción y sensibilidad del Taller de Teatro. Es egresado de la Lic. en Artes Escénicas con línea terminal en Actuación por parte de la Universidad Autónoma de Querétaro, y cuenta con 34 años de trayectoria docente, puesto que desde los 16 años, ya impartía clases de manera informal. Actualmente se desempeña como profesor en dicho Colegio y en la Facultad de Informática de la UAQ donde, así también, imparte clases ligadas al desarrollo teatral. Sostiene que, desde su adscripción al Colegio Marcelina, se encuentra ante la primera ocasión en su quehacer teatral —ámbito de la educación formal—, que cuenta con un espacio escénico idóneo y reservado para tales funciones.

² Lo que pone de relieve y corrobora la situación descrita en la problemática de la ausencia o presencia del género y textos dramáticos en los planes y programas de estudio de Educación Media Superior.

³ Se deberá situar este tercer nivel en el posición última del Sistema Marcelina centrado en el alumno y en su gusto por aprender e intervenir en su propio aprendizaje.

01. OBSERVACIÓN DE CAMPO NO PARTICIPANTE

Preparatoria del Colegio Marcelina				
Flecha:	1°, 3° y 5°			
Grado:	13 voluntarios			
Asignatura Extracurricular:	Taller de Teatro	Profesor:	Enrique Guillén Argüello	
Tema:	Galería del Miedo			
Sesión:	01	Fase:	Diagnóstica	Subfase: Observación de Campo No Participante
Fecha:	17/10/22	Hora:	10:20 a.m. - 12:00 p.m.	Alumnado: 22

La observación tuvo lugar en el Auditorio Teatral Luis Braghi del Colegio Marcelina, un recinto separado de los demás edificios académicos y acondicionado para la actividad escénica, con un amplio número de butacas acojadas de color azul Prusia, distribuidas uniformemente en ocho gradas, un escenario caracterizado por su toldo de gualtona, su proscenio y bambalinas, así como una cabina de audio y proyección justo por encima de las butacas. La fachada del teatro cuenta con puertas de cristal, y en su interior, al costado izquierdo, se observa una imagen religiosa alusiva a una de las *Madonnas* acompañada por dos infantes y debajo suyo, una inscripción que reza «El objetivo principal de la educación es: Formar personas virtuosas y santas»; del otro lado, resulta una placa conmemorativa sin relieve y cubierta por un cristal, dedicada a la figura y memoria de Luigi Braghi, de quien se recoge el nombre castellanizado del recinto; así también, se ubican al costado izquierdo, los sanitarios; al centro y al frente, las puertas de acceso principal, y una más, al lado izquierdo. Esta última conduce al escenario, y éste, a su vez, cuenta con una puerta de salida de emergencia al nivel del proscenio. Como se mencionó, el teatro está reservado para la actividad escénica, de manera que su uso ocurre semanalmente los días lunes, en un horario de 10:20 a.m. a 12:00 p.m., con una política de grupos no mayores a los 25 estudiantes.

1

Finalmente, una de las participantes quien no había podido hacer parte de las pasadas intervenciones salvo como espectadora, y guiada por el profesor, fungió como personaje central en el muestreo de la Galería. En esta fase, las luces del escenario se apagaron dando lugar a que cada uno de los equipos dispusiera de un sitio para representar de forma simultánea su primera imagen, mientras tanto, la espectadora recorra una por una estas escenas alumbrada por su celular e improvisando diálogos alusivos a su sensación temerosa. Después, las luces se volvían a apagar y las imágenes se acercaban a ésta, así hasta llegar a la tercera que, en conjunto, la cercaba y que terminó por aislarla y llevársela consigo.

Para objetivar los logros descritos, se aludirá a los indicadores del instrumento: Son observables el uso efectivo del tiempo y del espacio escénico, denotando un amplio rango vocal, corporal y expresivo en las instrucciones ofertadas. Se enfatiza la lógica de las historias, misma que debe sostenerse a lo largo de los montajes teniendo claridad sobre lo que se está contando, así sea inventado. Continuasmente se convoca a la retroalimentación, destacando las particularidades de los participantes, la acción en colectivo, la falta o presencia de solidaridad escénica y los posibles problemas físicos, intelectuales, afectivos o técnicos que repercuten en su actuar: El *gual* y el *léeme* se hizo lo que se hizo. Situación que encaminó el curso de las actividades en torno a la activación de conocimientos previos (capital cultural y lingüístico) y su vinculación con hechos, situaciones o fenómenos cercanos al estudiante, a la versatilidad estimulativa, a la asignación de roles y las modalidades individual y grupal, así como a la autocrítica en tanto promotora del conflicto y de vías para su resolución mediante el reflejo y el análisis. Entre sus recursos pedagógico teatrales destacan el involucramiento, la creatividad, la autorregulación, la improvisación y la imitación como variables comunicativas que a través de los ejes corporal, vocal y expresivo, construyen y ficcionalizan historias y personajes para salir del bucle del planteamiento tradicional.

7

Son 22 los estudiantes inscritos al Taller, en su mayoría, féminas: 3 hombres y 19 mujeres provenientes del 1°, 3° y 5° semestros de Educación Media Superior. Asimismo, el curso se oferta entre la población estudiantil del segundo y tercer grados de Secundaria. Cabe señalar que para cada uno de ellos, se reservan clases diferenciadas, de modo que los unos no se vinculan con los otros. No obstante, sí existe heterogeneidad entre los niveles educativos, puesto que los de Media Superior están entremezclados. En el primer caso, las actividades se vinculan con las asignaturas de *Literatura I* y *Literatura II*, mientras que en el segundo, con la asignatura de *Apreciación Artística*.

Su duración es anual. Así pues, durante el primer semestre del ciclo, las actividades se encaminan al desarrollo de la improvisación, ofreciendo herramientas expresivas a los estudiantes para su acercamiento y desenvolvimiento escénico; el segundo semestre centra sus objetivos en el trabajo con guión adaptado, y es en esta fase que ocurre la vinculación con el texto literario. Sin embargo, la elección del texto se sujeta a las directrices propuestas por la Pedagogía Marcelina. Esto es, la persona como ser único, entero, complejo, no repetible y no programable, de modo que la escuela y todo ambiente educativo, le permitan adquirir, gradualmente, un conocimiento de sí mismo. Todo ello realizado mediante la relación educativa que no se construye técnicamente; sino creativa y reveladamente. En suma, esta pedagogía parte del principio que afirma que, sólo al interior de una relación educativa importante y significativa, se forma una personalidad completa y armoniosa. Por tanto, educar bajo el Sello Marcelina significa, en palabras de la institución¹, desafiar la fragmentación que caracteriza nuestro siglo a través de una capacidad de mediación creativa, uniéndose en una tríada, el sentir, la inteligencia y la voluntad de los estudiantes.

¹ Véase su Proyecto Educativo en el siguiente portal: <https://www.colegiomarcelina.edu.mx/encuestas/Analisis>

2

Paralelamente, al interior del Taller hay una detección de singularidades y áreas de oportunidad que son aprovechadas por el profesor para resaltar las cualidades individuales y colectivas del grupo. De modo que no queda fuera de su repertorio, la recuperación de la actividad estudiantil suspendida por factores externos al Taller, como el caso de la estudiante que se incorporó a las actividades hacia el cierre de los ejercicios, para redirigir los contenidos en el acontecimiento escénico, reforzar los logros, enlazar las fases de sondeo con las fases de desarrollo y producción, así como señalar y vehicular destases en la comprensión y activar, dicho sea de paso, los actos significantes al promover técnicas de reflexión y de especulación. Todo ello, favorecido por su dominio de los temas y el uso adecuado de los recursos y técnicas teatrales como estrategia para el desarrollo áulico.

Significación

En este plano, se precisó el texto dramático; en cambio, se recurrió al texto de Amalia Andrade citado con anterioridad, y que versa sobre el miedo, sobre cómo funciona, cómo se anhela de nosotros y cómo nos persigue desde la infancia. Así, el diálogo, la «palabra», son sólo un recurso empleado en complicidad con el lenguaje corporal, puesto que la primacía del trabajo actoral en el Taller, consiste en el empleo del cuerpo como el instrumento comunicante por excelencia. A resultas de lo anterior, las observaciones recopilan únicamente las manifestaciones acontecidas en el entorno áulico a manera de experiencia teatral. No obstante, se perciben trazos o ecosos en el área y los actos significantes. De ahí que el despliegue significativo, comporte en el estudiante una satisfactoria significación personal, una buena pero insuficiente aproximación a la historia efectual gadameriana, a la

8

De ahí que, la elección del texto, como lo expresa el profesor titular, atiende a las necesidades establecidas dentro de la Compañía de Teatro del Colegio, a saber, que sea un proyecto rentable —lo suficiente para financiar su viaje de graduación—, y, por consiguiente, familiar al repertorio de los estudiantes quienes, en primera y última instancia, proponen la historia a tratar a partir de sus propios referentes filmicos. En este sentido, el texto, mayoritariamente narrativo², pasa por tres niveles de aprobación: 1. El administrativo; 2. El de la Academia de Artes, donde el teatro une su función a la de los Talleres de Música y Artes Plásticas; y 3. El que finalmente, reside en la propuesta de los estudiantes³.

En sintonía, los proyectos de la Compañía de Teatro promueven en el estudiante, la aproximación a los terrenos de la actuación y de la producción. Por ende, las actividades destinadas para el Taller, contemplan en su ejercicio, la doble función de un actor-productor, siendo el profesor, la figura que coadyuva en su realización. En añadidura, se destaca que la formación del profesor titular es congruente con el perfil solicitado para desempeñar las tareas de conducción y sensibilidad del Taller de Teatro. Es egresado de la Lic. en Artes Escénicas con línea terminal en Actuación por parte de la Universidad Autónoma de Querétano, y cuenta con 24 años de trayectoria docente, puesto que desde los 16 años, ya impartía clases de manera informal. Actualmente se desempeña como profesor en dicho Colegio y en la Facultad de Informática de la UAQ donde, así también, imparte clases ligadas al desarrollo teatral. Sostiene que, desde su adscripción al Colegio Marcelina, se encuentra ante la primera ocasión en su quehacer teatral —ámbito de la educación formal—, que cuenta con un espacio escénico ídneo y reservado para tales funciones.

² Lo que pone de relieve y corrobora la situación descrita en la problemática de la ausencia o presencia del género y textos dramáticos en las listas y programas de estudio de Educación Media Superior.

³ Se deberá situar este texto revelé en el repositorio literario del Sistema Marcelina centrado en el alumno y en su gusto por aprender e intervenir en su propio aprendizaje.

3

significación onírico-psicológica freudiana y a la vehiculación de los aprendizajes literarios y una deficiente significación hermenéutica, de ruptura con la tradición e histórico marxista. En sintonía, los participantes construyeron la narrativa de su propio montaje siguiendo a menudo una secuencia temática al interior de la narración, afectando de por medio su comprensión textual y su eventual significación, así como la atribución y comunicación de estas significaciones de forma oral expresando y argumentando sus puntos de vista y contrastándolos con terceros. Contribuyendo, además, al manejo de una o más referencias comunes por asociación y capital lingüístico y cultural. Quedan excluidos, por tanto, la identificación de atributos y relaciones entre los componentes textuales y la distinción entre el lenguaje literal y el lenguaje metafórico.

Por otro lado, se destaca el carácter propositivo, vivencial, edificante y significativo conseguido mediante los referentes culturales, acépticos y personales de los estudiantes; su despliegue escénico en materia de expresión teatral y vivencia grupal y evidenciado en la sobria y desenvolvimiento gradual y complejizador en el que se aprecian actitudes de voluntad y presteza, disfrute y compromiso, cohesión y sinergia, juego, esfuerzo e improvisación. Por último, se promueven las fases espectacular y de entretenimiento al tiempo que se fomentan o desarrollan habilidades de tipo comunicativo, de pensamiento crítico y de índole social.

En este sentido, se suprime la idea de un taller que desde el *hacer*, permita comprender e incorporar las nociones teóricas de la dramaturgia, para entender la naturaleza del texto dramático y su estructura: el texto como obra, como partitura y como documento; la palabra como forma de acción; quién habla en el texto dramático, el diálogo, el monólogo y la acotación; las formas del discurso teatral; el conflicto y su tipología; el ritmo y la tensión dramática; el tiempo y el espacio; el personaje y sus tipos, entre otros (Falconi *et al.*, 2019).

9

13. Material de apoyo: *Peer Gynt* y los vericuetos de su significación

GROVAS HAJJ, V. (2011). *Peer Gynt ante otras pirámides o andanzas mexicanas de un pícaro ibseniano*. México: Fontamara.

PEER GYNT Y LOS VERICUETOS DE SU SIGNIFICACIÓN

De acuerdo con Grovas Hajj (2011)¹, es sin duda *Peer Gynt* un cruce de caminos para Ibsen. Esta obra marca la transición del Ibsen romántico al Ibsen de crítica social. Es también *Peer Gynt* el cruce de caminos de los llamados «dramas de ideas» o también «dramas épicos». El siglo XX ha sacado partido a esta naturaleza híbrida, siendo la obra un poema-dramático o, en la nomenclatura de Sor Juana, una sátira filosófica; es drama, es poema, y es narrativa. Es *Peer Gynt*, simultáneamente, la historia de un noruego local y la de un hombre universal.

Es, a su vez, tan hegeliana en su tesis, antítesis y síntesis como este corazón de la filosofía del siglo XIX, centro de la discusión de la obra entre *Peer Gynt* y el «Yo» gynteano, como está la nada en el centro de la cebolla que *Peer* pela desesperado, en este monólogo y la advertencia de los duendes sobre «Bastarse a sí mismo». En ella se encuentra también el pensar de Kierkegaard, y por ello, el pre-existencialismo. *Peer Gynt* concilia entonces dos momentos en cierto modo opuestos de la filosofía del siglo XIX, por un lado, a *Gynt* se le ha asociado con Hegel y con los filósofos románticos, debido a su idea del *Yo gynteano*; por el otro, se ha dicho más de una vez que *Peer Gynt* es el perfecto nihilista; siendo Thomas Hylland Eriksen uno de los últimos en afirmarlo cuando dice «*Peer Gynt* es un entusiasta desenfocado, pues encarna esa postura que un par de décadas más tarde el filósofo Nietzsche denominaría “nihilismo activo”», donde «*Peer* quiere muchas cosas pero no sabe a dónde ir». Recordemos que esta terminología es recogida por Nietzsche en *La voluntad del poderío* (1901). El filósofo divide al nihilismo en dos grandes categorías, «pasivos» y «activos». *Grosso modo*, el pasivo corresponde al decreto y acatamiento de la moral como normatividad para el Bien; por su parte, la amoralidad deviene en la praxis del Mal. Dicho nihilismo, fue observado y situado en lo ‘femenino’, como fuertemente arraigado a la costumbre y a la subordinación. En cambio, para el nihilista activo, existe una glorificación de la voluntad ilimitada del ente humano, que refuta la moral, el Bien y el Mal, lo bello y lo feo. Por ende, esta clase de nihilismo implica un nuevo sistema de valores cuyo germen se gesta en seis principios: 1) La omnipotente voluntad humana; 2) una mentalidad aristocrática activa; 3) la negación de la moral cristiana; 4) la deificación de la pasión, de la voluptuosidad y la aventura; 5) la animalidad, y 6) el autoespiritualismo, como fuente de la búsqueda de la totalidad humana (Butler Ward, 1991: 1051). Ambas caras de la voluntad, ejemplifican el comportamiento de los personajes centrales y su posterior cruce, Solveig, como el «eterno femenino», abnegada e inmutable; *Peer*, diletante y mutable, la sátira filosófica de «un hombre egoísta, como su propia ascendencia, y tan mítico como su devenir» (Grovas, 2011: 24). No son pocos también, quienes han visto en el consejo del rey troll de Drove: «Sé suficiente para ti mismo», y en el final de la obra, una reflexión sobre el existencialismo de Kierkegaard.

