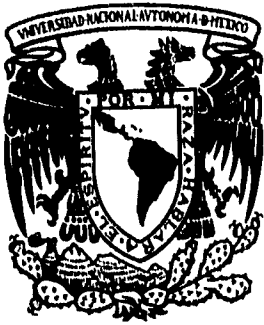


2
2 ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

LECTURA Y ANALISIS DEL TEXTO TEATRAL. UNA PROPUESTA DIDACTICA PARA APOYAR LA PUESTA EN ESCENA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :
LICENCIADO EN LITERATURA
DRAMATICA Y TEATRO
P R E S E N T A :
LETICIA GARCIA GUTIERREZ

MEXICO, D.F.

1986



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

a mis padres

a José María

Agradecimientos:

Dr. Prisciliano de León Dávalos; Dr. J.A. Mendoza.

Asesor de Tesis: Lic. Héctor Berthier

Sinodales: (en orden alfabético)

Lic. Ignacio Escárcega; Mtro. Armando García; Lic. Gustavo Lizarraga y Lic. Miguel Angel Tenorio.

Escuela de Arte Teatral, INBA: Lic. Ricardo Ramírez Carnero; Profr. Antonio Algarra; Lic. Zenaldo Rodríguez; Lic. Héctor Quintanar; Lic. Feliciano Torres.

Depto. Lit. Dramát. y Teatro, UNAM: Lic. Miguel Angel Reyna; Srta. Laura Luna Turcott.

ENEP, Aragón. UNAM: Alumnos del Taller de Teatro (1979-1985).

A los profesores de quienes recibí las bases de mi formación profesional :

(en orden alfabético)

Mtra. Edith Chehaybar.

Dr. Néstor García Canclini.

Mtra. Luisa Josefina Hernández.

Profr. José Luis Ibáñez.

Profr. Héctor Mendoza.

Mtro. Porfirio Morán.

Mtra. Margarita Pansza.

Mtro. Carlos Zarzar.

Derechos Reservados conforme a la Ley.

Todos a Leticia García Gutiérrez.

INTRODUCCIÓN.

Este trabajo es una propuesta didáctica personal que se consolida a partir de mi conocimiento y experiencia como docente tanto en actuación, como en el análisis de texto; está *dirigido a los docentes* en la disciplina teatral, especialmente a aquellos que se dedican al análisis del texto dramático.

En esta investigación trato de mostrar las relaciones de interdependencia entre un sistema educativo en que se lleve a cabo la práctica del Análisis del Texto dramático -en este caso Sistema Modular-, con un tipo de didáctica pertinente -para esta investigación desde el enfoque de la Didáctica Crítica- exponiendo estas interrelaciones como las necesarias para dar la base y el fundamento de una propuesta de análisis de texto dramático (entendido éste como la obra de teatro escrita), acorde con los requerimientos de un actor participativo para una escenificación.

En este sentido el trabajo presente partió del siguiente problema:

¿Cómo en procesos de aprendizaje del análisis de texto, la didáctica puede colaborar a que el alumno-actor se construya como un elemento propositivo en la puesta en escena?

En respuesta (tentativa y relativa) afirmo que el alumno, en vínculo con la situación de aprendizaje grupal puede desarrollar actitudes participativas y autogestivas, si:

- Reconoce la necesidad de abordar el pasaje que va de la literalidad a la teatralidad cuando se trate de analizar e interpretar la obra de teatro escrita.

- Acepta participar en procesos didácticos "alternativos", desde el enfoque de la denominada Didáctica Crítica.

- Realiza la *lectura* de la obra de teatro escrita.

Por lo anterior el *análisis* no es ya la separación de las partes hasta dejar el objeto *irreconocible*; al analizar se trataría más bien de lograr la separación del *todo* en elementos como la posibilidad de reconstruir el texto teatral para su escenificación. Todo esto representaría: *el qué*; *el cómo* estaría integrado por la situación didáctica y por el trabajo de *lectura* para la *consecución de procesos estructurales de conocimiento, aprendizaje y creatividad en el sujeto*.

En el *cómo* irrumpe la *lectura* para guiar el análisis del texto por senderos propiamente *interpretativos e imaginativos*; leer significa fuera del contexto convencional y según Bettetini propone, "elegir diversos enfoques del texto, indagarlo según diversas perspectivas, singularizar el lugar en que se forma el discurso, remitirse a las interrogativas de fondo que el texto plantea en tanto que producto...", mediante la lectura, la obra de teatro se conquista más como un campo de problemas a resolver que como un hecho acabado y el lector, más como un ser propositivo que pasivo, más crítico que evasivo, más productivo que consumidor.

Así, la creación de esta propuesta de análisis se debió también a que consideré necesaria la estructuración de formas novedosas y alternativas para el análisis de la obra de teatro escrita, ya que siempre he tenido presente la existencia del predominio de formas de análisis literario que se realizan en las escuelas de arte teatral, nivel superior, que pienso en nada han favorecido la formación del actor pues no satisfacen objetivos propiamente escénicos; también porque en el aula se

siguen reproduciendo formas de enseñanza del análisis de texto dramático, a través de modelos que no promueven un real aprendizaje, ni fomentan la participación, la investigación y por consiguiente la creatividad del alumno. Espero que este trabajo modifique en algo el panorama actual y sea valorado en y a partir de este contexto nada alentador.

Es por lo anterior que esta investigación se constituye como una propuesta, tanto de tipo teatral, como didáctica, y espero contribuya a la práctica docente actual en el nivel superior invitando a la discusión y al análisis de las relaciones entre aprendizaje y conocimiento, con las de creatividad e interpretación en el proceso de puesta en escena.

También he querido colaborar, mediante la presente propuesta, a la difusión de diferentes formas posibles de estructuración y reestructuración de la obra de teatro escrita, así como de una forma y un procedimiento de análisis e interpretación, al dejar en claro que estos procesos son los que *surgen y se ajustan* como resultado de la naturaleza misma del objeto y no a la inversa; no es pues el caso pretender que esta forma de análisis de texto funcione para *todo tipo de obras de teatro escritas* y, en aquellos casos en que el material se resista *obligarlo* a que "obedezca" ciñéndose a los principios y procedimientos de este tipo de análisis propuesto. Por el contrario, me ha parecido mucho más pertinente que la forma de análisis se cña al objeto.

Precisando, el objeto de análisis construido como objeto de estudio se conformó por:

Nivel didáctico: el alumno y el grupo en situación de aprendizaje.

Nivel teatral: estructuras dramáticas aristotélicas.

La estructura aquí es vista como un objeto cuya realidad es el ser un artificio elaborado por el intérprete, y no un soporte que forme parte o posea la obra misma; la forma de análisis que propongo se lleva cabo a través de *la relación* de los elementos involucrados lo que excluye toda linealidad; las partes o elementos, en rigor, no adquieren *realidad* sino en *relación* y son las relaciones *lo real* ahí donde el sentido se construye.

El cuerpo de la investigación se compone de las siguientes partes expuestas de la manera que a continuación paso a describir:

Primera Parte. Constituida por una breve presentación de lo que es el Sistema Educativo Modular en general y, concretamente, en la Escuela de Arte Teatral (INBA). También en esta Primera Parte se presenta el encuadre, tanto interno como externo del curso: Análisis de Texto, materia que se constituye como la situación central de esta investigación. El encuadre interno es el institucional y el externo el soporte pedagógico didáctico de esta materia.

Segunda Parte. Esta etapa de la investigación trata sobre la propuesta personal de Análisis de Texto, se inicia con la exposición del Marco Conceptual Operativo Teatral que explicita el enfoque teórico así como el estético teatral para el tipo de análisis de texto propuesto; en seguida se muestra la forma de análisis de acuerdo a las etapas que la constituyen: tres, en relación a los objetivos de aprendizaje y a los temas que las integran. Para cerrar esta Segunda Parte se proponen opciones de desarrollo de esta propuesta para que en la práctica, en el mundo de los hechos, puedan ser retomadas y "aterrizar" así la forma de análisis de texto dramático que propongo.

Me permito aclarar que si bien la Primera Parte se constituye como la fundamentación del contenido de la Segunda Parte: la propuesta de Análisis de Texto en sí, ésta última puede ser utilizada para ámbitos educativos aunque no sean "alternativos" o de tipo modular; esto es posible en la medida en que las directrices que fundaron esta forma de análisis no fueron de tipo teatral, sino de tipo pedagógico modular y didáctico (Didáctica Crítica), de tal suerte que los objetivos y principios educativos están implícitos en el qué y el cómo de este tipo de análisis del texto y que a continuación presento.

Primera Etapa de Análisis. Diagnóstico Estructural. Con dos momentos.

Segunda Etapa de Análisis. Lectura Dramático Teatral.

Tercera Etapa de Análisis. Interpretación Dramática.

La Primera Etapa tiene como objetivo fundamental determinar la obra a partir de una estructura hipotética creada por los intérpretes, tomando como punto de partida el material de la obra de teatro escrita *en su origen* y buscando la organización de los elementos para *cerrar* la obra como un todo para dotarla así de *unidad*. A este proceso le he llamado el encuentro de la *definitividad*. El analizante-intérprete gracias a esta etapa se ve imposibilitado para decir *cualquier cosa* del texto analizado, pues la finalidad es que reconozca que la obra posee un nivel determinado y relativo de objetividad.

En la Segunda Etapa los analizantes proceden a recuperar aquellos aspectos que perciben como ambiguos o aquellos que a sus ojos resultan poco claros para proceder, mediante la interpretación, a imprimir el sello particular al llenar con un significado propio aquello que resultaba vago; en esta fase se trata de lograr una síntesis entre lo que la obra ofrece en su *definitividad* con lo que este texto dramático deja en libertad, para ser *producido y recreado por los intérpretes en situación*.

La Tercera Etapa y última se considera la decisiva pues en ella la información obtenida y elaborada en las etapas anteriores, aunque en apariencia abstracta, se transforma en una realidad concreta y teatral; la aparente *literalidad* del texto escrito, gracias a los procedimientos propuestos en cada etapa, se transforma en propuestas de tipo escénico generando con ello la *teatralidad* pertinente para la puesta en escena de ese texto.

Los procesos de interpretación expresan la gama de formas posibles para abordar el análisis del texto dramático (escrito); creo que estos procesos pueden ser llevados a cabo aún en obras cuya estructura sea la denominada por la tradición teatral como *aristotélica*, en este sentido es que el trabajo presente trata de guiar *la lectura*, la interpretación estructurada y estructuradora de la obra por caminos más cercanos a la creatividad, la investigación y la tolerancia para alejarla del posible "ruido", la arbitrariedad y la censura, situaciones muy comunes cuando de analizar formas cerradas se trata.

En 1979 tuve diferentes experiencias tanto como alumna como docente en distintas instituciones, eventos que colaboraron al inicio en la investigación de lo que ahora presento como un tipo de análisis de texto estructural.

De enorme importancia resultaron los cursos de estética y metodología con el Dr. N. García Canclini de la UNAM, en que participé como alumna, así como las clases de actuación con el profesor José Luis Ibáñez (UNAM). Determinante fue también mi labor como docente en el Taller de Teatro de la ENEP, Aragón, gracias a los requerimientos planteados y que supe abordar siempre como un reto. Por último, el conocimiento que me brindaron los principios del Sistema Educativo Modular, proyecto que se trató de llevar a cabo en la Escuela de Arte Teatral (INBA), al momento de participar yo en esta escuela como docente (por desgracia este sistema educativo se llevó a cabo hasta 1994, año en que se abandonó la educación modular al implantarse otro tipo de Plan de Estudios en dicha escuela).

El primer resultado fruto de la conjunción de todos estos hechos en aquel entonces fue el reconocer la necesidad de una formación docente específica para espacios educativos "alternativos", situación que fue satisfecha con la participación en los cursos abiertos para todo tipo de profesionistas que se impartían en el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE), UNAM (1980), dirigidos a profesores deseosos de abandonar la improvisación en la docencia sustituyéndola por una formación sistemática, integral y crítica, acorde con los requerimientos que el futuro de la educación superior en mi opinión merecía; en el presente creo que este tipo de formación sigue siendo actual y es la que debiera ser la base para prospectar cualquier proyecto educativo.

Estos son los antecedentes que por su importancia quiero reconocer en este momento para señalar el valor que representa para la investigación y para la creatividad en general, el que las instituciones educativas decidan ampliar sus horizontes dejando abierta la oportunidad para probar *otras opciones*, permitiendo con ello que personas con propuestas novedosas se continúen en "alternativas" frente a esa tradición arcaica y caduca que predomina en la vida institucional educativa.

Quiero resaltar que fue en la Escuela de Arte Teatral (INBA), así como en la ENEP, Aragón (UNAM), donde llevé a cabo la concreción de este tipo de análisis de texto dramático; en el presente sólo he podido seguir desarrollando mi propuesta en la Escuela de Arte Teatral y bajo un nuevo Plan de Estudios, lo que evidentemente traerá un replanteamiento tanto del problema e hipótesis inicial, como de las conclusiones finales, así como también transformaciones en el futuro de la propuesta de análisis de texto presente.

Espero que la riqueza y provecho que supe obtener de diferentes coyunturas institucionales, puedan ahora ser compartidos con aquellos que decidan utilizar mi propuesta.

PRIMERA PARTE.

I. BREVE PRESENTACIÓN DE LOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL SISTEMA MODULAR EN MÉXICO.

Algunos autores (1) coinciden en señalar a la década de los setenta como el momento en que se inicia una afluencia en la creación de investigaciones, escritos y planteamientos novedosos en el ámbito de la Educación Superior en México.

También en esa época la creación de nuevas instituciones educativas con currículos abiertos, la producción de nuevas leyes sobre educación y sobre todo, una política de expansión educativa y un énfasis en la reforma educacional, fruto de la política en educación de ese sexenio (1970-1976), genera "la conformación de un campo problemático, en cuyo interior se suscitan debates que están lejos de haberse concluido y que abordan desde lo que representa las fronteras disciplinarias, hasta las relaciones entre la ciencia y el poder." (2).

Pero no sólo las nuevas realidades educativas y curriculares en el nivel superior llegan a crear un nuevo espacio de reflexión, también la currícula como tal - construida apenas como objeto de estudio en la década de los años veinte -, es abordada en la práctica más como un problema a resolver, que como una hipótesis acabada. (3) Para el caso que ahora importa: el Sistema Modular, dos son los antecedentes más importantes para su implantación en México. Uno es de carácter contextual social y otro de carácter educativo.

En el contexto social del México de los setenta, se cuestiona el papel de las instituciones de Educación Superior en relación a la función que desempeñan frente a una colectividad apenas convulsionada por el movimiento estudiantil de 1968. Esta situación se ve reforzada por la ideología echeverrista al tratar de integrar a la población marginada a las propuestas de desarrollo nacional ampliando las oportunidades de cultura, educación y trabajo.

Por lo que respecta al contexto educativo en México surge un antecedente al emerger los llamados currículos abiertos -ya mencionados anteriormente-, para tratar de dar respuesta inmediata a la problemática contextual arriba expresada. Estos currículos no fueron homogéneos ya que los hubo, desde aquellos que sólo innovaban en el aspecto de abatimiento en la falta de asistencia a las clases, hasta otros totalmente innovadores. Ejemplo de esto fueron: el Sistema de Universidad Abierta (SUA), UNAM; la Primaria para adultos; la Licenciatura para Profesores Normalistas, etc. (4)

En este sentido, es de resaltar la incidencia determinante que tuvo el llamado "Documento Villarreal", en el cual se plantea la fundamentación para la creación de la UAM, Xochimilco. Lo ahí expresado inaugurará para la Educación Superior, la búsqueda de una interrelación de la realidad con una organización formal del conocimiento en la estructuración de la enseñanza. A partir de esta propuesta es que se presenta la enseñanza modular como una opción que, al vincular conocimiento y saber con la realidad y el momento histórico que se vive, trata de abordar la problemática de las instituciones educativas y de la sociedad para dar cauce a posibles y no definitivas soluciones. (5)

La enseñanza modular pretende así "romper el aislamiento de la institución escolar respecto de la comunidad social..." (6) Este sistema educativo -como currícula- al instaurarse en diferentes instituciones en México, mantiene ciertas similitudes o constantes, a saber: concepción de la currícula como organizadora de objetos construidos a partir de un nivel social, un nivel pedagógico y un nivel epistemológico; una redefinición del papel de la docencia, la investigación y la extensión educativa; integración del servicio con la investigación y de "la teoría y la práctica(...)" a través de un proceso dialéctico que permite integrar el conocimiento; (...)"el aprendizaje es concebido aquí como un proceso de transformación de estructuras simples en otras complejas, consecuencia de la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento." ; (...) carácter interdisciplinario tanto de la organización del conocimiento como de la estrategia pedagógica con que se aborda." (7).

Si todo lo anterior plantea un campo educativo modular relativamente homogéneo, también sería conveniente mencionar que existen ya en la práctica diferencias reales que van desde Planes de Estudio que de modular sólo tienen el adjetivo hasta diferentes formas de organización administrativa y laboral que dan un sentido dudoso a una impartición de la enseñanza, que podría por esto no ser modular al dar apoyos infraestructurales no siempre con relación al sistema educativo al que tratan de apoyar (8).

Por lo dicho anteriormente, podría pensarse que existen Sistemas Modulares que han sido llevados a cabo de manera acertada y otros, de forma incorrecta. Esto es en parte verdad, en la medida en que ha ocurrido un desfase entre lo académico y lo administrativo; entre la enseñanza clásica y la enseñanza *alternativa*. Sin embargo, no sería conveniente -y sí errado-, el exigirle a un currículo ya implementado ser expresión de un "modelo puro". Esto es así, porque en la práctica los momentos por los que se pasa en la implementación de un novedoso Plan de Estudios, se incurre a la par en problemáticas de tipo social, de tipo administrativo, de tipo laboral, etc., que hacen que tenga una trayectoria no lineal, por lo tanto no esté acabado, por consiguiente no terminado y delineado en su totalidad.

El entorno tanto educativo como social del que surge todo Plan de Estudios es "un contexto de contradicciones que penetran al propio sistema escolar, abre un conjunto de posibilidades que varían según el interjuego amplio de políticas." (...) "las contradicciones del sistema de relaciones (sociales) abren un espacio de disenso, a los saberes múltiples, frente a la restricción del conocimiento intitucionalmente establecido." (9).

A. EL SISTEMA MODULAR EN LA ESCUELA DE ARTE TEATRAL.

El Plan de Estudios de la Escuela de Arte Teatral (EAT, en adelante) con una currícula *alternativa*: Sistema Modular, fue elaborado por una necesidad de actualizar la práctica profesional del actor (10) acorde con las necesidades de la época (1979). Coincidió con una oportunidad política (11) pues las autoridades del INBA -en aquel entonces- mostraron interés en la creación del Plan de Estudios y la Currícula que la EAT eligiera.

La educación y aprendizaje modular en la EAT no elude las diferencias y similitudes con que se aplica dicha concepción pedagógica en México, de tal manera que los criterios normativos que lo caracterizan son los siguientes:

- Integración : Docencia, Investigación, Servicio.
- Análisis histórico crítico de las prácticas profesionales.
- Relación escuela-sociedad.
- Relación teoría-práctica.
- Fundamentación epistemológica.
- Carácter interdisciplinario de la enseñanza.

El orden de estos criterios normativos no es secuencial.

Se ha mencionado cómo la currícula es de reciente creación si la entendemos como objeto de estudio; la teoría curricular no es un caso diferente pues llega a México en los años sesenta a través de la llamada Pedagogía Norteamericana (Tecnología Educativa) y sus autores más connotados: Tyler, Taba, Mager, Bloom. Algunos autores mexicanos simpatizantes de esta corriente pedagógica, en gran medida fueron colaboradores de la polémica desatada a propósito de los currículos abiertos y *alternativos*. Las propuestas de la Tecnología Educativa, con sus tesis de "la racionalidad técnica", tratan de no ser desbancadas por currículos tales como, el Plan de Medicina Integral (A-36), ciclo Bachillerato de CCH, etc. (12). Ya en el inciso anterior se habló de este campo fértil para la polémica y la reflexión. Por lo anterior, los términos Currículo y Plan de Estudios, se ven enriquecidos adquiriendo en esta nueva situación significados que se traducen en una polisemia que hace en muchas ocasiones, usar indiscriminadamente estos dos conceptos.

Sin embargo, para efectos posteriores en el presente trabajo, se pasará a definir operativamente —tanto como el contexto lo permita-, las concepciones que de estos dos términos se tendrá.

Aunque hasta el momento existe un generoso número de definiciones sobre currículo (currículo como contenidos de enseñanza; currículo como plan o guía de actividad escolar; currículo como sistema, etc.) (13), se optó por elegir la definición que da M. Pansza, pues en ella se trata de retomar no sólo lo programado y lo que debiera ser, sino también de manera enfática, la suma de experiencias, los procesos vivos en donde intervienen sujetos de aprendizaje reales, influidos por factores internos y externos al ámbito escolar. El currículo "constituye el qué y el cómo se enseña; presenta dos aspectos diferenciados (...) interconectados: la construcción y la acción (...) en él se concretan los problemas de finalidad, interacción y autoridad, (es) un campo de la didáctica." "es una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo." (14)

A diferencia del currículo, el Plan de Estudio se considera como un "documento político y científico pedagógico, aunque en éste no se encuentre formal y claramente la función que cumple de homogeneizar las condiciones de aprendizaje, de reglamentar la obtención de títulos, de orientar la elaboración y aplicación de programas instruccionales más específicos." (15)

Ya se ha dicho que estas dos definiciones serán operativas, pues en la literatura sobre el tema y en el ámbito educativo currícula se emplea, tanto para designar Planes de Estudio, como para nombrar programas y la forma específica que adquieren una vez instrumentados, sin que en estos diferentes niveles opere distinción alguna (16).

B. MARCOS DE REFERENCIA DEL CURSO: ANÁLISIS DE TEXTO.

Desde la Didáctica Crítica, la estructuración de un curso se consolida a través de la congruencia entre el enmarque externo y el interno del mismo. (17)

El Marco Externo que a continuación se presenta se construye -en el caso de la Educación Formal- a partir de la normatividad establecida por la institución, que para el caso de la EAT, son el INBA y la SEP.

Varios son los documentos en que se establecen los principios normativos, los que aquí se retoman básicamente, son:

- El Plan de Estudios de la EAT.
- Currículo de la EAT, Sistema Modular.

En lo que se refiere al Marco Interno del Curso, ahí se plantea los lineamientos que permiten al proceso de aprendizaje ser pertinente, frente a los requerimientos institucionales tales como: objetivos, criterios de calificación y de acreditación, etc. (18).

1. Enmarque externo, institucional : Plan de Estudios de la EAT.

El marco externo del curso Análisis de Texto retoma del Plan de Estudios los Objetivos de la Institución y el Marco Legal (SEP-INBA), así como los principios expresados en:

- Fundamentación Epistemológica. Presenta los aspectos cognoscitivos y teórico-disciplinarios.
- Fundamentación Pedagógica. Abarca lo relacionado con la situación de enseñanza aprendizaje y los principios que la sustentan .
- Fundamentación Estética y Fundamentación Sociológica. Brindan respectivamente, la perspectiva humanística básica y necesaria para la sustentación de una carrera profesional .

Se aclara que en la exposición de este encuadre, no nada más se utilizó lo expuesto en el Plan de Estudios de la EAT en los rubros mencionados sino que, cuando se creyó pertinente la utilización de otra información para abundar o profundizar, se acudió a otras fuentes para el enriquecimiento de dicha exposición; mediante el señalamiento a través de notas, o bien de manera explícita, se guiará al lector en este sentido.

Objetivos de la Institución: EAT.

1. Formar actores, escenógrafos y directores de nivel profesional con visión crítica del quehacer teatral.
2. Fomentar el desarrollo y actualización permanente del arte teatral por medio de la investigación y experimentación continua.
3. Despertar el interés de la población por la expresión teatral y, en particular, por el teatro nacional para ampliar las posibilidades de éste.
4. Difundir diversas manifestaciones teatrales abarcando amplios sectores de la población, especialmente a las clases populares y a la población escolar ." (19)

1.1. Fundamentación Legal. (20)

En este apartado del Plan de Estudios, se menciona que la EAT, en la medida en que depende del INBA, y ésta a su vez de la SEP, la fundamentación jurídica se basa "en el conjunto de preceptos que rigen el funcionamiento de las instituciones mencionadas, a saber: Artículo 3o.

Constitucional, fracción I, inciso (a) " ; Ley Federal de Educación, Artículo 5o. y Artículo 24o.

"Artículo 5o. : "Son finalidades de la Educación Artística:

- I. Promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas.
 - II. Proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación, y hacerlos accesibles a la colectividad.
 - VI. Enriquecer la cultura con impulso creador y con la incorporación de ideas y valores universales.
 - XI. Propiciar las condiciones indispensables para el impulso de la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura.
-

XII. Lograr que las experiencias y conocimientos obtenidos al adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, se integren de tal modo, que se armonicen tradición e innovación." (21)

Para el Artículo 24o., la fundamentación legal recupera los apartados, I y VII.

"I. Promover, establecer, organizar, dirigir y sostener los servicios educativos, científicos, técnicos y artísticos de acuerdo con las necesidades regionales y nacionales.

VII. Fomentar y difundir las actividades culturales en todas sus manifestaciones." (22)

También se retoma, a propósito de la ley que crea al INBA, el Artículo 2o., que a la letra dice:

"El Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura dependerá de la Secretaría de Educación Pública y tendrá la finalidad siguiente:

I. El cultivo, fomento, estímulo, creación e investigación de las bellas artes en las ramas de la música, las artes plásticas, las artes dramáticas y la danza, las bellas letras en todos sus géneros, y la arquitectura.

II. La organización y desarrollo de la educación profesional en todas las ramas de las bellas artes; de la educación artística y literaria comprendida en la educación general que se imparte en los establecimientos de enseñanza preescolar, primaria, de segunda enseñanza y normal.

III. El fomento, la organización y la difusión de las bellas artes, inclusive las bellas letras, por todos los medios posibles, y orientada esta última hacia el público en general y en especial hacia las clases populares y la población escolar." (23)

Carrera de Actuación. Objetivos Generales.

En este rubro se plantea explícita y globalmente los propósitos académicos y profesionales que deben ser logrados por el egresado al término de sus estudios.

"1. Manejar el cuerpo como el principal instrumento de expresión aprendiendo a seleccionar sus recursos expresivos como actor.

2. Resolver los problemas que le plantea la interpretación de un personaje siguiendo una línea estructural de acciones.

3. Lograr la coordinación vocal y corporal y los recursos formales de la actuación (...), para la interpretación de personajes de acuerdo con un estilo determinado.

4. Lograr una comunicación con el público mediante la representación de diversos personajes.

5. Ubicar su profesión como actor.

6. Lograr una formación crítica y autocrítica que dé por resultado una constante búsqueda y superación profesional.

7. Reconocer que el trabajo del actor es un producto de una labor conjunta entre director, actores y personal técnico.

8. Adquirir la disciplina específica para su trabajo como actor." (24)

1.2. Fundamentación Epistemológica. (25)

Para este inciso se ha integrado también la información vertida por Azucena Rodríguez (26), para dar mayor comprensión a las ideas que bajo este título se presentan en el Plan de Estudios de la EAT. Esta autora afirma que el conocimiento tiene como finalidad: indagar y actuar sobre la realidad y en este contexto, el individuo como estructura se integra en tres áreas de conocimiento: área intelectual; área del cuerpo y área del mundo externo. (27)

Las etapas del proceso de conocimiento pueden ser las mismas para el aprendizaje y cada una de ellas se da con relativa especificidad:

- *Etapa inicial, la práctica.* Se concibe como sintética. Se caracteriza por el quehacer práctico y un énfasis en aspectos de la senso-percepción. Aquí se inicia el planteo de posibles problemas y lo desconocido se presenta en su aspecto difuso.

- *Etapa de análisis.* Momento de abstracción por separación de los elementos del problema que en este caso se representa por el objeto de estudio. Se inicia la profundización del conocimiento por diferenciación de elementos y por el encuentro de relaciones entre estos. Es deseable que aquí haya una determinación de respuestas adecuadas para posibilitar la llegada a la meta.

- *Etapa análisis-síntesis.* Básicamente retroalimentadora consiste en un ir y venir del todo a las partes, en donde sujeto y objeto encuentran su transformación, esto se logra a través de continuos y complejos procesos racionales y simbólicos.

- *Síntesis final.* Esta etapa tiene un carácter eminentemente totalizador donde se lleva a cabo la producción de objetos y resultados novedosos al exterior.

1.3. Fundamentación Pedagógica. (28)

Con base en los principios que rigen al Sistema Modular Integrativo se eligió el concepto *aprendizaje* y el concepto *evaluación*, como ejes explicativos para este inciso.

La razón de lo anterior se explica en la postura que dice: dependiendo del marco de referencia curricular es que conceptos básicos como aprendizaje y su componente evaluación (29) proponen desde la educación modular un replanteamiento; se entiende por aprendizaje "un proceso de transformación de estructuras simples en otras complejas, consecuencia de la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento" "En esta concepción la teoría y la práctica se vinculan (replanteando) el rol del profesor y del alumno, rompiendo el vínculo de dependencia..." que otros enfoques curriculares implícitamente promovían (30). En el Plan de Estudios de la EAT el aprendizaje:

- Es un proceso inacabado y no lineal.
- Es el resultado de una interrelación entre teoría y práctica.
- Promueve el enfrentamiento con problemas relacionados con la práctica profesional y con los que plantea el entorno social.
- Es integral ya que el individuo aprende interrelacionando todas sus áreas de conocimiento, a saber: intelectual, del cuerpo y del mundo externo, modificando pautas de conducta (Ver inciso: 2.a.).

En relación con el concepto de evaluación, es el momento en "el que el sujeto y el grupo reflexionan sobre su proceso de aprendizaje...", dificultades, carencias, modos y resultados del mismo.(31); así, el objeto de estudio de la evaluación se traduce en la indagación sobre el proceso del aprendizaje de un sujeto en grupo. (32). La evaluación propicia que el sujeto se perciba a sí mismo como objeto de estudio y que sea autoconsciente de sus propios procesos de aprendizaje, en fin, que haga consciente lo aprendido. (33).

Mediante la Evaluación es que las etapas de aprendizaje se recuperan en lo básico para que el alumno logre concienciar las diferentes etapas y orientaciones que esencialmente le permitan apropiarse de los modos y formas más pertinentes para aprender.

Tanto la etapa: la práctica, como la de: análisis, se configuran en un curso bajo el momento denominado: *apertura*, la etapa de análisis-síntesis correspondería a la del *desarrollo* y el momento llamado *culminación*, a la etapa de síntesis final. Estos tres momentos en un curso tienen su correlato en las siguientes etapas de Evaluación:

1. *Evaluación Diagnóstica* (Apertura). Se recomienda antes de iniciar un curso, un tema; su función es la de verificar y unificar la suposición que tiene el profesor a propósito del grupo que coordina. Es conveniente que la información recabada en esta evaluación sea compartida por el grupo de aprendizaje; sin embargo, los resultados del diagnóstico no deben modificar la estructura básica del programa, sobre todo en el presente caso ya que se trata de educación formal, es decir institucional y las metas de aprendizaje al ser curriculares están ya previstas en el Plan de Estudios.

Lo que sí puede modificarse en este momento evaluativo -de ahí su conveniencia- son las estrategias de aprendizaje. Ahora resulta evidente el por qué de no asignar calificación alguna al alumno en las actividades que realiza durante esta etapa, ya que en ellas se promueve la ubicación para que, tanto el alumno como el grupo, vean su situación a partir de lo existente para abordar los problemas de conocimiento que les representará el curso y el logro de objetivos.