Pero el cruce de caminos implica también, a las historias populares noruegas, que parten de su folclor, precisamente porque Ibsen aderezó aún más la leyenda popular de *Peer* al construir su personaje; del Juicio en el quinto acto ante Dios y el Diablo, cual Fausto noruego, donde se tiene por Juez ineludible al fundidor y cuyo cruce, yace en la separación entre el cielo y el averno. *Peer*, además, anticipa una tendencia fundamental de la segunda mitad del siglo XIX y que preconiza la globalización.

¹ Grovas Hajj, V. (2011). *Peer Gynt ante otras pirámides o andanzas mexicanas de un pícaro ibseniano*. México: Fontamara.

14. Corpus.

Acto IV. *El misántropo* (Dyskolos: Δύσκολος) de Menandro

MENANDRO. (2000). *Comedias. El misántropo, El arbitraje, La samia, Menandro*. Madrid: Gredos.

Menandro: "El misántropo"

En: *Comedias*. Ed Gredos. Madrid, 2000.

Argumento

El descubrimiento del *Papiro Bodmer* permitió conocer una pieza de la Comedia Nueva en su integridad -de *El misántropo* sólo se pueden considerar totalmente perdidos menos de una decena de versos-. Hasta entonces, solamente las adaptaciones romanas de Plauto y Terencio, junto con las colecciones de fragmentos transmitidos indirectamente por diversos autores, nos permitían hacernos una idea de este tipo de teatro. *El misántropo* refleja perfectamente lo que el público de finales del s. iv a. C. buscaba en la escena: argumentos sin grandilocuencias ni grandes problemas, tramas que presentaran aspectos y preocupaciones cotidianas, con una moralización y un final feliz que, al menos por el tiempo de la representación, le alejaran de otros problemas y situaciones más graves de una ciudad, de un Estado, como el ateniense de esos días, que había perdido definitivamente sus grandes aspiraciones.

En tal contexto surgió *El misántropo*, comedia con la que Menandro ganó el primer premio en el festival de las Leneas del año 316 a. C. La obra gira en torno al personaje de Cnemón, viejo gruñón, huraño y desconfiado, un verdadero misántropo; que se ha apartado de la ciudad para refugiarse en su finca de la campiña del Ática. Allí mismo, pero en casas separadas, viven su mujer y Gorgias, un hijo que ésta aportó al matrimonio, y un esclavo; en otra casa, Cnemón con su hija. Como es habitual en la Comedia Nueva, un dios, en este caso Pan, sitúa al espectador en los antecedentes de la acción dramática. El joven Sótrato, hijo del hacendado Calípides, está enamorado de la hija de Cnemón, y una mañana, acompañado de Quéreas, el típico parásito, aciertan a pasar por las cercanías de la morada de Cnemón. Pirrias, esclavo de Sótrato, aparece en escena perseguido a pedradas por el viejo; su misión de parlamentar con Cnemón sobre las pretensiones de Sótrato con la muchacha ha fracasado. Cnemón va teniendo encontronazos con diferentes personajes, incluso con Gorgias, su hijastro; éste que se ha ofrecido a ayudar a los jóvenes enamorados, trabajando como labrador con Cnemón, tampoco consigue nada. Tras diversas peripecias cómicas, un incidente permite abrir una salida a una situación que parecía imposible por la cerrazón del viejo. Cnemón, que se ha caído a un pozo, es salvado por Gorgias. Aquel, que para nada confiaba en los demás, ve que alguien es capaz de arriesgarse por salvarlo. Se produce una especie de conversión: el antiguo misántropo, cree ahora en los demás, aunque desde luego tiene que purgar sus antiguas barrabasadas con el escarmiento que le propinan el esclavo Getas y el cocinero Sicón. Todo acaba felizmente. El viejo muda de carácter, la joven y Sótrato se casan e, igualmente, Gorgias y una hermana de aquél. El banquete nupcial, al que también acaba incorporándose Cnemón, cierra la -obra con el regocijo de todos.

Algunos elementos son comunes a la Comedia Antigua, como el triunfo del amor y la fiesta ritual, así como las caracterizaciones de muchos de los tipos cómicos que desfilan por la obra, mas el fondo del argumento: la posibilidad de transformación moral de Cnemón, es mi elemento nuevo.

GEL - Si está podrida del todo, mejor.

SIM. - Yo vaya llamar a Daos, el esclavo de los vecinos.

CNEM. - ¿A Daos vas a llamar³⁵, sacrilega, cuando tú me has destrozado? ¿No te digo? ¡Deprisa, anda para adentro! *(Se retira Simica.)* ¡Que desgraciado soy! ¡Maldita sea ahora mi soledad! ...[desgraciado]³⁶ como ninguno. Bajaré al pozo, pues ¿qué otra solución hay?

GET. - Nosotros te dejamos un gancho y una soga.

CNEM. - ¡Que todos los dioses te fulminen de mala manera si me sigues hablando! *(Vuelve a entrar en su casa.)*

GEL - Y con mucha razón. Otra vez se ha metido dentro. ¡Qué endemoniado es este hombre! ¡Qué vida lleva! Éste es el auténtico campesino ático. Peleando con piedras que sólo dan tomillo y salvia, gana penas sin recoger nada bueno. *(Entra Sóstrato acompañado de Gorgias y Daos.)* Pero aquí se acerca mi joven amo, trayendo con él sus invitados: son unos trabajadores del lugar. ¡Qué absurdo! ¿Por qué los trae aquí ahora? ¿De dónde ha salido esta compañía?

Sós. - *(A Gorgias.)* No podría permitirte hacer de otro modo. Tenemos de todo. ¡Aah, Heracles! ¿Existe alguien que se niegue a ir a un banquete de un amigo que acaba de hacer un sacrificio? Porque yo soy amigo tuyo, tenía por seguro, y que desde hace mucho, antes de conocerte. Recoge esto, Daos, llévalo a casa y vuelve luego.

GOR. - De ninguna manera, puedo dejar a mi madre sola en casa. *(A Daos.)* Ocupate de ella, de lo que pueda necesitar. Enseguida volveré yo también.

(Sóstrato y Gorgias entran en el santuario y Daos en casa de Gorgias. Entra el Coro.)

CORO

ACTO IV

SIMICA, SICÓN, GORGAS, SÓSTRATO, CNEMÓN, CALÍPIDES

(Sale Simica gritando de casa de Cnemón.)

SIMICA. - ¡Socorro! ¡Ay misera de mí! ¡Socorro!

SICÓN. - *(Que sale a la puerta del santuario.)* ¡Heracles soberano! ¡Dejadnos, por los dioses y genios, hacer las libaciones! ¡Soltáis maldiciones, dáis golpes, gritos! ¡Ay, qué

³⁵ Lo que irrita a Cnemón es que esto suponga la presencia en su casa de intrusos.

³⁶ Texto restituído de la manera más verosímil. De todas formas el pasaje ofrece dificultades de interpretación, puesto que *συνία* «soledad» puede entenderse tanto referido al propio Cnemón, como a la pérdida de la azada. Esto último, desde luego, parece exagerado, aunque exagerado es permanentemente el lenguaje de Cnemón (cf. para una posible construcción análoga, ARISTOFANE.S, *Aves* 1483.)

casa más desquiciada!

SIM. - El amo está en el pozo.

SIC. - ¿Cómo?

SIM. - ¿Cómo? Bajaba para sacar la azada y el cubo, y entonces se resbaló desde arriba y se cayó.

SIC. - ¿No es ése el viejo tan gruñón? Pues le está bien, por Urano¹⁷. ¡Ah, querida vieja, ahora es tu ocasión!

SIM. - ¿Cómo?

SIC. - Coge un mortero o una piedra o algo por el estilo y tiraselo desde arriba.

SIM. - Baja tú, amigo.

SIC. - ¡Por Posidón! ¿Para que me pase lo de la fábula¹⁸, pelearme en el pozo con un perro? De ninguna manera.

SIM. - ¡Gorgias! ¿Dónde estás?

(Sale Gorgias de la cueva.)

GORGIAS. - ¿Que dónde estoy? ¿Qué pasa, Simica?

SIM. - ¿Pues qué va a ser? Te lo vuelvo a decir: el amo está en el pozo.

GOR. - ¡Sóstrato, sal acá! *(Aparece Sóstrato. Gorgias a Simica.)* Llévanos. Marcha adentro, rápido. *(Entran Gorgias, Sóstrato y Simica en casa de Creón.)*

SIC. - *(Solo.)* ¡Son los dioses, por Dioniso!¹⁹ ¡Sacrilego, tú que no das un caldero a los que están haciendo un sacrificio, al revés, te niegas! Bébeté el pozo ahora que te has caído, para que no tengas siquiera que compartir el agua con nadie. Ahora, las Ninfas son las que lo castigan por mí, y con toda justicia! Ni uno que haya injuriado a un cocinero escapó impune. De alguna manera es sagrado nuestro oficio²⁰... a un mamitón haz le lo que quieras. Pero ¿no se habrá muerto? Alguien se lamenta llorando por su papa querido. Está no²¹... está claro... izar(lo) así... su aspecto... *(Al público.)* ¡Por los dioses!, ¿cómo creéis que estará? ¿Temblando, empapado? Gracioso. Yo, señores, lo venga con gusto. ¡Por este Apolo²² que sí! Y voscuras, mujeres, hacéd libaciones por todo esto. Pedid que se salve el viejo -pero que se quede, en hora mala, tullido y cojo. Así se convertiría en un vecino completamente inofensivo para este dios, y para los que

¹⁷ Las palabras de Sicón tienen un tono grave y solemne.

¹⁸ Alusión al tema de la fábula esópica del hortelano y el perro (cf. *Corpus Fabularum Aesopiarum*, ed. HAUSRATH, núm. 122; *Aesopica*, ed. PERRY, núm. 120), en donde el hortelano, por socorrer al perro que ha caído al pozo, resulta mordido. La expresión «pelearse en un pozo con un perro» es proverbial en griego, cf. LEUTSCH-SCHNEIDEWITZ *Paroemiographi graeci* 2:403.

¹⁹ Esta exclamación debe entenderse ligada a las frases anteriores. Sicón ve en el accidente sufrido por Creón la mano de los dioses, que se vengán así de su misantropía. El lema, eminentemente cómico, no deja de ser el del *firmaco* que sale malparado.

²⁰ Batadrónada propia de un alazón como Sicón.

²¹ Faltan unos cuatro versos y el papiro está bastante destrozado en este lugar.

²² Este mismo juramento lo encontramos en *La zascala* 309 y en *El desistado* 314. Se alude a una piedra cultual dedicada a Apolo Agieo, es decir, Apolo protector de las calles, que en Atenas solía ponerse junto a la entrada de las casas, cf. ARISTÓFANES, *Aviápan* 875.

están siempre sacrificándole. Esto es lo más interesante para mí, si es que alguien me contrata. *(Éura en la cueva.)*

SÓSTRATO. -⁴¹ *(Saliedo de casa de Cnemón.)* Amigos, ¡por Deméter, por Asclepio, por los dioses! Jamás en mi vida he visto a un hombre ahogado; o casi, más a propósito. ¡Qué deliciosos momentos! Pues Gorgias, tan pronto como entramos, enseguida bajó de un brinco al pozo, yo y la muchacha desde arriba nada podíamos hacer. ¿Por qué qué íbamos a hacer?, salvo que ella se tiraba de los pelos, lloraba, se daba fuertes golpes de pecho; y yo, tan feliz, a su lado, sí, por los dioses, como una nodriza, le pedía que no hiciera eso. Le suplicaba, mientras clavaba mis ojos en esta escultura sin par. Del que estaba tirado abajo me preocupaba bastante menos, salvo que tenía que tirar de la cuerda para sacarlo. Esto me fastidiaba mucho. A poco lo mato, por Zeus, pues, por mirar a la chica, solte la cuerda unas tres veces. Pero Gorgias es un Atlante⁴² sin igual, aguantaba y, por fin, con gran esfuerzo lo sacó. En cuanto el viejo puso el pie fuera, me vine para acá, porque ya no podía contenerme, por poco me lanzo y doy un beso a la chica. Tan intensamente... la amo. Me preparo pues a... *(titubea.)* Andan en la puerta. ¡Zeus salvador! ¡Qué maravilloso espectáculo!

(Gorgias y la hija de Cnemón aparecen con éste en unas parihuelas.)

GOR. - ¿Quieres algo, Cnemón? Dime.

CNEM. - Qué... estoy malísimo.

GOR. - Ánimate.

CNEM. - Animado estoy. Ya no os molestaré en adelante Cnemón.

GOR. - ¿Ves qué gran mal es la soledad? Ahora, hace un instante, has estado a punto de palmar. Una persona de tu edad tiene que vivir ya bajo el cuidado de alguien.

CNEM. - Sé que estoy muy mal. Llama a tu madre, Gorgias, deprisa. Sólo las desgracias saben enseñarnos, según parece. Hijita, ¿quieres echarme una mano para levantarme? *(La muchacha le ayuda.)*

Sós. - ¡Mortal afortunado!

CNEM. ...: ¿Qué haces ahí plantado, maldito? ...⁴³*(Faltan unos cinco versos.)*

(Están presentes Gorgias y su madre)⁴⁴.

CNEM.- ...quería... [Mír]rina y Gorgias... escogi... quizá no [es justo] yeso ninguno de vosotros es capaz, el hacer cambiar de opinión; al contrario, tendreis que

⁴¹ Atlante es un gigante, hermano de Prometeo, perteneciente a la generación divina anterior a la olímpica. Se destacó en la Gigantomaquia -lucha de los gigantes contra los dioses- y fue castigado por Zeus a sostener sobre sus hombros la bóveda celeste.

⁴² Faltan unos cinco versos. Este nuevo intento de agresividad por parte de Cnemón parece responder al hecho de que Sóstrato trata de aprovecharse de la situación del viejo.

⁴³ Continúa parcialmente la laguna. Seguramente en este punto, coincidiendo con la entrada de Mírrina, es cuando se produce el cambio de ritmo. En efecto, aquí, de yambos pasan a usarse tetámetros trocáicos. Este recurso métrico refuerza el cambio de tono que se produce en esta escena, uno de los momentos más serios de la obra. Se cumple en estos versos uno de los elementos fijos de la Comedia, el final feliz, primero, con la reconversión del viejo. Es el tema del imposible vencido. A continuación será el tema del nuevo género, con el emparejamiento de los muchachos.

aceptar mi manera de ser. En una sola cosa estaba tal vez equivocado, en que creía que yo, diferente de todos los demás, me bastaba a mí mismo y no necesitaba de nadie⁶⁴. Y ahora, al ver que el fin de la vida es repentino e imprevisible⁶⁵, he descubierto que no tenía entonces razón. Pues hay que tener siempre -y, además, al lado- a alguien que te pueda socorrer. Pero, por Hefesto, estaba yo tan sumamente trastornado por ver las maneras de vivir de la gente, sus cálculos y el modo de lucrarse que tienen, que creía que nadie fuera capaz de ser generoso con los demás. Esta era la barrera que tenía. Pero justamente ahora, una persona, Gorgias, me ha dado la prueba, haciendo lo que ha hecho, de lo que es un hombre de bien. Pues a quien no le consentía aproximarse a su puerta, ni jamás le ayudó en cosa alguna, ni le dirigió la palabra, ni le habló con cortesía; sin embargo, lo ha salvado. Otro, y con razón, habría dicho: «No dejas que me acerque: no me acerco. Tú no nos has ayudado: no te ayudo yo ahora.» ¿Y entonces qué, muchachos? Si yo muero ahora -y lo creo, porque estoy bastante mal-, o si, quizá, me salvo, te haré mi hijo y todo lo que tengo considera que es tuyo⁶⁶. A ésta (*Señala a su hijo*) te la confío. Procura un marido. Porque incluso si consigo yo curarme, no podré encontrármelo, porque a mí no me gustará ninguno. Y a mí, si vivo, dejadme vivir como me gusta⁶⁷ y en cuanto a lo demás, tómatelo y hazte tú cargo. Gracias a los dioses eres inteligente y eres el tutor natural de tu hermana. Divide mi hacienda en dos partes y entrégale una como dote, y la otra, tómatela y manténnos a mí y a tu madre. Acuéstame, hija. No es propio de un hombre hablar más de lo debido. Sin embargo, tienes que saber algo, hijo, pues quiero decirte unas pocas cosas sobre mí y mi carácter. Si todos fueran como yo, no habría tribunales, ni los hombres llevarían a la cárcel a sus semejantes, ni habría guerra, cada uno se contentaría con tener lo justo. Pero quizá os agraden más las cosas como son. Obrad a vuestro aire. El viejo grujón e intratable no va a seros un obstáculo⁶⁸.

GOR. - Bien, acepto todo eso. Pero, tenemos que encontrar contigo, cuanto antes, un novio para la chica, si tú estás de acuerdo.

CNEM. - ¡Eh, tú!, te he dicho lo que pensaba. No me incordies, por los dioses.

GOR. - Es que quiere verte...

CNEM. - De ninguna manera, ¡por los dioses!

GOR. - Uno que viene a pedir a la niña.

CNEM. - Ya no me interesa eso.

GOR. - Que ayudó a salvarte.

⁶⁴ El texto dice *autárkeia*, la *autarquía* en uno de los ideales griegos de vida, cf. ARISTÓTELES, *Política* 1253a 1: "la autosuficiencia es un fin y lo mejor", sin embargo es muy importante tener en cuenta que este juicio aristotélico, expresado a la vez que el famoso *ántrōpos phōros politikón zōon*, hay que entenderlo en el sentido de que la autarquía es sólo deseable para el conjunto del cuerpo social, más no para el individuo, que en tanto que humano no puede obviar su relación con la sociedad en que vive. Únicamente el *apōtēs* «asocial», o mejor, «insocial» es malo o no humano, así sólo el *thērion* o el *theōs* (la «bestia» o la «divinidad») pueden ser autárquicos en sentido individual.

⁶⁵ Concepción análoga a la de TEOFRASTO, *Fr.* 73, *ἀόρατος ὁ βίβης* "la fortuna es imprevisible".

⁶⁶ Es interesante este pasaje, porque se alude directamente a una práctica legal frecuente en Grecia. Ante la ausencia de herederos varones directos solía practicarse la adopción entre allegados o conocidos. La ejecución de esta adopción se hacía simultáneamente con la del testamento. Para un estudio jurídico de esta práctica, puede verse U.E. FACLI, *Archivum Helveticum* 18 (1961) 53 ss. Una variante de este caso es la de que el adoptado puede participar de los bienes en vida del adoptante, "c.f. *Iseo*, 7, 15.

⁶⁸ Estos sentimientos generales de fraternidad y reconciliación universales, son típicos de la Comedia, especialmente de la Antigua. Aquí, desde luego, el destinatario de estas palabras es, a la vez, el público y los que han sido sus oponentes en la pieza.

CNEM - ¿Quién?

GOR. - Este. Acércate.

CNEM. - Está curtido. ¿Es labrador?

GOR. - Por supuesto, padre. No es un blando, ni uno de éstos que se pasan el día ociosos, paseando... su familia...

[CNEM.] - entrega (la) y haz... Llévadme dentro.

[?] - Y... cuida de esto. Lo que queda es casar a la muchacha.

GOR. Cuéntale eso, (S)óstrato, a quienes debes)...²⁰

Sós. - Mi padre no va a decir nada en contra.

GOR. - Pues entonces yo te la entrego por esposa, te la doy en presencia de todos los dioses... es lo justo... Sóstrato. Porque no has venido a este asunto con ánimo fingido, sino con sinceridad y no tuviste a menos hacer de todo por causa de esta boda. Siendo tú una persona delicada agarraste la azada, cavaste, quisiste esforzarte. En una situación como esta, sobre todo, se manifiesta el hombre que, siendo rico, acepta igualarse a un pobre. Una persona así soportará con firmeza los cambios de la fortuna. Has dado una prueba suficiente de tu carácter. Sólo deseo que continúes siendo como eres.

Sós. - Mucho mejor aún desearía yo. Pero está feo alabarse a sí mismo. A propósito, veo que llega mi padre.

(Entra Calpides.)

GOR. - ¿Calpides es tu padre?

Sós. - Pues sí.

GOR. - ¡Hombre rico, por Zeus!, y justo, un campesino sin igual.

CALÍPIDES. - ¡A que he llegado tarde! Éstos han devorado ya el cordero y hace rato que se han largado al campo.

GOR. - ¡Posidón! ¡Qué hambre tiene! ¡Vamos a hablarle de esto ahora?

Sós. - Primero que coma. Estará más, suave.

CAL. - ¿Qué es esto, Sóstrato? ¿Habéis comido?

Sós. - Sí, también ha quedado algo para ti. Entra.

CAL. - Eso hago. *(Pasa a la gruta.)*

GOR. - Entra y habla ahora con tu padre a solas, si quieres.

Sós. - Esperarás en casa, ¿no?

GOR. - No salgo de allí dentro.

Sós. - Te dejo un instante, vuelvo a llamarte. *(Vase al santuario con su padre.)*

²⁰ Pasaje muy destrozado es difícil la atribución de los parlamentos.

Actos I-III. Peer Gynt de Henrik Ibsen (Versión Abreviada: Diana Paola Cruz Delgadillo)
 IBSEN, H. (2015). *Peer Gynt, Casa de muñecas, Un enemigo del pueblo, El pato silvestre, Juan Gabriel Borkman* (Ana Victoria Mondada trad.). México: Porrúa.



PEER GYNT

DRAMA POÉTICO EN CINCO ACTOS

Henrik Ibsen (1867)



Edición: Diana Cruz Delgadillo, MEEL, UAQ (Taller de LD)

ESTACIÓN PRIMERA

Juventud (Sueños de grandeza y periplos)

ACTO PRIMERO

CUADRO PRIMERO

Delante de la casa de Aase. Al foro, una ladera de montaña con tupida vegetación; al pie corre un río. Un molino en el otro extremo. Día caluroso de verano. Peer Gynt, mozo de unos veinte años, fuerte y robusto, baja por un sendero. Aase, su madre, pequeña y fina, le sigue; está colérica y grita.

AASE.— ¡Mientes, Peer!
 PEER GYNT.— (*Sin detenerse.*) No, de veras que no miento.
 AASE.— Júrame entonces que todo es verdad.
 PEER GYNT.— ¡Por qué jurar?
 AASE.— ¡Ah, no te atreves! Quiere decir que estás mintiendo más que otras veces.
 PEER GYNT.— (*Deteniéndose.*) No he mentido, todo es absolutamente cierto.
 AASE.— (*Plantándose delante de él.*) ¿No te da vergüenza engañar así a tu madre? Te marchas a las montañas a cazar renos; te pasas meses enteros entre nieve y hielo, justo en la época de cosecha, y vuelves con la piel destrozada, con la ropa deshecha, sin fusil y sin reno. ¡Y todavía pretendes hacerme creer las historias de caza que inventas!
 PEER GYNT.— Déjame contarte todo...

(*Peer cuenta su versión de los hechos. Su madre desoye sus palabras creyendo que son sólo cuentos.*)

PEER GYNT.— (*Excitado.*) ¡Seré rey, emperador!
 AASE.— ¡Ay, Dios mío, ahora sí que ha perdido el juicio!
 PEER GYNT.— Sí, lo seré. Sólo necesito tiempo; verás de lo que soy capaz.
 AASE.— ¡Cállate de una vez! Estás loco de atar. Claro que podrías llegar a ser algo si no tuvieras la cabeza llena de embustes, hojarasca y desatinos... La hija de los Hågstad te miraba con buenos ojos...
 PEER GYNT.— ¡Lo crees así?

PERSONAJES

AASE, viuda de un labrador
 PEER GYNT, su hijo
 DOS MUJERES con sacos de trigo, UN HOMBRE, UNA MUJER
 ASLAK, herrero
 SOLVEIG Y HELGA y sus PADRES
 EL DUEÑO DE HÅGSTAD
 INGRID, su hija
 MATS MOEN, el novio y sus PADRES
 TRES PASTORAS
 MUJER VESTIDA DE VERDE
 EL REY DE DOVRE
 UN EDECAN, PRINCIPES Y PRINCESAS, BRUJAS, HECHICEROS,
 ESPÍRITUS DE LA TIERRA, DUENDES, etc.
 NIÑO FEO, VOZ EN LA OSCURIDAD
 MASTER COTTON
 MONSIEUR BALLON
 HERR VON EBERKOPF
 HERR VON TRUMPETERSTRALE
 ANITRA, hija de un jefe árabe
 ÁRABES, ESCLAVOS, BAILARINAS, etc.
 LA ESTATUA DE MEMNÓN, LA ESFINGE DE GIZEH
 PROFESOR BEGRIFFENFELD, Director del Manicomio de El Cairo
 HUH, reformador, HUSSEIN, ministro oriental, ALCALDE
 VARIOS LOCOS Y SUS VIGILANTES
 UN CAPITÁN NORUEGO y su tripulación
 PASAJERO, CLÉRIGO, MOZOS, HOMBRE FLACO
 OVILLOS, HOJAS SECAS, SUSURROS EN EL AIRE, GOTAS DE
 ROCÍO, BRIZNAS DE PAJA, VOZ DE AASE
 EL FUNDIDOR, el diablo

} viajeros

La acción comienza a principios del siglo XIX y termina al final del mismo. Transcurre, sucesivamente, en el valle de Gudbrandsdalen y en las montañas vecinas, en la costa de Marruecos, en el desierto del Sahara, en el Manicomio de El Cairo, en el mar, etc.

AASE.— El viejo ya está sin fuerzas para llevarle la contraria; ella, Ingrid, es la que realmente manda en casa. (*Llorando de nuevo.*) ¡Oh, Peer, hijo mío, una muchacha tan rica! ¡Piénsalo bien, serías dueño de Hågstad!
 PEER GYNT.— (*Vivamente.*) Pues vamos allá, entonces.
 AASE.— ¡Pobretón! Ese camino ya se cerró.
 PEER GYNT.— Pero, ¿por qué?
 AASE.— (*Sollozando.*) Mientras tú en las montañas andabas montando renos, Mats Moen ha conseguido la mano de la muchacha.
 PEER GYNT.— ¿Cómo? ¿Ese espantajo?
 AASE.— Sí, él será su marido.
 PEER GYNT.— Espérame aquí, engancharé un caballo al carro... (*Hace ademán de irse.*)
 AASE.— Vale más que te ahorres esa idea. La boda se celebra mañana.
 PEER GYNT.— ¿Mañana? Entonces no importa. Iré hoy.
 AASE.— ¡Oh, maldito! Bastantes preocupaciones tengo ya; no aumentes mis penas con las burlas de la gente.
 PEER GYNT.— ¡Cállate! Todo saldrá bien.

(*Peer toma a su madre y juega con ella a Peer y el reno.*)

AASE.— Peer, ¿qué haces? ¡Déjame bajar!
 PEER GYNT.— Si me prometes...
 AASE.— ¡No te prometo nada! (*Tirándole un puñado de hierbas.*) ¡Bájame inmediatamente!
 PEER GYNT.— No puedo hacerlo, aunque me duela. (*Acercándose.*) Pero debes quedarte bien quietecita. No arranques las piedras ni patalees así; si no, vas a destrozarte el tejado, te puedes caer y hacerte daño.
 AASE.— ¡Canalla! (*Lo escupe.*) ¡Engendro del demonio!
 PEER GYNT.— ¡Por Dios, madre, qué cosas dices! Mejor sería que me dieras tu bendición para el camino, ¿no crees?
 AASE.— ¡Ojalá te rompieras la cabeza!
 PEER GYNT.— Bueno, pues entonces, adiós madrecita. No te preocupes. Ten paciencia; regresaré pronto (*Se va, se vuelve, amenaza con el dedo y dice:*) Acuérdate que no debes patalear. (*Se va.*)
 AASE.— ¡Peer! ¡Dios mío, se va! ¡Embustero... mal cazador! ¡Peer, escucha, inútil! ¡Ya va montaña abajo! (*Gritando.*) ¡Socorro, que me caigo!

(*Dos mujeres con sacos a la espalda bajan hacia el molino y la asisten.*)

CUADRO SEGUNDO

Pequeña colina con maleza y arbustos. Al foro, el camino; ante él, una empalizada. Peer Gynt viene por un sendero, se dirige hacia la cerca, y se detiene unos instantes a contemplar el paisaje que se extiende ante él.