2. *Evaluación Formativa* (Desarrollo). Se promueve en el proceso para detectar deficiencias y facilitadores; aquí se le brinda al alumno la posibilidad de remediar el error y ver *cómo* se llevó a cabo la equivocación. También importa cómo es que se aclara lo erróneo y, finalmente, cómo se logra resolver. Los objetivos centrales son, que el alumno:

- Vea el error como fuente de aprendizaje.
- Inicie procesos de retroalimentación en beneficio propio, de su grupo y del curso.
- Obtenga información de cómo desarrollar sus aprendizajes.
- Oriente su atención al conocimiento de los procesos y no solamente de los resultados.
- Busque información sobre las etapas del conocimiento necesarias para el tipo de curso que lleva.
- Sienta la seguridad que da el saber *cómo* se va avanzando en el proceso de aprendizaje y cuáles son los errores.

Este tipo de evaluación que se lleva a cabo para reforzar y complementar un curso, al igual que en la etapa anterior, tampoco debe invitar al profesor a la calificación ya que esto generaría un temor en el estudiante a incurrir en la equivocación o error volviendo artificial este momento evaluativo y de aprendizaje (35).

3. *Evaluación Sumativa* (Culminación). Se da al término de un curso o de una etapa de aprendizaje. Esta evaluación se avoca a verificar resultados alcanzados y que implican el mayor grado de integralidad y complejidad en el aprendizaje; también se atiende a la calificación y de hecho colabora con ella, pues lo que ésta expresa debe tener una estrecha relación con la evaluación sumativa. Se realiza cuantas veces lo marque el programa de ahí que esté determinada por necesidades institucionales y administrativas (36).

Como se ve la evaluación es permanente, correctiva y retroalimentadora, pertinente ante las situaciones de aprendizaje, siempre inacabadas y perfectibles. El sujeto que aprende puede deslindar entre el fin y el inicio de cada etapa del conocimiento y del aprendizaje; en este sentido, el proceso de aprender implica separar lo verdaderamente nuevo de lo ya aprendido, situación que se logra mediante la evaluación, de esta manera se podría afirmar que la evaluación es un momento más de aprendizaje.

1.4. Fundamentación Estética y Artística.

Ya que el Plan de Estudios de la EAT no presenta explícitamente aquellos principios que dan cuerpo a una fundamentación Estética y Artística, se seleccionaron y ampliaron ideas del mismo Plan, tal y como sucedió con la Fundamentación Epistemológica.

En primer lugar se quiere resaltar la presencia del enfoque que no se cierra a la tradicional idea de primacía de la obra de arte o del artista (en este caso teatral), sino la necesaria relación en actos de comunicación entre artista y público. En este sentido hay un énfasis en adjudicar al artista características no sólo de creador, sino también de promotor y difusor de su creación, así como de formador de públicos. (37)

El artista -actor- es pues un ser social que encuentra su desarrollo y limitación como tal en su entorno, en comunicación con un público. En el Plan de Estudios de la EAT el objeto de estudio de la estética se deduce como novedoso y contemporáneo en donde "no puede ser la obra, sino el proceso de circulación social en el que los significados se constituyen y varían." (38)

En la medida en que la formación de estos dos agentes básicos: artista y público se dan con un sentido crítico (39), el Plan de Estudios se fundamenta en un arte no social, sino como lo denomina Hervé Fischer: arte sociológico pues éste trata de reelaborar críticamente lo real y sus códigos de representación a diferencia del arte social que sólo busca representar lo real reproduciéndolo ingenuamente. (40)

Asimismo, el vínculo actor-público se ve fuertemente determinado por el entorno básicamente por los aspectos culturales; en un primer acercamiento se entiende por cultura: "el conjunto de las prácticas en las que se elaboran, procesan y comunican los significados de la vida social." (41). Las relaciones entre productores y artistas teatrales se ven afectadas y afectan al hecho cultural de manera recíproca, afectación que se expondrá en la Fundamentación Sociológica. (42).

Por lo anterior la visión estética y artística que predomina en el Plan de estudios de la EAT es la de ver al arte y a los artistas dentro de una práctica cultural y al servicio de su colectividad. En este sentido, el actor colabora con la creación y preservación de una cultura que se desea nacional con un interés por lo latinoamericano y lo mundial, así como por la tradición en donde lo novedoso y actual no se le opondrán. (43)

También en el Plan de Estudios de la EAT se ve la necesidad de orientar el gusto estético en varios sentidos por lo que respecta a su origen (tiempo y espacio), aunque no sucede lo mismo en cuanto a tipo de público ya que su especificación es precisa: amplios sectores de la población, sectores populares y estudiantiles. El deseo es evidente, promover un arte teatral cuyo fin básicamente sea el de concientizar y ser didáctico; será por ello de vital importancia la formación del artista bajo una educación que promueva la investigación, experimentación y actualización. (44)

Se ha considerado pertinente dejar los aspectos de creatividad y comunicación -que pudieran exponerse en este inciso- para la Fundamentación Psicológica ya que se contemplarán más desde la perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que desde el planteo estético y artístico; es decir, importa esclarecer la creación y la comunicación como procesos inherentes al aprendizaje y a la evaluación desde el enfoque de la Didáctica Crítica.

1.5. Fundamentación Sociológica.

En este punto el Plan de Estudios de la EAT da los supuestos correspondientes al ámbito que dimensiona socialmente la formación del actor, de tal suerte que artista y ser social no encuentren diferencias y sí por el contrario similitudes.

Así pues, el actor "se desarrolla en una determinada organización, la cual le brinda posibilidades y limitaciones en su desarrollo." Como ser social el actor, perteneciente a un determinado grupo también social, asume en su seno la adjudicación de un rol específico y un lugar en la distribución del trabajo y de la riqueza. Como ser creativo, el actor vive dentro de una cultura propia del grupo al que pertenece y a la cual tratará de hacer avanzar y desarrollarse de acuerdo a las exigencias del momento histórico.

El artista, en este caso el actor, entiende y actúa dentro del quehacer teatral comprendiéndolo como una manifestación cultural, "individual y comunitaria que presenta las características, intereses y necesidades de la sociedad (y como) una fuente de enriquecimiento de la vida del hombre."; el profesional de la actuación recupera y recrea lo mejor de la tradición teatral, así como otras tendencias para "difundirlas a los más diversos sectores de la población, propiciando así una práctica teatral que se nutra de la realidad y la trascienda."

Para finalizar, la actividad teatral se concibe "como una fuente de enriquecimiento de la vida del hombre ya que le permite una lectura creativa de sus problemas fundamentales (...). Esto implica transformar al teatro en algo vivo, en un acto fecundo que revitalice al hombre y a la sociedad." (45).

Funciones Profesionales del actor.

El Plan de Estudios de la EAT expone en este inciso aquellas actividades que podrá realizar el alumno en su práctica profesional resultado del logro de los objetivos de dicho plan; por considerarse este rubro la expresión del cómo la institución (EAT) entiende el vínculo: profesionista-colectividad es que se decidió exponerlo en la fundamentación sociológica.

Interpretación.

El actor representará "diversas situaciones, tendientes al desarrollo de un teatro formativo (y comprenderá) su responsabilidad en la creación teatral y la necesidad de establecer un acto de comunicación con el público.

Difusión.

Función que permite al profesionista compartir su experiencia y conocimientos en un proceso de comunicación con diversos sectores de la población propiciando la creación de un público sensible y crítico ante el quehacer teatral.

Investigación.

Tiene por objeto que el actor rescate y valore por medio de la investigación el acervo teatral de nuestro país; asimismo, que analice el teatro latinoamericano y mundial con la finalidad de enriquecer la experiencia teatral personal y colectiva, actualizándose constantemente para producir nuevas formas de creación teatral y de difusión." (46)

2. Enmarque interno: pedagógico didáctico.

El curso Análisis de Texto retoma en este encuadre el ámbito pedagógico desde la didáctica -enfoque de la Didáctica Crítica-, donde se contemplan aspectos de metodología (teóricos y técnicos) que explícitamente posibilitan abordar el objeto de estudio en situación de aprendizaje; asimismo, se recuperan los principios de otras áreas o disciplinas para dar el soporte necesario a las propuestas de aprendizaje de dicho curso.

2.1. Fundamentación Psicológica.

El contexto que plantea este capítulo dimensiona los procesos de aprendizaje, comunicación, creatividad, etc., y sus componentes: personalidad, conducta, etc., en la medida en que expone la perspectiva del ser humano en todas y cada una de sus manifestaciones en vínculo con el medio social (47).

Bleger caracteriza al ser humano en su condición de totalidad estructurada en forma paulatina y como síntesis de naturaleza y sociedad. Genéricamente el hombre es un ser concreto porque pertenece a un grupo en determinadas condiciones en un momento específico; es un ser social porque incorpora en él mismo de manera organizada las experiencias de los demás individuos.

La condición del ser humano es también la de pensarse a sí mismo como objeto y producir sus propios modos de subsistencia; esta producción -dice Bleger- crea la matriz fundamental de todas las relaciones humanas (48).

En este sentido, la conducta permite el estudio de la personalidad entendida ésta como la estructura que sólo se puede manifestar en cada una de las cientos de conductas posibles (49). De hecho la conducta en todas sus variantes "es el fenómeno que permite el estudio de la personalidad..." (50). Convendría aclarar que el término conducta, patrimonio común de sociólogos, antropólogos y desde luego psicólogos, por fortuna ya no pertenece a ninguna escuela y es lo suficientemente neutro como para suponer que al hablar de conducta no se esté forzosamente en el terreno de la escuela conductista o de alguna de sus variantes (51).

La personalidad es pues una estructura, "una totalidad con una organización de relativa estabilidad, unidad e integración (...) dinámica (...) cambiante, está sometida a fluctuaciones entre evolución y regresión y entre integración y dispersión (...), en condiciones normales se conserva permanentemente la continuidad y la identidad"; "la personalidad no es homogénea (...) en el sentido de que la unidad se integra con los elementos heterogéneos o con una diversidad estructural." "La personalidad está dada por el conjunto organizado de la totalidad de las conductas, no hay personalidad sin conducta" "Las pautas de conducta más habituales o permanentes caracterizan a la personalidad." (52).

Así, la personalidad implica el nivel de integración más evolucionado de manera tal que el grado de complejidad alcanza en ella su punto máximo no sólo por la aparición de características peculiares y únicas, sino porque en ella confluyen todos los niveles de integración posible" (53).

La conducta según Mowrer y Kluckhohn: (54)

- Es funcional, tiene una finalidad: la de resolver tensiones; mas no para eliminar toda tensión, sino para mantener a ésta en un nivel óptimo y constante característico del tipo de conducta que se trate.
- Implica siempre conflicto o ambivalencia.
- Sólo puede ser comprendida en función del campo o del contexto en el que ella ocurre.
- Como todo sistema tiende a preservar un estado de máxima integración o consistencia interna.

Por lo anterior y retomando a E. Pichon-Rivière, se plantea a la conducta como una pluralidad fenoménica posible de analizarse gracias al esquema creado por este autor y denominado: *Áreas de la Conducta* que se constituye por: 1. Área de la mente; 2. Área del cuerpo; 3. Área del mundo externo (55). Este esquema representa la permanente existencia de las tres áreas en donde no se excluye el predominio de alguna de ellas en un momento dado (56), así como tampoco el predominio alternado. Esta propuesta ha dado lugar a la Teoría de la Conducta Molar por contraponerse a la Molecular que disocia la conducta, tanto en las partes o áreas que la componen, como en el análisis o tratamiento cuando se trata de dirigir o modificar la conducta (57).

Personalidad y conducta tienen un desarrollo en donde ambas se van organizando progresivamente. La personalidad "tiende a responder y organizar sus posibilidades sobre el más alto nivel de integración y (...) la conducta que manifiesta es siempre la "mejor" para ese momento y esas circunstancias." (58)

En el presente enfoque psicológico la personalidad in situ se estructura gracias a la cristalización de experiencias pasadas cuya organización Pichon-Rivière llamó: Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO), Esquema Referencial como comúnmente se le conoce es el "conjunto de ideas, actitudes, emociones, conocimientos y experiencias con los que el individuo piensa y actúa (...), refleja una cierta estructura del mundo externo y con el cual el sujeto piensa y actúa sobre (su) mundo." (59)

Hablar de Esquema Referencial es dotar a la conducta -y por consiguiente a la personalidad- de un carácter concreto, actual y presente.

Luego entonces, el encuadre de análisis psicológico apropiado es el Situacional, enfoque que enfatiza el estudio de lo sucedido ahora, aquí, es decir, en el momento y el lugar presentes; "desde el punto de vista psicológico el pasado no es un sólo, sino que, según las condiciones vigentes, se actualiza un segmento del mismo o se organiza de una manera dada. No hay ninguna situación sin historia, pero las experiencias pasadas que integran el campo presente dependen de la organización de este "aquí-ahora" (60). "Toda conducta es un emergente de la situación total, del campo configurado aquí y ahora." (61)

A continuación se exponen dos aspectos: comunicación y creatividad desde una perspectiva básicamente psicológica y por considerar que guardan una estrecha relación con los principios del Sistema Modular Integrativo. Asimismo, se ha creído conveniente hacer un deslinde entre Comunicación en general y Comunicación Educativa. Se especifica lo anterior porque la creación y la comunicación pueden llegar a ocupar cada una, por sí sola, una investigación completa; sin embargo, aquí se habla de estos dos temas en la medida en que promueven y desarrollan la situación de docencia y aprendizaje para el caso del análisis del texto teatral (escrito).

2.1.1. Comunicación.

En un sentido amplio la comunicación es "todo intercambio de mensajes (y significados) entre personas o grupos, e incluye siempre, esquemáticamente, un emisor, un mensaje y un receptor. Todo mensaje tiene un contenido significativo y una función." Mediante este proceso "los seres humanos condicionan recíprocamente su conducta." (62)

En la Comunicación se concreta la socialización del ser humano ya que se lleva a cabo según las normas y los contenidos de una estructura social determinada, mismos que se transmiten implícitamente en los mensajes. Como se ve el sentido de la comunicación no es unidireccional sino "un circuito completo que implica un proceso de retroacción, retorno o *feed-back*, en el cual el receptor se convierte a su vez en emisor." "El *feedback* puede ser positivo o negativo, según incremente las tendencias existentes o lleve a una estabilización del sistema."

En el circuito de comunicación puede haber alteraciones, distorsiones o bien no completarse provocando malentendidos ("ruido"), conflictos innecesarios o separación entre los participantes de esta situación. Si esto se produce con cierta constancia la comunicación puede tender a estereotiparse; también esto sucede cuando el individuo o el grupo operan con un repertorio fijo, no flexible en relación a la situación dada limitando y controlando con ello innecesariamente a la comunicación (63).

Comunicación Educativa.

En ella el intercambio se lleva a cabo en grupo e involucra:

- Un aspecto de realidad compartida.

- La forma en que cada participante observa e interpreta la realidad o sea desde el Esquema Referencial personal.

El Grupo de Aprendizaje multiplica las posibilidades de comunicación y por consiguiente de modificación mediante la indagación, retroalimentación y modificación de los esquemas referenciales (64).

Utilizando éstos recursos el coordinador del grupo propicia la creación de redes de comunicación vigilando que éstas no se deterioren o rompan para hacer coincidir integralmente, situaciones de aprendizaje, docencia y comunicación.

En el aula el coordinador vigila a través de la interacción, la creación de esta red de comunicación removiendo los obstáculos que detienen o estereotipan el aprendizaje, apoyando además la diversificación de los modos de escuchar y escucharse, de hablar y de llegar al acuerdo y a la negociación practicando la tolerancia, en fin, aprendiendo a "pensar sin hablar, o bien, a pensar para hablar y no a la inversa." (65)

Dos son los puntos centrales a observar en la comunicación en el aula, a) la intervención disociada y b) la interacción.

a) Es la participación que no guarda relación alguna con la anterior o con las anteriores y rompe la continuidad o flujo de comunicación. Se prescinde de lo que está ocurriendo grupalmente ya que lo importante para el sujeto que la practica es ser oído y hablar, no escuchar y dialogar (66).

b) Es la participación estructurada y estructuradora. Toma en cuenta las participaciones anteriores y su secuencia organizándolas añadiendo algo nuevo que posibilite la entrada de futuras participaciones. Motiva que todos los sujetos entren en una red para aprehender lo que se intenta conocer (67).

La Comunicación Educativa torna la participación en el aula en un acto equitativo, que si bien permite en ciertos momentos las intervenciones disociadas, tiende más bien a la consolidación de un Esquema Referencial Grupal a través de la interacción sin fomentar la estereotipia pues no favorece la apropiación de roles, sino que promueve el intercambio e inversión de estos. Los sujetos en grupo devienen objeto de estudio para reconstruirse como sujetos de aprendizaje gracias al circuito de comunicación.

2.1.2. Creatividad.

Dos son los autores elegidos como base para fundamentar este tema. Uno de ellos es Tudor Powell Jones, citado por Elba Carrillo, que al respecto dice:

"La creatividad es una combinación de flexibilidad, originalidad y sensibilidad (...) que permiten a la persona (...) desprenderse de las secuencias comunes de pensamiento y producir otras (...), diferentes y productivas, cuyo resultado ocasiona satisfacción a ella misma y tal vez a otros."

Así, un producto es subjetivamente creativo cuando el autor combina elementos de maneras que le son peculiares, cuando no imita sino reagrupa una serie de datos conforme a sus propios pensamientos o acciones independientemente del efecto que su obra produzca en los demás (68).

Para abundar se retoma a F. Miró Quesada quien aporta al concepto de creatividad tres aspectos más:

- Temporalidad. Es necesario que lo creado no haya existido anteriormente. Esto no necesariamente quiere decir el no retomar lo ya existente para después crear.
- Novedad. Implica modificación de algún contenido posible de la conciencia empírico o ideal.
- Significatividad. Lo creado es importante para el grupo social.

Algunos autores diferencian el acto creativo en sí -más propio del arte- como desposeído de un sentido utilitario, del acto de creación en la educación o en el aprendizaje que implícitamente busca un para qué.

Se coincide con M. Pansza -sin menoscabar lo planteado por Powell - cuando afirma que si bien es cierto que con los aspectos de temporalidad (originalidad) y novedad (flexibilidad), la exposición de los elementos del proceso de creación queda cubierta, el sentido novedoso y "alternativo" de este concepto lo da el tercer aspecto o sea: la significatividad (69).

En el Enmarque Institucional del presente trabajo se vio al arte en este sentido novedoso que involucra, tanto la posibilidad de autosatisfacción y placer, como la promoción del desarrollo de la sensibilidad para quien lo practica y para quien lo recibe como espectador; es decir, la persona que crea se convierte en un individuo motivado y motivador que logra extender sus posibilidades a otros creando el placer no en el extremo narcisista, sino en el pasaje y llegada a otro ser en colectividad.

Es pues la significatividad involucrada en los procesos creativos lo que da el equilibrio para el desarrollo de la creatividad entre lo individual y lo grupal social (70); asimismo, la significatividad en el aprendizaje de tipo modular da al alumno la posibilidad de descubrir y vivenciar dos aspectos que en otros tipos de educación (sensualista, empirista, etc.) aparecen disociados, excluyentes y que son: el conocimiento y el placer.

Desde este punto de vista es posible encontrar el goce a través de un trabajo en etapas controladas con una finalidad específica; o bien, gracias a la búsqueda del placer por sí mismo llegar al encuentro de conocimientos y de aprendizajes (71).

Ya Bleger habló sobre la idea de que no sólo la psicología, sino toda psicopatología al poder ser estudiada en función del aprendizaje conjuntamente con la comunicación abre bastas y promisorias perspectivas de investigación, pues aprendizaje podría ser sinónimo de salud (72) y el conocimiento tener una relación directa con una vida placentera.

Muchos son también los teóricos y pedagogos que a lo largo de este siglo y con diversidad de enfoques y tipos de trabajos han desarrollado e investigado los procesos de conocimiento y de aprendizaje como experiencias que generen placer o bien cuya realización sería imposible de lograr sin la creatividad y el placer inherente a ella (73).

Para finalizar se dirá que la creatividad en el arte en ciertas etapas de producción del objeto artístico puede -y tal vez deba- prescindir de la significatividad; la creatividad en el aprendizaje y en la actividad artística sobre todo en etapas intermedias y finales lo más apropiado sería que promoviera situaciones alternadas de temporalidad y novedad con las de significatividad.

2.2. Fundamentación Didáctica.

Este inciso representa la parte esencial de la propuesta de análisis de texto en el nivel pedagógico pues en ella se encuentra la sustentación que organiza dicha proposición dando un sentido integral, novedoso y más acorde con las necesidades del actor en situación de aprendizaje.

En el presente gracias a las investigaciones y acumulación de una práctica pedagógica se ha creado un contexto que hace posible hablar de la corriente: Didáctica Crítica. Por lo desarrollado en países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Cuba y el propio México, se vio la pertinencia de elegir este tipo de Didáctica derivada de la corriente: Psicología Social y aplicada con resultados interesantes en el nivel Superior Universitario en México (1980).

El Sistema Modular encuentra en la Didáctica Crítica su componente básico en el nivel operativo sobre todo para el aula; por lo que respecta al nivel de la teorización funciona para dar forma y contenido al principio básico que plantea este sistema educativo: la Docencia, la Investigación y el Servicio; complementariamente, el Sistema Modular ha posibilitado como sistema "alternativo" el desarrollo, la exposición y la fundamentación de la Didáctica Crítica.

Las corrientes didácticas que se oponen totalmente a la Crítica y hacen resaltar el carácter novedoso de ésta última son las que se derivan de dos corrientes educativas -totalmente diferentes entre sí-, una de ellas es la denominada Tecnología Educativa, tendencia cuya matriz tecnócrata ubica lo didáctico en el ámbito exclusivamente instrumental, técnico, ascéptico -sin contaminación del mundo real-, por consiguiente neutral, las características son: ahistoricismo, formalismo y cientificismo (74). Gracias a la postura tecnológica con gran demanda en la educación nivel medio y superior, en los últimos veinte años en México se ha desarrollado la creencia de que el mundo de la Didáctica es el mundo de las *técnicas de aprendizaje*.

La otra se ha denominado: Tradicional, corriente cuyo origen data del s. XVII y cuyos rasgos didácticos distintivos según M. Pansa son: relaciones de dependencia del alumno hacia el maestro a través de vínculos autoritarios; verbalismo concentrado en el profesor; intelectualismo como oponente al desarrollo de la afectividad; disciplina entendida como domesticación y freno al desarrollo de la interacción (75).

Por el contrario la Didáctica Crítica -en coincidencia con los principios del Sistema Modular- aborda los procesos de aprendizaje en el aula no solamente en el nivel técnico-instrumental, sino también a partir del nivel educativo, del nivel pedagógico y del nivel social ya que importan tanto los problemas relacionados con las técnicas de aprendizaje, como aquellos que están referidos al ámbito metodológico, al teórico y al instrumental. La Didáctica Crítica por tener sus raíces en la Psicología Social da también vital importancia al trabajo grupal, tanto así que el grupo se llega a configurar como su objeto de estudio y como un campo de fuerzas contradictorias y convergentes.

Queda sólo por demostrar a través de qué la Didáctica Crítica ha llegado a ser una opción novedosa y sólida, además de favorecer lo modular y poder dejar así aclarados los rasgos que la diferencian de las otras dos corrientes didácticas que se le oponen: la tecnológica y la tradicional.

Para ello se presentarán las modificaciones que ha introducido esta didáctica *alternativa* en los aspectos que todo proceso de enseñanza aprendizaje involucra:

- *El alumno.*
- *El aprendizaje.*
- *El docente.*
- *Las técnicas de aprendizaje.*
- *El programa.*

El alumno.

Gracias a las fundamentaciones precedentes es imposible concebir al individuo aislado, la idea que aquí se recuerda es la que afirma que el ámbito de la conducta es el de la interacción: *conducta es vínculo*, el ser humano en su existencia, aún en soledad, permanece en vínculo con algo, sea ese algo real concreto, real abstracto, real imaginario o aún fantaseado. En grupo el sujeto obtiene "reconocimiento de sí y del otro en un diálogo e intercambio permanente." (76)

En la Didáctica Crítica el alumno como ser humano y ser social encuentra su mayor grado de estructuración posible (personalidad) en situación, es decir, ubicado en una determinada circunstancia siempre histórica y social (77) y, la más pertinente para el aprendizaje: la Grupal; ahí se propicia "que los estudiantes asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y aprendan, además de los contenidos de la materia, a interactuar, a comunicarse, a observar, a complementarse unos con los otros y a superar barreras que a lo largo del proceso detienen su aprendizaje." (78). El alumno, desde la Didáctica Crítica, se transforma en participante activo, crítico y responsable tanto de sí, como del grupo del que forma parte,

entendiendo el beneficio de la pertinencia y pertenencia grupal. La actividad desplegada por cada alumno modifica de fondo la concepción predominante de creer que éste al aprender sólo "recibe" pasivamente -ya que es el que no sabe-, la información dada por aquél que sí sabe: el maestro, autoridad participativa quien "llena" el recipiente vacío (79).

Esta corriente didáctica novedosa postula que el tipo de participación de todos y cada uno de los integrantes del grupo da la fisonomía, el perfil de ese grupo, dotándolo de una determinanda dinámica. El alumno inmerso en esa red de fuerzas e interacciones asume o se le adjudican *roles* no fijos; el interjuego e intercambio flexible de roles hace del grupo una estructura en donde estos "representan modelos de conductas correspondientes a la posición de los individuos en esa red de interacciones, y están ligados a las expectativas propias (derechos, deberes e ideologías) y a las de los otros miembros del grupo." (80).

El individuo en el grupo -como estructura- se plantea una tarea implícita y otra explícita que conforman su objetivo o finalidad.

La tarea explícita consistirá en abordar y transformar el objeto de conocimiento; la tarea implícita residirá en la elaboración del Esquema Referencial propio a partir del interjuego con los otros esquemas de los integrantes del grupo (81). De esta manera la acción transformadora, si bien se da explícitamente en el objeto de estudio, lo novedoso de este enfoque es que sujeto y objeto en devenir se conforman también en objeto de transformación y de conocimiento.

El sujeto recupera de la Evaluación y el Aprendizaje (82), el *pensarse a sí mismo* y reflexiona así sobre sus propio procesos; en el nivel didáctico y a través del acontecer grupal, el sujeto se estructura básicamente por la investigación del Esquema Referencial personal y del Esquema Referencial de los participantes del grupo. El sujeto se propone a sí mismo como problema (83).

El aprendizaje.

En el lenguaje y la terminología didáctica "alternativa" -por lo novedoso y poco usual de la misma- pueden provocarse equívocos. Cuando se precisaba la real situación del alumno desde la Didáctica Crítica se vio la relación de necesidad que existe entre individuo y grupo, concibiéndolos como componentes indisolubles de un mismo proceso: el aprendizaje grupal, concepto cuyo sentido hace referencia a estos dos componentes pero desde la perspectiva del desarrollo de un grupo cuyo movimiento evolutivo posibilita el logro de aprendizajes de los integrantes; este es el único y real significado que se le da al concepto: aprendizaje grupal; se precisa esto para evitar en adelante la creencia de que es el grupo el sujeto de aprendizaje. En este sentido aprendizaje "es la modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las manifestaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan;" (84)

El Esquema Referencial se irá estructurando y reestructurando a partir del contacto e interacción:

- Con el objeto de indagación explícito: objeto de conocimiento (Tarea explícita).
- Con el objeto de indagación implícito: el esquema referencial del sujeto y del grupo. Tarea implícita: elaboración para la ruptura de pautas estereotipadas (85).

En el Aprendizaje Grupal con el logro de la tarea o meta y por lo tanto al resolver problemas y transformando realidades es que se produce un cambio en doble dirección: desde el sujeto y hacia el sujeto (86); este aprendizaje se considera profundo ya que in vitro se está más cerca de las condiciones colectivas y sociales fuentes las dos de donde el sujeto ha aprendido y aprenderá a lo largo de su vida; por lo anterior resulta imposible "separar información, emoción y producción...", todos ellos elementos que giran al rededor del cambio en situación de aprendizaje (87).

Luego entonces hablar de aprendizaje grupal es entender que el sujeto es el que aprende -no el grupo como tal-, solamente si se está en situación, en vínculo con otros y en proceso de cohesión y estructuración grupal para el logro de objetivos donde la indagación o investigación configuran el medio favorable para este tipo de logros.

Es el momento ya que se ha hablado de la importancia de la tarea u objetivo grupal en sus dos niveles, de exponer las etapas que esto presupone; el enfoque elegido se retoma de la Teoría de los Grupos Operativos ya utilizada en México en el nivel superior universitario conocida comúnmente como la Teoría de los Grupos de Aprendizaje (88). Desde este enfoque la idea de tarea nos remite a la existencia de tres momentos o instancias del trabajo grupal: la pretarea, la tarea y el proyecto.

La pretarea es aquella situación grupal donde priva -por parte de los sujetos- dos ansiedades básicas: miedo a la pérdida de las estructuras existentes y miedo al ataque en la nueva situación en donde el sujeto se siente inseguro por carencia de instrumentación. Estas dos ansiedades funcionan como obstáculo epistemológico en la lectura de la realidad y como una defensa al cambio. En este momento el grupo se separa de lo real y lo fantaseado ocupa un primer lugar (89). Esta instancia -la pretarea- a pesar de explicar cómo el sujeto se defiende y de alguna manera "rechaza", en el fondo nos revela el modo o las formas de entrar a la tarea, de ahí el cuidado que se requiera para no confundir en la pretarea cuando el grupo o un integrante actúan "como si" realizaran lo necesario o lo especificado, como una modalidad más para no entrar a la tarea (90).

Como ya se mencionaba en el inciso: El Alumno, la elaboración y ruptura de estereotipias hacen que el alumno se contemporanee con él mismo en el "aquí y ahora" ya que la fantasía lo remitió a un lugar seguro pero inoperante, eficaz para tolerar lo nuevo de la situación y la precariedad de recursos pero insuficiente para los requerimientos que la situación presente siempre novedosa e irreplicable le reclama.

Una vez que estas dos ansiedades se hayan podido elaborar, se entrará en la etapa: la tarea, donde es posible abordar el objeto de estudio explícito e implícito desde la información previa y también desde la información nueva; recuérdese que el trabajo realizado en la pretarea enfatizó la utilización del Esquema Referencial y en menor medida la nueva información por su calidad de amenazante para lo ya conocido.

En la tarea el sujeto no se muestra disociado en sus manifestaciones como ocurre en la pretarea sino que se personifica a través de la ruptura de las pautas estereotipadas para así establecer un diálogo y una relación con el otro ahora también diferenciado.

Una vez que el grupo hubiere logrado su objetivo surgirá la necesidad de plantear una nueva empresa; el grupo sentirá la necesidad de la etapa: El Proyecto, que consiste en el establecimiento de una nueva meta que trascienda el aquí y ahora pues "como todo mecanismo de creación, está destinado a superar la situación de muerte o de pérdida que vivencian los miembros cuando a través de la realización de la tarea advierten la posibilidad de separación o finalización del grupo." (91). El proceso de aprendizaje grupal en este sentido se obtiene por la heterogeneidad cada vez mayor por parte de los miembros, debido a la "diferenciación de roles en la que cada miembro aporta al grupo todo el bagaje de sus experiencias y conocimientos, y una homogeneidad en la tarea lograda por sumación de la información, la que adquiere el ritmo de una progresión geométrica, enriqueciendo como parcialidad a cada uno de los integrantes y como totalidad al grupo..." (92).

Desde la Teoría de los Grupos de Aprendizaje el grupo nunca ES, sólo puede ESTAR en un constante devenir que nunca acaba, que no termina en un SER. Es así que el grupo una vez que ha trascendido el logro de los objetivos planteados, se lanza a un nuevo proyecto que como tal orilla a esta estructura acabada de consolidar a entrar otra vez a *lo nuevo*, a lo irreplicable y a lo presente en fin, a la Pretarea: el posible inicio de otro ciclo para profundizar y evolucionar en el fenómeno grupal. El no reconocimiento por parte de los integrantes del grupo de la necesidad de promover este tipo de movimiento, haría que la experiencia quedara detenida en alguna o algunas de las etapas aquí señaladas estereotipando a los integrantes no ya de un grupo, sino de un conglomerado sin identidad.

El docente.

La práctica docente hasta ahora centrada más en la enseñanza que en el aprendizaje (educación tradicional), concibe al conocimiento como algo acabado susceptible de ser transmitido fundamentalmente de manera verbal por parte del maestro hacia los alumnos; esta práctica se conoce comúnmente como: "dictar cátedra" (93). El papel que juega en esto el programa es determinante.

La Didáctica Crítica acepta que suceda esto pero "rechaza definitivamente que el docente se convierta en un reproductor o ejecutor de modelos de programas rígidos y "prefabricados" por departamentos de planeación o por expertos tecnólogos educativos." (94). Y, al igual que el Sistema Modular, replantea "por un lado, el rol del profesor y del alumno, rompiendo el vínculo de dependencia y, por otro, imprime un carácter interdisciplinario tanto a la organización del conocimiento como a la estrategia pedagógica con que se aborda." (95).

El profesor al igual que el alumno como individuos inmersos en redes y condicionamientos de tipo social realizan acciones y prácticas no neutras, pues en ellas adquieren y toman posición respecto a lo que ocurre en su entorno. Esta situación se revela aún más cuando el profesor se convierte en el líder formal de un grupo, cuando cumple una función de dirigencia asignada por una institución -por ejemplo del Estado-, pues ahí deberá funcionar acorde con una política educativa ya que se trata de una educación estatal; en este caso el profesor podría llegar a funcionar como se describía al principio: reproduciendo y conservando un saber necesario también para la reproducción misma del sistema, cumpliendo con una de las dos funciones de toda práctica ideológica; la otra función posible es la transformadora que promueve la Didáctica

Crítica, dando principios y herramientas para que el docente entre en un juego de contrarios que se complementarían colaborando al desarrollo de esta segunda función también crítica y que se puede dar en el ámbito educativo y en el aula. Por consiguiente "la educación es una práctica inherente a todo proceso civilizatorio, sus finalidades pueden ser explícitas e implícitas y se refieren a la vez a la perpetuación de una tradición establecida y a la posibilidad de un futuro diferente. La educación plantea siempre un conflicto entre la necesaria integración a una sociedad establecida y el desarrollo pleno del yo." (96).

Ahora diferentes corrientes sociológicas y educativas coinciden en esta necesidad de no ocultar más lo que es inherente y esencial al hecho educativo: su función socializadora.

Gras argumenta cómo es que esta socialización se da en un doble sentido: "por un lado satisfaciendo no sólo las necesidades de enseñar las diferentes pautas, valores y formas de vida existentes en la sociedad, sino también la necesidad de regular de este modo el comportamiento de los miembros de la misma. En el primer aspecto, la educación es la manifestación institucionalizada del fenómeno de la socialización; en el segundo, la educación es un importante medio de control social." (97). La educación conlleva implicaciones sociales y políticas pues colabora, tanto en la socialización del individuo, como a perpetuar y consolidar la estructura social imperante a través de una acción, aún cuando el docente no lo deseara: política.

El docente como programador.

Por lo anterior y con la opción que le brindan las currículas *alternativas* conjuntamente con las herramientas de la Didáctica Crítica, el docente tiene la oportunidad de no apegarse sumisamente a programas rígidos derivados de currículas tradicionales o tecnócratas; no privilegiar la enseñanza por encima del aprendizaje; no temer a perder su status a pesar de no seguir manteniendo un nivel superior al del estudiante aún cuando la tradición con ello amenace. Freire reconoció esto en su idea tan conocida de: nadie enseña a nadie, todos aprenden entre sí, mediados por el entorno (98).

El docente como observador y como facilitador.

En el aprendizaje grupal, tanto alumnos como profesores, cumplen con labores de enseñanza, es decir, de docencia y de aprendizaje. Unos aprenden de otros, todos enseñan a todos.

De esta manera es posible concebir al docente más como un coordinador y un observador del desempeño del grupo en relación a las metas que se pretenden obtener, que como la autoridad que dicta cátedra desde la inalcanzable *cátedra* con el consecuente: *magister dixit*.

El coordinador de un Grupo de Aprendizaje lejos de tener un lugar privilegiado da interpretaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de un grupo como *hipótesis* sobre lo que ocurre, señalando los obstaculizadores y los facilitadores que pudieran aparecer en cada individuo y en el grupo. El coordinador como facilitador promueve aprendizajes, propicia el cambio y el pensar que equivale a abandonar un marco de seguridad y verse lanzado a una corriente de posibilidades fruto de la nueva información (99).

No por lo anterior el coordinador excluye la posibilidad de que la transformación no se dé. Esto pudiera deberse a que los cambios producidos en el proceso de aprendizaje, ya que *nunca* se producen de un momento a otro, el *tiempo* individual y/o grupal, pudiera no coincidir con los *tiempos* institucionales. Son la arbitrariedad y a veces el autoritarismo con que se programan los tiempos académicos, además de la subordinación a criterios administrativos -recordar a la educación como medio de control- que los procesos del sujeto pudieran no coincidir con los procesos institucionales. No siempre el profesor - como antiguamente la institución educativa lo hizo- es el responsable de un bajo rendimiento en un grupo, las causas ahora pueden buscarse en la interacción institucional y social de todos los sujetos inmersos en el proceso. También la Didáctica Crítica previene al profesor al respecto.

El docente como organizador.

Como resultado de las labores como facilitador, el maestro cubre otra función novedosa: la de organizar y no asumir como propia la tarea del grupo. Esta nueva ocupación ubica al profesor más dentro de labores propias de servicio y lo relacionan menos con funciones de poder (100).

La Teoría de los Grupos de Aprendizaje dota de principios al coordinador pero también le hace reconocer la pertinencia del servicio aún donde priva la situación del líder formal ya que, para esta teoría, siempre el verdadero líder será: *la tarea* pues es ella el objetivo o meta a lograr, la guía en el cómo y en el qué, en el cuándo del proceso grupal (101).

El docente con una actitud de servicio.

A pesar de las determinaciones institucionales y mejor dicho: por ellas, se vuelve necesaria la propuesta "alternativa" para el docente; la renuncia al liderazgo negativo y su consecuente omnipotencia deja al descubierto el deslinde entre el trabajo áulico y el trabajo administrativo, el corte entre lo institucionalizado y lo que es posible instituir.

Es necesario pues que el nuevo docente entre también en procesos de reeducación para romper con clichés que lo estereotipan; estas modificaciones lo harán abandonar esa falsa autoridad que presupone prestigio y que se utiliza para dirigir e influir para que los demás piensen y se comporten tal y como el profesor-líder lo desea. El maestro deja de ser en el grupo la única

cabeza que piensa y en la institución educativa, el único responsable de los problemas docentes. En rigor, la función "de coordinador ha de ser considerada siempre como un servicio ofrecido al grupo." (102).

Si al hablar de docencia se implican labores tanto del grupo como del profesor cabría especificar las funciones que hasta aquí se le han asignado a la coordinación, agregando aquellas que imposterablemente deberá realizar de una forma enfática, es decir, aquellas que no puede delegar en otros.

Dentro de las funciones ya mencionadas están las de: organizar, observar, facilitar y de servicio.

Las dos restantes que faltarían por exponer serían las de: informar y asesorar.

El docente como informador.

En párrafos anteriores se ha visto el papel decisivo que juega la información (nueva o ya adquirida y elaborada), es de hecho la materia prima y uno de los elementos que junto con la emoción, serán sometidos a la indagación para la producción en grupo.

El coordinador como informador es el encargado de promover en el grupo y/o proveer al grupo, fuentes de información a través de recursos didácticos -como material escrito, visual o empírico- relacionados con el objeto de estudio (103); en relación a la tarea implícita, el coordinador básicamente informa con sus hipótesis sobre los Esquemas Referenciales de los integrantes del grupo o bien sobre el Esquema Referencial grupal, apoyando, según el caso, con información teórica y/o empírica sobre este aspecto.

Por el tipo de interrelaciones que se dan en el trabajo grupal y por la concepción que se tiene del conocimiento como algo inacabado, resulta imposible que la información sea aceptada pasivamente por nadie; se trata aquí de rescatar el valor de la pregunta -satanizada por la educación autoritaria y vertical- sometiendo la información a la discusión, al análisis y a la elaboración, de ahí la importancia que revistan los métodos y las técnicas de estudio e investigación que utilice y comparta el coordinador con el grupo (104). (Ver siguiente inciso: Las Técnicas de Aprendizaje)

Sería conveniente mencionar en relación a las fuentes de información bibliográfica, la importancia de que el docente reflexione sobre sus elecciones al respecto, ya que sin esta indagación sobre sus propias raíces y tendencias de pensamiento, podría proyectar a través de las fuentes de información sus condicionamientos sociales y culturales; como M. Pansza lo señala, el sujeto de conocimiento (que en este caso es el alumno y el docente en situación grupal de aprendizaje) no elige las tendencias o modelos de conocimiento *voluntariamente*, de ahí la necesidad de indagar, revelar y si fuera necesario corregir y rehacer la elección de las tendencias sobre todo filosóficas y epistemológicas que implícita o explícitamente se están manejando. Sobra decir que esta actitud redondea la concreción de la interdisciplinariedad del conocimiento en situación de aprendizaje, demostrando el irremediable nexo que todo conocimiento guarda con la filosofía, por ende con la sociología y, en el caso particular del arte teatral, con la estética.

El docente como asesor.

Cuando el profesor descubre su función como asesor, deja de hacer "por el grupo lo que éste pueda hacer para su aprendizaje, por sí mismo" "La asesoría puede orientarse conforme al principio de la demanda" aunque "no se responda necesariamente a toda demanda." (105).

Una cualidad necesaria en la asesoría es la pertinencia, es decir, que se lleve a cabo en relación a los objetivos implícitos y explícitos del Grupo de Aprendizaje; sobra mencionar la necesidad de un coordinador capaz y competente, conocedor de su especialidad para asesorar pertinentemente el acercamiento y construcción del objeto de conocimiento.

Cuando se logra una adecuada asesoría se está ayudando al grupo a romper los vínculos de dependencia con el profesor quien de esta manera se vuelve responsable ante el grupo pero no del grupo; al mismo tiempo, esta asesoría al generar vínculos de interdependencia en donde el sujeto necesita de los demás pero no delega en ellos las responsabilidades propias, colabora con el desarrollo de los recursos grupales específicos para la obtención de uno de los objetivos fundamentales de la Didáctica Crítica: el aprender a aprender, que no es otra cosa que colaborar a la transformación de los alumnos "de receptores pasivos, en coautores de los resultados, logrando que utilicen, que "se hagan cargo" de sus potencialidades como seres humanos." (106).

Las técnicas de aprendizaje.

Los diferentes Esquemas Referenciales que integran un grupo lo mueven a comportarse en una forma determinada. "El grupo no es una suma de miembros; es una estructura que emerge de la interacción de los individuos y que induce ella misma a cambios en los individuos." (107).

Las técnicas de aprendizaje son para el profesor un instrumento necesario, si es que se desea construir toda una estrategia sistemática de aprendizaje grupal y de acción docente aprovechando al máximo la dinámica propia del grupo en beneficio del grupo mismo (108).

Las técnicas como herramienta didáctica no tienen valor o significado en sí mismas sino cuando se aplican en la situación presente, en el "aquí y ahora" (109).

Su función básica consiste en remover los obstáculos para el aprendizaje y dejar así el camino abierto para que el grupo encuentre y construya sus propias soluciones ante problemas específicos; las técnicas son un medio para el desarraigo de nuestras pautas actuales y reconocidas en las cuales nos movemos con comodidad: estereotipias; el centro de atención para la elección de las técnicas debiera ser su posibilidad de movilización al *cambio*, pues el carácter central de la situación de estereotipo es precisamente la *resistencia al cambio*.

Las técnicas que el coordinador de un Grupo de Aprendizaje elige, son las que propician la interacción, la cohesión y el desarrollo evolutivo del grupo.

Sin caer en los objetivos del eficientismo, las técnicas aplicadas con pertinencia incrementan la productividad grupal una vez que la heterogeneidad de los integrantes crece y la homogeneidad hacia la tarea es mayor. Una técnica insertada en una estrategia de aprendizaje y docencia rompe con las resistencias al cambio e impulsa a éste a mantenerse persistente y estable (110).

Las técnicas son parte de una constelación de recursos insertos en las actividades de aprendizaje y éstas serán las que integren y faciliten la interacción entre: los objetivos de aprendizaje, los contenidos, los recursos didácticos y los procesos de evaluación.

De la selección de las actividades de aprendizaje dependerá en gran medida la pertinencia de las técnicas. Algunos de los criterios convenientes para elegir estas actividades, según Porfirio Morán, son:

- Determinar previamente los aprendizajes que se pretenden desarrollar o lograr, bien sea a través de un Plan de Estudios en general y/o de un programa en lo particular.
- Aclarar la función que tendrán las experiencias de aprendizaje.
- Diagnosticar previamente al grupo en relación a sus antecedentes y a los objetivos consecuentes que deberá lograr, para ubicar las prácticas en la *situación real grupal*.
- Especificar el nivel en el que se ubican estas actividades: introductorio, básico, otros.
- Encontrar la vinculación entre estas experiencias y las técnicas y recursos didácticos pertinentes.
- Favorecer la transferencia e interrelación de la información -teórica y/o empírica-, a diferentes tipos de situaciones con que los estudiantes se enfrentarán en su práctica profesional.
- Principalmente, que "generen en los alumnos actitudes para seguir aprendiendo..." (111)

El programa.

Sintetizando algunas observaciones de P. Morán, un programa -según la perspectiva didáctica que se trate- variará su sentido, así, un programa de estudio desde la didáctica tradicional privilegiará aspectos del intelecto a transmitirse de forma autoritaria así como la exposición verbal; en la didáctica tecnológica un programa será la expresión de un cientificismo que se pretende universal basado en la última moda tecnológica, pues su objetivo es el de resultar útil para cualquier país y cualquier época, su finalidad: lograr la eficacia y el alto rendimiento en conductas atomizadas.

Por el contrario, la Didáctica Crítica concibe al programa como un documento básicamente *propositivo*, es decir, su carácter esencial es el de ser: indicativo, flexible y dinámico, no acabado ni definitivo.

Las estrategias de aprendizaje en este tipo de documento guardan una relación esencial con los propósitos de un Plan de Estudios y, al mismo tiempo, brinda a este Plan los elementos que a futuro serán la base de su corrección, evaluación y actualización; las relaciones entre Plan y Programa son complementarias y convergentes en donde la práctica docente y las tareas didácticas plasmadas en éste, representan la realización viva, concreta y presente de un Plan de Estudios.

Resulta claro observar como un modelo curricular determinará sus programas de estudio ya que si se tratara de un modelo *alternativo*, el tipo de programa elegido tendría que ser acorde, tanto con los principios de ese modelo, como con su sentido innovador.

Por lo anterior, la creación del programa que se da en la presente investigación para el curso: Análisis de texto, se vio favorecida con la sustentación precedente, tanto en los momentos de su elaboración, como en las etapas de aplicación y retroalimentación final, permitiendo así correcciones y modificaciones, antes, durante y al término de su puesta en práctica. Los sujetos posibles de llevar a cabo estas transformaciones serán: la institución, el docente y/o el grupo de aprendizaje. Seguramente dentro de las corrientes tradicionalistas y tecnócratas estas posibilidades de cambios serán rechazadas (112).

Estructura de un programa.

El programa en la Didáctica Crítica es una estructura que establece nexos más reales y dinámicos entre el grupo, el docente y la institución; su elaboración cuando puede ser llevada a cabo por el profesor que lo impartirá, representa tareas que tradicionalmente fueron realizadas por otras personas, o bien nunca fueron realizadas por persona alguna; sin embargo, ahora podrán ser recuperadas por el coordinador o bien, ser realizadas por vez primera para beneficio del proceso educativo.

Las tareas de que se habla son las siguientes:

- Explicitar los supuestos de un Plan de Estudios asumiendo una posición crítica ante ellos cuestionando, no reproduciendo.
- Contraer un compromiso y una responsabilidad ante el Plan de Estudios y ante el grupo, al crear un programa propio.
- Realizar la planeación didáctica y la creación de estrategias de aprendizaje susceptibles al cambio en:

a) Un primer momento cuando organiza todos los elementos tomados en cuenta en el plano de lo general.

b) Un segundo momento al entrar en contacto con la situación de aprendizaje y los participantes. Aquí se comprueba la pertinencia de lo elaborado en el momento anterior.

c) Un tercer momento cuando la interacción de todos los elementos del proceso de aprendizaje ha tomado su curso (113).

La planeación y elaboración de programas encuentra en los momentos de evaluación: diagnóstica, sumativa y final, el apoyo para cubrir los tres momentos arriba citados dentro de una planeación didáctica innovadora.

Un programa como estructura es también el planteamiento de una propuesta de aprendizaje, en términos de resultado final, es decir, como objetivos de aprendizaje con su consecuente propuesta de acreditación (114).

El objeto de estudio explícito trata de estructurarse a través de estos objetivos de la manera lo más integral posible, es aquí donde los contenidos o temas, serán las guías y a la vez la expresión ideológica del cómo y del qué se va a aprender.

En este sentido resulta de vital conveniencia mantener los contenidos agrupados e interrelacionados para que el grupo perciba el objeto de indagación lo menos atomizado posible.

El docente como programador -última función que aquí se explicita y casi nunca se le concede aun en currículos *alternativos*-, provee estrategias de conocimiento e información relacionados con el área del conocimiento que se trate y que se abordará en situación de aprendizaje formal.

Cuando es posible y la institución concede tiempos específicos para abordar la tarea implícita: la construcción de un grupo como estructura, tanto la información como los contenidos relativos a ésta podrán ser integrados por el docente al programa de forma explícita.

Las experiencias de aprendizaje cuyos criterios de selección ya fueron mencionados en el inciso anterior: Técnicas de Aprendizaje, en el nivel didáctico deberán estructurarse en tres grandes etapas según la orientación de Azucena Rodríguez (Ver: Fundamentación Epistemológica del presente trabajo) quien propone las siguientes:

- *Etapas de Apertura.* fase inicial del proceso de aprendizaje. Representa una primera aproximación al objeto de conocimiento.
- *Etapas de Desarrollo.* fase de análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas e interrelaciones.
- *Etapas de Culminación.* fase de análisis-síntesis y síntesis final. Es el momento de reconstrucción del objeto de conocimiento, producto del proceso seguido (115).

Pedagógicamente, el programa se sustenta en la concepción de que los objetivos de aprendizaje:

- Se refieren a los logros y propósitos que el alumno debe obtener para la integración compleja y gradual de las tres áreas del individuo, en relación a la temática de la clase o materia de que se trate.
- Plantean la construcción estructurada del objeto de estudio.
- Son orientadores para la acreditación del alumno (116).

Por lo anterior, los objetivos de aprendizaje de una clase son productos o resultados con implicaciones metodológicas, ya que en ellos se plantea la integración del contenido de dicha clase, así como la relación que existe entre esa información con la problemática teórica y/o práctica a abordar.

No se trata pues -como en otras corrientes educativas- de que el alumno logre una síntesis de la información, sino que interrelacione a ésta con problemas concretos de la realidad (117) y en la investigación presente sería con la realidad profesional del actor.

En un segundo nivel, no por grado de importancia, se considerará a los contenidos del programa. Además de su función socializadora (trasmisión de la tradición y de lo establecido), su organización refleja la estructura interna de la disciplina, contenido y método forman parte de una unidad indisoluble que es necesario abordar de manera conjunta; esta relación determinará el grado de integración que guardan los fenómenos a abordar (118).

Ya se mencionaba anteriormente la conveniencia de agrupar a los contenidos en bloques en el momento de crear la estructura del programa; esto no solamente favorece al grupo, también es benéfico para el docente pues colabora al rompimiento de estereotipias otorgadas por la tradición en el ámbito de esa disciplina haciendo que el profesor investigue y profundice en modos novedosos e innovadores para reconstruir en el aula el objeto de conocimiento.

También las etapas de conocimiento -las necesarias- mantienen un vínculo con los bloques de contenidos y el método de la disciplina específica que se desprende de ellos; como arriba ya se afirmaba y, no se dejará de insistir, los contenidos y el método son las dos caras de una sola moneda pues se determinan mutuamente y su congruencia garantiza procesos de conocimiento y aprendizaje más sólidos.

Sobra decir para el caso lo inoportuno de utilizar metodologías novedosas si se sigue insistiendo en nombrar y mantener conceptos caducos, o a la inversa: tratar de ser innovador en los temas y conceptos a tratar en el aula y utilizar técnicas y métodos tradicionales o tecnócratas, tanto para la disciplina específica, como para el nivel didáctico y pedagógico.

Es pertinente mencionar la importancia de los contenidos para abandonar la idea de que sólo se trata de los temas de una materia, sintetizando, se podría decir que ellos:

- Muestran la naturaleza del curso o clase a impartir.
- Son indicadores del avance alcanzado en esa materia.
- Determinan la tendencia y corrientes de las fuentes de información, sean éstas bibliográficas o empíricas.
- Su ordenamiento y organización determinan el tipo de metodologías a seguir.
- Según se estructuren -acrítica o críticamente- serán respectivamente, el vehículo en la educación como medio de control social, o bien serán agentes de cambio en los procesos educativos cuando ellos se convierten en la otra posibilidad: la de ruptura con lo tradicional y lo caduco.
- Son expresión de la necesaria interdisciplinariedad que debe fomentarse en todo proceso para la obtención del conocimiento; esto sucede cuando la estructuración teinática rebasa el nivel atomizante y fragmentario que imponen las fronteras de un saber parcelado arcaicamente (119).

Siguiendo a Porfirio Morán y según las tesis de la Didáctica Crítica que dan el sustento a lo que los contenidos representan en el nivel epistemológico, se afirma que, el conocimiento es un proceso infinito de ahí que no existan verdades absolutas. Los contenidos no pueden presentarse como algo terminado y toda información "estará siempre sujeta a cambios y al enriquecimiento continuo." En la medida en que tanto la realidad como el conocimiento están en constantes y renovados procesos de transformación, los contenidos tenderán necesariamente a cubrir un determinado lapso de tiempo es decir, caducarán. Será pues necesaria la actualización y enriquecimiento permanente y pertinente en relación a ellos.

El movimiento de la realidad y del saber en general es *histórica*, es decir, ha tenido un origen, un desarrollo y una posible desaparición. Los contenidos deberán presentarse como conceptos o temas que necesariamente se han ido modificando y difícilmente se podrían exponer siempre como unívocos y universales.

Para finalizar, la última tesis que convendría recordar es que la realidad es una unidad y el acercamiento pertinente a una parte de ella no debe hacernos olvidar *lo restante*. Los contenidos a la vez que muestren su especificidad deben con ella anunciar las interrelaciones que se suscitan y deben ser tomadas en cuenta de forma pertinente, es decir, en una situación concreta, histórica y social (120).

Una vez que se han explicitado los aspectos básicos en la estructura de un programa: objetivos de aprendizaje y contenidos, se pasará a la explicación de los dos últimos elementos estructurales: la evaluación y la acreditación.

Ya en la Fundamentación Pedagógica se plantearon los principios de la evaluación, sin embargo, tradicionalmente cuando se habla de este tema se le relaciona inmediatamente con la acreditación provocando equívocos y confusión.

Sin necesidad de repetir lo ya dicho en el Enmarque Externo de este trabajo hablar de evaluación es hablar con fundamento de juicios objetivos y subjetivos para la comprensión y corrección del proceso de aprendizaje. Acreditación, como lo define Díaz Barriga es "la certificación institucional de conocimientos que no forzosamente refleja la totalidad de un proceso de aprendizaje, sino un momento particular del mismo..."; la acreditación se define más por ser un corte de tipo administrativo institucional (semestre, trimestre, etc.), que por las necesidades que satisface en el proceso mismo de aprendizaje (121).

Es claro que la acreditación expresada con letras o con números enfatiza el área tres del individuo, a saber: la denominada según Pichon-Rivière, área del mundo externo, a diferencia de la evaluación que busca incorporar con su desarrollo y resultados, integrar las tres áreas del individuo: mente, cuerpo y mundo externo. Para evitar que se atomicen y se promuevan conductas moleculares (Ver Fundamentación Psicológica de este trabajo) al llevar a cabo la acreditación, ésta deberá ser tomada solamente como la reunión de ciertas evidencias *obtenidas a lo largo del proceso* que permitan decidir sobre lo que cada alumno sabe acerca de determinado tópico. El momento de la acreditación a pesar de ser siempre final deberá ser síntesis parcial de un *proceso*.

Para que la acreditación sea congruente con los principios de la Didáctica Crítica y del Sistema Modular será necesario planificar los objetivos de aprendizaje en relación con las evidencias que se creen necesarias y que funcionarán a corto plazo y para el cierre del proceso. También se utilizarán estas mismas evidencias para el largo plazo y para la evaluación continua y sistemática con lo que se evita contradicciones y escisiones entre lo obtenido en la evaluación y los resultados de la acreditación.

La relación que se está sugiriendo con lo anterior es: a mayor integración del objeto de estudio, mayor integración de éste con los requerimientos de acreditación. Se requiere que todo el proceso influya en el momento de cierre institucional y por consiguiente artificial, del aprendizaje (122).

Programa para el curso: Análisis de Texto.

La clase de Análisis de Texto se lleva a cabo durante el primer año de la carrera de actuación, abarca los módulos: II. IMPROVISACION y III. LECTURA VIVA, correspondientes al Plan de Estudios: Sistema Modular. La materia se organizó como una sola estructura que abarcara los dos módulos con una secuencia temática y metodológica, dividida sólo por los cortes de índole administrativa (Ver: Inciso 2, de la presente investigación)

Relaciones: currícula y programa del curso.

Como ya se ha explicitado en las fundamentaciones precedentes, el programa en cuestión es solidario del módulo del que retoma los objetivos generales como guías para la estructuración de los objetivos de aprendizaje específicos para el análisis de Texto

Para observar la relación de que se habla se citarán los problemas ejes para, en un segundo momento mencionar otra fuente que determina a la citada materia: los objetivos generales del módulo.

Problemas Eje:

MODULO II. Interpretación. Selección de los recursos expresivos.

MODULO III. Trabajo (del actor) sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación.

Objetivos Generales:

MODULO II.

-Valorar a partir de una idea propuesta los distintos recursos escénicos para improvisar secuencias estructuradas de acción.

- Justificar objetos, personas y situaciones reales o imaginarios.

MODULO III.

- Adquirir los elementos que le permitirán abordar el análisis de un texto dramático dado.

Objeto de Estudio.

El objeto de estudio para la materia se eligió a partir de los temas fundamentales de cada módulo, involucrados también en los objetivos de aprendizaje o generales, como son nombrados en la currícula. De esta manera, los temas que se determinaron fueron:

MODULO II.

Idea propuesta.

Recursos Escénicos.

Estructura - Acción - Secuencia de Acción.

MODULO III.

Elementos de un Texto Dramático Escrito. (Aunque la redacción en el módulo no especifica que sea escrito, tanto por el contenido de la Presentación del mismo, como por los contenidos planteados, se deduce que este es el tipo de texto que se solicita).

El objeto de estudio que podría aglutinar e integrar a los temas y otorgarles organicidad y flexibilidad de interrelación fue: *La Estructura Dramática*, misma que configuraría el objeto de estudio para el Módulo II; para el Módulo III se eligió: *El texto dramático escrito* visto también como estructura dramática, pero en la modalidad comúnmente conocida como obra de teatro escrita.

Los criterios que operaron para la propuesta anterior se dieron a partir de lo expresado por M. Pansza cuando habla de la construcción del currículo; ahí se menciona la necesidad de construir o seleccionar este objeto fomentando nexos de interdisciplinariedad entre: la epistemología, la

sociología, la psicología y la pedagogía (123). En este sentido, el Sistema Modular coincide con esta necesidad al plantear en uno de sus principios el abordar al objeto de estudio de manera interdisciplinaria. Estas dos tesis permiten establecer nexos más claros entre conocimiento y realidad pues en ésta última los objetos existen en interrelación sin las fronteras que el conocimiento humano históricamente ha construido. De esta manera, el aula y el entorno se crean como una dualidad complementaria (124).

Para el caso presente, el objeto de estudio al seleccionarse se buscó tuviera las posibilidades de ser abordado, tanto teórica como prácticamente, desde los niveles: epistemológico, sociológico, psicológico y pedagógico, de tal suerte que las fuentes de información pudieran brindar esta capacidad de conocer no nada más lo específico teatral, sino también las posibles implicaciones en los cuatro niveles mencionados.

Objetivos de Aprendizaje.

De la selección del objeto de estudio para cada módulo se pasó a la construcción de los objetivos de aprendizaje quedando para el Módulo II, los siguientes:

- El alumno diagnosticará y valorará, en términos de estructura, secuencias de acción dramático teatrales.
- El alumno abordará la información pertinente a propósito de los recursos teórico-práctico actorales para el análisis de un texto, en diferentes estructuras dramáticas.
- El alumno determinará los posibles tipos de estructuración dramática en una obra de teatro escrita.

Para el Módulo III se crearon los siguientes objetivos de aprendizaje:

- El alumno elegirá los elementos pertinentes, así como el orden del proceso que se requiere para el análisis de un texto dramático escrito.
- El grupo elegirá la estrategia pertinente para la *lectura* dramático teatral de una obra de teatro (escrita).
- El alumno como integrante de un equipo propone la información del análisis de una obra de teatro escrita para la interpretación dramática de alguna(s) escena(s) de dicha obra.

Orientaciones metodológico didácticas.

En el nivel áulico confluyen las siguientes modalidades didácticas para las situaciones de aprendizaje:

- Curso. Porque "marca su énfasis en la comprensión de aspectos teóricos de una determinada área de conocimientos, más que en el desarrollo de habilidades específicas." Y porque, para este caso, proporciona "una visión panorámica, a nivel de introducción...", de la temática o temáticas a tratar.
- Seminario. Para la estrategia didáctica en lo que concierne a las actividades de aprendizaje, que implican lo metodológico y lo práctico, se utilizaron algunas etapas de esta modalidad sobre todo porque "centra la acción pedagógica en la investigación que realizarán los participantes." (125). También "cuando todos los miembros abordan un tema desde diferentes puntos de vista...", así como cuando se "esbozan las líneas generales de la metodología a seguir." (126). Se sugiere ver la Etapa Diagnóstica de la Segunda Parte de este trabajo.
- Taller. Esencial para la tendencia didáctica con que se trabajó pues esta práctica se realiza "a partir de la concepción que implica la producción en el "aquí y ahora", del proceso de aprendizaje escolar..."; asimismo, esta actividad da la oportunidad a los participantes de analizar una metodología propuesta y, a la vez, desarrollar en las sesiones de trabajo, la elaboración de un producto en donde confluyan, tanto la actividad individual, como la grupal (127).

Etapas de Aprendizaje.

Ya que la secuencia del curso no está determinada por la separación de módulos, sino por la metodología específica teatral y por la pedagógica didáctica, la división del proceso quedó de la siguiente manera:

1. Apertura. Primera Etapa. Análisis Diagnóstico Estructural (Primero y Segundo Momento, Corresponde al Módulo II: Improvisación)
-

2. Desarrollo. Lectura de la Obra de Teatro y,
3. Culminación. Interpretación Dramática. (Corresponde al Módulo III.)

Las divisiones del proceso determinaron la organización de los contenidos; el enfoque y las tendencias de estos fueron determinados por la información y por los autores elegidos para el Marco Conceptual Operativo Teatral, en la Segunda Parte de esta investigación.