PEER GYNT.— Allí está Hågstad; pronto habré llegado. Quizá Ingrid esté sola en casa. *(Con la mano haciendo de pantalla, mira a lo lejos.)* No, hay mucha gente allá abajo. ¡Bah!, mejor será que me vuelva... *(Vacila de nuevo.)* Me siento inquieto y todo gira a mi alrededor; además, es como si tuviera fuego en las entrañas *(Se aleja unos pasos y arranca distraído algunas hierbas.)* Si tuviera algo que beber, algo fuerte... o si pudiese volverme sin que nadie lo notase. Una bebida que me reanimara sería lo mejor; así no sentiría las risas. *(De pronto mira asustado a su alrededor, y se esconde entre la maleza. Por el camino pasan algunos invitados con regalos, se dirigen a la boda.)*

UN HOMBRE.— *(Dirigiéndose a una mujer.)* Su padre era un borracho y la madre no vale gran cosa.

LA MUJER.— Entonces nada tiene de extraño que el hijo haya resultado un bribón.

(Los invitados siguen su camino, Lentamente aparece Peer Gynt, rojo de vergüenza, y los sigue con la vista.)

PEER GYNT.— *(En voz baja.)* Parecía que hablaban de mí... *(Con risa fingida.)* ¡Bah, me tienen sin cuidado vuestras habladurías! Total, no me van a matar por eso. *(Se tiende sobre la hierba, y permanece un buen rato con la cabeza apoyada en las manos, contemplando el cielo.)* ¡Qué extrañas formas tienen las nubes! Parecen caballos con jinetes... y con sillitas... y riendas... La de más atrás parece una mujer montada en una escoba *(Riéndose para sí.)* ¡Es mi madre! Grita y me insulta. Me llama: ¡Bribón; ¡Peer! *(Lentamente va cerrando los ojos.)* Peer lleva sombrero y guantes; su manto es muy largo y forrado de seda; la espada descansa en la vaina dorada. Nadie le aventaja en majestad y la apuesta con que monta su caballo.

CUADRO TERCERO

Plaza de Hågstad, rodeada de casas. Al foro, la vivienda de la fiesta. Numerosos invitados. Se baila animadamente en el césped.

UNA MUJER.— *(Tomando asiento y dirigiéndose a otros invitados.)* ¿La novia? Sí, naturalmente está llorando un poquito; pero por eso nunca hay que preocuparse.

UN JOVEN.— ¡Hurra! *(Al músico.)* ¡Aprovecha bien esas cuerdas!

LA JOVEN.— Sí, toca para que resuene por todo el campo.

VARIAS MOZAS.— *(Rodeando a un mozo que baila.)* ¡Qué bonito paso!

EL NOVIO.— *(Se acerca a su padre, casi llorando, que charla con algunos invitados, y le tira de la chaqueta.)* ¡No quiere, padre! ¡Es tan orgullosa!

EL PADRE.— ¿Qué dices?

EL NOVIO.— ¡Se ha encerrado!

EL PADRE.— ¡No seas imbécil! *(Se vuelve nuevamente a los otros. El novio se aleja por el césped.)*

UN MOZO.— *(Gritando detrás de la casa.)* ¡Muchachas! ¡Ahora sí que esto se pondrá animado! ¡Peer Gynt ha venido!

ASLAK.— ¿Quién lo ha invitado?

EL TRINCHANTE.— Nadie.

ASLAK.— Si os habla, no le hagáis caso.

UNA MOZA.— No, nos haremos las desentendidas.

PEER GYNT.— *(Llega brioso y animado.)* A ver, ¿cuál de vosotras es la más ágil?

VARIAS MOZAS.— *(Simultáneamente.)* ¡Yo no! ¡Yo tampoco! ¡Ni yo!

PEER GYNT.— *(Dirigiéndose a una cuarta y quinta mozas.)* ¡Tú, entonces! O tú, antes de que se presente otra mejor.

MOZAS.— *(Dándole la espalda.)* No tengo tiempo. *(Marchándose.)* Yo debo irme a casa.

ASLAK.— *(A media voz.)* ¡Peer va a bailar con un viejo!

PEER GYNT.— ¿Dónde están las mozas vacantes? *(Percibe pensamientos*

Resplandece como un sol naciente. Abajo, la gente se aglomera en las calles y no pueden contener su alegría jubilosa. Todos conocen al emperador Peer Gynt y a su innumerable séquito. Él les arroja monedas de oro y plata como si fuesen guijarros. Peer Gynt atraviesa el mar sobre las nubes. Todos se ponen de pie cuando pasa Peer Gynt con su caballo. El rey se coloca a su lado, se quita la corona y dice...

ASLAK.— *(Aparece el herrero con algunos amigos.)* ¡Mirad quien está aquí! ¡Peer Gynt, el cerdo borracho!

PEER GYNT.— *(Incorporándose a medias.)* ¡Emperador, querás decir!

ASLAK.— *(Con una ancha sonrisa.)* ¡Vamos, levántate amigo mío!

PEER GYNT.— ¡Diablos, herrero! ¿Qué asunto te trae por aquí?

ASLAK.— *(A los otros.)* Todavía le dura la última borrachera.

PEER GYNT.— *(Se pone de pie.)* Mejor será que te vayas por las buenas.

ASLAK.— Sí, sí, ya me iré. Pero, ¿de dónde has venido, muchacho? ¿Seis semanas sin verte! ¿Te habían secuestrado los duendes? ¡Cuéntame!

PEER GYNT.— Me han ocurrido cosas muy extrañas...

ASLAK.— *(Guiñando un ojo a los otros.)* ¡Vamos, cuéntanos, Peer!

PEER GYNT.— ¡Eso a nadie le importa!

ASLAK.— *(Luego de una breve pausa.)* ¡Ibas camino de Hågstad, ¿no? Se estuvo comentando que a la muchacha le caías muy bien.

PEER GYNT.— ¡Desgraciado!

ASLAK.— *(Retrocediendo.)* ¡No te enojos, Peer! Si Ingrid te ha rechazado ya vendrá otra. ¡Imagínate! ¡Nada menos que el hijo de Juan Gynt! Ven con nosotros; hasta llegan corderitas y viudas maduras...

PEER GYNT.— ¡Vete al diablo!

ASLAK.— Ya encontrarás otra que te quiera. Y ahora, adiós. Voy a saludar a la novia en tu nombre. *(Se van riendo y cuchicheando entre sí.)*

PEER GYNT.— *(Los sigue con la mirada, pega un salto y da media vuelta.)*

Por mí, la novia de Hågstad puede casarse con quien se le antoje.

¡Qué me importa! *(Examinándose.)* El calzón, desgarrado y sucio.

¡Quién tuviese algo nuevo que ponerse! *(Mira a su alrededor.)* ¿Qué

es eso? ¿Quién se ríe de mí? ¡Hum!... creo adivinar... No, no era

nadie. ¡Quiero volver a casa con mi madre! *(Mira hacia donde la*

fiesta.) ¡Quiero ir a la fiesta! ¡Y además, todas las mozas están

deslumbrantes! ¡Demonios! ¡Tengo que asistir sea como sea!

y miradas burlonas. Se acerca a una pareja recién llegada con sus hijas y pregunta.) ¿Me dejas bailar con tu hija? *(Señala a Solveig.)*

EL PADRE.— ¿Por qué no? Pero primero debemos entrar a saludar a los dueños de la casa. *(Entra.)*

EL TRINCHANTE.— Ya que has venido, asumo que beberás, ¿no es así?

PEER GYNT.— *(Sin perder la vista a los recién llegados.)* Gracias, voy a bailar. No tengo sed. *(Peer mira hacia Solveig y sonríe.)* ¿Qué criatura! ¡No he visto nunca cosa igual! Sin separarse de su madre, con un libro de salmos sobre el pañuelo. ¡Tengo que verla de cerca!

SOLVEIG.— ¿Tú eres el muchacho que me invitó a bailar?

PEER GYNT.— ¡Claro que soy yo! *(La toma de la mano.)* ¡Ven!

SOLVEIG.— Pero no demasiado lejos, ha dicho mi madre.

PEER GYNT.— ¡Ha dicho mi madre, ha dicho mi madre! ¿Es que naciste el año pasado?

SOLVEIG.— ¿Te estás burlando de mí?

PEER GYNT.— La verdad es que eres casi una niña. ¿Qué edad tienes?

SOLVEIG.— Me confirmé esta primavera¹.

PEER GYNT.— Dime cómo te llamas; así será más fácil entendernos.

SOLVEIG.— Me llamo Solveig, ¿y tú?

PEER GYNT.— Peer Gynt.

SOLVEIG.— *(Retirando la mano.)* ¡Jesús!

PEER GYNT.— ¿Qué te sucede?

SOLVEIG.— Se me ha soltado la liga; voy a atármela y regreso *(Se va.)*

(El novio va con la madre, confiando que ella pueda convencer a la novia.)

EL NOVIO.— *(Tirando a su madre de la falda.)* ¡Madre, no quiere!

LA MADRE.— ¿No quiere? ¿Qué es lo que no quiere?

EL NOVIO.— ¡No quiere, madre!

LA MADRE.— No quiere, ¿qué?

EL NOVIO.— Abrir la puerta.

EL PADRE.— *(Furioso, en voz baja.)* ¡Ah, mereces que te aten!

LA MADRE.— Bueno, bueno; no le regañes al pobre. ¡Todo se arreglará!

¹ En las aldeas noruegas, este sacramento se recibía hacia los catorce o quince años.

(Los padres y el novio se van. Peer se regodea contando historias sobre sus encuentros y desencuentros con el diablo. Los invitados rien y atentos le escuchan. Algunos más cuchichean y lo miran con recelo.)

PEER GYNT.— ¡Puedo evocar al diablo!
UN HOMBRE.— ¡Eso lo sabía hacer mi abuela antes de yo nacer!
PEER GYNT.— ¡Mientes! Lo que yo puedo hacer no es capaz de hacerlo nadie. Una vez encerré al diablo dentro de una avellana. Maldecía, lloraba, quería regalarme todo el oro del mundo...
UNO DEL GRUPO.— Pero, ¿no tuvo más remedio que entrar?
PEER GYNT.— Claro que sí. Y luego le cerré el agujero con un palito. ¡No no os imagináis cómo zumbaba y zumbaba!
UNA MOZA.— ¿Y todavía está metido en la avellana?
PEER GYNT.— No; el muy bribón se me escapó. Pero él es el culpable de que el herrero me odie. Eso se debe a que un día fui a la fragua y le pedí que me partiera la avellana. Me aseguró que lo haría y la puso sobre el yunque; pero como Aslak es un salvaje y usa el martillo para todo...
UNA VOZ EN EL GRUPO.— ¿Mató al diablo?
PEER GYNT.— Asestó el golpe con todas sus fuerzas; pero el martillo se rompió, el diablo se escapó y salió disparado como una llama, atravesó el techo e hizo derrumbarse los muros...
VARIOS.— ¿Y el herrero?
PEER GYNT.— Pues allí se quedó, con las manos quemadas. Y desde aquel día se acabó nuestra amistad. (Risa general.)
ALGUNOS.— ¡No está mal el cuento!
OTRO.— Es el último que le conocemos.
PEER GYNT.— ¿Creéis que lo he inventado?
UN HOMBRE.— ¡Oh, no, claro que no! ¡La mayor parte de esa historia ya se la había oído a mi abuelo!
PEER GYNT.— ¡Mentira! ¡Esto me ha ocurrido a mí!
EL MISMO HOMBRE.— ¿Sí? ¡A ti siempre te ha ocurrido todo!
PEER GYNT.— (Girando sobre su zapato.) ¡Ah, y sé cabalgar por el aire azul montando en un caballo! ¡No olvidéis que sé hacer muchas cosas! (Nuevas carcajadas.)

(El novio vuelve a acercársele.)

EL NOVIO.— (Dándole un golpecito con el codo.) ¿No puedes ayudarme a entrar donde está la novia?
PEER GYNT.— (Distraído.) ¿La novia? ¿Y dónde está?
EL NOVIO.— En el granero.
PEER GYNT.— ¡Ah, ya! No puedo ahora, tendrás que arreglártelas sin mí. (De pronto se le ocurre una idea y le dice.) ¿De modo que Ingrid está en el granero? (Se acerca a Solveig.) ¿Así que estás decidida? (Solveig quiere irse; él se lo impide.) ¿Te avergüenza mi compañía porque parezco un vagabundo?
SOLVEIG.— (Precipitadamente.) ¡No, eso no es verdad!
PEER GYNT.— Sí, y además estoy un poco borracho. Pero lo he hecho a propósito, porque me habías rechazado. ¡Ven!
SOLVEIG.— Ahora no puedo, ni aunque quisiera.
PEER GYNT.— ¿A quién le temes?
SOLVEIG.— A mi padre.
PEER GYNT.— ¿A tu padre? ¡Ah, comprendo! Será uno de esos devotos que andan siempre con la cabeza baja, ¿eh? ¡Responde! ¿Es de esos que leen? Y tú y tu madre, igual... Bueno, ¿quieres responder?
SOLVEIG.— ¡Déjame tranquila!
PEER GYNT.— ¡No! (Con acento rudo y en voz baja.) ¿Sabes? ¡Puedo transformarme en duende! Esta noche a las doce estaré junto a tu cama. Si oyes a alguien que maúlla y ronronea no vayas a creer que es el gato. ¡Soy yo! ¡Chuparé tu sangre y a tu hermanita me la comeré; porque has de saber que por la noche me convierto en lobo! ¡Te morderé la espalda y las piernas! (De pronto cambia de tono y pide, angustiado.) ¡Solveig, baila conmigo!
SOLVEIG.— (Mirándole con tristeza.) ¡Oh, qué malo has sido conmigo! (Entra en la casa.)
EL NOVIO.— (Viene e insiste nuevamente.) ¡Ven, Peer, te daré un toro si me ayudas!
PEER GYNT.— ¡Bueno, vamos! (Desaparecen detrás de la casa.)

(Hay tumulto y alboroto en la fiesta; unos cuantos bailan, la mayoría están borrachos.)

UNO DEL GRUPO.— ¡A ver, Peer, cabalga un poco en el aire! (El resto lo alienta.)

PEER GYNT.— No es necesaria su súplica. Pasaré cabalgando como la tempestad por encima suyo; y la comarca entera tendrá que arrodillarse ante mí.
HOMBRE ANCIANO.— ¡Se ha vuelto loco de veras!
VARIOS HOMBRES.— ¡Fantasioso! ¡Fanfarrón! ¡Embustero!
PEER GYNT.— (Amenazándolos.) ¡Esperen y lo verán con sus propios ojos!
UN HOMBRE.— (Medio borracho.) ¡Sí, claro! ¡Volarás por los aires!

(El grupo se disuelve: los viejos, coléricos; los jóvenes, riendo y bromeando.)