Contenidos temáticos básicos del curso.

También se buscó que la interdisciplinariedad estuviera presente a través del enfoque elegido para los temas y para las fuentes de información. Los conceptos centrales que marcan el enfoque del curso, ya que no los solicita explícitamente el módulo, fueron una propuesta también de la coordinación de esta materia y se definen en el presente trabajo como arriba ya se mencionó (Segunda Parte de este trabajo: Marco Conceptual Operativo Teatral) y son: *Análisis de Texto, Estructura, Análisis, Estructura Dramática, Obra de Arte, Obra de Teatro y Lectura*. Para todos ellos se acepta su cualidad polisémica, misma que provee para el ámbito teatral un espacio de discusión excluyendo la posibilidad de ser planteados como conclusiones definitivas.

También se buscó para estos conceptos, los autores cuyas ideas favorecieran la entrada del enfoque modular.

Para el concepto *Estructura* se utilizó la fundamentación de U. Eco; para *Análisis* se utilizó a Henri Lefebvre; para *Obra de Teatro* y *Obra de Arte*, J.H. Lawson y U. Eco, respectivamente. Finalmente, para el concepto *Lectura* se retomó a G. Bettetini. En el siguiente título se abordarán los contenidos pero desglosados de acuerdo a la trayectoria de aprendizaje propuesta; las fuentes de información para cada uno aparecerán respectivamente y de acuerdo a cada contenido, en la Segunda Parte del presente trabajo.

Contenidos temáticos para cada etapa de aprendizaje.

Etapa de Apertura.

Diagnóstico Estructural.

Estructuras Dramáticas Aristotélicas.

Acción, personaje. Mensaje Estético.

Lugar Escénico.

Público.

Producción Material. (Contenido de Apoyo).

Producción Teatral.

Etapa de Desarrollo.

Lectura Dramático Teatral.

Lectura.

Obra Abierta.

Obra en Movimiento.

Rol Social.

Diagrama Estructural.

Trama.

Espacio Teatral.

Una posibilidad histórica del Espacio Teatral: la Extensión Teatral.

Etapa de Culminación.

Interpretación Dramática.

Puesta en Escena. Espacio Escénico.

Tema.

Grupo de Teatro.

Técnicas de Actuación.

Tendencias metodológicas del curso: Análisis de Texto.

Ya en el inciso correspondiente a la Fundamentación Didáctica al hablar de la información, se veía la necesidad de revelar las tendencias de las fuentes de información -las principales-, de tal manera que aquí se cubrirá esta necesidad primordial.

En orden de importancia las tendencias metodológicas con sus respectivas implicaciones filosóficas que también se asumen son:

- Materialismo Dialéctico.
- Estructuralismo.
- Formalismo Ruso (OPOIAZ)
- Antropología Social.

El modelo de conocimiento que se ha luchado por promover, construir y criticar es el denominado Modelo Interaccionista, según M. Pansza lo señala (retomando a A. Shaff) y lo describe de la siguiente manera:

Objeto de conocimiento: tiene una existencia objetiva y real, actúa sobre el sujeto.

Sujeto de conocimiento: es social, con existencia objetiva y real, activo, con una concepción de la realidad transmitida socialmente.

Conocimiento: es producto de la interacción objeto-sujeto, como actividad sensible y concreta.

Verdad: es absoluta y relativa, total y parcial (128).

Formas de trabajo en el aula.

Ya que las técnicas son el medio para la ruptura de estereotipos y favorecedoras por ello del aprendizaje, aquí se mencionan en general las actividades que se eligieron buscando sobre todo que promovieran la inserción de técnicas de aprendizaje grupal.

Se aclara que para cada actividad y/o técnica se estableció *in situ*, los derechos y obligaciones del grupo, de cada participante, del equipo; recuérdese que para la acreditación, entendida como el resultado de un proceso, se retomaron todas aquellas evidencias elaboradas durante el curso, de tal suerte que la entrega puntual de cada una garantizó que la tesis expuesta se cumpliera en la práctica. La observancia en el cumplimiento de las obligaciones resultó beneficioso no nada más para el docente, sino también para el grupo.

El tipo de actividades que se proponen son:

- Participación individual, por equipo y grupal.
- Entrega de trabajos por escrito.
- Lectura de materiales y/o fuentes de información.
- Investigación individual y en equipo.
- Exposición de trabajos y temas a tratar.
- Participación en la discusión y debate grupal.

Acreditación.

Los requerimientos marcados en el Reglamento y en el Plan de Estudios de la EAT son respetados y tomados en cuenta para los aspectos sobre todo de acreditación.

Asimismo, se tomaron en cuenta las evidencias que, a modo de trabajos, exposiciones, etc., se solicitaron a los participantes y que se derivan de las actividades que se planearon y aparecen de manera general bajo el título anterior: Formas de trabajo en el aula.

La sumación de evidencias para la acreditación aparece bajo el título: Objetivo Terminal, último momento con el que se cierra la presentación del presente inciso, " Programa para el curso: Análisis de Texto".

Se dió un objetivo terminal para cada módulo quedando de la siguiente manera:

MODULO II, IMPROVISACION:

El grupo diagnosticará y fundamentará la estrategia de análisis seguida, de acuerdo a la información recabada en el análisis de un texto dramático escrito.

MODULO III, LECTURA VIVA:

A partir de la estrategia seguida para el análisis de una obra de teatro escrita, el alumno hará una propuesta de lectura dramático teatral, de una o varias escenas de dicha obra.

CONCLUSIONES.

Este capítulo intenta básicamente exponer, en una especie de conclusión y desde la perspectiva relacional, lo expuesto en toda la Primera Parte y que representa el Enmarque Externo e Interno del curso Análisis de Texto.

El Sistema Modular es un sistema educativo novedoso y *alternativo* para la educación superior en México con los principios esenciales que plantea, y resulta de lo más pertinente para la enseñanza y el aprendizaje del arte teatral.

La creatividad es un aspecto central y a la vez polémico que encuentra en estos principios la posibilidad de convertirse, no en el producto exclusivo del talento de seres excepcionales, sino en una herramienta posible de ser abordada, construida y utilizada en situaciones de aprendizaje.

¿De qué manera es posible lograr esto? Esencialmente gracias al nivel didáctico pero no de cualquier tipo, sino desde el enfoque de la Didáctica Crítica en donde el alumno aborda el objeto de estudio: el problema eje del módulo, desde dos niveles: el individual y el grupal, movilizándose las estructuras de los participantes del mismo modo que el objeto de estudio al estructurarse y reestructurarse.

La aproximación al conocimiento se da en el ámbito epistemológico y en el creativo a través de la resolución de problemas donde la parte inventiva e innovadora genera la posibilidad de creación y corrección como prácticas inherentes a todo aprendizaje.

Desde esta perspectiva en el proceso de aprendizaje, a diferencia de la educación tradicional, el alumno, más que reproducir un problema y su resolución convencional :

- Utiliza la perspectiva tanto teórica, como práctica.
- Aborda el problema eje como expresión de la especialización que su práctica profesional requerirá con un enfoque interdisciplinario; los dos niveles como perspectivas que lejos de excluirse se complementan.
- En el interjuego individuo-grupo se promueve un proceso combinado de conocimiento, creatividad y aprendizaje en los distintos marcos referenciales de los participantes; cada uno de estos tres aspectos se plantean como: inacabados, no lineales, contradictorios (no excluyentes) e integrales, cuya única finalidad es lograr que el individuo haga de acuerdo a lo que piensa y piense de acuerdo a lo que hace, mientras lo hace. El desarrollo de la personalidad fruto de este interjuego enfatiza distintas y diferentes áreas de la misma siendo el objetivo central la creación de un individuo pensante y activo no fragmentado, sino estructurado para el aquí y ahora.

El alumno al insertarse en situación de aprendizaje desarrolla una actitud:

- Crítica. No se espera del grupo y del individuo respuestas viejas a problemas nuevos, o bien respuestas nuevas a problemas viejos.
- Inventiva. Los resultados, a la vez que funcionan para el presente, van sirviendo como sedimento para prospectar futuras resoluciones y futuros planteamientos de problemas.
- Solidaria. El aprendizaje que se vive en grupo - in vitro del social-, al ser de los llamados profundos encuentra en el servicio al grupo el bien, tanto grupal, como personal, ejercicio que redundará positivamente en la colectividad donde se desarrolle la práctica profesional. Esta vía crea también en los participantes la noción de docencia donde unos aprenden de otros mediados por el contexto educativo y social, siempre presentes.
- Creativa. Las constantes y continuas etapas de estructuración y reestructuración no siempre son placenteras ni su finalidad misma lo es, con la introducción de procesos creativos, al terreno de lo metodológico o epistemológico, el alumno-actor encuentra la motivación y el complemento lúdico necesario que todo aprendizaje artístico requiere.

Se podría decir finalmente que aprender es crear y crear es aprender.

El Sistema Modular nos lleva a observar el paralelismo y conjunción de:

Investigación-creación; investigación-inventiva; individuo-grupo; aula-medio profesional; conocimiento-placer, etc., dualidades todas éstas que en otros sistemas educativos siempre fueron contemplados como excluyentes o, en el mejor de los casos, como entidades esencialmente separadas y opuestas.

Por todo lo anterior es que para el curso: Análisis de texto, cada principio del Sistema Modular fue el vector, el motor, el catalizador y la directriz para su formulación y estructuración total; desde los objetivos del programa de dicho curso, pasando por los temas y la bibliografía para la materia, todos ellos fueron creados y propuestos con la guía y observancia de lo expuesto en los principios del Sistema Modular y de la Didáctica Crítica.

Hasta el momento de concluir la presente investigación -ya que el conocimiento no es acabado ni definitivo-, la propuesta de Análisis de Texto para el curso encontró como EJES CENTRALES los siguientes conceptos:

En el nivel teatral, *DEFINITIVIDAD Y LECTURA*.

En el nivel didáctico, el principio del Sistema Modular que reúne: *LA INVESTIGACION, LA DOCENCIA Y EL SERVICIO*.

En el nivel metodológico pedagógico: *APRENDIZAJE Y EVALUACION*.

Desde la perspectiva de la *lectura* de un texto, como se especificó en la introducción, su aprendizaje y la entrada al terreno de un campo de problemas no resueltos que representa la intertextualidad, el alumno que se quiere artista acepta el reto de un acercamiento novedoso y *alternativo* del análisis del texto, más acorde con las necesidades presentes de un profesional dinámico, participativo, creativo, autogestivo e interdependiente, al servicio de una colectividad en vínculo constante y continuo.

Si lo expuesto en la Primera Parte de este trabajo colabora con el esclarecimiento de las relaciones entre metodología, pedagogía y estética, faltaría mostrar la propuesta de Análisis de Texto, cosa que se hará en la siguiente parte: la Segunda, de esta investigación.

SEGUNDA PARTE.

INTRODUCCIÓN.

En la Primera Parte de este trabajo se presentaron los principios que dan sustento a la propuesta de Lectura y Análisis de Texto, punto central de la presente investigación. Estos principios, correspondientes a la Educación Modular, a la Didáctica Crítica, a la Psicología Social y a la Sociología y Estética desde el enfoque del Materialismo Dialéctico, en lo que coinciden es en considerar que lo único que no cambia *es el movimiento*; en esta Segunda Parte se expone la Propuesta de Análisis de texto en sí, retomando implícitamente estos principios y agregando las respectivas fundamentaciones que se expondrán en los Objetivos y Marcos Conceptuales correspondientes.

En cada etapa del proceso se harán señalamientos de tipo didáctico y/o pedagógico (educativo), pero básicamente se tratará de que este tipo de Análisis de texto -sin perder los nexos con sus enmarques - guarde una cierta independencia sobre todo de lo Modular (caso concreto: EAT) y un nexo mayor con el enmarque interno del curso.

Se creyó conveniente desligar de esta manera la propuesta para que pueda tener un campo de aplicación mayor. Evidentemente, se corre el riesgo de trastocar uno o algunos de los momentos, aspectos o elementos del Análisis de Texto en cuestión. Sin embargo, vale la pena y a continuación se verá el porqué.

Ya en la Fundamentación Pedagógica al tocar el punto: El Docente, se reconoció el doble papel contradictorio, y por desgracia histórico, que aún cumple toda educación: por un lado ser enajenante al no poder sustraerse al peso de una tradición necesaria y en la mayoría de los casos caduca; por otro, su posibilidad como agente para el cambio y la ruptura (1).

Si se utilizara en un ámbito de Educación Tradicional la propuesta de análisis presente, ésta podría coadyuvar como catalizador o simplemente movilizar al cambio de la situación educativa del grupo en que se lleve a cabo dicha propuesta; no es la finalidad provocar cambios educativos y didácticos de una manera voluntarista, de ahí que se manifieste la necesidad de la presencia si no íntegra del encuadre del curso, por lo menos aquello que se refiere a la fundamentación presentada en el enmarque interno para la propuesta de análisis de texto en cuestión.

Por todo lo anterior se desea que la forma de análisis de texto expuesta en la Segunda y Tercera Parte pueda satisfacer situaciones de aprendizaje teatral tanto en un ámbito tradicional, como en uno innovador. No se descarta que también aquellos grupos de aprendizaje que continúen su formación y, al mismo tiempo se estén iniciando en alguna práctica de la profesión del actor, pueda serles también de utilidad.

Otra razón para elegir este deslinde es que esta propuesta pudiera ser retomada por grupos de teatro -independientes por ejemplo-, que ya se dedican a la vida profesional, o bien por aquellos grupos teatrales que deseen proseguir con procesos de aprendizaje continuo, aunque se desenvuelvan en ámbitos de tipo profesional.

En cuanto al contenido de esta Segunda Parte, en el primer capítulo (I), se presentará el Marco Conceptual Operativo Teatral (MCOT de aquí en adelante) y que representa los elementos guías de la propuesta de análisis; en el capítulo (II) se expondrán las etapas del proceso de análisis dividido en tres por los diferentes objetivos que cada una de ellas persigue, así como por los contenidos temáticos que las configuran, quedando de la siguiente manera: Primera Etapa. Análisis Diagnóstico Estructural; Segunda Etapa. Lectura Dramático Teatral; Tercera Etapa. Interpretación Dramática.

La Primera Etapa dividida en dos momentos se refiere a la investigación y construcción de una *figura dramática* de la obra analizada (Primer Momento), situación que permitirá llegar a la creación de una Estructura Dramática (Segundo Momento) también de esa Obra de Teatro; al final, los participantes procederán a la organización y/o estructuración de su trabajo de análisis mostrando el seguimiento como un trabajo fundamentado que integra el proceso seguido y sus resultados.

En la Segunda Etapa, una vez que el grupo ha diagnosticado la obra en su origen, es decir, tratando de seguir los aspectos básicos y, al mismo tiempo redundantes de la obra, (dejando a un lado aquellos que se caracterizaron por su ambigüedad), elige aquel tipo de *lectura*, la más pertinente para el "aquí y ahora". Las posibilidades serán:

a) Dejar la obra tal y como fue creada sin cambios o reestructuración en el material original, solamente: *Abrir* la obra, ponerla en *movimiento*, enfatizando su ambigüedad. El significado y el mensaje de la obra, obtenido en la Primera Etapa, no se modifica para el grupo.

b) Leer la obra (posibilidades de *escritura*) :

1. Abrir la obra colocando el material dramático (de la primera a la última escena), en un sistema más amplio. El significado y mensaje de la obra, no necesariamente se modifican.
2. Crear una estructura diferente a la *figura dramática*, determinada en la Primera Etapa, en el Diagnóstico Estructural (Primer Momento); pero sobre todo, cuando no se haya podido construir una estructura a la obra analizada al finalizar el Segundo Momento de la Primera Etapa. La estructura dramática en cuestión modificará solamente los límites del material original: el principio y/o el fin; necesariamente, tanto en esta opción, como en las siguientes, el significado y el mensaje tendrán que ser modificados.
3. Adaptar la obra reescribiéndola modificando las partes sustanciales de la obra, así como los diálogos y movimientos establecidos por el autor (aquellos que se juzgue pertinente cambiar, alterar o quitar).
4. Utilizar la obra como *pretexto*. hacer que se pierda el *texto original* sustituyéndolo por otro igualmente escrito, y/o por una escenificación.

La Tercera Etapa consistirá en la introducción a la Interpretación Dramática de la obra elegida y contemplará, tanto elementos del análisis del texto, como aspectos comunicacionales estético-teatrales acordes con los resultados de las conclusiones a que se llegó en la etapa anterior.

Para finalizar, se cierra esta investigación con un Tercer Capítulo donde se presentan a modo de propuesta, los elementos de análisis que guían *opciones de procedimiento* que el coordinador o director del grupo pueden seguir para llevar a cabo, en el mundo de los hechos, esta propuesta de análisis de texto.

Se recuerda que el coordinador o director del grupo, tendrá que hacer adaptaciones y modificaciones acordes con la lectura y aplicación in situ de esta propuesta de análisis; Díaz Barriga y Paulo Freire complejizan más la situación anterior cuando afirman que, ya desde la lectura común de cualquier texto, éste sufrirá modificaciones, pues los sujetos irremediamente interpretarán desde sus esquemas referenciales para el aquí y el ahora (2); este es el camino que todo texto sigue y en el MCOT se argumentará con amplitud esta tesis.

Sería pertinente recordar que aquellas evidencias que se solicitan para la acreditación del curso, serán necesarias no nada más para cubrir el requisito en la educación modular o en otro tipo de sistema educativo (educación formal), sino también para cualquier grupo que quiera reconocer la importancia de producir objetos al mundo externo (trabajos, escritos, fundamentaciones, etc.), así como para objetivar los avances y/o retrocesos en el proceso mismo. Esto vale sobre todo cuando un grupo teatral independiente retoma la propuesta, pues aunque no esté sujeto a una educación formal (institucional), se desea que con esta forma de análisis los actores, a la vez que produzcan, continúen con procesos de aprendizaje. Recuérdese a Bleger cuando propone al aprendizaje como un proceso correctivo que forma parte de una vida psicológica saludable, proceso que no debe ser suspendido, se esté o no en procesos de educación formal.

I. MARCO CONCEPTUAL OPERATIVO TEATRAL.

En este inciso se procederá a presentar aquellos conceptos básicos que dan forma a las tres etapas de la propuesta de Análisis. Por su carácter de operativos su aplicación se restringe al campo delimitado en la presente investigación, de ahí que se sostengan como propuestas más que como conceptos en el sentido estricto y convencional.

Un problema metodológico.

En el ámbito artístico en algunas ocasiones se niega la necesidad del enfoque teórico, sin embargo, para la Didáctica Crítica y el Sistema Modular es necesario aprovechar esta perspectiva, aún cuando sea importada del terreno, por ejemplo, filosófico, estético o comunicacional. De esta manera los conceptos operativos siguientes tratarán de emerger del nivel de la opinión generalizada para arribar, hasta donde sea posible, a un nivel superior de problematización y teorización mediante el sustento, como ya se dijo, que a cierto tipo de arte no le ha sido siempre imprescindible, pero para el aspecto pedagógico-didáctico modular, resulta inevitable. (Ver: El docente como informador)

A. ANÁLISIS DE TEXTO.

Para ubicar el término: Análisis de texto, fuera de las concepciones y ámbitos asignados arbitrariamente y por tradición a los cursos para alumnos-actores, se hace necesario en primer lugar abandonar ideas y prejuicios en torno a lo que se cree son objetivos de esta materia.

Así, se procederá a plantear las ideas tradicionales con relación al término: Análisis de Texto; para ello se presentarán aquellas afirmaciones tradicionales y que usualmente se mencionan en torno al significado y propósitos del análisis del texto en el Teatro; fue posible determinarlas, gracias al diagnóstico llevado a cabo con diferentes generaciones de alumnos; más del 70% de cada grupo investigado creyó como verdaderas las "ideas" que a continuación se presentan (doce grupos de alumnos, cuatro generaciones); se destaca que un amplio grupo de profesionales del teatro comulgan con lo que a continuación se presentará y fue posible corroborarlo por distintas participaciones de estas personalidades en los medios masivos de comunicación, foros, conferencias, etc., que cotidianamente dan testimonio de esto.

El Análisis de Texto:

Es el análisis de la obra de teatro escrita.

Es siempre un trabajo previo a la puesta en escena, por lo tanto, el análisis del texto debe terminarse antes de iniciar el montaje.

Es una actividad teórica y por eso se le considera el *trabajo de mesa* dentro del proceso de la puesta en escena.

Se puede llevar a cabo a partir de la lectura de la obra.

Se encarga de encontrar el género y el estilo de la obra de teatro escrita ya que ésta siempre los tiene.

Se puede realizar individualmente y/o en grupo aunque no se piense representar la obra analizada.

Lo puede realizar el director de escena con o sin la colaboración de los actores

En oposición a estas opiniones generalizadas, y sobre todo por la fundamentación del curso -ya presentada-, aquí el Análisis de Texto:

Se considera la *LECTURA* del Texto Teatral: Obra de Teatro escrita. (Ver: Introducción General y el inciso: A, de los contenidos temáticos de la Segunda Etapa.)

Es un tipo de aprendizaje y de trabajo de actuación que se aborda en etapas teórico-prácticas diferenciadas.

Es necesario para la escenificación de la obra teatral, así como para el proceso de actuación implicado en ella.

Básicamente aborda el nivel estructural de la obra con relación a las metas y propósitos del grupo de teatro que va a representarla, dejando fuera la problemática vaga y equívoca del género y el estilo. (3)

Por lo anterior requiere del trabajo colectivo de todos los participantes en la escenificación.

Se resuelve en el desarrollo dinámico -en espiral- de la Puesta en Escena; es decir, los resultados obtenidos en cada etapa obligan al avance y a un aparente retroceso. En este desarrollo la estructuración de la escenificación se va consolidando.

1. Estructura.

Ya que la propuesta de análisis presente aborda esencialmente el nivel estructural, será necesario aclarar esta noción en el nivel general y después en el específico: estructura dramática.

Una estructura es un modelo construido que permite unificar fenómenos diversos bajo un único punto de vista: "...es un modelo construido..." que permite nombrar cosas diversas de manera homogénea (4).

Umberto Eco enfatiza la calidad de construido remitiéndose a Bridgman: "el modelo es un instrumento del pensamiento útil e inevitable, por cuanto nos permite pensar en cosas que no nos son familiares en términos de cosas que nos son familiares." (5).

La estructura se propone como un sistema operativo regido por una cohesión interna que hace comprensible (inteligible) y comunicable una situación en la fuente misma; al hacerla comprensible, la hace comparable a otras situaciones (6).

Cada acontecimiento de la situación se establece en la estructura como un elemento (7), y el valor de éste se establece por posiciones y diferencias (8). La estructura se constituye como un sistema cuando la modificación de algún elemento modifica otros; es así que no se concibe la existencia lineal de las partes sino en relación: "lo real son las relaciones ahí donde constituyen un sentido" (9).

Surge la aclaración pertinente de que el todo, aunque esté constituido por sus partes, no depende de ellas, pues de algún modo es separable de éstas: la estructura no es la suma de sus elementos más aún, ésta tiene primacía sobre sus partes (10).

Otra situación que se presenta en la estructura es que no es susceptible de aislarse de un proceso diacrónico (histórico), sobre todo en su constitución; la estructura se propone como "acto de su sujeto creador (el hombre) como producto psicológico que ella misma estatuye y reconstruye, ese proceso estará ligado a su producción y determinará sus características necesarias." (11).

La estructura se integra al mundo cultural aportándole éste, casi siempre, el desorden y el desafío (12).

2. Análisis.

El análisis es un proceso del pensamiento y representa una función cognoscitiva que se encuentra íntimamente ligado al proceso de síntesis. Estas dos operaciones expresan "las acciones de separación y de reunión que ejecuta el hombre para intervenir en el curso de los procesos del universo." (13).

"Análisis y síntesis son formas básicas del pensamiento que nunca se dan aisladas sino que se realizan conjuntamente..." (14); "lo único que se aprecia, en el curso del trabajo del conocimiento (...) es un énfasis puesto unas veces sobre la *diferencia* (por el análisis), y otras veces, un énfasis puesto sobre la *unidad* (por la síntesis)." (15).

Analizar el objeto de conocimiento significaría desarticularlo en sus elementos para observar la diversidad entre sus partes; pero esta operación no bastaría para realizar un análisis completo, sería necesario también analizar cada elemento, pero desde la perspectiva del todo. Es el *todo* quien será guía permanente del análisis. El analizar de esta manera permite observar y mantener a cada elemento desde su relación con las demás partes integrantes del objeto a indagar.

¿Cómo se pueden determinar *verdaderamente* la existencia de cada elemento en una unidad? Lefebvre indica que es necesario descubrir cada elemento como un momento del proceso; así se representa el objeto a investigar, como un devenir. Las partes se consideran reales cuando adquieren la cualidad de condición, de antecedente, de una fase de desarrollo del todo (16).

"Analizar una realidad compleja y alcanzar sus elementos reales es igual a descubrir sus momentos. El análisis debe ser operado y situado en el movimiento, en el proceso creador." (17).

Se aclara que al hablar de un *todo*, se ha hecho referencia al objeto de exégesis. Sin embargo, el sujeto que "desorganiza" el objeto, apela "ante esta situación nueva (...) a sus esquemas referenciales previos, a sus experiencias anteriores." (18).

Para concluir cabría resaltar dos aspectos:

Básicamente aborda el nivel estructural de la obra con relación a las metas y propósitos del grupo de teatro que va a representarla, dejando fuera la problemática vaga y equívoca del género y el estilo. (3)

Por lo anterior requiere del trabajo colectivo de todos los participantes en la escenificación.

Se resuelve en el desarrollo dinámico -en espiral- de la Puesta en Escena; es decir, los resultados obtenidos en cada etapa obligan al avance y a un aparente retroceso. En este desarrollo la estructuración de la escenificación se va consolidando.

1. Estructura.

Ya que la propuesta de análisis presente aborda esencialmente el nivel estructural, será necesario aclarar esta noción en el nivel general y después en el específico: estructura dramática.

Una estructura es un modelo construido que permite unificar fenómenos diversos bajo un único punto de vista: "...es un modelo construido..." que permite nombrar cosas diversas de manera homogénea (4).

Umberto Eco enfatiza la calidad de construido remitiéndose a Bridgman: "el modelo es un instrumento del pensamiento útil e inevitable, por cuanto nos permite pensar en cosas que no nos son familiares en términos de cosas que nos son familiares." (5).

La estructura se propone como un sistema operativo regido por una cohesión interna que hace comprensible (inteligible) y comunicable una situación en la fuente misma; al hacerla comprensible, la hace comparable a otras situaciones (6).

Cada acontecimiento de la situación se establece en la estructura como un elemento (7), y el valor de éste se establece por posiciones y diferencias (8). La estructura se constituye como un sistema cuando la modificación de algún elemento modifica otros; es así que no se concibe la existencia lineal de las partes sino en relación: "lo real son las relaciones ahí donde constituyen un sentido" (9).

Surge la aclaración pertinente de que el todo, aunque esté constituido por sus partes, no depende de ellas, pues de algún modo es separable de éstas: la estructura no es la suma de sus elementos más aún, ésta tiene primacía sobre sus partes (10).

Otra situación que se presenta en la estructura es que no es susceptible de aislarse de un proceso diacrónico (histórico), sobre todo en su constitución; la estructura se propone como "acto de su sujeto creador (el hombre) como producto psicológico que ella misma estatuye y reconstruye, ese proceso estará ligado a su producción y determinará sus características necesarias." (11).

La estructura se integra al mundo cultural aportándole éste, casi siempre, el desorden y el desafío (12).

2. Análisis.

El análisis es un proceso del pensamiento y representa una función cognoscitiva que se encuentra íntimamente ligado al proceso de síntesis. Estas dos operaciones expresan "las acciones de separación y de reunión que ejecuta el hombre para intervenir en el curso de los procesos del universo." (13).

"Análisis y síntesis son formas básicas del pensamiento que nunca se dan aisladas sino que se realizan conjuntamente..." (14); "lo único que se aprecia, en el curso del trabajo del conocimiento (...) es un énfasis puesto unas veces sobre la *diferencia* (por el análisis), y otras veces, un énfasis puesto sobre la *unidad* (por la síntesis)." (15).

Analizar el objeto de conocimiento significaría desarticularlo en sus elementos para observar la diversidad entre sus partes; pero esta operación no bastaría para realizar un análisis completo, sería necesario también analizar cada elemento, pero desde la perspectiva del todo. Es el *todo* quien será guía permanente del análisis. El analizar de esta manera permite observar y mantener a cada elemento desde su relación con las demás partes integrantes del objeto a indagar.

¿Cómo se pueden determinar *verdaderamente* la existencia de cada elemento en una unidad? Lefebvre indica que es necesario descubrir cada elemento como un momento del proceso; así se representa el objeto a investigar, como un devenir. Las partes se consideran reales cuando adquieren la cualidad de condición, de antecedente, de una fase de desarrollo del todo (16).

"Analizar una realidad compleja y alcanzar sus elementos reales es igual a descubrir sus momentos. El análisis debe ser operado y situado en el movimiento, en el proceso creador." (17).

Se aclara que al hablar de un *todo*, se ha hecho referencia al objeto de exégesis. Sin embargo, el sujeto que "desorganiza" el objeto, apela "ante esta situación nueva (...) a sus esquemas referenciales previos, a sus experiencias anteriores." (18).

Para concluir cabría resaltar dos aspectos:

- En los procesos de análisis-síntesis no sólo el objeto es desestructurado y vuelto a organizar, el sujeto debe compartir también este movimiento. Analizar posibilita la reconstrucción del objeto, como construcción personalizada de un sujeto en devenir.

- Los procesos básicos del pensamiento aquí mencionados, junto con otras formas restantes (comparación, abstracción, generalización, concreción, inducción, deducción, etc.), no se desarrollan de manera lineal y acabada; existen avances, retrocesos y una posible paralización temporal para arribar a formas más avanzadas de síntesis y dar inicio a profundizaciones más claras de análisis en un constante estado de ser, de construcción (19).

Si se tratara de presentar las relaciones entre análisis-síntesis y estructura, se podría decir que mediante estos procesos abstractos, del pensamiento, se reconstruye el objeto como construcción personalizada mediante un modelo (artificial) : la estructura. Si el objeto careciera de una tradición que le hubiere asignado una estructura (Ver: Primera Parte. Introducción General), se podría , a partir de diferentes situaciones o momentos por los que atravieza , ponerlo en relación con otros objetos para hacerlo comprensible y generalizar lo que de él se afirma. El sentido de totalidad se logra gracias a la síntesis que permite ver al objeto como *estructura, estructurada* según el sujeto histórico que la construye.

3. Estructura Dramática. (Forma Dramática).

Por lo dicho en el inciso: Estructura, vista ésta como modelo y como procedimiento que puede abarcar grupos de acontecimientos diversos para homogeneizarlos, es que resulta imposible la existencia de un tipo de estructura para todas las ciencias y para todos los saberes (20).

En el terreno dramático-teatral ocurre lo mismo, las posibilidades estructurales son variadas y su estudio se ha dejado a la Dramaturgia, la que se encarga de investigar -entre otras cosas- las propiedades específicas de las formas del drama y presentarlas como organismos construidos cuyo orden produce un sentido de totalidad (21).

Los tipos de Forma o Estructura Dramática que se retomaron para la propuesta de análisis, son:

- La aristotélica.

Variaciones de la modalidad aristotélica:

- Primer caso: Estructura Dramaturgia Clásica (*Pièce bien Faite* u obra bien hecha) (22).

- Segundo caso: Estructura invertida.

- Tercer caso: La unidad en función del clímax (J.H. Lawson).

- Cuarto caso: Estructura con desenlace implícito

- Quinto caso: Organización dramática cíclica (Melodramas. Contenido de Apoyo).

La estructura dramática es una construcción artificial que como tal, la obra de teatro *no posee*, es una "estructura estructurada de la obra", en este sentido, la investigación de estructuras dramáticas se convierte en un método de estructuración más que el estudio de fotografías estructurales (23).

Una forma o estructura dramática está dada tanto por las ideas que prevalecen en la clase social y época a la que pertenece el sujeto o sujetos creadores, como a "las maneras de pensar heredadas de generaciones anteriores (quienes) pasan por un cambio y adaptación constantes, y reflejan la dinámica de las fuerzas económicas y de las relaciones de clase." La estructura dramática una vez que se ha establecido como norma y forma parte de una estilística se presenta como el "producto de una evolución histórica." (24).

Gracias a este devenir histórico de las estructuras dramáticas en particular, y en general a toda la tradición europea, en este siglo se pueden crear obras de teatro con una gran diversidad de leyes y técnicas de dramaturgia y, por consiguiente, con una variedad de posibilidades de estructuración dramática; también por medio de este desarrollo, ahora se sabe que una forma dramática vanguardista, no expresa obligatoriamente algo nuevo acerca del mundo; de la misma manera, una forma clásica -considerada inclusive como caduca-, puede no expresar por ella misma algo gastado o retardatario.

B. OBRA DE ARTE.

Aquí se entenderá obra como sinónimo de obra de arte desde la perspectiva estética tal y como Umberto Eco la define, a la luz de su poética (que el mismo llama: occidental), sobre la *obra abierta* en donde dice: "una obra de arte es un objeto producido por un autor que organiza una trama de efectos comunicativos de modo que cada posible usuario pueda comprender (...) la obra misma, la forma originaria imaginada por el autor." Eco llama a este nivel como : definitividad de la obra .

Sin embargo, en el acto de reacción a la trama de estímulos "cada usuario tiene una concreta situación existente, una sensibilidad particularmente condicionada, determinada cultura, gustos, propensiones, prejuicios personales, de modo que la comprensión de la forma originaria se lleva a cabo según determinada perspectiva individual." Esto es la apertura de la obra que está en relación dialéctica con la definitividad (25).

Son la definitividad y la apertura, dos momentos que se concretan cuando la obra de arte es recibida por el sujeto en la experiencia estética.

Al hablar del momento de recepción de una obra, en el sentido que se ha hecho, ésta no deja de operar como entidad no deja de ser ella misma.

No obstante para que la obra sea comprendida, es necesario que el que percibe, reinvente la obra "en un acto de congenialidad con el autor mismo." (26).

Este modo de concebir el hecho estético hace que la obra se constituya como "un *campo de posibilidades*, una invitación a escoger." (27). El sujeto que percibe se realiza como intérprete y ejecutor.

"Las obras "abiertas" en cuanto *en movimiento* se caracterizan por la invitación a *hacer la obra* con el autor;" (28).

1. Obra de Teatro.

Se aclara que esta definición se da no para el concepto Obra de Teatro en general, sino para las formas o estructuras dramáticas aristotélicas, no por ello dejará de tener coincidencias con las obras de teatro en general.

Uno de los criterios para la determinación de estas formas en el presente trabajo, lo constituyó el hecho de presentar éstas, implícita o explícitamente, la llegada a un punto o escena culminante cuya denominación ha variado con el tiempo y de acuerdo a la tendencia dramática que se trate, utilizando términos como: clímax, nudo, etc.

La obra de teatro aristotélica como cualquier obra de teatro es un sistema de acontecimientos expresados mediante diálogos y/o movimientos, en un espacio determinado, seleccionados y organizados cuyo propósito es la comunicación pues el significado final lo da el público ya que es él quien se convierte en su necesidad final.

Esta obra se caracteriza por expresarse en términos imaginativos, de manera incompleta y preconcebida determinada por el uso que, tanto los productores como los perceptores, le otorguen (29).

Hacia adentro de la obra la acción dramática dará "el proceso interno de crecimiento de la tensión que conduce a una crisis..." (30) y el clímax, determinará las relaciones entre las partes, así como el principio y fin de la obra (31).

Se podría sintetizar siguiendo a Lawson, diciendo que la obra de teatro:

- Es un sistema de acciones, de cambios en el equilibrio, mayores y menores.
- Tiene unidad y lógica de acontecimientos, mismas que se logran hasta que se está con un público, parte activa y no pasiva en la vida de la obra (32).
- Es la esencia concentrada de la conciencia y voluntad del dramaturgo y,
- Es un microcosmos de la sociedad con una estructuración heredada históricamente (33).

CONCLUSIONES.

En este inciso se estará utilizando toda la información precedente, es de alguna manera, una especie de síntesis. Dos serán los niveles en que se exponga el significado del Análisis de Texto.

En el primero significa: desestructurar una obra de teatro en sus partes para determinar las leyes que rigen la organización de sus elementos. Desde esta perspectiva, la obra se descubre como producto acabado regido por principios que la organizan y que prefiguran los elementos a analizar. Asimismo, en este nivel el que analiza:

- Establece la obra de teatro enfatizando su definitividad (s.Eco), determinándola como un objeto hipotéticamente fijo; es una interpretación definitiva y provisional (34). En esta fase del análisis el objeto a indagar se ha desorganizado para el analizante como una respuesta posible a múltiples interrogantes no resueltas todavía.
- Instaura la obra de teatro como una estructura, como un todo cerrado y no como un amontonamiento de elementos. La finalidad de esto es lograr una comunicación entre el analizante y la obra misma, aclarando sus elementos como momentos del todo en interrelación.
- Crea las bases para interpretaciones futuras y sus posibles parámetros al conocer los límites reales y posibles de la obra como estructura; gracias a esto, se evita el caer en una indefinición en el proceso comunicacional, así como el ver la obra, no con "infinitas" posibilidades de la forma sino de acuerdo a reglas preestablecidas (35).
- Juzga el producto: obra de teatro, como objeto relativamente fijo de manera precisa, como síntesis del pensamiento del dramaturgo (36).

En un segundo nivel, el Análisis de Texto se constituye como *lectura* de una obra de teatro, como proceso que enfatiza la *apertura* de la obra de teatro.

El analizante al establecer la obra como objeto fijo debe reconocerlo como una entidad que no ha sido comprendida del todo "si el intérprete no la reinventa ..." (37), si no ve a la obra "sustancialmente abierta a una serie virtualmente infinita de lecturas posibles, cada una de las cuales lleva a la obra a revivir según una perspectiva, un gusto, una *ejecución personal*." (38).

El análisis de la obra de teatro en este momento ubica a la obra, a la lectura y al que analiza, de la siguiente manera:

Obra de Teatro. Mediante el proceso de lectura se convierte en una denominación en devenir (39). También la obra se fija como un objeto reestructurado a partir del punto de referencia llamado lector, sea un individuo, sea un grupo.

Lectura. Entendida básicamente no como un acto de consumo, sino como un acto productivo que se encarga de "reescribir la obra". La lectura es "la única vía de que el texto se salga de la repetición, porque "lo multiplica en su calidad de diverso y plural" (40). Quien prescinde de la lectura -entendida de esta manera- se obliga a leer siempre el mismo texto, es decir, a él mismo.

A través de la lectura, aparece :

El lector como un nudo de entrecruzamientos de diversas lecturas.

La obra de Teatro como una manifestación de entrecruzamientos contingente de otros textos (41).

La situación en el que se produce el acto de leer -al igual que la obra de teatro y el lector- aparecen con "la misma concreta ambigüedad de la existencia social..." (42); es decir, con la riqueza polisémica y nunca unívoca, que revisten los hechos vistos siempre en situación desde el Esquema Referencial del sujeto quien se convierte de esta manera en intérprete.

Sujeto que analiza, en el acto de leer, se presenta y construye ante sí mismo como:

- Un producto concreto con una cultura determinada, una sensibilidad condicionada, con aspectos a punto de ser desorganizados, desestructurados por el cruce de otros textos. El sujeto como productor logra, junto con la obra, una reestructuración, una lectura propia de sí mismo.
- Un sujeto activo en "una red de relaciones inagotables entre las cuales él instaura la propia forma...", se promueve en el intérprete actos de libertad consciente (43). El analizante se construye como ser crítico y transformador que al leer una obra de teatro, lee también su entorno, su realidad. Existe en este proceso un "movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo (...) siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos." (44).

Leer la realidad es reescribirla, es posibilitar su transformación asumiendo un rol activo, realizando un acto productivo, crítico y consciente. La obra de teatro, la realidad y el sujeto, en fin, se observan como un choque de problemas irresueltos a los cuales es preciso encontrar una solución (45).

Si se unieran los dos niveles de análisis expuestos, se encontraría que Análisis de Texto es:

el proceso de análisis-síntesis, así como de construcción y reestructuración de la obra de teatro, vista como un todo, proceso que solamente se realiza en la medida en que el Análisis es también *lectura* de la obra teatral (escrita).

Finalmente, el trabajo de Análisis de Texto es entendido esencialmente como un devenir que determina en dónde y de qué manera, se dan las relaciones de definitividad y de apertura de la obra teatral para su escenificación.

Analizar una obra de teatro requiere:

- *leer* la obra teatral.
- *leer* el Marco o Marcos de Referencia de todos los sujetos involucrados.
- *leer* la situación, entendida ésta como una serie de interrelaciones entre el sujeto y el objeto.

II. PROPUESTA DE ANÁLISIS DE TEXTO.

A. PRIMERA ETAPA. DIAGNÓSTICO ESTRUCTURAL

OBJETIVOS.

En esta primera etapa el grupo aborda desde las posibilidades de la obra como unidad, es decir, en su *definitividad*, así lo plantea Eco, para las obras de arte en general; este concepto se relaciona con la obra de teatro, cuando por ejemplo, Lawson propone construirla como infinito que se completa en una forma dramática determinada.

Esta configuración se investiga más en el origen que en lo coyuntural. La finalidad de este acercamiento a la obra es retomarla para que el analizante construya la organización de sus elementos, organización que en esta primera etapa, trata de acercarse lo más posible a la ordenación marcada por las normas, usos o recursos, que presidieron la creación del *todo*; sintetizando, el analizante creará una estructura para la obra-y para su comprensión- retomando el material lo más cercano al origen y con una disminución notable de la interpretación de aquel que analiza.

La interpretación de los analizantes -ya que no es posible anularla, ni es la pretensión- es posible reducirla en este momento, para que sea la información que da la obra la que se retome, deslindando claramente los lugares de la obra dispuestos a la apertura e interpretación, de aquellos que implican definitividad, los cuales serán la base de la información de esta etapa.

Es el fin del análisis diagnóstico estructural, encontrar los lugares de restricción y libertad que la obra presenta a través de lo implícito y lo explícito, ámbitos los dos determinados por el material de la obra y por la selección que cada participante haga, determinando las fronteras entre estos dos aspectos.

Para obtener lo *explícito* se recurrirá a lo expresado textualmente en:

- Diálogos.

- Acotaciones. Lo referente a: nombres y descripción de personajes (física, ideológica, psicológicamente, etc); espacio (decorado, escenografía, mobiliario, luminotecnia, sonorización, etc.) e indicaciones de movimientos escénicos y gestuales, así como los elementos exteriores al cuerpo del actor (vestuario, peluquería, máscaras, etc).

Se ha observado el beneficio de que toda conclusión, dentro de esta etapa, esté avalada por lo dicho en diálogos y acotaciones o indicaciones escénicas; por el contrario, todo aquello que represente ambigüedad o requiera de mayor interpretación, que selección, se dejará momentáneamente de lado. Lo redundante, lo repetitivo explícito, será aquí el centro de atención.

En relación al proceso de conocimiento se estarán abordando las dos primeras etapas de éste: el inicio: la práctica -en el Primer Momento-, y la segunda etapa de conocimiento: el análisis -en el Segundo Momento- que será el puente hacia la segunda etapa de la propuesta de análisis: la Lectura Dramático Teatral (tercera etapa de conocimiento: análisis-síntesis).

El tipo de quehacer que privará en el Primer Momento de análisis, la práctica, será aquel que dé importancia a los aspectos de la sensorialidad; en el segundo momento: el análisis, se promoverá sobre todo la abstracción, por separación de los elementos del objeto (Ver fundamentación Epistemológica); la revisión crítica que el participante haga del propio Esquema Referencial, en relación a la situación presente, ayudará a vincular: el aula con el entorno, la teoría con la práctica, el Esquema Referencial personal (del alumno), con el grupal y estos con el del autor y por consiguiente con el de los personajes. Todo lo anterior requerirá que la aproximación a la obra, mediante los contenidos temáticos propuestos, sea individual y a través de la expresión de juicios -también de tipo personal- para determinar las opciones que el grupo da a propósito del primer acercamiento y detectar desde *qué lugar* se está analizando.

Al final de esta primera etapa se da la posibilidad de obtener conclusiones, aunque no sería recomendable anular los aspectos que persistieran como polémicos o contradictorios, pues ellos a futuro serán la base para la crítica, corrección y reestructuración de los resultados que se fueran obteniendo.

También al final se podrá observar y valorar cómo el grupo rechaza o acepta la obra y cómo integra o desintegra, enfatiza o minimiza las diferentes áreas que operativamente le son requeridas al participante por el proceso mismo de observación y análisis (Ver Fundamentación Psicológica: tres áreas del individuo). El alumno podrá ser participante y observador de su propio proceso, si se utiliza la evaluación diagnóstica (Ver Fundamentación Pedagógica); el docente se configura en esta etapa como facilitador e informador, pues el deberá brindar -de manera enfática- las fuentes de información y el orden y grado de pertinencia en los contenidos temáticos básicos y de apoyo (el orden que presentan los contenidos no es rígido), todo lo anterior, acorde con las demandas, necesidades y nivel de información y desinformación del grupo. Es a partir de esta etapa que se clarifica la estrategia didáctica que seguirá el coordinador para el aquí y el ahora.

En los aspectos de información teórica ésta operará para remover los esquemas referenciales de los participantes del grupo, pues la acumulación de información será el medio recomendable para superar esta etapa grupal denominada por Pichon-Rivière: Pretarea (Ver Fundamentación Didáctica); se sugiere ante cada momento de crisis o estancamiento del proceso grupal, dotar al grupo de información teórica, bien sea para la tarea explícita, bien sea para la tarea implícita.

Se sugiere seguir las siguientes etapas en diferentes actividades grupales para la elaboración de la información en el aula:
I. Momento de asimilación de la información. Primer acercamiento a los contenidos, nociones o conceptos nuevos y necesarios (Exposición).

II. Momento de acomodación de la información: Posibilitar que el grupo analice, organice y reorganice sus marcos referenciales en relación a la nueva información, para la construcción de futuras síntesis (Discusión) (46).

En relación a los contenidos, estos se relacionaran en grupos de nociones y conceptos para que el alumno integre con una mayor complejidad, el objeto de estudio.

Este agrupamiento en la Etapa Diagnóstica se constituye por:

1. Estructuras aristotélicas.
2. Acción; personaje; mensaje estético.
3. Lugar Escénico.
4. Público.
5. Producción Material (Contenido de Apoyo).
 - Relaciones: Producción Material-Producción Simbólica.
 - Organización Social, producción de sentido: Organización Cultural.
6. Producción Teatral.

Si se retoma la evaluación diagnóstica para la etapa grupal de pretarea se llegará a la conclusión provisional de que es posible trabajar donde, de alguna manera "todos tienen la razón"; hay que permitir, tanto al alumno como al grupo, partir desde sus circunstancias. En este sentido, el error no existe como equivocación, sino como el momento necesario para llegar a la verdad; en el error hay parte de verdad, así como de confusión y de falsedad (47).

Tampoco en la etapa diagnóstica se podrá asignar calificación a lo realizado por los participantes pues no se excluye o descarta nada del proceso, aún no se recomienda o excluye nada.

No se trata pues de promover en este momento, en relación al aprendizaje denominado: apertura, ni la producción (en ningún nivel), ni la creatividad como tal, así como tampoco el trabajo propiamente grupal (aunque no se descarta el trabajo en equipos). Aquí de lo que se trata es de obtener la mayor cantidad de información posible, tanto de la obra, como del proceso grupal, para que en él, los participantes comprueben:

- La necesidad de elevarse del nivel del Esquema Referencial propio e intuitivo, a grados de elaboración y abstracción mayor, como una necesidad para la mayor integración del grupo y de la obra a un nivel estructural; asimismo, ver la posibilidad de superar esta etapa donde priva una carencia de instrumentación y una disociación entre: información, emoción y producción.
- La existencia de la obra de teatro escrita, poseedora de una entidad objetiva con una existencia independiente del que la analiza, reconociendo la frontera que separa lo fantaseado o imaginado de lo que *real y objetivamente* existe.

Sobra decir la importancia de conservar, individual y grupalmente, la información sobre los errores, obstáculos, aciertos y facilitadores que se vayan dando, pero sobre todo de los resultados a propósito del contenido y la forma de ese contenido en la obra; los datos deberán corresponder a lo *redundante* en un deslinde claramente establecido con lo ambiguo, datos que en el Segundo Momento: el análisis (de esta Primera Etapa), se hará *necesario* revisar, modificar y reestructurar en el seno de dicho deslinde.

El grado de análisis y profundización de la información -correspondiente al Segundo Momento-, de llevarse a cabo, habrá favorecido el determinar la obra de teatro que se analiza, con elementos que le confieren una forma dramática, sin perder su origen textual para, acto seguido, relacionar su forma dramática con la construcción de un posible mensaje; estos dos últimos aspectos, como posibilidades que determinan el nivel estructural de la obra, en beneficio de procesos comunicacionales intragrupal y hacia la colectividad.

El análisis, etapa que nunca se abandonará pues se seguirá promoviendo a lo largo de todo el proceso, hará que el alumno se ubique cada vez más en niveles de profundización y conocimiento del texto escrito, pero con posibilidades permanentes de diferenciar lo ambiguo de lo explícito.

En suma, en la etapa diagnóstica estructural se trata de iniciar el despegue de un grupo de aprendizaje desde su marco referencial intuitivo, hacia la formulación de un lenguaje grupal más elaborado teóricamente, que no es otra cosa que aceptar la conveniencia de tener la mayor información posible de la situación presente: del "aquí y ahora", en que se suceden los hechos y también permitir la reflexión y discusión de formas novedosas del Análisis del Texto.

CONTENIDOS TEMÁTICOS.

1. Estructuras aristotélicas.

Estructura Aristotélica. En su *Poética*, Aristóteles plantea que una acción debe ser entera y perfecta con una cierta magnitud; en este sentido, la unidad -una e íntegra-, tiene sus partes unidas de tal manera que, si alguna de ellas se quitara o cambiara de lugar, el todo se descompondría. Si algo puede estar o no estar en el todo sin que lo afecte, entonces ese algo no forma parte del todo.

Los límites naturales de la acción -en cuanto a su amplitud- se dan cuando: tenga principio, medio y final y "en ella pueda trocarse una serie de acontecimientos, ordenados por verosimilitud o necesidad, de próspera en adversa o de adversa en próspera fortuna." Aristóteles llama a esta inversión de acontecimientos: *peripecia* (48).

García Bacca reflexiona sobre lo anterior concluyendo que se trata de una norma clásica griega, pues Aristóteles desconoció otro tipo de límites en donde por ejemplo, no exista la necesidad de invertir la acción y dejarla en una sola dirección. La raíz de esto se encuentra en el pensamiento griego clásico con el principio de "sólo se cierra un camino cuando en un lugar determinado da la vuelta." Tal como sucede en el modelo de la lógica clásica. (Ejem. Hombre es animal racional, animal racional es hombre) (49).

Lo que va del principio de la acción hasta la parte última en que se trueca la suerte hacia buena o malaventura, Aristóteles le llama: *Nudo*; el desenlace, será la parte que en la tragedia va desde el comienzo de tal inversión hasta el final (50).

Para Aristóteles lo bello consiste en magnitud y orden, y el valor poético está vinculado al moral: belleza es bondad. El valor supremo para el heleno clásico era la bondad bella de ver y, en el aspecto dramático, sólo se logra cuando confluyen en los caracteres de los personajes: *grandeza y orden*, entonces esto resultará bueno y bello de ver ante la Polis.

La posición estética cifrada en la creación de Aristóteles para su *Poética*, se da a partir de su propia filosofía y resulta claro observar cómo belleza, moral y orden, están relacionados por vínculos de dependencia en donde la contemplación de estos valores permite razonar y aprender sobre las cosas (51).

Lo que se ha expuesto hasta aquí es lo que da el sello característico imprimiéndole la originalidad al aspecto dramático: estructura, tal y como la concibe Aristóteles (52), en donde la forma dramática adquiere la huella particular de la época y la de su creador.

Variaciones sobre un mismo tema.

Sin pretender llevar a cabo un recorrido histórico de las formas dramáticas ya que esto rebasaría los límites de esta investigación, el objetivo posible sería mostrar los momentos históricos más importantes de las llamadas formas aristotélicas, entendiéndose que este tipo de formas aquí serán nombradas únicamente en tanto que *son construidas en torno a un conflicto central* y que históricamente esta acción ha sido nombrada de diferentes maneras, bien sea como *clímax*, como *nudo*, etc.; en este sentido, se ha retomado al autor J.H. Lawson para brevemente exponer este recorrido histórico y mostrar cómo el cambio de nombres en las distintas estructuras no ha sido sólo una modificación formal, sino también un cambio de significado.

1.1. Primer caso: Estructura Dramaturgia Clásica. (*Pièce bien Faite* u *Obra bien Hecha*).

El nombre asignado a este tipo de estructura se da por la enorme influencia normativa que el teatro francés legó a la producción dramática en el siglo XVII (53).

Históricamente este tipo de estructura se considera una derivación de la aristotélica, sólo en la medida en que retoma:

- a. Las tres partes del todo: principio, medio y fin, y
- b. El nudo dramático.

Varios son los autores y muchas las corrientes que aceptan estos dos criterios, sin embargo, en cada época el significado de estos elementos del drama, han variado según los autores que han utilizado este tipo de estructura. Más aún, autores de la misma época, han llenado de un contenido diferente los motivos y causas que originan, por ejemplo, el nudo (Ver las diferencias entre Eugène Scribe (1791-1861) y Victorièn Sardou (1831-1908) y las de estos dos con Alejandro Dumas, hijo (1824-1895) los tres, autores que coadyuvaron a la gestación de este tipo de estructura) (54).

Francisque Sarcey, crítico francés de la llamada escuela de la obra teatral bien hecha: *Pièce bien Faite* formuló los principios básicos para esta forma dramática, conocida como la Teoría de la Escena Obligatoria, término que se le atribuye a William Archer al traducir, la *scene à faire* de los franceses, como *obligatory scene* (la *escena obligatoria*); esta teoría pues, tiene las siguientes características:

- Poseer una escena obligatoria, una escena necesaria por la lógica de la trama que el público prevee y desea.
- Preparar la llegada a esta escena, para ello se despierta la expectación del público manteniendo adecuadamente la incertidumbre y la tensión mediante la administración de la progresión (manejo del *suspense*)
- Las etapas del desarrollo dramático son: exposición, desarrollo, nudo y desenlace.
- Esta fórmula, en la medida en que toma en consideración y da igual importancia a la lógica de los hechos y la expectación del público, crea con ello un adelanto -en relación a la propuesta dramática precedente: la aristotélica-, hacia una comprensión mayor del proceso dramático, pues por primera vez la construcción y composición dramática, dependen mayoritariamente de la reacción del público, de la atención y el interés que se pueda suscitar en él gracias a la presentación de un sistema de acciones eficaz para el logro de respuestas determinadas (55).

No por lo anterior se trata de ocultar el aspecto reproductor y conciliador de este enfoque dramático; reproductor porque muestra los convencionalismos de la época (s. XIX), desde la visión estática, superficial y sentimentaloides de la clase media, también de esa época. Conciliador porque en aquella época funcionó solamente reflejando aquello que complaciera al público, eludiendo aquellos aspectos que requieran una mayor profundización y no sólo la presentación deseada e inmediata de la realidad.

Los autores más representativos de esta forma dramática no entran en una sola categorización, pues como se mostraba en párrafos anteriores, comparten similitudes y diferencias; Dumas hijo, por ejemplo y con quien por cierto este tipo de estructura alcanza su madurez, "dándole más profundidad emocional y sentido social." "Su técnica combinaba el artificio de Scribe con el método de Balzac." Sardou por su lado, utiliza esta forma dramática pero brinda una contribución al poner un énfasis en la naturalidad y la vitalidad periodística. Por el contrario, muy lejos de estos dos autores se encuentra Scribe, cuya habilidad técnica lo llevó a ser el más representado a pesar de ser el más fiel representante de las características menos favorecedoras de este género: los aspectos de reproducción y conciliación (56).

1.2. Segundo caso: Estructura Invertida.

A la fórmula establecida por Scribe de iniciar la obra con el principio-exposición, se presenta una variante que modifica esta norma, cambiando el orden y colocando al inicio la crisis fundamental. Lawson reconoce que este procedimiento ya se había utilizado como recurso dramático desde los griegos y también en el Renacimiento con Shakespeare, sin embargo, aquí se considerará solamente como variante de la Dramaturgia Clásica a aquellos autores que introducen esta modificación y que son posteriores a los tres autores franceses ya citados (Scribe, Sardou, Dumas hijo); así, tendremos como un claro ejemplo de esta innovación a un autor como Henrik Ibsen (57).

Las implicaciones de esta modificación son importantes. La primera se da, en la medida en que la noción: *principio*, en relación a la perspectiva aristotélica se modifica. El *principio*, fue concebido por Aristóteles, como "aquello que no tenga que seguir necesariamente a otra cosa..." (58), principio absoluto al que nada le precede; con la presente modificación: la crisis fundamental en el lugar de la exposición, se remite forzosamente a hechos anteriores y, por consiguiente, a una nueva manera de entender, tanto la función de los llamados "antecedentes", como el encadenamiento, secuencia y continuidad de la lógica de los hechos; es posible entender esto, aún cuando la referencia a lo pasado se haga en forma implícita.

Otra implicación importante es que en los antecedentes se expresa la necesidad -dependiendo del contexto de la obra y del autor- de presentar las causas que originan el drama (59).

Después de Aristóteles, como dice Lawson, el drama atravesó en distintas épocas con una constante: poner los ojos más en los efectos que en las causas, el surgimiento de esta variante resulta por ello de trascendencia y además de enriquecedora pues también permitió que se pusiera atención a un problema que atañe, tanto a la Construcción Dramática, como a la Dramaturgia y al Teatro en general, se está hablando de un tópico que tiene que ver con todos los ámbitos del saber humano: las múltiples y variadas teorías e interpretaciones sobre la relación: *causa-efecto*, la problemática esencial del "encadenamiento de causa y efecto (...) tan ancho como el mundo y tan largo como la historia." (60).

1.3. Tercer caso: La unidad en función del clímax. (J.H. Lawson).

Este tipo de variante, como la anterior, llega a ser estructural y se considera también como novedosa tanto, como la anterior. Esta forma dramática sitúa con precisión qué hace que el *principio* y el *final* de una obra sean los verdaderos límites, para ello propone al *TEMA* como eje central de la construcción dramática.

Este intento llevado a cabo por J.H. Lawson permite la unión de la forma dramática en interdependencia con el contenido de la misma. El tema, expresión abstracta de suyo, encuentra su realización concreta en el sistema de acciones de la obra de teatro gracias a la construcción de un clímax. Lo novedoso radica en que el clímax al ser la expresión práctica del tema que posibilita la unificación y el límite de las partes en un todo, también se convierte en la "prueba definida de unidad, por la cual se puede juzgar y descartar una cosa cuya presencia no produce ningún efecto." (61). Si Aristóteles ya había planteado esto último como condición de unidad: que nada falte y que nada sobre, Lawson, de una manera innovadora, crea el criterio -que nunca planteó Aristóteles- para seleccionar y discriminar alguna parte del drama.

Con la propuesta de Lawson se tiene ahora un criterio: el clímax y que dicho autor fundamenta y expone de la siguiente manera: la *idea*, fuerza unificadora no dramática, sólo podrá generar movimiento y tensión (dramáticos), si se deriva de la experiencia, es decir, si posibilita la creación de un sistema de acciones sin *comienzos* ni *finales absolutos*, como es el caso de la propuesta aristotélica donde al principio *nada* le precede y al final *nada* le sigue.

En el tema -y por consiguiente en el clímax- no deberá estar arbitrariamente expresada una idea, pues ésta sólo será genuina prueba de unidad, cuando en el tema se una lo probable y lo necesario, criterios los dos contrarios a lo absoluto. Lawson aclara: "probabilidad es lo que imaginamos que sea la necesidad antes que suceda.." y "por necesidad queremos decir las leyes que rigen la realidad (natural y social); la realidad es fluida y no la podemos imaginar en ninguna forma absoluta." (62).

Esta propuesta estructural dramática, al igual que la aristotélica -guardando las distancias debidas- tienen una estrecha relación sólo en el sentido en que la forma y el contenido se establecen como unidos de manera indisoluble. Si en Aristóteles el valor moral y el valor estético se fusionaban para la comprensión de la estructura dramática, en Lawson el valor temático social es condición sin la cual sería imposible la creación de la estructura dramática como tal.

1.4. Cuarto caso: Estructura con desenlace implícito.

En este tipo de construcción dramática muy propia del siglo XX, el autor cumple con las premisas de la Dramaturgia Clásica pero, a pesar de augurar y proveer los elementos que hacen posible la llegada a un clímax, el dramaturgo la evita. Así, la estructura dramática queda sin resolución y por consiguiente sin desenlace.

Aunque Lawson acepta esta posibilidad, sólo la ve con posibilidades estructurales cuando el final, con su interrogante dejado al público, presupone o prefigura una cantidad *delimitada y posible* de soluciones finales; así pues, una obra no podría terminar dejando en el aire la irresolución o el sin sentido pues esto revelaría la incapacidad del mismo dramaturgo para plantear el cierre del problema que planteó y, en el fondo, dejaría traslucir su incapacidad de estructuración.

Hay que reconocer por desgracia que en las obras de este siglo los finales "sin final", son los que han predominado, no así las aquí denominadas: con desenlace implícito.

1.5. Organización dramática cíclica. (Obras desde las denominadas: Melodramas, hasta las que sólo presentan una organización con elementos repetitivos. Contenido de apoyo).

A continuación se presenta un tipo de *organización dramática* en el sentido de que en ella se dan secuencias de acción pero sin llegar a poseer forma o estructura alguna a partir de una escena central, aunque esté anunciándola no llega a concretarse; es una promesa que no se cumple, ni en el principio, ni en el final.

Se integra como contenido de apoyo para que se contemple como una posibilidad estructural, si se quiere fallida, de la opción aristotélica, con muy buenos resultados en cierto tipo de públicos.

Dentro de esta variante se encuentran diferentes obras de teatro, tanto del S. XIX, como del S. XX (primer tercio), en donde todo "consiste en una complicada preparación de una crisis (nudo o clímax) que no se produce". Tampoco se expresa implícitamente, como ocurre en el cuarto caso (anterior a éste); cierto que es válido la enunciación de un problema, pero no es suficiente. La norma que no es satisfecha por este tipo de estructuras, es que no muestran el porqué, el cómo y hasta qué grado, los esfuerzos de los personajes resultan inoperantes (63), de tal suerte que no se pueda llegar a la resolución -no nada más del problema de los personajes sino también-, de la situación dramática como tal.

En relación a la Construcción Dramática lo que se ve ha fallado en esta variante es la ausencia de los elementos de progresión en el conflicto, pues son sustituidos por una formulación estática del problema (64); lo que se trabaja en este tipo de drama es "una simple repetición intensificada del problema planteado en el primer acto." (65). La progresión está sustituida por la repetición.