EL NOVIO.— (Temeroso. Acercándose a Peer.) Oye, Peer, ¿es cierto que sabes cabalgar por los aires?
PEER GYNT.— (Con soberbia.) ¡Sí, Mads, sé hacerlo todo! ¡No te imaginas de lo que soy capaz!
EL NOVIO.— ¿Entonces también tendrás una capa que te hace invisible?
PEER GYNT.— El sombrero, querrás decir. ¡Claro que lo tengo! (Le da la espalda. Solveig cruza el césped llevando a su hermana Helga de la mano. Peer va a su encuentro, ya más animado.) ¡Solveig! ¡Me alegro que hayas venido! (La toma de la mano.) ¡Verás qué bien bailamos!
SOLVEIG.— ¡Suéltame!
PEER GYNT.— Pero, ¿por qué?
SOLVEIG.— Eres demasiado travieso.
PEER GYNT.— Travieso es el reno macho cuando se acerca el verano. ¡Anda, ven, no seas tan terca!
SOLVEIG.— (Retirando la mano.) No me atrevo.
PEER GYNT.— ¿Por qué?
SOLVEIG.— ¡No, porque has bebido! (Se aleja con Helga.)
PEER GYNT.— ¡Oh, ella también! ¡Si pudiera atravesar a todos con un cuchillo!

ASLAK.— (Quitándose la chaqueta.) Pues hoy se decidirá; o pierde Gynt o gano yo.

VARIOS.— ¡Sí, sí, que peleen!
OTROS.— ¡No, que disputen solamente!
ASLAK.— ¡No! ¡Aquí hacen falta los puños; nada de palabras!
PADRE DE SOLVEIG.— ¡Cálmate, hombre!
HELGA.— ¿Quiéren pegarle?
MOZOS.— (Rien, beben y gritan.) Mejor será que nos divirtamos con sus mentiras. ¡No, mejor será sacarlo a patadas o escupirle en la cara! ¿Estás preparado, Aslak?
ASLAK.— (Arrojando la chaqueta al suelo.) ¡Lo degollaré como a un ternero!
LA MADRE.— (A Solveig.) ¿Ya ves cómo lo estiman?
AASE.— (Llega con un garrote en la mano.) ¿Está mi hijo por aquí? ¡Ahora sí que le daré una buena paliza! ¡Y con qué gusto!
ASLAK.— (Remangándose la camisa.) Para un cuerpo como ése, un garrote es demasiado blando.
VARIOS.— ¡El herrero quiere pegarle! ¡Desollarle!
ASLAK.— (Escupiéndose las manos, dice a Aase.) ¡Ahorcarle!
AASE.— ¡Cómo! ¿Ahorcar a mi Peer? ¡Vamos, inténtalo si te atreves! Aase tiene buenos dientes y uñas. Pero, ¿dónde está? (Llamando.) ¡Peer!
EL NOVIO.— (Viene corriendo.) ¡Dios mío! ¡Ay de mí! ¡Padre, madre, venid!
EL PADRE.— ¿Qué ocurre?
EL NOVIO.— ¡Peer!
AASE.— (Gritando.) ¿Le han matado?
EL NOVIO.— ¡No... Peer ha escapado! ¡Mirad hacia arriba, por la ladera!
LA MULTITUD.— ¡Con la novia!
AASE.— (Dejando caer el garrote.) ¡Ay, qué estúpido!
ASLAK.— (Estupefacto.) ¡Dios santo! ¡Trepá la montaña como un macho cabrío!
EL NOVIO.— (Llorando.) ¡Madre, se la lleva como si llevara un animal!
AASE.— (Amenazándolo.) ¡Ah! ¡Ojalá te cayeras!... (Gritando con angustia.) ¡Oye, ten cuidado, no vayas a resbalarte!
EL DUEÑO DE LA CASA.— (Llega sin sombrero y blanco de cólera.) ¡Le mataré por haberla raptado!
AASE.— ¡Oh, eso no lo permitiré! ¡Ayúdame, Dios mío!

ACTO SEGUNDO

CUADRO PRIMERO

Estrecho sendero de montaña en las cumbres. Amanece.

(Peer Gynt sube presuroso, y con aire de contrariedad. Ingrid cubierta a medias por su vestido de novia, intenta seguirle.)

PEER GYNT.— ¡Aléjate! ¡Vete de mi lado!
INGRID.— (Llorando.) ¡Después de lo ocurrido! ¿Adónde quieres que vaya?
PEER GYNT.— ¡Por mí, a donde quieras!
INGRID.— (Retorciéndose las manos.) ¡Oh, qué canallada!
PEER GYNT.— Es inútil que insistas. Cada quien debe seguir su camino.
INGRID.— ¡Pero el pecado nos une!
PEER GYNT.— ¡Al diablo con el pecado! ¡Al diablo todas las mujeres... menos una!
INGRID.— ¿Quién es esa mujer?
PEER GYNT.— Tú no, al menos.
INGRID.— ¿Quién es, pues?
PEER GYNT.— ¡Vete! ¡Vuelve por donde has venido! ¡Pronto! ¡Vuelve con tu padre!
INGRID.— ¡Querido Peer, por...!
PEER GYNT.— ¡Cállate!
INGRID.— No piensas lo que dices. ¿Quieres que me vaya?
PEER GYNT.— Lo pienso y lo deseo.
INGRID.— ¡Primero me seduces y luego me rechazas!
PEER GYNT.— ¿Y qué es lo que puedes ofrecerme tii?
INGRID.— Hågstad y más todavía.
PEER GYNT.— ¿Llevas un libro de salmos en la mano? ¿Y tienes el pelo dorado sobre la nuca? ¿Llevas la mirada fija en el delantal? ¿Te agarras a la falda de tu madre? ¡Di!
INGRID.— No, pero...
PEER GYNT.— ¿Te confirmaste esta primavera?
INGRID.— No, pero, Peer...
PEER GYNT.— ¿Tienes pudor en tu mirada? ¿Eres capaz de negarte a mis ruegos?

AASE.— (Angustiada.) ¡Nuestro señor no puede ser tan cruel! Mi Peer surca los aire cabalgando sobre renos.
LA MADRE.— ¡Jesús! ¿Estás loca?
AASE.— Ninguna empresa es demasiado difícil para él. Ya lo veréis, si logra vivir lo suficiente.
EL PADRE.— ¡Mejor sería verle ahorcado!
AASE.— ¡Dios mío!
EL PADRE.— Quizá le entre el remordimiento frente al verdugo.
AASE.— (Anrddida.) ¡Me dais miedo al oírlos hablar así! ¡Pero lo hallaremos!
EL PADRE.— Es necesario salvar su alma...
AASE.— Y su cuerpo. Si ha caído en el pantano tendremos que sacarle; si le han apresado los duendes de la montaña, habrá que tañer las campanas.
EL PADRE.— ¡Mirad, aquí hay un sendero! Aquí hay huellas de hombre.
AASE.— ¡Dios os pague con creces! No hubo uno solo que quisiera acompañarme.
EL PADRE.— Lo conocían demasiado bien.
AASE.— ¡Le tenían envidia! ¡Y pensar que su vida corre peligro!
EL PADRE.— Cerca de nuestra cabaña nos separaremos. (Se adelanta con su mujer.)
SOLVEIG.— (A Aase.) ¡Cuénteme un poco más!
AASE.— (Secándose los ojos.) ¿De mi hijo?
SOLVEIG.— ¡Sí, todo lo que sepa!
AASE.— (Sonríe y hace un gesto de orgullo.) ¿Todo...? ¿Te cansarías!
SOLVEIG.— Antes se cansaría usted de hablar que yo de escuchar.

CUADRO TERCERO

Pequeñas colinas sin árboles, bajo la meseta montañosa. A lo lejos, cumbres. Las sombras se proyectan alargadas. La hora del ocaso.

PEER GYNT.— (Llega velozmente y se detiene en una loma.) ¡Toda la comarca me sigue en tumulto! Se han armado de palos y escopetas. A la cabeza de todos se oye gritar al viejo de Hågstad. ¡Ahora sí que se habla de Peer Gynt! Eso no es lo mismo que pelear con un henero. ¡Esto sí es vivir! ¡Al diablo todas las mentiras inútiles!
TRES PASTORAS.— (Corriendo por las colinas, gritando y cantando.)

INGRID.— ¡Jesús! ¡Parece que se ha vuelto loco!
PEER GYNT.— Cuando uno te mira, ¿hay gozo en el corazón?
INGRID.— No, pero...
PEER GYNT.— ¡Qué importa entonces lo demás! (Hace ademán de irse.)
INGRID.— (Cerrándole el paso.) ¿Te das cuenta que si me abandonas te arrepentirás?
PEER GYNT.— ¡Me da lo mismo!
INGRID.— Tendrás fortuna y honores si me aceptas.
PEER GYNT.— No puede ser.
INGRID.— (Rompe a llorar.) ¡Ay, me ha seducido!
PEER GYNT.— Tú aceptaste de buen grado.
INGRID.— ¡Estaba desesperada!
PEER GYNT.— Y yo, borracho.
INGRID.— (En tono amenazador.) ¡Ah, pero te saldrá caro el castigo!
PEER GYNT.— El castigo más caro igual me resultaría barato.
INGRID.— ¿Es firme tu decisión?
PEER GYNT.— Como una roca.
INGRID.— ¡Ya veremos quién gana! (Desciende por el sendero.)
PEER GYNT.— (Permanece callado unos instantes; de pronto grita:) ¡Al diablo el pecado! ¡Al diablo las mujeres!
INGRID.— (Vuelve la cabeza y advierte, burlona.) ¡Menos una!
PEER GYNT.— ¡Sí; menos una!

(Se alejan cada quien por su camino.)

CUADRO SEGUNDO

A orilla de un lago de montaña, rodeado de terrenos húmedos y pantanosos. Amenaza tormenta.

(Aase, desesperada, llama y mira en todas direcciones. Solveig la sigue con dificultad. Algo más distanciados, los padres de Solveig y Helga.)

AASE.— (Llorando.) ¡Pobre Peer, mi oveja descarriada!
EL PADRE.— (Asintiendo con la cabeza.) Sí, perdido, en efecto.
AASE.— No, no digas eso. ¡Es tan bueno! ¡No hay nadie como él!
EL PADRE.— ¡Pobre mujer! Su corazón está endurecido, y su alma, condenada. ¿Crees acaso que es capaz de arrepentirse de su pecado?

¡Trond de las montañas! ¡Bard! ¡Kare! ¡Duendes! ¿Queréis dormir en nuestros brazos?
PEER GYNT.— ¿A quiénes llamáis?
TRES PASTORAS.— ¡A los duendes, a los duendes! ¡Trond, trátame con dulzura! (Insiste la primera.) ¡Bard, a mí con firmeza! (Clama la segunda.) ¡Firmeza es dulzura! ¡Y dulzura firmeza! Cuando no hay mozos se juega con los duendes.
PEER GYNT.— ¿Y dónde están los mozos?
TRES PASTORAS.— (A carcajada suelta.) ¡No pueden venir! (Dice una.) El mio me llamaba amor y querida, ahora está casado con una vieja viuda. (La segunda.) El mio se encontró con una gitana en la aldea. Ahora vagabundeán los dos por los caminos. (Habla la tercera.) El mio dio muerte a nuestro hijo. Ahora su cabeza gesticula en un palo.
¡Trond de las montañas! ¡Duendes! ¿Queréis dormir con nosotras?
PEER GYNT.— (De un brinco se planta entre ellas.) ¡Yo soy duende de tres cabezas y hombre para tres mozas!
TRES PASTORAS.— ¿Sí? ¿De veras?
PEER GYNT.— ¡Ya lo creo que sí!
TRES PASTORAS.— ¡A la granja, a la granja! ¡Tenemos hidromiel! Esta noche de sábado no ha de quedar vacío ningún lecho. (Segunda pastora. Besándole.) ¡Está ardiendo como hierro candente! (Tercera. Mirándole.) ¡Echa fuego como ojos de niño desde el fondo sombrío del estante!
PEER GYNT.— (Bailando entre las tres.) El espíritu está triste y el pensamiento es juguetón. ¡En los ojos, risa, y llanto en la garganta!
TRES PASTORAS.— (Se dirigen hacia las cumbres gritando y cantando.) ¡Duendes! ¡Ya no dormireis en nuestros brazos! (Con Peer entre ellas, desaparecen bailando tras las colinas.)

CUADRO CUARTO

En medio de las montañas de Rondane. Puesta de sol.

PEER GYNT.— (Llega borracho y extraviado.) ¡Me ciega la luz del arcoiris! ¡Hieren mi espíritu y mi vista! ¿Qué será aquello que se asoma en la lejanía? ¡Cómo me pesan los párpados! ¡Y cómo me duele la cabeza! ¡Es un anillo incandescente que me oprime! ¡No puedo recordar quién diablos me lo puso! (Se desploma.) ¡Malditos cuentos y

mentiras! (*Mira largo rato a las alturas.*) Y heme aquí, teniendo que trotar entre fango y basuras hasta las rodillas. (*Se levanta de un salto*) Pero yo quiero volar y bañarme en el aire azul. ¡Quiero subir, hundirme y purificarme en la pila deslumbradora! ¡Quiero calmar mi espíritu cabalgando; cruzar el mar salado! ¡Y ser más que el príncipe de Inglaterra! (*Reflexiona.*) ¡Bah, es lo mismo, madre! (*Se recupera.*) ¡Entra, pues, Peer Gynt; desciendes de grandes, y grande has de ser algún día...! (*Avanza corriendo pero da con la cabeza de una roca. Caer y queda inmóvil.*)

CUADRO QUINTO

Ladera con grandes árboles, cuyo follaje agita el viento. Cantan las aves.

(*Una mujer vestida de verde camina por la ladera. Peer Gynt la sigue haciendo gestos de enamorado.*)

MUJER DE VERDE.— (*Se detiene y se vuelve.*) ¿Es verdad eso?
PEER GYNT.— Tan verdad como que me llamo Peer Gynt, tan verdad como que eres una mujer encantadora... ¿Me aceptas? ¡Ya verás qué bien lo pasarás! No pisarás el telar ni deberás hilar. Tendrás comida hasta reventar. Y además, no te tiraré de los cabellos.
MUJER DE VERDE.— ¿Ni me pegarás?
PEER GYNT.— Pero, ¿qué estás diciendo? Nosotros los hijos de reyes no pegamos a las mujeres.
MUJER DE VERDE.— ¿Eres hijo de rey?
PEER GYNT.— Sí.
MUJER DE VERDE.— Yo soy hija del rey de Dovre.
PEER GYNT.— ¿De veras? Pues vienes a la medida para mí.
MUJER DE VERDE.— Mi padre tiene su palacio dentro de Rondane.
PEER GYNT.— Pues el de mi madre es aún más alto.
MUJER DE VERDE.— ¿Conoces a mi padre? Se llama El Rey Brose.
PEER GYNT.— ¿Conoces a mi madre? Se llama Reina Aase.
MUJER DE VERDE.— Cuando mi padre se enfurece, se agrietan las montañas.
PEER GYNT.— Cuando regaña mi madre, rugen los volcanes.
MUJER DE VERDE.— ¿Tienes otro traje además de esos harapos?
PEER GYNT.— ¡Ah, si vieras mi ropa de gala!