Algunas de las características de este tipo de drama moderno -dice Lawson- son:

- Los personajes son dominados por el capricho o el destino, más que por el carácter.
- El carácter es sustituido por generalidades psicológicas.
- La acción es ilustrativa más que progresiva.
- Los momentos de conflicto son difusos o retardados.
- La acción tiende a seguir un esquema repetitivo.
- Se diluye la crisis y en su lugar se enfatiza la introspección o el material expositivo (66).

No es lo mismo hablar de una obra anticlimática donde el autor termina voluntariamente la obra con una incógnita (caso anterior), a una obra que es incapaz de dar los elementos pertinentes y necesarios para que el analizante -sea el actor o el espectador-, tenga la posibilidad de organizar la interpretación propia en el nivel estructural. Ya que este tipo de material dramático sólo permitirá que se aprecie una reiteración, el interés radicarla en descubrir el por qué de la aceptación e inclusive el reclamo de un cierto tipo de público, por este tipo de obras que -dice Lawson-, aunque carentes de estructura gozan de gran popularidad y aceptación, tanto en el ámbito dramaturgico, como en el del espectador de este siglo.

En la propuesta de análisis presente no sólo se trata de abordar materiales susceptibles de estructurarse, también el mundo de la dramaturgia esta lleno de equivocaciones y producciones fallidas en el aspecto: unidad.

Este apartado se ha iniciado con el concepto estructura por ser aquel que históricamente, a través de las dramaturgias correspondientes a la corriente aristotélica, ha permitido la observancia e interjuego, tanto normativo como novedoso, de los elementos: acción dramática, personaje y mensaje mismos que a continuación se desarrollarán, como contenidos temáticos.

2. Elementos de la Estructura Dramática Aristotélica.

Se considera a la acción dramática, al personaje y al mensaje estético, como los elementos que configuran el tema: estructura dramática. Como se recordará resulta conveniente formar grupos de contenidos para que el objeto de estudio pueda reconstruirse lo más integralmente posible, para este tema la interrelación que se propone es la que más ha favorecido para procesos de aprendizaje y conocimiento.

2.1. Acción dramática. Tres tipos.

Al tener como sustento el enfoque modular del conocimiento para todos los contenidos temáticos de la materia Análisis de Texto, la acción dramática no podía ser considerada como un concepto unívoco, se trata de encararla desde las diferentes concepciones que han prevalecido como constantes y pertinentes para las estructuras aristotélicas y no creer que existe una sola opción o en un sólo autor que satisfaga el nivel del significado de este término dramático.

El problema central que se relaciona con la acción dramática es el del *movimiento*, cuestión que ha interesado también a disciplinas como la Filosofía y la Sociología quienes han aportado elementos de análisis y comprensión del fenómeno teatral, además de dar respuestas tentativas a preguntas tales como: ¿Qué lo produce? ¿Qué es? ¿De cuántas y cuáles maneras se manifiesta?, etc. Hablar de acción dramática nos sugiere el ámbito relacionado con el del encadenamiento: *causa-efecto*, o sea el problema del *devenir*. El teatro es el territorio del acontecer, del suceder y en el término: acción dramática, se expresan y observan propuestas -unas más acabadas que otras- que aquí se retomarán por haber sido eficaces en el análisis de las estructuras elegidas para el curso presente, presentando enfoques de las disciplinas mencionadas y no sólo de la teatral; los problemas relacionados con el movimiento y el devenir siguen sin embargo sin tener una respuesta única y absoluta.

Otro elemento que se implica en el movimiento y en el devenir -y que complejiza esta problemática- es el que concierne al tema: *los hechos*, también fuente de investigación para filósofos, sociólogos, historiadores, etc., que incluyen en su lista de problemas las siguientes preguntas: ¿Qué es un hecho? ¿Qué lo constituye? ¿Dónde es que un hecho se inicia? ¿Dónde es que termina y se inicia el siguiente? La contestación a estas preguntas, al igual que con los dos anteriores tópicos, no se ha resuelto con una sola respuesta; se deja asentado que la profundización en la investigación y planteamiento de hipótesis de las disciplinas señaladas (la filosofía, la sociología, la historia, etc.) a estos tres temas determinará en gran medida el desarrollo de respuestas hipotéticas, cada vez más certeras en el ámbito estético y teatral; por el momento se proponen tres diferentes tipos de acción dramática con lo cual se espera contribuir al esclarecimiento de muchas más posibilidades a propósito de lo que se entiende tradicionalmente como acción dramática.

2.1.1. Acción dramática como actividad .

Se considera a este tipo de acción en su aspecto empírico, así, la acción es percibida en términos de ver (espectáculo teatral representado o implícito en la obra de teatro escrita) y de oír (diálogo). Es entendida también como el hacer cosas. Con el desarrollo de la crítica y de las técnicas de construcción dramática, Lawson nos dice que este "hacer cosas" implica, además de una acción física, una acción mental y/o emocional que originaría el cambio.

Este *hacer* produce un cambio que consiste en que por ejemplo, dos personas desde posiciones opuestas se interesen en un asunto vital para ambas (67).

Para presentar las características de este tipo de acción dramática, se retoma de K. Stanislavski la idea que de acción tiene y de cómo el actor debe llevarla a cabo en escena:

1. En la escena hay que actuar interna y externamente.
2. La acción está plasmada en las circunstancias dadas y éstas a su vez, la desarrollan (68).

Por lo anterior, acción dramática -entendida como actividad- consiste en hacer cosas en donde se da el movimiento físico, mental o emocional con miras a un cambio en donde pudiera existir la oposición de dos intereses por un mismo asunto, sin que medie un choque o colisión sino exclusivamente una posición *frente* a otra que le es opuesta.

2.1.2. Acción dramática como conflicto (Dos posibilidades).

- Conflicto por exclusión.
- Conflicto por complementación.

Estos dos tipos de acción dramática coinciden en que en las dos, los oponentes: personas, grupos, entidades, etc., chocan, se presenta una colisión que como se ve, marca la diferencia con la anterior (actividad con enfrentamientos); aquí el movimiento dramático se genera no sólo por hacer cosas sino porque en ese hacer se promueven conflictos en donde, *el cómo y el rumbo* que siguen los oponentes después del choque, es lo que hará que estos dos tipos de acción sean diferentes.

Conflicto por exclusión.

Este tipo de acción compromete a los opuestos, que lo son, no sólo por coincidir en aquello que es su centro de interés, sino también por promover un conflicto en el nivel, o económico, o social, o psicológico; pueden involucrarse cualesquiera de estos aspectos, pero será casi siempre por separado; la "*verdadera "unidad de opuestos" es aquella en que es imposible toda avenencia.*" Esta unidad "podría ser quebrada *solamente por la "muerte" de alguna de las cualidades predominantes en uno de los caracteres...*" (69), o bien si "al final, uno de los adversarios o ambos estén agotados, vencidos o aniquilados completamente." (70). Este tipo de acción se asocia con la concepción de relación de personajes conocida en la tradición teatral como: protagonista vs antagonista.

Conflicto por complementación.

Para este tipo de acción se eligió lo que Raúl Serrano -basándose en Hegel- dice al respecto: "La acción dramática consiste esencialmente en una actuación de choque y la verdadera unidad sólo puede tener fundamento en el movimiento total para que (...) la colisión resulte ser adecuada a los fines y caracteres y al mismo tiempo anule su contradicción." Acción dramática es aquella "en la que el movimiento, el desarrollo está dado por el conflicto, la lucha o contradicción de dos fuerzas que se oponen y se enfrentan hasta anularse, es decir, hasta superar ese estado contradictorio." (71).

El conflicto por complementación es donde los opuestos en conflicto, por doble determinación, se oponen porque se complementan entre sí, de tal manera que en el estado final de la lucha, superan su estado contradictorio para concluir en una tercera fuerza que es síntesis de las dos anteriores; se habla de superar, no nada más en el sentido de abolir las dos fuerzas que dan origen a una tercera, sino también de superación en donde la situación, acción o personaje pasan a una etapa *superior* en el avance de su formación como ser, en donde el pasado se encuentra en el presente pero persiste como un recuerdo que ya no tiene existencia pues la realidad es la nueva posibilidad que implica la llegada a un estadio superior, a la vez histórico, social y psicológico de las fuerzas en pugna. Este conflicto implica siempre avance y desarrollo, tanto cuantitativo, como cualitativo, tanto en el nivel de la forma como en el del contenido (72).

El final en el conflicto por complementación es relativo en la medida en que implique un nuevo balance de fuerzas pues en el devenir creará a su contrario para iniciar una nueva etapa de lucha. Luego entonces, tanto el principio como el final, *nunca* serán absolutos (73).

2.2. Personaje. Tres tipos.

Bajo la misma perspectiva que los contenidos temáticos anteriores se procederá a diferenciar los diferentes tipos de personaje, ya que también aquí se evitan las definiciones unívocas y absolutas, para este contenido se contemplaron tres posibilidades en cuanto a tipo de personajes.

Antes de exponer cada uno de los diferentes tipos se mencionará la relación que existe entre los dos primeros: personaje voluntarista con personaje determinista.

Aunque en apariencia opuestos, ya que en el primero (voluntarista) la voluntad es suprema y se impone a la realidad (aunque no la sustituye) y en el segundo (determinista), la presencia de la libertad y la creación no existe pues se impone la fuerza de los hechos, en realidad se está ante las dos caras de una misma moneda. Ninguno de estos dos tipos de personaje mantiene unión alguna con la acción dramática y/o contexto de la obra pues uno y otro se mueven en términos de lo absoluto; el primero, porque minimiza los hechos anteponiendo sus deseos, el segundo porque sucumbe ante los hechos en que se encuentra inmerso. Lo que diferencia a cada uno de estos personajes, se expondrá a continuación.

2.2.1. Personaje voluntarista.

Este tipo de personaje se inserta en ese tipo de teorías dramáticas que afirman: sin el personaje no hay acción. De hecho, el carácter -lo que define al personaje-, es la fuerza que pone en movimiento al drama, la que une todas las partes de una obra teatral para que se convierta en un todo: es la pieza clave de la unidad y preexiste al todo pues en realidad lo crea (74).

Esta propuesta se presenta como contraria a la forma dramática aristotélica (en donde el carácter surge del entramado de los hechos) y la variante lawsoniana: la unidad en función del clímax, porque el personaje en las estructuras de estas dos modalidades, siempre es fruto de interrelaciones que se producen en los hechos.

Lajos Egri defensor de este tipo de personaje critica a sus contrarios (Aristóteles y Lawson), cuando afirma que se comete un error al considerar que el carácter emerge de la trama, cuando en realidad la esencia es el carácter, la equivocación consiste -dice este autor- en poner "el carro antes que el caballo." (75).

El personaje voluntarista entendido como protagonista no nada más es el pivote de la acción sino también de los demás personajes. "La resolución del *carácter* necesariamente pone en movimiento otra resolución: la de su antagonista." (76).

Finalmente, el personaje voluntarista no promueve la interrelación y diferenciación de las partes del drama pues se autopropone como centro y motor del todo.

2.2.2. Personaje determinista.

El contenido de este tema se encontró en la definición que hace Lawson del tipo de personaje característico del drama de este siglo y concretamente, de lo que el denomina como teatro moderno -término que cronológicamente le asigna este autor al teatro del primer tercio de este siglo- definición que sigue vigente en la producción dramática posterior a la época mencionada. Lawson dice que ese tipo de teatro, "ha tratado especialmente las acciones de la gente que *no sabe lo que quiere*." El teatro de este siglo, en términos generales, se ocupa de los problemas psíquicos de gente que no está o no desea estar consciente de sus problemas (77).

También encontramos dentro de este tipo de personajes, aquellos en donde se produce una relación inadecuada entre sus actos y el medio que los circunda. Los personajes involucrados en este tipo de obras enfatizan su excepcionalidad, misma que no trasciende ni afecta al medio, por el contrario, se muestra solamente cómo se originan en éste y de qué manera son *un producto de desajustes excepcionales* (78).

Las características de este personaje son:

- Estar dominados por el capricho de la vida o del destino, lo que los hace aparecer como víctimas.
- Las generalidades psíquicas sustituyen el carácter, no hay -o no se deja ver- el estilo de decisión.
- El medio o contexto se ve como un amontonamiento de fuerzas imposibles de entender o de discernir en posibles vínculos con el carácter de ahí que la importancia de éste sea minimizada.
- El carácter, anulado por una incapacidad de elección, encuentra su correlato en una ausencia de metas (79).

El personaje determinista se puede confundir con otros que, aunque en apariencia se presentan como *víctimas*, en el fondo guardan cierta complejidad; la diferencia estriba en la forma de presentación del entorno o contexto que los *rodea*.

Si se parte del principio de que toda corriente dramática ha surgido en gran medida por una estrecha relación con las corrientes generales de pensamiento de su época, el caso del personaje determinista como se ve, puede existir en dramas que exploren realmente situaciones que para el ser humano han sido vividas de una manera determinista (etapas críticas

económica, política o socialmente hablando) operando en el individuo como presiones innobles de una época, por ejemplo, antes o después de una conflagración, el fin o el inicio de alguna etapa histórica, o bien el pasaje de uno a otro estadio histórico social.

Esta precisión se hace pues resultaría incómodo creer que entran en este tipo de personajes, los creados por Chéjov, por Tennessee Williams o por Arthur Miller, por mencionar algunos de los autores que han tratado situaciones y personajes de este tipo; la relación entre el medio y estos dos tipos de personajes: determinista y otro que nombraríamos: históricamente determinista, ambos personajes en apariencia erráticos en su desarrollo dan por el contrario realce al especial tratamiento que el dramaturgo hace del contexto, visto como implacable y rígido (caso del personaje determinista), o como el universo en el que sucumben entidades que viajan a contrapelo de la historia (el caso del personaje históricamente determinado) (80).

En realidad, el carácter de estos dos tipos de personaje resultará atrayente en la medida en que se aclaren las causas en relación a los efectos en un *determinado entorno*, y no nada más se abunde en la presentación de los efectos.

No se trata aquí de descalificar a los personajes deterministas, como tampoco rechazar la falta de conciencia de los personajes como posibilidades o recursos de un drama, lo que se critica es que este tipo de creaciones presenten a los individuos como caracteres aislados y separados en donde ellos se "materialicen" en una especie de autogénesis además de que no se les conceda la posibilidad real de interactuar -ni lineal, ni contradictoriamente-, con su medio, situación que resulta por demás increíble por lo menos, dentro de los marcos de referencia de la presente propuesta de análisis (Ver fundamentación Psicológica y Sociológica).

2.2.3. Personaje interaccionista.

Al hablar de estructura dramática, Lawson plantea que el tema es el inicio del proceso de construcción dramática para dotar de unidad a la obra (81); también señala cómo la cualidad esencialmente abstracta del tema encuentra su realización concreta en términos dramáticos en el clímax (82). En este itinerario, la *progresión* se conforma como el medio necesario que garantiza la llegada de un conflicto hasta su crisis final; la clave de la progresión se da cuando el personaje "se ve atrapado por las circunstancias y no puede evitar el realizar un acto..." (83). Así pues, en el sistema de acciones, la clave de la progresión se deposita en el *carácter* del personaje y en la elección, el motor que hace progresar la acción (84).

La capacidad de elección de un personaje quien lucha bajo una presión, hace que ese obstáculo se transforme en una meta posible de superar (meta realista) pudiendo así la voluntad tener algún efecto en la realidad, cosa que en el ámbito de la dramaturgia se expresa con la interacción e interdependencia entre el personaje y su medio .

El carácter del personaje como lo plantea Lawson, quien se constituye como tal en un conflicto social, lo es porque este conflicto tiene "que ver con la conducta del hombre en relación con otros hombres o su medio..." (85) ; aquí se ha querido retomar la concepción de personaje según Lawson lo concibe pero bajo el nombre de personaje interaccionista.

El personaje interaccionista tiene carácter:

- En la medida en que se lleva a cabo mediante y a través de acciones, *es* una suma de relaciones.
- Porque se muestra a través de sus decisiones.
- Porque se plantea con una meta realista: posible de lograr; surge como probabilidad dentro de un contexto específico con el cual interactúa y gracias a esto adquiere un significado.
- Al existir una relación entre su propósito (meta) y la realización, mostrando la complejidad de la voluntad siempre en vínculo, en relación constante ya que el carácter es una suma de interrelaciones.
- En la medida en que posea una *fuerza* fruto de su calidad realista que lo haga capaz de llegar a una crisis final en donde pudiera o no lograr su meta, no alterando por ello el sentido de la férrea voluntad que es capaz de interactuar con la necesidad social. Finalmente,
- Porque actúa con responsabilidad, ya que una acción en colectividad, una determinación hacia un fin, puede alterar o modificar a todo aquello que se involucre en el desarrollo de la acción dramática y el personaje interaccionista deberá tener presente esta situación.

Lawson plantea también que el sistema de acciones será un soporte real de este tipo de carácter, en la medida en que surja de un sistema más amplio: el contexto social; así, el carácter encontrará su posibilidad de creación, desarrollo, construcción y finalidad.

El personaje interaccionista nace, se construye y modifica en la acción misma, para luego regresar a ella modificándola y alterando la correlación de fuerzas que se generan en el conflicto social, promoviendo la llegada a una novedosa situación (el clímax), que cambia la visión y el concepto que teníamos sobre ese aspecto y su relación con lo social.

2.3. Mensaje estético.

Aquí no se ha utilizado el significado que la semiología da al término mensaje sino la acepción que lo ubica como la tesis que plantea una obra, es decir, el mensaje ligado íntimamente con aspectos de significado; para este contenido no se retomaron las ideas extremistas que afirman la imposibilidad de determinar el mensaje a partir del material de una obra de teatro como producto elaborado por una o varias individualidades, así como tampoco aquellas que sostienen que el mensaje representa únicamente lo que quiso decir el autor. En el primer polo se encuentran aquellas afirmaciones que conceden toda la importancia al receptor: hay tantos mensajes, como receptores haya, negando con ello que en el trabajo dramático se lleven a cabo operaciones ideológicas y conceptuales que van cargando a la creación de un sentido; en el segundo, se encuentran aquellas que niegan la importancia de la interpretación del espectador, del actor, del director de escena, etc., pues la entrada de esta información altera y distorsiona "el original".

Se ha desconfiado también de aquellas corrientes que niegan o minimizan la posibilidad del encuentro de un mensaje cuyo *significado social* el dramaturgo ha querido *comunicar*, pues no aceptan el valor de la obra de teatro escrita como fuente de análisis e investigación para especialistas por ejemplo, en el campo histórico social; estas corrientes niegan también la posibilidad de que una obra de teatro pueda sostener o proponer una tesis, como si al inaugurar formas novedosas de recepción, se pudiera con ello alterar *los modos en que las obras de teatro escritas han sido construidas*.

Hechas las aclaraciones se dirá que la construcción del mensaje en una obra de teatro se da en dos niveles, a) desde el lugar del espectador, b) desde el lugar de los productores de dicho mensaje: desde el dramaturgo, pues la propuesta de análisis presente es para el texto dramático escrito, hasta las construcciones propuestas por el equipo teatral para la puesta en escena: actores, director, etc.

El mensaje estético en la primera etapa de análisis: diagnóstico estructural, se construye a partir del encuentro de la información *redundante*, donde el material se manifiesta como repetitivo, tanto en el nivel de la forma como en el del contenido, la finalidad es *cerrar* la obra en su origen desde la perspectiva del receptor o analizante, es decir, ubicándola en su *definitividad*. Así, la determinación del mensaje se logra por la respuesta que se dé a la pregunta, *¿qué quiere decir?* contestación que surgirá, además del ámbito de la redundancia, del ámbito de la *ambigüedad*, de aquello que no resulta claro para el receptor.

Para la segunda etapa del análisis: lectura dramática, se verá la otra característica esencial del mensaje estético, el de manifestarse *abierto*, término recuperado de la propuesta de Eco con su *Obra Abierta*; la apertura -contraria a la definitividad, en donde se expresa aquello que el material *quiere decir*-, hace presente lo ambiguo con un *diseño que invita a múltiples y posibles interrelaciones y selecciones*; desde el nivel de la apertura, lo que interesa es la ambigüedad productiva sin llegar hasta donde la *pluralidad* enriquecedora se trastoca en *rumor*, quedando reducida al desorden; sólo por un esfuerzo de interpretación y por la finalidad de construir un significado siempre a la luz de un contexto, será posible descubrir determinadas líneas que permitan establecer un orden más calibrado. Clarificación y ambigüedad se alternarán en el proceso de construcción del mensaje.

El término contexto se utiliza no en el sentido semiológico, sino desde el enfoque sociológico; esta aclaración se obviará de aquí en adelante pues el término contexto tendrá siempre en toda la investigación este enfoque.

¿Qué lugar ocupa entonces la redundancia en relación al proceso clarificación-ambigüedad? Será el apoyo para el encuentro de la estructura o soporte que *concluya la obra* momentáneamente para que así la información encuentre sus posibilidades de apertura donde ya no haya redundancia sino: ambigüedad; el objeto artístico, como original y resistente a la imitación o reproducción servil requiere, al igual que el mensaje estético, ir en contra de la opinión común "que vaya más allá de lo previsible..." pero también esta improbabilidad "hace precisas unas bases de normalidad," que la redundancia aporta.

Redundancia y ambigüedad, apertura y definitividad, se oponen y requieren, de la misma manera que ambigüedad y clarificación, todos ellos momentos de la obra en el nivel de lo denominado: significado, referencia que brinda las posibilidades de enunciación de un mensaje que se quiere funcione en procesos comunicacionales de tipo estético teatral.

Ya que este contenido se encuentra en la Primera Etapa de la propuesta de análisis presente, sólo se mencionará que los aspectos relacionados con definitividad y redundancia, serán en los que se profundice por el momento, sin dejar por ello de lado los referentes a la apertura, pues los dos son niveles imposibles de disociar; en la siguiente etapa, lectura dramática teatral con el contenido temático: diagrama estructural, los aspectos de ambigüedad e innovación serán los que se enfatizen.

3. Lugar escénico.

El espacio concreto de la representación teatral considerado como un lugar doble por la dicotomía escenario-sala será el denominado Lugar Escénico. Este lugar es una porción delimitada del espacio que pone frente a frente a actores y espectadores, cuya relación depende de la forma de la sala y del tipo de estructura social donde unos y otros podrán o no intercambiar su lugar específico (86).

El lugar escénico es la expresión solamente de uno de los dos sentidos que prevalecen en el contenido temático: Espacio Escénico, el otro sentido se verá en la segunda etapa de este trabajo y se expondrá como: el Espacio Teatral.

Se ha llevado a cabo esta división artificial por razones de continuidad en el grado de complejidad que los contenidos llevan en su exposición; hasta la Etapa: Interpretación Dramática, será cuando el concepto: Espacio Escénico adquiera su significado total.

Hecha la aclaración y retomando la idea inicial, el lugar escénico se construye "con precisión por los hábitos escénicos de una época o lugar..." (87), es un determinado modo de ocupación del espacio en general y del espacio teatral en particular, donde el texto dramático escrito encuentra su forma real de existencia.

En el nivel del lugar escénico se dan los personajes, los movimientos (acciones y situaciones dramáticas), así como los espacios teatrales, susceptibles de ser encontrados en las acotaciones, en los diálogos y en el movimiento escénico señalado *textualmente* en la obra. La información que se obtiene de estas fuentes, permitirá visualizar concretamente lo dicho *explícitamente* en la obra, aclarando así, el modo de presentación escénica, donde se presta más atención a lo *redundante* en el ámbito espacio-tiempo teatral y, se pospone momentáneamente aquello que se manifiesta como ambiguo (88).

En el lugar escénico el vehículo necesario a través del cual el texto se concreta es el actor, por ser él precisamente el centro de la manifestación y de los entrecruzamientos de las relaciones espaciales; con la presencia del actor en la puesta en escena es que el lugar escénico se vuelve *espacio teatral*, lugar en el tiempo.

4. Público.

Por el contenido anterior, el público representa parte esencial de la dicotomía presente en el lugar escénico: actores-espectadores.

En el presente trabajo se concibe que los espectadores reunidos como público teatral, representan la necesidad final que da propósito y significado a la obra teatral -tanto la escrita como la escenificada- ya que desempeña en el proceso comunicativo teatral una parte activa y creadora en la vida del drama. (89).

El público, sin embargo, no es un todo homogéneo pues en él se manifiesta por un lado, el carácter de clase, por otro, elementos de índole psicológico, aspectos los dos que orientarán la reacción y unificación del público durante la escenificación teatral (90).

El público ante la escenificación teatral "piensa y siente sobre los acontecimientos imaginarios en términos de su propia experiencia, de la misma manera que el dramaturgo ha creado los acontecimientos en términos de su *propia* experiencia."

Un aspecto que puede unificar al público es, según Lawson, la *identificación*, que consiste en crear "un puente psíquico a través de las candilejas; la identificación es la aceptación, no sólo de la realidad de la acción, sino de su significado". (91).

Resultará pues de importancia capital, los *objetivos comunicacionales* en la creación de la obra de teatro escrita y/o de la puesta en escena; qué tanto el dramaturgo, como el director, así como los actores, han producido y creado en función y a partir de posibilidades de comunicación con un público real y concreto.

El cumplimiento de este requisito ayudaría a tratar de explicar fenómenos o aspectos teatrales tomando como punto de partida al público, además de contribuir a la investigación de los fenómenos de recepción pues ésta es apenas una tarea reciente, ya que el inicio sistemático de investigación sobre este aspecto data de los ochenta, época también en que surge el primer grupo interesado en la ahora llamada Teoría de la Recepción, se está hablando del Círculo de Constanza.

Los estudios y conceptualizaciones sobre el público -por la complejidad recientemente recuperada para este aspecto teatral-, desgraciadamente se han ceñido a considerarlo como absoluto: "las teorías sobre el arte dramático comienzan diciendo que el público es el factor dominante (pero) con frecuencia el teórico no puede seguir adelante: como no ha investigado al público, lo acepta como algo *absoluto*..." (92), es decir, como:

a) Público único e inmutable al que se le debe aceptar y temer, al que se le debe rogar, halagar o engatusar. Resultado: el hecho teatral se convierte en vulgar comercialización, o como,

b) Público único y absoluto que es ignorado por el autor al retomarse como centro de interés y de importancia la belleza (absoluta también). El artista o teórico que acepta esto, comienza con dicho valor estético y termina -aunque esto no fuera su intención o deseo-, sin tomar en cuenta al público y llegar así a un esteticismo extremo (93).

Lawson afirma que la obra teatral escrita en la medida en que es el "cosmos" que brinda el dramaturgo, "es también el público con que sueña." (94). En este sentido, la obra al estarse construyendo, estaría prefigurando al mismo tiempo a *su público*.

La conciencia del dramaturgo ante esta situación puede verse beneficiada si el autor concibe al público:

- como un grupo contradictorio por la diversidad de integrantes que revela un carácter de clase.
- como aquella entidad que colabora de manera determinante en la realización concreta de la obra, pues hasta que la obra es recibida por un público es que ésta logra su verdadera unidad.
- como una serie de personas que al entrar al teatro manifiestan su heterogeneidad y, al salir de la sala teatral, es posible que hayan logrado su unificación, que no es otra cosa que el haber reconocido la realidad concreta de la existencia del significado de la obra.

5. Producción Material. (Contenido de Apoyo)

La Producción Material en general es una abstracción que pone de relieve lo común y al mismo tiempo, se despliega en distintas determinaciones, así que en general se entiende por producción: lo que los individuos producen en sociedad (95); ya que la sociedad como tal, históricamente se ha organizado de diferentes maneras, toda producción integra tanto constantes históricas, como determinantes específicas del contexto en que nace (96).

"Toda producción es apropiación de la naturaleza por parte del individuo en el seno y por intermedio de una forma de sociedad determinada." (97).

Esta definición clásica de la Producción Material, producción de bienes, implica en esta investigación:

- Instrumentos de producción.
- Relaciones sociales que surgen en cada tipo producción (98).
- División de la sociedad en clases.

y contemporáneamente:

- Una ideología, o producción bajo una ideología.

En relación a clases sociales se afirma "que en todas las sociedades que desfilan por la historia, la distribución de los productos, y junto a ella la división social de los hombres en clases o estamentos, es determinada por lo que la sociedad produce y cómo lo produce y por el modo de cambiar sus productos.", la base de todo orden social es la producción y las causas últimas de todo cambio social han de buscarse en el tipo de economía de la época a tratar (99).

Se entiende aquí por ideología, el complejo de ideas, imágenes y procedimientos para la persuasión consciente e inconsciente. Desde el enfoque de la teoría marxista, se le atribuye tres funciones:

- "proporcionar una interpretación de los conflictos sociales deformada por intereses de clase.
- asegurar la cohesión y el consenso entre los miembros de cada clase y de la sociedad en su conjunto.
- garantizar la reproducción de las condiciones de producción." (100).

Exponer el concepto de Producción Material, nos lleva necesariamente a la explicación del concepto: Producción, en el nivel superestructural.

Relación: Producción Material. Producción Simbólica. (Contenido de Apoyo)

La Producción Material -objeto de estudio de la Economía- conforma el tipo de estructura social; sin embargo, se puede afirmar que "no es posible concebir siquiera una producción material o económica que no sea al mismo tiempo producción de sentido o de símbolos" (101).

La Producción Material y la Producción Simbólica corresponden a los dos niveles de la totalidad social: Estructura y Superestructura, respectivamente. Los dos están vinculados:

- Estructuralmente: sin predominio uno del otro y al mismo tiempo con autonomía relativa.
- Dialécticamente: la Producción Material condiciona a la Superestructura y la Producción Simbólica actúa sobre la Producción Material.
- Multidireccionalmente: la determinación mutua se da por diferentes y variados conductos (102).

Es necesario pues diferenciar metodológicamente estos dos tipos de producción pero no por ello inducir a la disociación; la distinción necesaria entre estructura y superestructura es funcional y no ontológica (103).

Un modelo de análisis que articulara y a la vez distinguiera estos dos aspectos, se podría formular con la integración de dos niveles de análisis, a saber:

1. El denominado por García Canclini, *ideológica*: "que afirma que las relaciones de producción determinan las representaciones artísticas, entendidas como una forma particular de representación ideológica..." (104).

2. Otro, también denominado por García Canclini como *socioeconómica*: "que, sin descuidar el estudio del arte como ideología, considera que la determinación principal de la estructura opera, más que sobre la representación, sobre las condiciones de producción específicas del arte (...) se trataría de analizar cómo la organización de la economía en general determina las formas de organización material de la producción artística." (105).

Este segundo nivel de análisis implica:

2.1. Entender el modo en que una sociedad organiza la división del trabajo para la producción de bienes simbólicos.

2.2. Detectar la diferencia, siempre presente entre estructura socioeconómica general y la estructura particular del campo artístico (106).

Con la creación de este modelo se podría explicar al arte en conexión con la Estructura y al mismo tiempo, con las condiciones específicas de la producción artística que se trate.

La organización del campo artístico - al igual que el de la Producción Material- incluye: "los medios de producción (recursos tecnológicos para realizar las obras) y las relaciones sociales de producción específicas de esta área (entre artistas, intermediarios y público, relaciones institucionales, comerciales, etc.)." (107).

El problema clave, dice Benjamin, "no es cómo se ubica una obra de arte *ante* las condiciones de productividad de una época sino cómo se ubica *en* ellas. El arte no sólo *representa* las relaciones de producción, las *realiza*." (108).

Asimismo, la totalidad social se percibe mediante este enfoque con niveles y jerarquías que mantienen influencias recíprocas y desarrollos autónomos, permitiendo con ello observar la unidad y continuidad diferenciada donde:

- no todo tiene que ver con todo.
- no todo está en todas partes (109).

Ejemplo de lo anterior -dice García Canclini- es observar cómo el arte medieval, a diferencia del contemporáneo, guardaba vínculos dominantes con el área religiosa y, en el presente, se establecen con la economía (mercado), con la tecnología, con la política (110).

Organización social, producción de sentido: organización cultural. (Contenido de Apoyo)

La cultura es un concepto mucho más pertinente y explicativo para hablar de producción de sentido en una determinada organización social, por lo menos más que el de Ideología (utilizada en los análisis tradicionales), ya que ésta:

- tiene como rasgo distintivo, una deformación de lo real motivada por intereses de clase.
- cohesiona los procesos culturales con las condiciones sociales de producción pero, "no todo es ideológico en los fenómenos culturales..."
- sólo explica la producción de sentido: filosofía, arte, ciencia, en relación con sus determinantes sociales (111).

La cultura por el contrario abarca un campo social mayor cuantitativa y cualitativamente hablando pues tiene "la función de reelaborar las estructuras sociales e imaginar nuevas. Además de *representar* las relaciones de producción, contribuye a *reproducirlas, transformarlas e inventar otras*." (112).

Siguiendo a Canclini se entiende por Cultura:

"la producción de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir o transformar el sistema social, es decir todas las prácticas e instituciones dedicadas a la administración, renovación y reestructuración del sentido." (113).

Una organización social para subsistir reproduce y reformula sus condiciones de producción y su ideología; la clase social que se quiere dominante: clase hegemónica, asegura su poder económico a través de una política también hegemónica mediante:

"a) la propiedad de los medios de producción y la capacidad de apropiarse de la plusvalía;

b) el control de los mecanismos necesarios para la reproducción material y simbólica de la fuerza de trabajo y de las relaciones de producción (salario, escuela, medios de comunicación y otras instituciones capaces de calificar a los trabajadores y suscitar su consenso);

c) el control de los mecanismos coercitivos (ejército, policía y demás aparatos represivos) con los cuales asegurar la propiedad de los medios de producción y la continuidad en la apropiación de la plusvalía cuando el consenso se debilita o se pierde." (114). Gramsci da un ejemplo diciendo: "El ejercicio "normal" de la hegemonía (...) del régimen parlamentario se

caracteriza por la combinación de la fuerza y el consenso que se equilibran en formas variadas, sin que la fuerza rebase demasiado al consenso, o mejor tratando de obtener que la fuerza aparezca apoyada sobre el consenso de la mayoría que se expresa a través de los órganos de la opinión pública -periódicos y asociaciones- los cuales con este fin, son multiplicados artificialmente." (115).

La cultura interactúa en la mediación de esta fuerza (coerción) y de este consenso (acuerdo de la totalidad) para la reproducción de una política y una organización dominante, papel clave que como *poder cultural* :

" a) impone las normas culturales-ideológicas que adaptan a los miembros de la sociedad a una estructura económica y política arbitraria (la llamamos arbitraria en el sentido de que no hay razones biológicas, sociales o "espirituales", (...) que vuelvan necesaria a una estructura social determinada);

b) legitima la estructura dominante, la hace percibir como *la* forma "natural" de organización social y encubre por tanto su arbitrariedad;

c) oculta también la violencia que implica toda adaptación del individuo a una estructura en cuya construcción no intervino y hace sentir la imposición de esa estructura como la socialización o adecuación necesaria de cada uno para vivir en sociedad (y no en *una* sociedad predeterminedada)." (116).

La imposición - disimulación de la arbitrariedad sociocultural se da gracias al poder de la clase dominante (en parte) y por la ejecución que es llevada a cabo por el Estado.

La percepción de la arbitrariedad y relatividad de la organización social (y cultural) y de los hábitos ahí adquiridos es tardía y lo es más "aún la crítica a esa organización y esos hábitos." (117).

Una acción y una producción de sentido que desea ser crítica requiere de etapas fundamentales como:

- La percepción de la propia cultura como relativa y arbitraria no absolutizando el universo semántico que se respira (118).

- El análisis de las contradicciones de la estructura y de la organización social y política en vínculo con las contradicciones culturales.

- Realizar un trabajo cultural con objetivos claros de cohesión (para una clase social, para un país, etc..) en torno a un proyecto compartido que permita la participación crítica y democrática de diversos sectores donde se renueve el consenso.

- Lograr que el trabajo cultural se constituya como una política cultural. Se entenderá como política cultural: "el conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social." (119).

Para concluir siguiendo a Canclini : "Hoy reconocemos que los procesos culturales son espacios donde se construyen la unidad simbólica de cada nación y las diferencias entre las clases, donde cada sociedad organiza la continuidad y las rupturas entre su memoria y su presente. Pero la cultura es además el territorio donde los grupos sociales se proyectan hacia el futuro, donde elaboran práctica e imaginariamente sus conflictos de identidad y realizan compensatoriamente sus deseos." (120).

6. Producción teatral.

Siguiendo lo expuesto en párrafos anteriores, cuando se habla de Producción Teatral se está haciendo referencia a:

a) Los instrumentos y recursos que técnicamente son pertinentes para la realización de las obras teatrales (escritas y/o escenificadas), mismos que expresan las condiciones de producción teatral, determinada históricamente por la organización de la economía en general.

b) Las relaciones sociales de producción que se manifiestan en tres momentos:

- En el llamado comúnmente de creación: dramaturgia y/o de Puesta en Escena, llevado a cabo por uno o varios creadores, o bien por un equipo teatral.

- En el que la obra circula en lo social y aparecen agentes "necesarios" para esa organización artística-social, los llamados intermediarios. (Ver organización del Campo Artístico).

- Cuando la escenificación de una obra de teatro llega a ser recibida por un público determinado; conocido éste como el momento de recepción.

Los tres momentos anteriores plantean un esquema circular, comunicacional y retroalimentador que permiten concebir a la escenificación y a la obra de teatro escrita (cuando es el caso), con necesidades intrínsecas, así como con restricciones sociales que la orientan desde fuera.

El proyecto creador en este punto no se manifiesta como producto de una libertad absoluta, y su realización se plantea como un proceso de circulación en donde la Puesta en Escena se va llenando de significado, hasta el momento de la llegada al usuario -el público-, para iniciar nuevamente el proceso (121).

Hablar de Producción Teatral es hablar del momento *-in situ-* en que una obra teatral (escrita o no escrita), construye su realización concreta en un espacio escénico para un público determinado por esa situación concreta contituyéndose como un producto cultural. La escenificación se manifiesta:

- como producto elaborado en y bajo un sistema social y económico determinado.
- como una práctica especializada, artística, con técnicas y recursos específicos.

El proceso de circulación social en que los significados se constituyen y varían, muestran que el arte teatral no solamente puede representar y reproducir ingenuamente la realidad, sino producir también un tipo de teatro que reelabore críticamente tanto lo real, como sus códigos de representación. Posibilidades ambas de todo trabajo cultural (122).

Para finalizar y desde la perspectiva anterior, el artista además de creador puede ser también un promotor y difusor de sus creaciones, así como formador de públicos a condición de que funcione con la conciencia clara de en dónde, cómo y de qué manera su creación se produce y llega a un público.

El objeto de estudio de la Estética no es más la obra de arte per se, sino el proceso de circulación social en que toda obra va construyendo su *sentido* (123).

B. SEGUNDA ETAPA. LECTURA DRAMÁTICO TEATRAL.

OBJETIVOS.

En la etapa anterior se vela la imposibilidad de negar o anular la interpretación en el análisis de la obra de teatro. Sin embargo, lo conveniente en el diagnóstico estructural era *cerrarla* como un todo, sólo será posible abrir la obra -dice Lawson-, una vez que ésta se nos presenta como algo cerrado y definitivo (definitividad y apertura), cuando ese objeto es realmente una *obra* y no un amontonamiento casual de elementos.

Así pues, la posibilidad de *lectura* se vislumbrará en este momento como experiencia que toda obra promueve *independientemente de los criterios con que fue creada*, aún cuando haya autores, teóricos o críticos que consideren como determinante a la estructura dramática para favorecer o impedir la interpretación. Al respecto es frecuente que se mencionen a las estructuras aristotélicas como estructuras cerradas, opinión que se pone a prueba ante la poética de la obra abierta, ya que según Eco, la interpretación como placer estético, como reacción -de hecho- ineludible del sujeto ante el objeto artístico, niega la existencia de un sólo tipo de respuesta o experiencia en el espectador o público ante una obra de arte (en este caso teatral), concediendo un derecho que la experiencia estética ha reclamado en diversas épocas.

Cuando se lee una obra se contemplan sus elementos -desde la perspectiva estructural- como susceptibles de cambio, ya que la determinación hipotética de la estructura ha dejado en su debido lugar *lo ambiguo*, llenando el análisis con información *general, o no clara*, y por ello "novedosa" a los ojos del analizando; también por su carácter *implícito* los nuevos datos brindan posibilidades para la creación y para la construcción de propuestas con información que la obra de suyo, no posee.

Los contenidos propuestos para esta etapa son:

1. Lectura.
2. Obra Abierta. Obra en movimiento.
3. Rol Social.
4. Diagrama Estructural.
5. Trama.
6. Espacio Teatral.
- 6.1. Una posibilidad histórica del espacio teatral: la Extensión Teatral (Contenido de apoyo).

La etapa de conocimiento aquí requerida es la denominada por A. Rodríguez de: análisis-síntesis (Ver Fundamentación Epistemológica), constituida por el proceso constante de un ir y venir del todo a las partes y de las partes al todo; ahí, el encuentro de relaciones entre los elementos (etapa de análisis) favorece las respuestas a situaciones problemáticas para la transformación del sujeto y el objeto de conocimiento, en *vínculo*, se caracterizará por solicitar a los participantes un predominio de funciones con igual importancia, tanto racionales como simbólicas. Su correlato en la situación de aprendizaje: el desarrollo, permite que las preguntas y problemas esclarecidos como tales en el cierre de la etapa anterior (enfáticamente analítica) se traten de indagar para su posible resolución mediante el encuentro de relaciones e interrelaciones de los elementos (etapa de síntesis); al final de esta etapa ya sea de manera grupal, en equipos y/o individualmente, se podrá apreciar el proceso y la estrategia de análisis seguidos hasta este momento vistos ambos como la información que fundamentará necesariamente la elección del tipo de lectura que se hará en la tercera y última etapa de análisis: la interpretación dramática.

Es por lo anterior que en la etapa presente se pueda generar y formar actitudes críticas a partir de la investigación, pues se invita al alumno a preguntar *questionando*, tanto en relación a la obra analizada, como en relación a su Esquema Referencial y al Esquema Referencial Grupal; los participantes no debieran contentarse con el comprender y el sintetizar, con el *consumo* de la información recabada, sino que debieran sentir la necesidad y el *placer de participar* criticando, asumiendo que esta actitud sólo es válida -dice Bettetini-, en la medida en que lo criticado sea reconstruido desde el lugar del analizando con una relativa *solución* al problema.

Es necesario pues la promoción de búsqueda de soluciones -tanto individuales como grupales- ya que permitirá el acercamiento en la construcción del objeto de estudio de una forma mucho más singularizada (in situ), y más autogestiva, dejando que la obra de teatro esté dispuesta tanto para el analizando -como más tarde para un público- no para ser consumida contemplativamente, sino *usada*, que no es otra cosa que decir: escrita o reescrita por los usuarios.

La producción de soluciones novedosas a los problemas planteados: creatividad, investigación, retroalimentación y por consiguiente cierta corrección de los procesos es lo solicitado en esta etapa, metas que garantizarán en gran medida el dotar de un *sello particular* al análisis pudiendo más adelante signar de manera inconfundible la puesta en escena y la posibilidad también de cohesionar al grupo como estructura.

Ya que el proceso aquí no se detiene sino que ha alcanzado un grado mayor de complejidad, se hace necesario que el grupo, por la etapa de corrección, esclarezca los facilitadores y obstaculizadores, tanto en el proceso grupal, como en el proceso de análisis de la obra de teatro.

Si los participantes realizan recorridos de la estructura a las partes y de éstas a la estructura para obtener respuestas pertinentes, el grado de integralidad de las diferentes áreas del individuo, y que cada alumno pone en juego, permitirá ver el alto grado de complejidad requerida para esta etapa.

De gran utilidad resultará la creación de resultados al mundo exterior que se solicite al término de esta etapa (al igual que en cualquier otra), con lo que el participante se convertirá realmente en parte activa tanto de su calificación, como de su evaluación, con la ganancia de poner en juego, aspectos autogestivos y críticos hacia el proceso vivido y elaborado racional y sensiblemente.

En lo referente al coordinador, el rol que se sugiere es el de organizador y de servicio, permitiendo que los alumnos en grupo logren la cohesión necesaria a través de vínculos de solidaridad para emerger como grupo lo más independiente posible de las opiniones y decisiones del coordinador, que en la etapa anterior ocuparon un lugar determinante pero aquí deben ceder el paso a las determinaciones grupales *pertinentes*, colaborando a que el grupo utilice los recursos propios para la llegada a la meta u objetivos de aprendizaje.

Esta etapa es determinante en el sentido de poder afirmar si el grupo puede conformarse como tal en la medida en que brinde respuestas tanto creativas, como relativas a los problemas presentes. Si esto se diera se podrá confirmar la entrada del grupo a procesos de *real* aprendizaje.

Aunque todo lo anterior es lo deseable e ideal, ya se ha mencionado como en el nivel institucional se presentan obstáculos que tendrían que afrontar grupo y coordinador, independientemente de aquellos que surgen en todo proceso de educación y de conocimiento (nivel epistemológico).

Así pues, no está garantizado que se cursen las tres etapas aquí propuestas para lograr el análisis de la obra, así como tampoco que cada una de ellas deje de estar saturada de contradicciones, de ahí que la llegada a esta etapa se contituya como el gran reto a aceptar.

La evaluación (formativa en esta etapa) rescataría:

- El valor de la toma de decisiones grupales e individuales en situación de aprendizaje.
- La existencia de relaciones contrarias y complementarias entre el análisis y la síntesis.
- La vitalidad de las relaciones contradictorias entre lo implícito y lo explícito, así como entre el análisis y la síntesis.
- La necesaria complementación entre lo observado, lo interpretado y lo fantaseado o imaginado.
- El valor de la comunicación y la relación de determinación mutua entre: mensaje-código-contexto, relación que restringe o abre las posibilidades del emisor y el receptor en la experiencia estética.

Sintetizando, el objetivo de la Lectura de la obra de teatro persigue:

- Reconocer y determinar los lugares de apertura o libertad que la obra plantea, detectándolos como espacios donde es necesario completarlos con la visión del intérprete (en el aquí y ahora), es decir, aquello que el voluntariamente o no, el dramaturgo ha dejado como ambiguo. Estos lugares, espacios de cuestionamiento, crítica y pregunta al propio texto son determinados desde la complejidad del analizante y desde la estructura instaurada también por el "lector".
- Enfatizar aquello que, tanto en el contenido, como en la forma de ese contenido provoca en el participante y en el grupo la invitación a construir o reconstruir la obra; o bien, aquellos espacios donde se da el mayor número de afirmaciones hipotéticas que estimulan la diferencia y la imaginación.
- Probar distintas propuestas posibles de *construcción* de la obra que promovería la *lectura* del material y, sobre todo, las consecuencias comunicacionales que cada una de ellas implicaría de ahí la necesidad de especificar el contexto en que se llevará a cabo dicha construcción.

Las propuestas en cuestión serían: abrir la obra; reestructurar la obra; adaptar la obra; descartar la obra.

- Para la *apertura* de la obra -primera propuesta- no es necesario modificar el texto original, Eco nos especifica que esta posibilidad se puede dar en cualquier obra *independientemente de los criterios que la presiden*, contraviniendo con esto, las afirmaciones de los escolásticos que niegan esta posibilidad para estructuras dramáticas cerradas como las aristotélicas,

por ejemplo. Esta posibilidad permite que el usuario descubra diferentes lecturas por selección personal de relaciones entre lo ambiguo y lo redundante; el grupo de alumnos actores posibilitarían esto dotando de igual importancia a estos dos criterios sin menospreciar o sobrevalorar alguno.

- Para la *reestructuración* de la obra -segunda propuesta- es necesario modificar su sentido pues los cambios se dan en el nivel de la definitividad, es decir, se opta por crear un principio y/o, un fin a la obra, de una manera diferente a la que presenta el material original. Es transformar la obra en su origen pero no por ello hacer que se pierda el todo; los elementos al ser transferidos de lugar y función, harán que otros sean incluidos o bien desaparezcan. Dependerá del tipo de decisiones y estrategias elegidas que la obra será reconocible en relación al original, o bien no se reconocerá.

- Para la *adaptación* de la obra -tercera propuesta-, aunque pudiera parecerse esta propuesta a la anterior, mantiene como diferencia básica que para llevar a cabo la lectura, *no se retoma la estructura de la obra*, sino algún o algunos de sus elementos -retomados de manera disociada-, e inclusive, solamente los lugares de apertura desechando los lugares de definitividad. Aquí se da más importancia a las exigencias del aquí y el ahora, mismas que se imponen a las planteadas por la necesidad que la obra original manifiesta.

El material original una vez que ha sido adaptado pudiera a su vez ser abierto o leído: reescrito, tal y como también sucedería en las dos posibilidades anteriores.

El texto en esta propuesta se configura como un constante devenir en permanente estado de ser nombrado: sin punto de referencia del cual partir, sin lugar de llegada al cual aspirar.

Las dos últimas propuestas en la medida en que involucran la utilización de recursos que pertenecen a la Construcción Dramática, por ende a la Dramaturgia -que implica siempre la presencia de una Poética-, harán meditar al grupo, tanto para la situación presente como para su futuro profesional, a propósito de los requisitos, recursos y situaciones -de tipo legal por ejemplo: Derechos de Autor-, que no deberán ser soslayados.

Fruto de esta reflexión es que el grupo deberá contemplar las asesorías que involucra un tipo de trabajo intradisciplinario o interdisciplinario, ajenas en este momento a los tiempos y objetivos que la institución marca para este primer nivel de la carrera de Actuación situación que por ejemplo, un grupo de teatro no enfrentará. Estos señalamientos no operan para grupos profesionales de teatro.

- La última opción: *descartar* la obra -cuarta propuesta- es sugerida una vez que el grupo ha probado todas las propuestas anteriores y evalúa que ésta resulta mucho más pertinente.

Esto será siempre un camino viable cuando para ello haya mediado la información, el análisis, la argumentación y fundamentación necesarios; sería conveniente que cada participante y el grupo reconocieran la diferencia entre lo que han interpretado como *no dramático*, de lo que han interpretado como *no construido* y estas dos interpretaciones con lo valorado como *bueno o mala obra de teatro*.

Será siempre conveniente hacer notar, si el grupo insistiera en descartar una obra, no ver el material como una buena o mala obra de teatro, pues esos señalamientos nos dejan exclusivamente ante *un gusto determinado*, opinión que cierra el camino a las dos primeras posibilidades: apertura y reestructuración. También la forma de análisis que esta investigación propone puede favorecer el inicio de una investigación y una posible estructuración y/o reestructuración del gusto estético teatral personal.

Para finalizar se dirá que esta segunda etapa legitima la interpretación ante fenómenos estéticos y grupales entendida como práctica libertaria, cradora y responsable, que hace de lo producido un objeto novedoso, característico y reconocible desde su origen, con el sello propio de la *necesidad* que los analizantes productores han resuelto dar. Así, la interpretación no es vista como caos, deformación o desintegración de lo interpretado sino como posibilidad que lleva al ejercicio de un placer novedoso y revolucionario que pueda devenir del nivel grupal educativo, a un derecho colectivo social, donde un bien cultural es asumido como alternativa para producir sentido, para crear cultura y no para *reproducir* la confiscación del trabajo cultural por una élite artístico teatral.

CONTENIDOS TEMATICOS.

1. Lectura.

Ya en la Introducción General se presentó el término: *lectura*, aquí se tratará de abundar sobre ese significado. Se recuerda que el término obra de teatro (escrita) seguirá manejándose como sinónimo de Texto teatral (escrito).

"A la lectura entendida como un "consumo" de la superficie textual y a todos sus derivados (el resumen, la paráfrasis, el comentario) se opone una noción del carácter productivo: la lectura es un trabajo que opera transformando los materiales ofrecidos por el texto, que no los acepta en calidad de datos exentos sino que discute sus propias estructuras organizativas, produciendo un "nuevo" objeto cultural disponible a nuevos usos..." (124).

Este tipo de producción se da cuando el texto invita al intercambio y a su cuestionamiento a través de preguntas planteadas desde el lugar del "lector", hacia el propio texto.

Se podría decir que cada lectura lleva a la "recreación" que hace revivir la obra de acuerdo a una *ejecución* personal, la obra entonces se *abre* para que el usuario descubra, interrogando según una perspectiva las relaciones internas que como elecciones imprevistas, han sido "sustraladas a la necesidad." (125).

La contingencia del texto y también la contingencia del lector generan una *pluralidad*, noción que "se adapta perfectamente a la definición de la problemática derivada de un enfoque del texto de tipo productivo..." , pluralidad que se da en los siguientes niveles, a. del lector; b. del texto; c. del contexto (sociológicamente hablando), de la siguiente manera.

El lector es "hipotéticamente considerado como un nudo de entrecruzamientos de otros textos..." , de igual forma, el texto, es "manifestación de un entrecruzamiento contingente de otros textos y códigos..." , y finalmente el contexto, situación lugar desde donde se ha llevado a cabo el acto productivo, tanto de la "fabricación" del texto, como del acto productivo de lectura.

Esta pluralidad determina los enfoques y métodos de lectura de ahí que no se conciba como perjudicial pues gracias a la lectura, el texto y sobre todo el contexto, no son más algo ajeno al sujeto pues el lector se apropia de él en la construcción del complejo entramado de donde surge el acto de leer; el contexto es otro instrumento que actúa y se inserta en la lectura misma como campo de relaciones y como premisa para la lectura y el análisis (Ver: pluralidad, en el inciso, Mensaje Estético). Leer se convierte, dice Bettetini, en una búsqueda de sentidos y encontrar sentidos es nombrarlos, el texto es entonces una denominación en devenir, una aproximación incansable (126).

2. Obra Abierta.

Nunca será demasiado el volver a insistir que cuando se habla de : *obra* (obra de arte; obra de teatro, etc.), no se está haciendo referencia a "un amontonamiento de elementos casuales dispuestos a emerger del caos en que están para convertirse en una forma cualquiera." (127).

Eco inclusive llega a la posibilidad de considerar al diccionario como objeto organizado que permite la creación de poemas, tratados de física, lista de productos alimenticios y a pesar de estar, de alguna manera "abierto" a cualquier recomposición, no es una *obra*.

La Obra Abierta posee una *vitalidad estructural* (a pesar de los cambios históricos, se dan constantes fundamentales estructurales) que propone una fisonomía orgánica *en virtud de la cual, existe vale y comunica*, es la condición, la invitación a la libertad interpretativa (fenomenología de la interpretación).

La obra de arte como obra abierta "es una forma, un movimiento concluso, que es como decir un infinito recogido en una concreción; su totalidad resulta de una conclusión y, por consiguiente, exige que se la considere no como el *hermetismo* de una realidad estática e inmóvil, sino como la apertura de un infinito que se ha completado reuniéndose en una forma. La obra tiene por esto infinitos aspectos, que no son solamente "partes" suyas o fragmentos, porque cada uno de ellos contiene la obra entera y la revela en determinada perspectiva. La variedad de las ejecuciones tiene pues su fundamento en la compleja naturaleza, tanto de la persona del intérprete cuanto de la obra que debe ejecutarse..." (128).

2.1. Obra en Movimiento.

En la Obra en Movimiento al igual que en la Obra Abierta no es posible que exista un sólo tipo de lectura o un sólo tipo de experiencia por parte del espectador o público (intérpretes).

La pluralidad que se da en la lectura de una obra produce su apertura -no el caos de relaciones-, la regla que permite la organización de las relaciones; la *obra en movimiento* "es la invitación no necesaria ni unívoca a la intervención orientada a insertarnos libremente en un mundo que, sin embargo, es siempre el deseado por el autor".

La Obra en Movimiento es así, una producción por acabar que el autor ofrece al usuario promoviendo "la feliz indeterminación de los resultados" cuando la interpretación ha terminado, se concluye con otra forma que el autor no podía prever completamente, preocupado más por proponer "posibilidades ya racionalmente organizadas, orientadas y dotadas de exigencias orgánicas de desarrollo." (129).

Relación: Obra Abierta, Obra en Movimiento.

Umberto Eco historiza y reconoce que la interpretación se ha dado desde tiempos inmemoriales; sin embargo, la estética contemporánea (se refiere a la de los sesenta) descubre este tipo de experiencia: apertura (en parte) y dinamismo, como condición general de la interpretación "en todo producto del arte, independientemente de los criterios operativos que los hayan presidido." (130).

Si la interpretación es una actividad que no puede ser suspendida por decreto de alguna corriente estética para ninguna obra de arte, es posible sin embargo, reconocer que la Poética de la Obra Abierta ha influenciado en el nivel operativo de las Poéticas en general, influencia que ha sido determinante en la producción de un nuevo tipo de obras, "refractarias a los análisis tradicionales..." (131).

Este nuevo placer estético que se da ante las obras en movimiento, inserto en reflexiones y construcciones en ámbitos como el de la Filosofía y el de las Poéticas, establece otro tipo de relación "entre artista y público, una nueva mecánica de la percepción estética, una diferente posición del producto artístico en la sociedad; abre una página de sociología y de pedagogía, además de una página de historia del arte. Plantea nuevos problemas prácticos creando situaciones comunicativas y establece una nueva relación entre *contemplación y uso* de la obra de arte." (132).

3. Rol Social.

En el espacio social cuando se lleva a cabo un acto colectivo particularmente significativo de la experiencia común "los individuos representan los tipos determinados por la tradición y siguen la conducta que se espera de ellos." Este enfoque de rol social es situacional pues dependiendo de cada segmento significativo de la vida colectiva, es que el sujeto "actuará" determinado rol. "El que cualquier individuo pueda, en una sociedad compleja, desempeñar varios *roles* sociales (capataz (...) portero de un equipo de fútbol y, al mismo tiempo, sindicalista), muestra que las vidas particulares pueden comprometerse en varios *roles*..." (133). Sin embargo, cuando en determinados contextos históricos los sujetos entran en pugna, estos pueden "cambiar de *rol* a lo largo de una crisis, negarse a desempeñar el que presupone su naturaleza, enmascararse, o improvisar nuevos *roles*." (134).

Para finalizar se dirá que rol social, a diferencia de la clase social, retoma al personaje de una obra teatral con una especificidad in situ, con posibilidades de cambio que van: desde la posible negación, hasta la improvisación y lo "novedoso", pasando inclusive por el encubrimiento del rol mismo. El rol social, emergente de una situación también social tiene la posibilidad de encarnar posibilidades de cambio y desarrollo y, en la escena, la posibilidad de crear un hecho significativo y de trascendencia para una colectividad.

4. Diagrama Estructural.

Siguiendo con cierta libertad a Eco para la presente propuesta de Análisis de Texto, gracias a este aspecto será posible valorar -dentro de la relación denominada: forma-contenido de la obra dramática- la carga de pasado, en relación con lo nuevo y original que presenta el material dramático. Esta combinación se presenta en la especial organización dramática utilizada por el dramaturgo, quien ha dado al material dramático un particular manejo de la tensión que anula la reproducción total de la *norma estética* y que sin embargo, la utiliza de alguna manera para expresar *su personal y particular* modo de organizar los hechos dramáticos bajo elementos que perfilan o dejan entrever una *manera establecida y al mismo tiempo el rompimiento de esa norma*.

El diagrama estructural permite dos tipos de organización: uno, en el nivel de la estructura (definitividad), otorgando una especial estructuración; otro, el del contexto, que se organiza a la luz de las interrelaciones entre código particular del autor: diagrama estructural y la situación presente donde se lleva a cabo el análisis del texto.

La entrada de este tipo de estructuración en los procesos de recepción e interpretación de la obra funciona también para el análisis en cuanto que no permite la reproducción arqueológica por parte del intérprete, sino más bien la percepción de las relaciones entre significado y estructura, entre lo creativo y novedoso con lo normativo que posibilita el "explicar *lo que puede llegar a ser una obra, pero no lo que realmente ha sido*". (135); evitando las afirmaciones temerarias a propósito de que una obra fue hecha de tal o cual manera, o que es posible "encontrar" *la estructura que la obra posee*. La inmanencia no tiene cabida aquí.

Retomando nuevamente con flexibilidad lo dicho por Eco, el diagrama estructural permite que el analizante deje al mensaje manifestarse a partir tanto de lo *explícito*, como de lo *ambiguo*, para la selección de posibles interpretaciones que deberá organizar en una estructura dramática, que se constituye en esta etapa de análisis como la propuesta estructural del o de los analizantes.

Básicamente en esta segunda etapa al *infringir* el código de base (la obra en su definitividad), se promueve la organización y producción del mensaje y la estructura en el nivel del intérprete y de su contexto.

El nuevo código se da por la reestructuración de la obra ahora *recreada* en el "aquí y ahora"; tanto las partes consideradas como innovadoras, como la nueva organización de los elementos redundantes, hace que solidariamente se apoyen los nuevos componentes en busca de *otro* significado que "el código violado ya no ofrece" (136). Es en este sentido que se retomó la frase de Eco en otro párrafo anterior cuando se hablaba de la actividad del analizante cuando abordaba la tarea de creación del idiolecto: lo que puede llegar a ser la obra.

5. Trama.

La trama es el conjunto de acontecimientos seleccionados en la obra cuya exposición se da estableciendo entre ellos nexos de tipo cronológico y causal, "independientemente del modo en que han sido dispuestos e introducidos en la obra." Asimismo, se retoman en la trama los acontecimientos "que nos son comunicados a lo largo de la obra". (137); colaborando todo ello a que se exprese: "lo que ha ocurrido efectivamente..." (138), aún cuando esta información no se manifieste explícitamente en la obra o bien no sean percibidos por el analizante en los diálogos, en las acotaciones, etc.

6. Espacio Teatral.

Al hablar de Lugar Escénico se mencionó que más adelante se presentaría la otra parte que lo complementa: el Espacio Teatral, espacio que, -a diferencia del lugar escénico que es concreto (el de la representación real haciendo referencia a algo real) -, se manifiesta como *representación de lo real*, como imagen de las relaciones espaciales que evoca una sociedad determinada, *más como simbolización de espacios socioculturales*, que como referencia concreta y directa de ellos.

La información que se obtiene mediante lo explícito que brinda el lugar escénico (a través de los diálogos, las acotaciones, los movimientos indicados por el autor) permite visualizar el modo como será ocupado este lugar; por su lado, la información que se obtiene al crear el espacio teatral constituirá la representación: como *virtualidad de lo real*, a la vez concreta y a la vez simbólica, por más que lo ahí presente pretenda ser pura realidad concreta.

El espacio teatral es el espacio "vacío" en el que irrumpe la cultura, la historia y el campo simbólico, tanto de los participantes creadores del hecho teatral (hecho que aquí se empieza a concretar como tal), como por lo propuesto en el texto escrito, ya sea por el dramaturgo y/o por el grupo.

Este es el nivel y el momento en que no sólo se consolidan las relaciones espacio-temporales, sino también donde se proyectan y concretan los personajes -tridimensionalmente- encarnados en la "corporeidad" de los actores.

Los estudios e investigaciones que propongan una manera de relacionar la construcción del espacio teatral con la construcción del personaje, y además den razón de como esta "edificación" se cohesionan en el juego: simbolismo/realidad del momento presente de la representación ante un público, es algo todavía no logrado.