EL REY.— ¡Fuego de hielo en la sangre! (*Con un ademán hace que se aproximen sus consejeros.*) ¡Basta ya de alardes! Estos últimos años han sido difíciles, no sabemos si estamos en decadencia. Verdad es que tiene una sola cabeza, pero tampoco mi hija tiene más de una. Los duendes de tres cabezas han pasado ya de moda, y hasta los de dos. (*Dirigiéndose a Peer.*) ¿De modo que pretendes la mano de mi hija?
PEER GYNT.— Tu hija y el reino como dote, por supuesto.
EL REY.— La mitad será tuya mientras yo viva; la otra, cuando muera.
PEER GYNT.— ¡Acepto!
EL REY.— ¡Eh! ¡Espera, muchacho! ¡Tú también debes comprometerte a algunas cosas! Si queda sin cumplir una sola de ellas, se deshace el pacto y no saldrás de aquí con vida. Por lo pronto, bastará con que nunca prestes atención a lo que suceda fuera de los límites de Rondane, y deberás prescindir del día y todo lo luminoso.
PEER GYNT.— Con tal de ser llamado rey, me parece llevadero.
EL REY.— Ahora deseo probar tu inteligencia. (*Se pone de pie.*)
EL CORTESANO MÁS VIEJO.— ¡Vamos a ver si tienes una muela del juicio capaz de partir la avellana del enigma del Rey de Dovre!
EL REY.— ¿Qué diferencia existe entre un duende y un hombre?
PEER GYNT.— Por lo visto, no hay diferencia: los duendes mayores quieren asar, y los menores, arañar. Igual que entre los hombres, si se atrevieran.
EL REY.— Cierto. En eso, poco más o menos somos iguales. Pero la mañana es la mañana y la noche es la noche; de modo que siempre habrá alguna diferencia. Te la voy a explicar. Allá afuera, bajo la bóveda reluciente, se dicen entre los hombres: "Hombre, sé tú mismo". Aquí dentro, entre los duendes, se dice: "Duende, bástate a ti mismo".
CORTESANO.— (*Hacia Peer.*) ¿Penetras el profundo significado?
PEER GYNT.— Me parece confuso.
EL REY.— "Bastarse a sí mismo", hijo mío... Esa expresión enérgica y drástica habrá de figurar en tu blasón.
PEER GYNT.— (*Rascándose la oreja y el pelo.*) Pero...
EL REY.— Es indispensable, si quieres ser soberano de este reino.
PEER GYNT.— Bueno, ¡qué más da! No tiene importancia.
EL REY.— Además, debes aprender a estimar nuestro modo de vivir: sencillo y hogareño. (*Hace una señal. Dos duendes, con cabezas de cerdo y blancos gorros de dormir traen comida y bebida.*) La vaca da

MUJER DE VERDE.— Yo siempre visto de oro y seda.
PEER GYNT.— Para mí, eso es tan común también.
MUJER DE VERDE.— Hay algo que debes recordar y que es propio de las tierras de Rondane: Todos nuestros bienes presentan dos caras, si vas al palacio de mi padre, desde luego crearás que te encuentras en un horrible despeñadero.
PEER GYNT.— ¿Sí? Pues precisamente algo similar ocurre en mi casa. Todo el oro te parecerá fango y paja, y es posible que cada cristal reluciente de las ventanas esté sustituido por un tapujo de trapos viejos.
MUJER DE VERDE.— ¡A veces lo negro parece blanco; y lo feo, hermoso!
PEER GYNT.— ¡Lo grande semeja lo pequeño; y lo sucio, lo limpio!
MUJER DE VERDE.— (*Abrazándole.*) Si es así, Peer, comprendo que hemos nacido el uno para el otro.
PEER GYNT.— Como el pie a la bota; como el cabello al peine.
MUJER DE VERDE.— (*Llamando por la ladera.*) ¡Caballo de boda, caballo de boda! ¡Ven, caballo de boda!

(*Aparece corriendo un cerdo gigantesco, con un trozo de cuerda por rienda y un saco viejo por silla. Peer le monta y acomoda a la mujer delante de él.*)

PEER GYNT.— ¡Arre, arre! ¡Hay que pasar por el portón de Rondane!
MUJER DE VERDE.— (*Con voz cariñosa.*) ¡Ah, estaba tan triste hace poco! Pero una nunca sabe lo que puede ocurrir...
PEER GYNT.— (*Fustigando al cerdo.*) ¡Arre, que por los arreos se conoce a la gente!

CUADRO SEXTO

Sala del trono dentro de Dovre. Gran asamblea de duendes cortesanos, viejos genios y gnomos. El rey está sentado en su trono, con su cetro y su corona. A ambos lados sus familiares. Peer permanece delante suyo. Mucha agitación.

DUENDES CORTESANOS.— ¡Dale muerte! ¡Un hijo de cristianos ha seducido a la hija más hermosa del rey de Dovre!
UN NIÑO.— ¿Puedo cortarle un dedo?
UNA DONCELLA.— ¿Puedo morderle un muslo?
UNA BRUJA.— (*Con un cucharón.*) ¡Haremos un guiso con él!
OTRA BRUJA.— (*Con un cuchillo de cocina.*) ¡Le asaremos!

pasteles; el toro, hidromiel. No preguntes si agrio o dulce; lo principal es, y no lo olvides, que está hecho en casa.
PEER GYNT.— (*Rechazando lo que le presentan.*) ¡Al diablo sus costumbres domésticas! Nunca me familiarizaré con los usos de este país.
EL REY.— Cogerás el cuenco, que es de oro; quien lo toma posee el corazón de mi hija.
PEER GYNT.— Está escrito: has de vencer tu propia naturaleza, y a la larga, quizá no te resulte tan agria la bebida. Acepto, ¡venga, pues!
EL REY.— ¡Eso es; así se habla! Pero... ¿estás escupiendo?
PEER GYNT.— Sin embargo, confío en que con el correr del tiempo...
EL REY.— Ahora debes despojarte de tus ropas de cristiano. Porque has de saber que, para mayor honra de Dovre, aquí todo es producto de la montaña; nada viene del valle, salvo el lazo de seda de la punta del rabo.
PEER GYNT.— (*Furioso.*) ¡Yo no tengo rabo!
EL REY.— ¡Pues debes tenerlo! ¡Cortesanos, ajustadle el rabo de gala!
PEER GYNT.— ¡No, eso nunca! ¿Queréis burlaros de mí?
EL REY.— No podrás pretender a mi hija con el trasero al aire.
PEER GYNT.— ¡Hum! ¡Convertir en animales a las personas!
EL REY.— Te equivocas, hijo mío; me limito a convertirte en un pretendiente digno. Tendrás un lazo amarillo como una llama, y eso se considera aquí un honor supremo.
PEER GYNT.— ¡Prendédmelo, entonces!
EL REY.— ¡Eres un ser muy amable!
PEER GYNT.— Pues, a pesar de todas las condiciones, eres un hombre más razonable de lo que podría esperar.
EL REY.— Hijo mío, los duendes somos siempre mejores que nuestra fama. He aquí otra de las diferencias entre nosotros y ustedes. ¡Adelante, tañedores, bailarinas, que la parte sería de la fiesta ha terminado!
¡Alegremos la vista y el oído! (*Música y baile en la sala real.*)
CORTESANO.— ¿Qué te parece?
PEER GYNT.— ¿Qué me parece?
EL REY.— Habla sin temor. ¿Qué estás mirando?
PEER GYNT.— Algo espantosamente horrible; una vaca con un cencerro, punteando con sus pezuñas las cuerdas del instrumento, y una marrana con calcetines dando saltitos a compás.
DUENDES CORTESANOS.— ¡A él! ¡Coméoslo!
EL REY.— Recordad que sus sentidos son aún humanos.

DUENDES FEMENINOS.— ¡Arrancadle las orejas y los ojos!
 MUJER DE VERDE.— (*Llorando.*) ¡Decir semejantes cosas cuando somos mi hermana y yo las que tocamos y bailamos!
 PEER GYNT.— ¡Ah! Pero, ¿eras tú? Bueno, supongo que habrás de comprender una broma.
 MUJER DE VERDE.— ¿Me juras que era una broma?
 PEER GYNT.— Que el gato me clave sus uñas si no eran admirables la música y el baile.
 EL REY.— ¡Que extraña y difícil de anular resulta la naturaleza humana! Si luchando con ella logramos extirparla, queda una cicatriz, por supuesto; pero pronto se cura. Mi yerno es complaciente como ninguno; amablemente se dejó despojar de su traje de cristiano, bebió el hidromiel, y consintió en vestir el rabo. En pocas palabras, aceptó de tan buen grado cuanto le pedimos, que yo ya estaba convencido de que el viejo Adán había sido expulsado para siempre. Pues no, de improviso sale a relucir... Bien, bien, hijo mío; por tanto, será necesario ponerte en tratamiento contra esa obstinada naturaleza.
 PEER GYNT.— ¿Y de qué modo lo harás?
 EL REY.— Te cortaré levemente el ojo izquierdo. Bizquearás algo; pero todo lo que veas te parecerá hermoso y magnífico. Luego te quitaré por completo el derecho.
 PEER GYNT.— ¿Estás loco?
 EL REY.— (*Coloca sobre la mesa algunos instrumentos punzocortantes.*) Mira, éstos son los instrumentos para la operación. Pronto verás mejor todas las cosas. Así, la novia te parecerá deliciosa, y nunca se dejará engañar tu vista, como antes, por marranas que bailan y vacas con cencerro.
 PEER GYNT.— ¿Qué disparates estás diciendo?
 CORTESANO.— ¡Deja hablar al rey! ¡Él es sensato; y tú, en cambio, un loco!
 EL REY.— Imagínate cuántas molestias y disgustos podrás ahorrarte por el resto de tu vida. Recuerda que el ojo es el manantial de las lágrimas.
 PEER GYNT.— Cierro, y dice la Sagrada Escritura: "Si tu ojo derecho es ocasión de pecado, arráncalo". Pero escucha, ¿cuándo recobrará mi ojo su visión humana?
 EL REY.— ¡Jamás, amigo mío!
 PEER GYNT.— Entonces, ¡adiós y gracias!
 EL REY.— ¿Qué piensas hacer?
 PEER GYNT.— ¡Alejarme de aquí!

DUENDECILLOS.— ¡Oh, padre! ¡Antes déjanos jugar con él al águila y a la paloma; al lobo y al cordero; al gato y al ratón!
 EL REY.— ¡Sea, pues! Pero acabad pronto; estoy de mal humor y tengo sueño. ¡Buenas noches! (*Se va.*)
 PEER GYNT.— (*Perseguido por los duendecillos.*) ¡Soltadme, engendros del diablo! ¡Intenta huir por la chimenea.)
 DUENDECILLOS.— ¡Gnomos! ¡Trasgos! ¡A por él! ¡A morderle!
 PEER GYNT.— ¡Ay! ¡Ay!
 CORTESANO.— ¡Cómo se divierten los pequeñuelos!
 PEER GYNT.— ¡El viejo era malo; pero los jóvenes son peores!
 DUENDECILLOS.— ¡Descuartízadle!
 PEER GYNT.— ¡Ah! ¡Quién fuese pequeño como un ratón!
 DUENDECILLOS.— (*Pululando.*) ¡Cerrad la verja, cerradla!
 PEER GYNT.— (*Llorando desesperado.*) ¡Ah! ¡Quién fuese microbio! (*Cae al suelo.*)
 DUENDECILLOS.— ¡Le sacaremos los ojos!
 PEER GYNT.— (*Sepultado bajo un montón de duendecillos.*) ¡Socorro, madre! ¡Me matan! (*Se oyen, lejanas, las campanas de una iglesia.*)
 DUENDECILLOS.— ¡Oíd, suenan las campanas en las montañas! ¡Es el rebaño del hombre!

(*Tumultos y gritos, huyen los duendes. Todo se derrumba y desaparece.*)

CUADRO SÉPTIMO

Completa oscuridad. Se oye a Peer golpear el aire con una rama grande.

PEER GYNT.— ¡Responde! ¿Quién eres?
 VOZ EN LA OSCURIDAD.— Yo mismo.
 PEER GYNT.— ¡Atrás! ¡Fuera de mi camino!
 LA VOZ.— ¡Da la vuelta, Peer! ¡La montaña es bastante grande!
 PEER GYNT.— (*Intenta pasar, pero tropieza con alguien.*) ¿Quién eres?
 LA VOZ.— Yo mismo, ¿y tú qué puedes decir tuyo?
 PEER GYNT.— ¡Yo puedo decir lo que se me antoje, y mi espada sabe herir!
 ¡Ten cuidado, pues! ¿Quién eres?
 LA VOZ.— Yo mismo.
 PEER GYNT.— Puedes guardarte esa respuesta idiota y sin sentido. ¿Quién eres?

EL REY.— (*Intranquilo.*) ¡Espera! ¡Eso no puede ser! Entrar acá es fácil; pero la puerta de Dovre no se abre hacia afuera.
 PEER GYNT.— ¿Acaso emplearás la fuerza para obligarme?
 EL REY.— Oyeme, sé razonable, príncipe Peer. Posees dotes para ser duende. ¿Verdad que tienes talento para ello y quieres serlo?
 PEER GYNT.— Es verdad que estoy dispuesto a hacer algunos sacrificios con tal de una esposa y un buen reino por dote, pero todo tiene su límite. No me importa jurar que una vaca es una doncella, ¡al fin y al cabo, un juramento se digiere fácilmente! Sin embargo, saberse para siempre sin libertad, morir como una persona decente, tener que ser duende para el resto de mi vida sin ver a los míos, sepultado en la montaña. ¡No, eso nunca!
 EL REY.— ¡Mira que me enfadaré de veras! ¿Sabes quién soy yo? Primero seduces a mi hija...
 PEER GYNT.— ¡Mientes! ¡Tu lengua miente!
 EL REY.— ¡Tendrás que casarte con ella!
 PEER GYNT.— No veo por qué.
 EL REY.— ¡¿Cómo?! ¿Negarás que era tu deseo y codicia?
 PEER GYNT.— ¡Ah!, ¿sólo por eso? ¿Qué diablos importa esa pequeñez?
 EL REY.— Los hombres siempre dicen lo mismo. Sólo de palabras veneran el espíritu. ¿De modo que para ti el deseo no significa nada? Espera y ya verás.
 PEER GYNT.— ¡No me atraparás con el anzuelo de la mentira!
 MUJER DE VERDE.— ¡Peer mío, serás padre antes que acabe el año!
 PEER GYNT.— ¡Abrid la puerta! ¡Quiero salir!
 EL REY.— Detrás de ti te seguirá tu hijo envuelto en una piel de macho cabrío.
 PEER GYNT.— (*Secándose el sudor.*) ¡Ay, ojalá todo fuera un sueño!
 EL REY.— Y bien, ¿qué haremos con el bebé?
 PEER GYNT.— ¡Llévale al hospicio!
 EL REY.— Está bien, príncipe Peer. Eso es asunto tuyo. Pero lo hecho, hecho está, y el niño crecerá. Estos crios se reproducen con una rapidez inconcebible.
 PEER GYNT.— ¡No seas terco, anciano! Y tú, doncella, ¡sé razonable! ¡Dejadme salir! Has de saber que no soy rey, ni príncipe, ni hacendado. Nada ganarías con poseerme. (*La mujer de verde se desmaya y es retirada en manos de varias doncellas.*)
 EL REY.— (*Mirándole con profundo desprecio.*) ¡Arrojadle contra las rocas!

LA VOZ.— Soy el gran Boigen.
 PEER GYNT.— ¡Ah, ya! ¡Atrás, duende torcido! ¡Serpiente!
 LA VOZ.— ¡Da la vuelta, Peer!
 PEER GYNT.— Pasaré al otro lado. (*Golpea.*) ¡Ha caído! ¿Hay más de uno?
 LA VOZ.— Boigen, nadie más: Boigen el invulnerable y el que fue herido; el que ha muerto y el que todavía vive.
 PEER GYNT.— ¿Qué es esto? ¿Cómo te llamas? ¡Aléjate para que te vea! ¿Qué clase de ser eres?
 LA VOZ.— Boigen.
 PEER GYNT.— ¡Ni vivo ni muerto! ¡Expandido, nebuloso, sin forma! (*Grita.*) ¡Defiéndete! ¡Hiere! ¡Hiere! ¡Lucha, te lo ordeno! ¡Emplea la violencia! ¡Necesito sentir las gotas de mi propia sangre; uñas y dientes que me desgaren!
 LA VOZ.— Boigen no está loco, no hiere, vence sin luchar; todo lo consigue por las buenas. (*Se oye un batir de alas de aves gigantescas.*)
 GRAZNIDOS DE AVES.— ¿Viene, Boigen?
 LA VOZ.— Sí.
 PEER GYNT.— Si quieres salvarme, muchacha, ¡hazlo pronto! No bajes la mirada, tímida y silenciosa. ¡Tírala a los ojos el libro de salmos!
 GRAZNIDOS DE AVES.— ¡Hermanas lejanas, volad a su encuentro! ¡Daos prisa! ¡Boigen, ya ha caído! ¡Tómalo! (*Peer Gynt se desploma desfallecido. Se oyen campanas lejanas y cánticos de iglesia.*)
 BOIGEN.— (*Reduciéndose a la nada, dice en un suspiro.*) ¡Era demasiado fuerte! ¡Había mujeres que lo protegían!

CUADRO OCTAVO

Salida del sol. Paisaje montañoso, alrededor de la cabaña de Aase. La puerta está cerrada. Silencio. Peer Gynt, tendido fuera de la cabaña, duerme.

PEER GYNT.— (*Se despierta, mira alrededor. Aparece Helga.*) ¿Cómo! ¿Eres tú, pequeña? ¿Para quién es eso?
 HELGA.— Para Solveig que...
 PEER GYNT.— ¿Cómo? ¿Dónde está?
 HELGA.— Detrás de la cabaña.
 SOLVEIG.— (*Escondida.*) ¡Si te acercas, me marchó!
 PEER GYNT.— ¿Tienes miedo de que te estreche en mis brazos?
 SOLVEIG.— ¿No te da vergüenza? ¡Suerte tuviste que tocasen las campanas!

PER GYNT.— ¿Sabes dónde he estado esta noche? ¡La hija del rey de Dovre me perseguía como un tábano! (*Solveig se va.*)
 HELGA.— (*Llorando.*) ¡Oh, mira cómo la asustaste y se va corriendo! (*La sigue.*) ¡Aguárdame!
 PEER GYNT.— (*Cogiéndola por el brazo.*) ¡Mira lo que tengo en el bolsillo! ¡Eh, chiquilla! ¡Un botón de plata! Te lo daré si hablas en mi favor.
 HELGA.— ¡Suéltame! ¡Déjame ir!
 PEER GYNT.— ¡Tómalo!
 HELGA.— ¡Ay! ¡Me das miedo!
 PEER GYNT.— (*La deja con dulzura.*) No, sólo quería decirte... ¡Pídele que no me olvide! (*Helga sale corriendo.*)

ACTO TERCERO

CUADRO PRIMERO

En medio de un bosque de pinos. Tiempo gris, de otoño. Nieva. Peer Gynt, en camisa de mangas, está cortando un árbol.

PEER GYNT.— (*Dando hachazos a un viejo pino.*) Si, sí; eres un viejo duro y terco. Pero de nada va a servirte, están contadas tus horas. (*Reanuda los hachazos.*) Ya veo que tienes una coraza de acero, pero yo la romperé, por fuerte que sea. Es natural que protestes, pero, ¡de todos modos tendrás que doblegarte! (*Se interrumpe bruscamente.*) ¡Y cuando uno se pone a soñar es, además, una maldición! Es necesario acabar de una vez con esto de andar siempre por las nubes soñando despierto. Estás marginado, muchacho. ¡Te han desterrado! ¡Sí, marginado! Ya no tienes madre que te ponga la mesa y te sirva de comer. Si deseas comer, tendrás que arreglártelas tú solo. (*Deja caer el hacha y se queda abscorto.*) ¡Mi casa será muy hermosa! (*Riendo dolorosamente.*) ¡Maldita fantasía! ¡Ya empezaba otra vez! (*Se interrumpe y escucha.*) Detrás de mí hay alguien, ¿eres tú, viejo de Hågstad? ¿Intentas sorprenderme? ¡Bah! ¡Es apenas un chiquillo!, pero... ¿qué hace con esa hoz? ¡Ay, se ha cortado un dedo! Cortar, separarse para siempre... Pensarlo, deseárselo está bien; incluso quererlo; pero hacerlo... ¡No! ¡Es incomprendible!

CUADRO TERCERO

En el bosque. Ante una cabaña recién construida. Sobre la entrada, astas de reno. Nieve espesa. Anochece. Peer Gynt, delante de la puerta, clava una gran tranca de madera.

PEER GYNT.— (*Nervioso.*) Debe haber una cerradura, una que cierre bien la puerta a los duendes, hombres y mujeres; una que impida el paso a los gnomos furiosos. Vienen con la oscuridad, golpean y llaman: "¡Abre Peer Gynt!". Son ligeros como el pensamiento, y gritan al unísono, ¿crees tú que bastará con tablas y clavos para impedir nuestro paso?

(*Aparece Solveig, con un pañuelo a la cabeza y una azucena en la mano.*)

SOLVEIG.— ¡Dios bendiga tu trabajo! ¡No me rechaces! Vengo porque me has llamado... Y aquí estoy.

PEER GYNT.— ¡Solveig! ¿De veras eres tú?

SOLVEIG.— Me enviaste recado con la pequeña Helga. Luego, el viento y el silencio me trajeron otros mensajes. También tu madre me traía noticias tuyas al hablarme de ti y yo las multiplicaba en mis sueños. Las noches tristes y los días vacíos me avisaron que era el momento de venir aquí... Parecía que la vida se había apagado allí abajo. Mi corazón no me dejaba reír ni llorar. No estaba segura de lo que querías; sólo estaba segura de que debía venir.

PEER GYNT.— Pero, ¿y tu padre? ¡Oh, Solveig, mi bien! ¿Para venir a mi lado?

SOLVEIG.— Ya no hay nadie a quien deba llamar padre o madre. He roto todos los lazos. ¡Sí, sólo para venir a tu lado! Serás mi amigo y mi consuelo... (*Llorando.*) ¡Pero qué duro fue separarme de mi hermanita! ¡Y fue peor tener que despedirme de mi padre! ¡Y todavía peor, alejarme de mi madre! ¡Ay, Dios mío! Lo más duro fue dejarlos a todos ellos.

PEER GYNT.— Pero, ¿conoces la sentencia dictada en mi contra, sin bienes ni hogar, ni herencia? ¿Sabes de sus condiciones? Cualquiera que me encuentre fuera de los límites del bosque tiene derecho a detenerme.

SOLVEIG.— He venido a través de la nieve preguntando el camino; y cuando querían saber adónde iba, yo respondía: "A casa."

CUADRO SEGUNDO

Habitación en casa de Aase. Todo está en desorden. Sobre la cama hay un gato. Aase y Kari, mujer del labrador, se afanan en ordenar.

AASE.— (*Corriendo a un extremo.*) ¡Oye, Kari! (*Corriendo hacia el otro.*) ¡Ay, estoy atontada! ¿Dónde está la llave del arca?

KARI.— Está en la cerradura.

AASE.— ¿Qué ruido es ése? ¿Qué pasa?

KARI.— Es el último carro que sale para Hågstad.

AASE.— (*Llorando.*) ¡Ojalá me sacaran a mí también! ¡Pero en un negro atáúd! ¡Ay, cuánto se debe sufrir en este mundo! ¡Toda la casa vacía! Lo que me ha dejado el viejo de Hågstad, me lo ha quitado el juez. Ni siquiera ha perdonado la ropa que llevaba puesta. ¡Maldita gentuza! ¡Ni casa, ni tierras! ¡Ya no queda nada en poder de la familia! No hubo ayuda ni piedad... y como Peer estaba lejos, nadie pudo aconsejarme.

KARI.— Sin embargo, puedes seguir viviendo aquí hasta que mueras.

AASE.— ¡Sí, el gato y yo, comiendo pan de limosna!

KARI.— ¡Dios no te abandonará, mujer! ¡Ese Peer te ha salido demasiado Caro!

AASE.— ¿Peer? ¡Estás equivocada! ¡Si Ingrid volvió sana y salva! ¡Mejor harían en culpar al diablo! ¡El muy malvado tentó a mi hijo!

KARI.— ¿No sería conveniente llamar al pastor? Quizás estés peor de lo que crees.

AASE.— ¿Al pastor? ¡Ah, sí, yo también pensaba eso! (*Poniéndose de pie bruscamente.*) Pero no, por Dios, no puede ser. ¡Soy la madre; mi deber es ayudarlo en lo que sea, cuando todo el mundo le abandona! Voy a remendar su ropa. ¡Eres hijo de Juan Gynt, Peer! ¡Dios lo haya perdonado! Cuando estaba borracho, todo le daba igual. En cuanto haya acabado me meteré en la cama. Me siento muy débil, estoy cansada y enferma... (*Contenta.*) ¡Dos camisas de lana, Kari! ¡Las han olvidado! Nos vienen muy bien, ¡quedémonoslas!

KARI.— ¡Jesús, madre Aase! ¡Eso es pecado!

AASE.— Sí, pero ya sabes que, según dice el pastor, pecados como éste y otros se perdonan.

PEER GYNT.— (*Enusiasmado.*) ¡Entonces, añera clavos y tablones! Ya no hace falta tranca contra los pensamientos de los gnomos. Si tú te atreves a vivir con el cazador, yo sé que Dios bendecirá la cabaña. ¡Oh, Solveig! ¡Déjame que te mire! ¡No sabes cuántos días y cuántas noches te he añorado! ¡Cuán rubia, cuán pura eres! Mira mi cabaña; habrá que derribarla, es demasiado pobre y pequeña para ti.

SOLVEIG.— Grande o pequeña, me gusta. ¡Aquí se halla mi hogar, aquí quiero vivir!

PEER GYNT.— ¿Estás segura? ¿Vivir el resto de tu vida?

SOLVEIG.— El camino que he pisado jamás se puede desandar.

PEER GYNT.— Eres mía, pues. Entremos. Deja que te vea dentro de la cabaña. Pasa, iré a buscar leña para el fuego. Habrá luz y calor. Estarás cómodamente sentada, sin tener frío jamás. (*Abre la puerta. Solveig entra. Peer continúa un instante inmóvil; rie, lleno de alegría, y da un brinco.*) ¡Reina mía! ¡Por fin la he hallado! ¡Es mía! ¡Ahora sí que construiré un palacio! (*En el mismo instante sale de la espesura una mujer vieja vestida de verde y andrajosa. Un niño feo, con un cuenco de cerveza en la mano la sigue cojeando y agarrándose a sus faldas.*)

MUJER DE VERDE.— ¡Buenas tardes, Peer andarin!

PEER GYNT.— ¿Qué pasa? ¿Quién eres?

MUJER DE VERDE.— ¡Somos antiguos conocidos! Mi cabaña está cerca, somos vecinos.

PEER GYNT.— ¡Ah! ¿De veras? Pues eso es más de lo que yo sé.

MUJER DE VERDE.— A medida que se iba construyendo tu cabaña, iba la mía construyéndose también.

PEER GYNT.— (*Intenta marcharse.*) ¡Tengo prisa!

MUJER DE VERDE.— ¡Siempre la tienes, hombre! Pero yo te sigo sin descanso y siempre acabo dando contigo.

PEER GYNT.— ¡Te equivocas, buena mujer!

MUJER DE VERDE.— Me equivoqué hace mucho, cuando creí en tus promesas.

PEER GYNT.— ¿Promesas? ¿De qué diablos hablas?

MUJER DE VERDE.— ¿Has olvidado acaso la noche aquella en que bebiste en casa de mi padre? ¿La has olvidado?

PEER GYNT.— ¡He olvidado lo que nunca he sabido! ¿De qué estupideces estás hablando? ¿Cuándo nos hemos visto nosotros dos?

MUJER DE VERDE.— La última vez que nos vimos, fue la primera.

(*Al niño feo.*) ¡Anda y da de beber a tu padre; me parece que debe tener sed!

PEER GYNT.— ¿Padre? ¡Estás borracha! ¿Llamas a este...?

MUJER DE VERDE.— ¿Es que no conoces al cerdo por la piel? ¿Dónde tienes los ojos? ¿No ves que es paralítico de un pie, como tú lo eres de espíritu?

PEER GYNT.— ¿Quieres hacerme creer...? ¿Pretendes, hocioco de duende, hacerme pasar por...?

MUJER DE VERDE.— Escucha, Peer: ¡Eres terco y muy duro! (*Llorando.*) ¿Qué culpa tengo yo de no ser ya bonita como cuando me sedujiste en la montaña? Este otoño, cuando di a luz, el diablo me sostuvo la espalda; así se comprende que me haya vuelto fea. Pero, si quieres verme tan hermosa como antes, no tienes más que enseñar la puerta a la muchacha que está ahí dentro; apártala de tu vista y de la mente. ¡Hazlo, bien mío! ¡Y verás cómo desaparece mi hocioco!

PEER GYNT.— ¡Fuera de aquí, bruja maldita!

MUJER DE VERDE.— ¡Sí, eso quisieras tú!

PEER GYNT.— ¡Te romperé la cabeza!

MUJER DE VERDE.— ¡Intentalo si te atreves! ¡Ja, ja! ¡Resistiré todos los golpes, Peer Gynt! ¡Volveré cada día! Abriré la puerta, miraré por las ventanas, no me apartaré de ti. Y si te pones cariñoso con ella, si tienes ganas de juegos y caricias, me sentaré entre ustedes y exigiré mi parte. ¡Ella y yo alternaremos! ¡Adiós, bien mío! Puedes pedir al cielo por mi partida y nada sucederá.

PEER GYNT.— ¿Qué odiosa pesadilla!

MUJER DE VERDE.— (*Cínicamente.*) ¡Ah! Olvidaba decirte que tendrás que mantener al niño vagabundo. Diablillo, ¿quieres ir con tu padre?

PEER GYNT.— (*Escupiendo al niño.*) ¡Ven, que te voy a dar un hachazo! ¡Ven!

MUJER DE VERDE.— (*Besando al niño.*) ¿Qué cabeza tiene este cuerpo! Cuando seas mayor, serás igual que tu padre.

PEER GYNT.— (*Golpeando el suelo con ira.*) ¡Lárguense! ¡Lejos de aquí!

MUJER DE VERDE.— ¿Estamos cerca ahora? ¡Sólo por pensamientos y deseos! ¡Pobre Peer! Pero tú lo has querido así.

PEER GYNT.— (*Retorciéndose las manos.*) ¡El mal es para otra persona! ¡Solveig, mi puro tesoro!

MUJER DE VERDE.— ¡Sí, sí! "Los inocentes son los que pagan", dijo el diablo cuando su madre le pegaba porque su padre estaba borracho.

CUADRO CUARTO

Vivienda de Aase. En la chimenea arden unos leños, alumbrando la habitación. Un gato, en una silla, al pie del lecho. Aase crispadamente sus manos sobre las sábanas de la cama, donde está acostada.

AASE.— ¡Dios mío! ¿No vendrá? ¿Cuánto tarda! ¿No tengo a nadie a quien enviar por él! ¡Y tengo tantas cosas que decirle! ¿No puedo perder un momento! ¿Quién lo iba a pensar? Debí ser menos severa con él.

PEER GYNT.— (*Entrando.*) ¡Buenas noches!

AASE.— ¡Al fin has llegado, hijo mío! Pero, ¿cómo te has atrevido a venir? Sabes bien que aquí corre peligro tu vida.

PEER GYNT.— ¡La vida es lo de menos! Tenía que venir, eso es todo.

AASE.— Entonces Kari dará la cara y yo podré partir en paz.

PEER GYNT.— ¿Partir? ¿De qué hablas? ¿Adónde?

AASE.— ¡Ay, Peer! El fin se acerca... ya no me queda mucho tiempo.

PEER GYNT.— (*Se estremece y pasea por la alcoba.*) ¡Vaya! Venía huyendo de las tristezas pensando que aquí podría deshacerme de ellas. ¡Madre, tienes los pies y las manos frías!

AASE.— Sí, Peer; pronto habrá terminado todo. Cuando veas que se extingue la luz de mis ojos, los cerrarás con cuidado. Y luego te ocuparás del ataúd; pero que sea bueno, hijo mío... ¡Ah, no! Me olvidaba...

PEER GYNT.— ¡Cállate! Sobre tiempo para pensar en esas cosas.

AASE.— Bien, bien. (*Mirando con inquietud la alcoba.*) Ya ves lo poco que han dejado. ¡Es digno de ellos, cobardes!

PEER GYNT.— (*Haciendo un gesto.*) Otra vez lo mismo! (*Con voz áspera.*) ¡Sí, ya sé que tengo yo la culpa! ¿Para qué recordármelo siempre?

AASE.— ¿Tú? ¡No! La maldita bebida es la culpable de la desgracia. ¡Hijo de mi alma, tú estabas borracho, y estando así uno no sabe lo que hace! Además, como acababas de cabalgar en el reno, es natural que te encontrases aturrido.

PEER GYNT.— Vamos a dejar todo lo triste atrás, ésa y todas las demás historias por otro día. (*Se sienta en el borde de la cama.*) Ahora, madre, charlemos, pero sólo de cosas ligeras y olvidemos los asuntos deprimentes y complicados, todo lo que pueda dañarnos... ¡Caramba! ¡Aquí está el viejo gato! ¿De modo que todavía vive?

AASE.— Se queja tanto por las noches; ya sabes lo que eso significa...

PEER GYNT.— (*Cambiando la conversación.*) ¿Qué novedades hay?

(*Desaparece en la oscuridad con el niño, que arroja el cuenco.*)

PEER GYNT.— (*Después de un largo silencio.*) "¡Ve por el mundo!", decía Boigen. ¡No hay otro remedio! Ahora una muralla me separa de la que tanto amo. ¡La esperanza se ha nublado de pronto, y mi alegría ha envejecido! ¡Ve por el mundo, Peer Gynt! ¡No hay camino recto que te lleve a ella! ¿Recto? ¡Ah! ¡Debe de haber uno! Algo he leído sobre el arrepentimiento, si mal no recuerdo. Pero, ¿qué era?, ¿qué decía? No tengo el libro; ya casi lo he olvidado por completo, y aquí, en pleno bosque, no encontraría consejo. ¿Arrepentimiento? Quizá pasarían años antes de que alcanzara el camino. Sería una pobre vida. Romper lo que es frágil, dulce y hermoso haciéndolo añicos. (*Se retracta.*) ¡Todo lo de esa mujer con hocioco de marrana ha sido mentira! ¡Se acabaron las abominaciones! ¡He logrado apartarlas de mi vista pero no de mi mente! ¡Ingrid! ¡Las tres pastoras! ¿Querían a su vez interponerse entre nosotros, pidiendo dulcemente que las llevara entre mis brazos? ¡Ve por el mundo, Peer Gynt! Por más que lo intente, siempre la veré pura e inmaculada. Debo salir de aquí sea como sea. Es necesario desprenderse de semejantes cosas y entregarlas al olvido. (*Da unos pasos hacia la cabaña pero se detiene.*) ¿Entrar, después de esto? ¿Cubierto de lodo y vergüenza! ¿Entrar seguido por una legión de duendes? ¿Hablar y callar? ¿Confesar ocultando? (*Arroja el hacha.*) Esta noche es víspera de fiesta. ¡Ir ahora a su encuentro sería un sacrilegio!

SOLVEIG.— (*Desde la puerta.*) ¿Vienes?

PEER GYNT.— (*En voz baja.*) ¡Debo recorrer el mundo!

SOLVEIG.— ¿Qué dices?

PEER GYNT.— ¡Espérame! Está oscuro y debo traer algo que pesa mucho.

SOLVEIG.— Aguada, yo te ayudaré. Compartiremos la carga.

PEER GYNT.— ¡No! ¿Quédate donde estás! La llevaré yo solo.

SOLVEIG.— Pero, ¡no vayas demasiado lejos, Peer!

PEER GYNT.— Ten paciencia, lejos o cerca... tendrás que esperar.

SOLVEIG.— (*Afirmando con la cabeza.*) ¡Esperaré!

(*Peer desaparece por el sendero del bosque. Solveig permanece a su espera en la puerta.*)

AASE.— (*Sonriendo.*) Se habla de cierta joven que echa de menos las montañas... Deberías hacerle una visita; quizá encontrases alguna salida. (*Molesta.*) ¡Oh, y ni hablar de ese cochino herrero!

PEER GYNT.— (*Amoroso.*) No, charlemos entonces de cosas ligeras, anda. ¿Tienes sed? ¿Puedes estirarte en la cama? ¡Es tan corta! Déjame ver, pero si ésta es la cama en la que yo dormía de niño. (*Suspira.*) ¿Cuántas noches pasaste a mi lado, arrojándome y cantándome!

AASE.— Sí, es verdad, ¿también lo recuerdas? Cuando tu padre salía de viaje jugábamos al trineo, y yo iba sentada en el pescante y el gato de Kari sentado en el taburete hacia de nuestros caballos.

PEER GYNT.— ¡Por supuesto! Nuestra ruta nos llevaba por valles y montañas hacia el palacio de Soria-Moria. ¡Sí, sí! Y soltabas las riendas a medida que avanzábamos. ¡Dios te bendiga, vieja gruñona! Posees un alma bondadosa... ¿De qué te quejas?

AASE.— Es mi espalda. ¡La siento tan rígida!

PEER GYNT.— Estírate, yo te sostengo. ¿Ves cómo ya estás mejor?

AASE.— (*Intranquila.*) ¡No, Peer! ¡Ha llegado la hora de irme!

PEER GYNT.— ¿Irte?

AASE.— Sí, irme de aquí. ¡Lo he deseado tanto!

PEER GYNT.— ¡Hablas por hablar! ¡Arrópatel! En el palacio de Soria-Moria celebran una fiesta. Descansa en el asiento; te llevaré hasta allí.

AASE.— Pero, querido Peer, ¿estoy invitada?

PEER GYNT.— Sí, los dos lo estamos. (*Rodea con una cuerda la silla donde duerme el gato, toma un bastón y se sienta a los pies de la cama.*) ¡Arre, caballo, arre! ¿No tendrás frío, madre? ¡Ya veo asomar el palacio! Hay baile, ¿oyes la música? San Pedro está fuera y te invita a entrar, te obsequia con su vino más dulce; y la difunta del pastor te prepara café y merienda. Dentro de poco habrá acabado el viaje.

AASE.— ¡Santo cielo! ¿Y podremos estar los dos juntos?

PEER GYNT.— ¡Todo el tiempo que quieras!

AASE.— Cerraré los ojos. ¡Confío en ti, hijo!

PEER GYNT.— ¡No me mires así! ¡Habla, madre! ¡Soy yo, Peer, tu hijo!

(*Cierra los ojos a Aase, la besa y se inclina sobre su cuerpo.*) ¡Gracias por todo... por tus golpes y por tus caricias!

KARI.— (*Entrando.*) ¡Cómo! ¿Entonces se acabaron ya las penas?

PEER GYNT.— ¡Silencio! ¡Ha muerto! (*Da vueltas. Se detiene en la cama.*)

KARI.— (*Llora junto al cadáver.*) ¿Vas lejos?

PEER GYNT.— ¡Hacia el mar, y más lejos aún! (*Se va.*)

GLOSARIO

- Alteridad (ALT):** Irrupción estético-vitalicia que emana del encuentro dialógico con la obra literaria y que permite, entre otras funciones: ocultar, evadir o duplicar la propia identidad a partir del encuentro con el Otro ficcional (personaje/diálogo/acción).
- Aprendizaje Significativo (AS):** Asociación de la información novel en estructuras cognitivas de aprendizaje relacional más complejas y funcionales para el pleno desarrollo del individuo escolar.
- Dialogicidad (DG):** Lugar de encuentro de las distintas voces que hacen posible la plenitud significacional del texto.
- Educación Literaria (EL):** Sistema de enseñanza que atañe al análisis de las obras literarias mediante referentes pedagógico-didácticos y curriculares del aula de literatura.
- Educación Teatral (ET):** Ciencia encargada del tratamiento interdisciplinario de los estudios teatrales en el aula escolar.
- Género Dramático (GD):** Categoría literaria que reúne el estudio de los textos dramáticos por su función literario-espectacular.
- Lectura Dramatizada (LD):** Técnica teatral y de animación literaria que confluye en el ejercicio interpretativo del lector dramático mediante los ejes: corporal, vocal y anímico.
- Lector Dramático (LDM):** Tipo de lector abocado al ejercicio de la lectura dramatizada de los textos dramáticos.
- Lectura en Alta Voz (LAV):** Técnica de lectura que reúne y regula los mecanismos de la emisión vocal, gestual y postural para el óptimo desempeño lector frente a un auditorio o ensayo dramático.
- Pedagogía Teatral (PT):** Disciplina encargada del estudio y la praxis de la educación teatral en el ámbito escolar.
- Sentido (SD):** Origen de la expresividad lógico-discursiva de una obra literaria.
- Significación (SF):** Construcción semántica del lector en función de la referencia al objeto de estudio (síglico o simbólico) del texto.
- Significación Literaria (SL):** Acto co-creador de la plenitud significacional del texto literario que, implica, la extensión de su sentido inaugural en virtud de un lector-intérprete y su ser mediato, mediante el cruce dialógico entre las instancias texto-autor-lector, y la transustanciación de la experiencia lectora en sustancia significante: corporal, vocal y anímica.
- Significación Teatral (ST):** Espacio de resemantización del elemento síglico teatral expresado mediante el cuerpo, la voz y lo anímico, entre otros lenguajes, en un montaje escénico.
- Texto Dramático (TD):** Tipo de texto literario de doble articulación: literario-espectacular, caracterizado por su arquitectura dialógica y su posibilidad de ser montado en escena.
- Texto Espectacular (TE):** Parte sustancial del texto dramático que constituye su elemento síglico escénico.
- Texto Literario (TL):** Parte sustancial del texto dramático que constituye su elemento síglico ficcional.

CRONOGRAMA: FASE DE ANTEPROYECTO

Fase de Investigación	Actividad	Propósito Educativo	Recursos y Fases	Período
III. Intervención <i>Estudio de Caso</i>	1. Investigación-teorización	Fundamentar los supuestos interventivos de acuerdo con la problemática establecida, sus alcances y limitantes.	-Referencias Bibliográficas -Asesoría con Director y comité	Ene-May 2022
	2. Etnografía Educativa: <u>No declarada:</u> Observación	Indagar la naturaleza del fenómeno correlacional entre la ausencia/presencia del género dramático y la significación literaria en dos entornos escolares: Público (Escuela de Bachilleres) y Privado. Observación de carácter neutral, sin mediación.	-Admisión institucional del monitoreo. -Recopilación de datos mediante toma de apuntes y/o grabación.	Ene-Feb 2022 2 momentos por cada institución
	3. Etnografía Educativa: <u>Declarada:</u> Entrevista Semiestructurada	Entrevista Semiestructurada «Actos de significación en los estudios literarios»: Actores educativos (profesor y estudiantes). Se darán a conocer los propósitos de la investigación, procurando establecer puentes con la investigación en turno.	-Diseño y elaboración de entrevista -Aplicación	Mar 2022
	4. Recopilación y análisis de datos Cuestionario abierto	Elaborado desde las teorías de la significación y la fundamentación didáctica	-Recolección de datos e interpretación preliminar de resultados. -Elaboración y aplicación de cuestionario. -Nivel teórico: Teorías de significación, alteridad y teatralidad: ET y PT -Nivel práctico: Voz y corporalidad	Abril 2022
	5. Diseño de programa piloto: Esbozo de lectura dramatizada	Elaboración de batería de intervención.	Selección de corpus: a. Grecolatino b. Renacimiento y Teatro Jesuita Novohispano c. Neoclásico d. Romántico/Realista e. Contemporáneo Ejecución de la LD en torno al <i>corpus</i>	Abril-Jun 2022
IV. <i>Corpus y Sugerencia de Intervención</i>	1. Elección del corpus 2. Implementación del Programa Piloto: LD	Desarrollo de corpus e implementación del Programa Piloto de Lectura Dramatizada		Jul-Oct 2022
V. Resultados	1. Resultados y conclusiones del Programa Piloto	-Análisis de resultados y detección de áreas de oportunidad. -Comprobación/refutación de Hx correlacional.		Oct-Dic 2022