Jouvet desearía existiera ya la posibilidad de aclarar lo teatral a partir del "edificio o arquitectura" creados por el hombre, cuando expresa: "en la resurrección de una estética dramática, la palabra puede engañarnos, no el edificio. Este dice estrictamente lo que tiene que decir. Por tal causa pienso que, a imitación de Cuvier, podré estudiar algún día el arte teatral a partir de su arquitectura, encontrar la función esquiliana gracias al esqueleto del Dionysos, la de Shakespeare en las huellas de ese animal desaparecido que era el teatro del globo...; en una palabra, hacer surgir de una piedra, como de una vértebra, el gran cuerpo viviente de un misterioso pasado." (139).

También para la creación del personaje -metáfora y came- no existe todavía la posibilidad de edificar la otra "arquitectura teatral" con la presencia del actor, pues las llamadas técnicas de actuación sólo la han fragmentado; no existe todavía una forma de análisis que dé cuenta de esta fragmentación concreta y a la vez simbólica, como la que Bachelard ha intentado hacer "describiendo metafóricamente" la construcción histórica de la psicología humana mediante el topoanálisis y utilizando una idea de C.G. Jung: "Tenemos que descubrir un edificio y explicitarlo: su piso superior ha sido construido en el siglo XIX, la planta baja data del XVI y un examen minucioso de la construcción demuestra que se erigió sobre una torre del siglo II. En los sótanos descubrimos cimientos romanos, y debajo de estos se encuentra una gruta llena de escombros sobre el suelo de la cual se descubren en la capa superior herramientas de sílex, y en las capas más profundas restos de fauna glacial. Esta sería más o menos la estructura de nuestra alma." (140).

Desde el espacio teatral las estructuras espaciales definen, no tanto un mundo concreto, cuanto la imagen que los hombres se hacen de las relaciones espaciales en la sociedad en que viven y de los conflictos subyacentes (141).

La polisemia es la situación ideal y deseable de la representación teatral, sin embargo, Ubersfeld, al mencionar, "la imagen que los hombres se hacen...", en el párrafo anterior, ubica al espectador en el incómodo lugar de la ideología donde la lectura mediada por el contexto no sólo es expresión libertaria de la interpretación del texto teatral, sino también opinión sojuzgada.

Como dijera el dramaturgo-poeta:

"No es lo que ocurre

lo que importa, no, ni siquiera que lo que ocurra sea real
sino lo que los hombres creen que ha sucedido." (142).

También al problema de la ideología se unen las complicaciones y la retórica de las corrientes de la puesta en escena, el de las técnicas de actuación, como ya se mencionó y Bachelard confirma un problema más que aquí se relaciona con los anteriores: "Los pensamientos no se imaginan, las imágenes no se piensan"; Buenaventura constata esto después de muchos años de lidiar con la creación teatral desde la perspectiva grupal opinando que nada puede una imagen frente a un razonamiento (143). Queda mucho por investigar, sobre todo en el campo de las relaciones entre la teoría y la práctica teatral, entre lo simbólico y lo racional, entre el intelecto y la emotividad, entre la norma y la libertad; en espera de que el día soñado por Juvet llegue, se dirá que en el espacio teatral, la acción dramática -a pesar de tratar de evocar una realidad concreta-, será siempre sometida a la virtualidad del espacio teatral que la vuelve real imaginaria y real simbólica al mismo tiempo. Asimismo, sin respuesta ante la forma especial en que la tradición teatral se ha planteado algunos de los problemas arriba mencionados, se trata de apoyar con información de los contenidos temáticos de la Tercera Etapa, así como con los elementos de análisis del inciso: "Opciones de desarrollo de esta propuesta de análisis de texto."

Se concluye que la transformación y mutua determinación del lugar escénico y del espacio teatral, es lo que crea lo que aquí se ha denominado: espacio escénico (Contenido temático que se verá en la Tercera Etapa de análisis). La línea que divide al espacio teatral del espacio escénico en los hechos, es imperceptible, tanto como la línea que separa el análisis del texto de la escenificación.

6.1. Una posibilidad histórica del Espacio Teatral: la Extensión Teatral. (Contenido de Apoyo).

El hecho teatral comparte con cualquier acto colectivo, la exigencia del "reparto morfológico de un espacio (...) construido, rodeado por el grupo, (como) espacio de proyección y de participación." (a pesar de su aparente "pasividad".) El espacio teatral visto como una extensión del espacio social, como un lugar de participación puede ser visto como: la extensión teatral. La colectividad ha validado este espacio como significativo porque es extensión de la experiencia común, cuya existencia se basa en una sintaxis simbólica (144).

Marcel Mauss citado por Jean Duvignaud y por Federico Campbell (ambos en diferentes escritos) al evocar los hechos mágicos, arcaicos cuyo origen tribal se pierde en el tiempo, los sitúa en un espacio delimitado en donde se presenta una separación entre ejecutantes y espectador: entre espacio sagrado y espacio profano.

En el primero se ubica el mago con poderes inequívocos y con el manejo de una gramática que sólo él conoce; en el segundo se encuentra el espectador, que autentifica lo realizado por el mago; el espacio profano se caracteriza por contener a aquellos que no saben y *esperan*.

Aquí se da "la perfecta credulidad de los clientes del mago..." (145), y se "autentifica incluso cuando se trata de un engaño, porque no hay engaño para los que *esperan* el milagro." (146).

La extensión teatral, como espacio con un origen análogo al lugar de los hechos mágicos, se trasmuta en espacio teatral que comparte con aquel:

El haber sido creado por una colectividad por ser de importancia para ella.

Ser un reparto morfológico de un espacio de proyección y de participación donde se desarrolla un acto colectivo.

Ser un espacio magnético y relacional donde los polos, en la medida en que se oponen se atraen tal y como sucede con el magnetismo y la electricidad, donde la atracción y el rechazo "no dan experiencias contrarias. Los términos son contrarios." (147).

Provocar que el espectador-profano, transforme en significados -por la colaboración mutua- lo que los ejecutantes le sugieren a través de símbolos.

Ser un espacio delimitado por la rigurosa separación de lo profano y lo sagrado que "constituye uno de los elementos más importantes de la vida colectiva..." (...) "Sin este encuentro entre dos grupos separados por una frontera espacial, las mitologías, probablemente, no podrían expresarse." (148).

Federico Campbell asocia el origen del lugar de los hechos mágicos con el espacio de poder pues los dos comparten la misma cuna tribal; al respecto, Campbell dice: "La voluntad popular de las democracias representativas equivaldría en Mauss a "la perfecta credulidad de los clientes del mago" que no vive en un vacío social -inexistente por lo demás- sino en una provincia de relaciones. El mago "es un ser que ha creído y se ha colocado, al mismo tiempo que se le ha creído y se le ha colocado, en una situación sin par", de modo semejante al mandatario (...) pero "esos espíritus, esos poderes, sólo tienen existencia para el *consensus* social, la opinión pública de la tribu". Como el Presidente, el primer ministro, el director, el rey, el usurpador, el mago "es un ser que la sociedad determina y empuja a verificar a su personaje." Sea de arriba hacia abajo o de manera horizontal, el poder es una relación." (149).

Duvignaud con el análisis del origen del espacio denominado: extensión teatral le atribuye a éste, una carga y un sentido *ceremonial*; Campbell por su lado retomando el análisis hecho por Mauss, también del espacio mágico-tribal, le atribuye a éste el origen y nacimiento del *poder*.

Lo que aquí importa es observar las analogías entre espacio de poder, espacio ceremonial y extensión teatral, hechas por diferentes autores y con resultados totalmente diferentes; se recuerda irremediamente la dualidad que caracteriza al hecho teatral: su capacidad para proporcionar un significado concreto a una colectividad, actividad por demás necesaria, pero que se enfrenta a esa necesidad de "saciar una tendencia fundamental de los grupos dirigida a proyectar su credulidad, su "espera" sobre figuras representadas".

La extensión teatral tal y como llama Duvignaud a la delimitación del espacio donde se desarrollan la ceremonia real y la ceremonia imaginaria en donde el grupo crea su existencia "en distintos marcos sociales a partir de un espectáculo oscuro...", (150) ¿podría convertirse en espacio de poder ?.

En el espacio de poder se está bajo el régimen de la fuerza, el poder es "el justo medio de la moral maquiavélica. Pero la historia *sabe*, dice Borges. Y es difícil que algo como el poder, que tiene como componente esencial la violencia, tenga en su cuenta más puntos a favor del bien que del mal." (...) "la violencia aparece como prerequisite del poder, (...) el guante de terciopelo que oculta la mano de hierro." (151).

Actualmente en cualquier sociedad occidental contemporánea, la producción cultural y por lo tanto la producción teatral, sujetas verticalmente a políticas culturales neoliberales ¿escapan a la doble moral maquiavélica impuesta por el poder? ¿es la práctica teatral con sus organizaciones grupales la mayoría de las veces arcaicas, tanto como sus líderes autoritarios, (equivocadamente llamados directores de escena), un espacio donde se pudiera ejecutar una "violencia aterciopelada"?

Tal vez un día antes de terminar el s. XX, el Poder: el gran tema de nuestro tiempo, pueda ser un contenido temático básico para alguna materia en alguna escuela de arte teatral.

C. TERCERA ETAPA. INTERPRETACIÓN DRAMÁTICA.

OBJETIVOS.

Esta tercera etapa constituye la última dentro de la investigación presente, sin embargo, no se concibe como el cierre del proceso del análisis de texto, en general.

Ya en el cierre de la etapa anterior él o los intérpretes conclúan con la presentación de la estrategia seguida del análisis de texto; en relación al análisis del texto, el grupo había llegado a discutir y contemplar una decisión a partir, tanto de toda la información recabada, como en función de las cuatro propuestas para realizar la lectura de la obra a analizar. Será pues en esta etapa que el grupo -a partir de las decisiones hechas- elija la escena o escenas que mostrarán el interjuego de los elementos de análisis con los elementos de la puesta en escena.

Ya que la finalidad de este proceso de aprendizaje es que el alumno participe durante sus prácticas profesionales colaborando de una forma participativa diferente a la tradicional en la escenificación de una obra de teatro escrita, el grado de complejidad por la actitud integral requerida, será virtualmente parecida a muchas de las actividades que podrá desarrollar a futuro el actor que ahora se forma. Esta intervención se promueve dentro de un equipo teatral, con lo cual se aclara que el actor, el equipo y/o el grupo, no hacen propuestas *de montaje* en sí, sino elementos de interpretación dramática, tanto para el nivel de la actuación, como para el nivel estructural de la obra, ahora dispuesta para la escenificación.

Es por esto que la pretensión de esta etapa se circunscribe a la interpretación dramática en lo concerniente a:

1) La creación de propuestas dramático actorales, en el nivel del texto escrito, colaborando en la construcción del pasaje de lo verbal y lo textual escénico, a propuestas de escenificación en estos dos niveles enriqueciendo:

- La forma dramática (opcional su conservación total o parcial)
- Tema y mensaje.
- Personaje a representar.
- Espacio Escénico.

En la primera etapa: diagnóstico estructural al aceptar que todos de alguna manera tienen la razón, se permitió con ello la formación de tantos equipos, como propuestas de formas dramáticas se eligieran favoreciendo con ello el análisis y discusión ejercitándose en la atribución de diferentes estructuras dramáticas a un mismo material; de igual forma, si varios participantes eligen un personaje para llevar a cabo la interpretación dramática, enriquecerá el hecho de que haya varios enfoques y modos de abordar un mismo personaje.

2) Experimentar diferentes propuestas para "llenar" los lugares denominados ambiguos, que a su vez modificaran los espacios redundantes y explícitos y con ello, la transformación del sentido original de la obra.

3) Aprender mediante el ejercicio y práctica obtenidos con la aplicación de diferentes posibilidades de cierre de la obra (alterando los lugares: principio y fin), los también variados cambios que se producen en el mensaje, en el tema y en la trayectoria de los personajes.

4) Llevar a cabo la construcción del peso real del personaje a partir de su relación con la estructura y del significado hacia el cual tiende.

5) Valorar las relaciones de interjuego y de límite que se producen en un material dramático con el análisis desde un enfoque estructural.

6) Aprender a observar y valorar el uso que un grupo de aprendizaje hace de los diferentes niveles de interpretación, pero sobre todo, caer en la cuenta de *cómo* lo hacen; a partir de esta experiencia se trata de despertar en el alumno el planteamiento de interrogantes sobre el *cómo*, el *cuándo* y el *para qué* de su colaboración con el equipo teatral de una puesta en escena (director, escenógrafo, iluminador, etc.) y lograr que sus propuestas sean aceptadas con un alto grado de probabilidad, actitud que cuestionaría el rol tradicional asignado al actor: el de obedecer y/o realizar ideas o concepciones de otros, en el escenario. Por último,

7) Considerar la pertinencia de estructurar un grupo, paralelamente a la estructuración del objeto de estudio, proceso que motivaría a los participantes de este proceso a dar tanta importancia a la consolidación del grupo, como al de las propuestas para la puesta en escena.

Como se decía al principio, en esta etapa aun cuando se planteara el cierre del proceso de aprendizaje momentáneamente, se sugiere que a futuro, sobre todo en la vida profesional si se deseara llevar a cabo esta propuesta, continuar aplicando la estrategia de análisis sea antes, durante y/o al final del montaje de una obra; también se podría optar por alterar el orden de las etapas, o bien trabajar con más de una en forma simultánea, todas ellas posibilidades reales y comprobadas en la práctica de este tipo de análisis, sobre todo cuando se ha obtenido una práctica y experiencia en ella.

Los contenidos temáticos propuestos, son:

1. Puesta en Escena.
2. Espacio Escénico.
3. Tema.
4. Grupo de Teatro.
5. Técnicas de Actuación.

En lo relacionado al aspecto epistemológico el grupo se encontraría en la etapa: síntesis final, caracterizada por la producción de objetos novedosos al exterior. Lo nuevo radicaría en los aspectos caracterizados como eminentemente creativos: en el nivel temporal, en el nivel de los contenidos de la conciencia y por último, en el nivel de la significatividad; aunque no se satisficieran todos y cada uno de estos niveles, el participante podrá valorar en cuál o cuáles se ha desenvuelto con mayor grado de productividad. (Ver Fundamentación Psicológica).

En la última etapa del aprendizaje: culminación, la producción de objetos novedosos se ve delimitada por el grado de reconstrucción del objeto de estudio: estructura dramática y obra de teatro escrita, desde la perspectiva que brinda el aquí y ahora.

Para la evaluación -sumativa en esta etapa- de estos objetos, se retomarán los trabajos solicitados para la etapa anterior, pero ahora, como argumentación y justificación, individualizada del alumno, para la propuesta de interpretación del personaje elegido en una escena determinada de la obra analizada.

Si el participante por la interpretación de la obra y de la(s) escena(s) elegida(s), al convertirse en argumentación personal, se ve obligado a cambiar o a transformar las conclusiones grupales hasta ahora logradas, deberá asumir como propias esos cambios y los resultados que sobrevengan fruto de la nueva resolución.

La evaluación -como ya se dijo, sumativa- para la etapa presente representa la posibilidad de que el alumno continúe a futuro, partiendo del cierre de esta etapa, con nuevos y más profundos conocimientos acerca de su aprendizaje. Esto se podrá lograr gracias a la demarcación: entre lo que se conoce y lo que se ignora; entre el facilitador y el obstaculizador; entre la teoría y la práctica; entre el error y la verdad por más relativa que esta resulte.

También el surgimiento del placer y de emociones positivas ante el logro de aprendizajes contribuirá a generar en el alumno la confianza para continuar aprendiendo; la unión del goce y del conocimiento puede ser la experiencia gratificante de esta etapa denominada de cierre y determinada siempre a devenir como apertura de un nuevo proceso.

El grupo como entidad ve concretados sus objetivos por la llegada a la etapa denominada por P. Rivière: proyecto, donde posiblemente el grupo trate de plantear nuevas metas y objetivos que rebasen el aquí y ahora, situación que llevará al grupo a ubicarse otra vez dentro de *lo nuevo*, -pretarea-, oportunidad para que los participantes comprueben que un grupo: *nunca es*, no existe como un ser, sino como un estar, como un devenir.

Dependerá de las condiciones institucionales y los recursos generados por el grupo y la coordinación, el aceptar las nuevas metas generadas por el grupo, bien para ser llevadas a cabo dentro de la institución, bien para ser concretadas fuera de ella. Será posible ver el análisis de texto no más como un trabajo de mesa, sino como el provocador y generador de la escenificación o de la puesta en escena.

CONTENIDOS TEMATICOS.

1. Puesta en Escena.

La historia de la práctica y del concepto: *puesta en escena* es reciente (s. XIX), por el contrario, la escenificación como concepto y como hecho teatral, tiene un origen mucho más antiguo. Se ha dado como constante considerar a la puesta en escena como el momento en que al frente de la escenificación, se erige la presencia del director, individuo que organiza y dirige el espectáculo teatral, consideración que pondría en duda a aquellas producciones teatrales (del XIX al presente), realizadas con la participación del grupo como responsable de la escenificación, o bien donde ha operado no un director sino varios, o aquellos trabajos donde opera un coordinador y el grupo con el mismo nivel de responsabilidad, etc., ¿se podría llamar a las escenificaciones que se han ejemplificado, como puestas en escena?

Ya que el objeto de estudio en el tipo de análisis que aquí se propone -estructura dramática y obra de teatro escrita- no aborda directamente la problemática referida a la puesta en escena y, por desgracia la historia del teatro no ha aclarado esta situación con rigor, se dará este contenido temático al grupo en el entendido que trátase de escenificaciones con un director de escena al frente o de alguno o varios responsables, la práctica teatral reconoce a este momento de la escenificación o puesta en escena como aquel donde se crea el texto propiamente teatral.

Siguiendo a Buenaventura se entiende por texto teatral, al "sistema (...) de códigos (visuales y sonoros) que no puede producirse sin la mediación de los espectadores, que sólo existe en la relación particular con estos, puesto que esa relación le da toda su dimensión de espectáculo vivo, único e irrepetible (...) y la partitura (entiéndase texto escrito) no es el texto teatral sino uno de sus elementos constitutivos, los cuales se vuelven a convertir en texto vivo en la próxima representación y se organizan de manera muy distinta en otras representaciones distantes en el tiempo y en el espacio." (152).

La *puesta en escena* -entendida aquí como como sinónimo de escenificación- ha transitado en occidente integrando, seleccionando o rechazando distintos elementos, así como variado su organización haciendo con ellos una jerarquización (se implica una linealidad), o bien una estructuración (se implica una interrelación nunca lineal).

La escenificación ha mantenido por el contrario como elementos constantes:

- Explícita o implícitamente una concepción de la representación -a priori o a posteriori-, concepción que determina el tipo de lenguaje teatral utilizado (medios visuales, sonoros, espaciales, actorales, etc.)

- Una organización de los elementos y recursos -humanos y materiales- dispuestos para la escenificación. Esta organización y el significado social de la obra forman la expresión del punto ha que han llegado estas manifestaciones, tanto como constantes histórico teatrales, como histórico sociales y que la tradición teatral e histórica se ha ocupado de registrarlas; también ha sido registrada su contraparte, las constantes que como fenómenos de apertura y originalidad, inauguran opciones totalmente diferentes a las heredadas por la historia del teatro y de la cultura en general.

La propuesta de elementos de la puesta en escena que se acaba de dar, es de la autora, aprovechando el contexto actual del teatro ya que en rigor, todavía no se cuenta con los principios básicos que den cuenta del funcionamiento escénico, pues éste se encuentra "muy lejos de un alfabeto y una escritura en sentido tradicional". (153).

En occidente una relación (a veces amistosa, a veces no) siempre polémica es la que ha guardado el texto escrito con el texto teatral; ya que la presente investigación se propone para este tipo de relación se recuerda que, a pesar de existir corrientes o movimientos teatrales que han querido o han prescindido del texto escrito previo a la escenificación, éste de todas maneras ha resistido manteniendo su vigencia y validez en la escenificación teatral, de ahí que sea válido considerar esta relación pues en el presente se mantiene fortalecida y enriquecida, de tal suerte que inclusive se le considere necesaria en la formación del actor a nivel profesional en México.

A continuación se mencionan sólo algunas posibilidades de relación entre texto escrito y texto dramático:

"a) Puesta clásica: (...) pone en práctica la virtualidad escénica (...) Se incluyen nuevos signos que están en relación directa con los signos ya contenidos(en el texto escrito)."

"b) Puesta clásica no ortodoxa: la obra es clásica pero sólo es tomada como guión..."

"c) El texto previo es solamente un guión."

d) Última opción: "No hay texto previo". (154).

2. Espacio Escénico.

Es considerado como un espacio relacional, con una forma específica que determina las relaciones espacio-temporales; es también una extensión de participación, en la medida en que esté autenticado por una colectividad que se hace presente en los asistentes a este espacio y cuya presencia *ordena* el hecho teatral mismo. El público teatral en el espacio escénico le da concreción a un segmento y a un significado particular de la experiencia colectiva.

También es el lugar donde se manifiesta la polarización y dicotomía de los grupos sociales, interjuego que lleva consigo un intercambio y una síntesis entre dos conjuntos separados y reunidos por la colaboración, se está hablando de los ejecutantes y del público.

Cada nivel para abordar este espacio llena de sentido el evento teatral, sentido que se constituye en la propuesta de análisis presente por:

- el dramaturgo.
 - la obra teatral (texto escrito).
 - los intérpretes y creadores involucrados en la escenificación teatral.
 - la síntesis del espacio teatral y del lugar escénico.
-

- el contexto en el que se lleva a cabo el evento teatral desde su producción hasta su recepción.

El espacio escénico es lugar en el tiempo donde el teatro adquiere su carácter específico:

- a. como puesta en escena con un mensaje estético que genera una situación comunicacional, todo ello como situación que organiza y elige diversos elementos escénicos según un contexto, y
- b. Como escenificación en donde se disponen elementos concretos y definitivos dispuestos a su *lectura*, es decir, a la polisemia, que no es otra cosa que a la apertura de la obra, a la producción de sentido.

En el lugar de los ejecutantes se realiza tanto los roles imaginarios como los símbolos en imágenes a través de acciones y conflictos expresados en un espectáculo concertado que permite, mediante "soluciones" imaginarias, realizar de una mejor manera las tareas que surgen de la existencia misma.

Aquí, el público interpreta, completa y aporta una gramática a la sintaxis manejada por el (los) ejecutante(s); también el público le confiere a la acción una eficacia en el nivel de lo real, transformando en "realidad real" lo imaginario. La reciprocidad que da el público, en contraposición con los ejecutantes, produce una síntesis que se configura en la producción mental, ideológica y simbólica de una colectividad.

En el nivel del espacio escénico el teatro no sólo transforma la realidad, también *la construye* (155).

3. Tema.

No se ha querido dejar fuera este término, elemento clásico e imprescindible en cualquier tipo de análisis de texto. Aquí se entenderá como la visión que el dramaturgo y/o el equipo teatral que participa en el proceso de puesta en escena así como en la escenificación misma otorga al hecho teatral, *desde el punto de vista del espectador*.

El analizante-actor como primer "espectador", propone:

- Una figura dramática para el texto escrito y su correspondiente mensaje (Primera etapa de análisis, Primer Momento).
- Una estructura hipotética para el texto escrito y su relativo mensaje y significado (Primera Etapa de análisis, Segundo Momento).
- El diagrama estructural del texto escrito y su probable mensaje y significado, así como sus posibilidades de *lectura* (Segunda Etapa de Análisis).

Todo lo anterior con la intención de conformar un mensaje que ya no se da nada más a partir del dramaturgo, sino también con la colaboración del grupo teatral, "en espera" de la reacción posible del público conforme se vaya estructurando la escenificación en términos espaciales, temporales y los propiamente teatrales.

El tema como eje del significado y la escenificación de la obra sólo se construye como tal *ante un público*.

Si el analizante desea conocer el tema de una obra atenderá a lo que el público de la puesta en escena en la que él participó opina al respecto, también deberá saber que aún cuando haya terminado el proceso de montaje y/o las escenificaciones, la puesta en escena se seguirá construyendo sólo que ahora por caminos más cercanos a lo social que a lo teatral; el proceso no ha concluido; seguir investigando y buscando información después de la representación, puede ayudar a entender "que el trabajo no estaba concluido sino que, por el contrario, apenas empezaba." (156).

Es cierto que por desgracia el grupo teatral elude seguir participando en el destino de la obra una vez que ésta ya se ha presentado ante un público, muy probablemente porque la recolección de información requiere (como en el contenido: Epoca Histórica), más de herramientas de tipo sociológico, que buenas intenciones; prueba de esto son, los esfuerzos a veces infructuosos ante el lugar común: debate con el público después de la escenificación, armado de manera improvisada y con fines no del todo claros para los involucrados en este simulacro de investigación de campo.

Considerar el Contenido Temático: tema de esta manera, es observar como el *fin de un montaje*, su terminación, se da en general por una decisión arbitraria -y nunca real- de los productores directos de la puesta en escena, mas no por la naturaleza misma del hecho teatral.

4. Grupo de Teatro.

A lo largo del proceso de puesta en escena se van dando momentos de cierre y apertura que en la vida profesional promueven relaciones de tipo social y laboral que el grupo pudiera pasar desapercibidos. Aún cuando el grupo de alumnos (grupo de aprendizaje), no afrontara como grupo de teatro la situación profesional, resulta de lo más pertinente informar y promover la investigación -teórico práctica-, de lo que requiere un grupo de teatro.

Este grupo establece un nivel de relación con el público mediante procesos comunicacionales de tipo estético y artístico, en donde los "objetivos estético-sociales (...) su estructura interna (del grupo), su organización y su dinámica constituyen la célula fundamental (del) trabajo y de su organización gremial...". El origen de un grupo de teatro se da por el nivel de teorización de su práctica y por su trabajo acumulado. (157).

En este sentido será de suma importancia la asunción de roles que el grupo de teatro otorgue, pudiendo reproducir un tipo estereotipado de organización grupal heredados por la tradición teatral, o bien investigar nuevas posibilidades de interrelación entre sus integrantes, así como la movilidad de los lugares donde se efectúe la toma de decisiones; todo lo anterior, ubicará de manera significativa la práctica cultural de un grupo de teatro.

Los participantes en la propuesta de análisis presente tienen como enfoque didáctico grupal, los principios para los Grupos de Aprendizaje, formados a partir de la teoría de Pichon Rivière (Ver Fundamentación Didáctica), ellos tienen la ventaja no sólo de introducirse a una teoría grupal, sino también de vivir una experiencia novedosa y *alternativa* que principalmente colabora al rompimiento de estereotipos en el tipo de vínculos y relaciones intragrupal, así como a la participación solidaria para el *desarrollo grupal*. La teoría de Pichon Rivière también ha sido retomada en Latinoamérica para grupos teatrales, de tal suerte que su práctica está en posibilidades de ser aprovechada en el campo teatral y aquí se sugiere como una posibilidad importante e inclusive necesaria.

5. Técnicas de Actuación.

La puesta en escena organiza procedimientos y técnicas involucrados en el proceso de creación del lenguaje teatral. En la práctica profesional del actor, dependiendo del tipo de montaje y del tipo de grupo, la estrategia de actuación podría ser asumida exclusivamente por un director o bien ser responsabilidad única del actor; también podría presentarse entre estos dos polos que se oponen, formas intermedias del manejo técnico actoral para la escenificación.

La historia del teatro ha registrado -aunque no siempre y con la amplitud deseada-, los diferentes tipos de vínculo entre el actor y sus herramientas técnicas con los diferentes tipos de director y de puesta en escena.

En el contenido temático: espacio teatral, se mencionaba la ausencia de un tipo de análisis que diera cuenta de la "formación" del actor desde el enfoque histórico para poder observar la fragmentación que se ha hecho de él como "arquitectura teatral"; qué decir a propósito también de una ausencia de análisis histórico del papel fundamental que han jugado las escuelas de teatro para la desestructuración del actor como ser profesional y como ser humano.

Buenaventura al hablar del trabajo grupal en la puesta en escena, piensa que no debiera plantearse la nociva división entre "actores cerebrales" y "actores temperamentales, intuitivos o puramente sensibles"...", se coincide ampliamente con este autor no nada más con esta afirmación, sino sobre todo, cuando plantea que el problema no es ser de uno u otro tipo de actor, sino de lo que se utiliza según los diferentes momentos de la puesta en escena, "Cada actor debe dividir artificialmente, conscientemente, los juicios y los pensamientos de la actuación, del "juego" libre, debe separarlos en "momentos" distintos del trabajo (...) esta división no puede hacerse de manera absoluta pero, por ella misma, debe hacerse." (158).

En la presente investigación se propone una forma de análisis de texto para enriquecer el proceso de montaje y la formación integral del actor gracias a la colaboración de éste con el equipo teatral y con el proceso mismo de escenificación. Esta contribución puede ser llevada a cabo en dos planos que aquí se consideran como necesarios en la formación del actor y que tienen que ver con la técnica de actuación:

- Plano de la Acción. El alumno aprende a crear esquemas, figuras, formas y diagramas sobre la acción dramática, es decir, aprende a interpretar actoralmente; también aprende a realizar propuestas de actuación, probando posibilidades de los personajes a partir de la construcción de estas variadas *formas, organizaciones y estructuraciones* de la acción dramática de una obra de teatro escrita. Es básico para iniciar al alumno en su formación actoral, que aprenda a argumentar, fundamentar, discutir y negociar, los dos aspectos básicos de una puesta en escena: su forma y su contenido .

- Plano de la Gestualidad. Para este aspecto se retoma la definición de A.J. Greimas, citado por Buenaventura; se entiende por gestualidad la "empresa global del cuerpo humano en la cual los gestos particulares de los agentes corporales (brazo, mano, cabeza, pie, pierna, etc.) están coordinados y/o subordinados a un proyecto de conjunto que se desarrolla simultáneamente". (159).

La gestualidad en el teatro elabora los personajes haciéndolos pasar de la virtualidad creada durante el análisis del texto escrito, a la "realidad" del montaje; es por ello que la gestualidad no se manifiesta autónomamente del nivel verbal, aun en el caso de la pantomima, pues en ella subsiste un programa verbal implícito susceptible de ser traducido a un nivel verbal para poder ser leído, así el gesto complementa a la palabra en relación a la acción. Es la *significación* la que organiza y construye las relaciones entre acción, palabra y gesto.

La gestualidad se expresa mediante *la actitud* que podría ser definida -para el ámbito teatral- como "la relación entre los gestos, las palabras (de modo especial la entonación) y las acciones de un personaje o de un grupo de personajes ante una situación." (160).

Luego entonces, el actor aprende actuación cuando en la técnica, base de su formación actoral, los procedimientos y recursos están al servicio de la creación de *actitudes* y en el proceso de montaje se solicita una actuación que involucre la relación estructural entre los gestos, las palabras (aunque por momentos en la escenificación éstas se encuentren implícitas) y las acciones. Así es como se puede hablar de una verdadera técnica de actuación pudiendo el alumno diagnosticar las diversas opciones en técnicas de actuación a partir del criterio: *actitud*.

Este segundo plano es el que mayores problemáticas y contradicciones trae consigo sobre todo de tipo metodológico; cada grupo, cada director de puesta en escena, cada producción teatral, entiende de manera diferente el pasaje del texto escrito al discurso del montaje; se entiende por discurso de montaje al "discurso *iconográfica*, formado fundamentalmente por imágenes. La ideología del grupo, su compromiso estético-político con un público determinado, la *acción* del grupo sobre la sociedad, etcétera, todo lo que constituye la racionalidad del grupo, su *pensamiento*, orienta en una dirección el discurso de montaje, organiza la *escritura*, y, por lo tanto la *lectura* de las imágenes, en lo que se refiere a la selección y a la continuidad, pero las imágenes tienen una autonomía que no es reductible ni traducible a conceptos. Son necesariamente polisémicas, y por lo tanto, rechazan toda significación unívoca (...) la estructura iconográfica del discurso de montaje no puede existir independientemente de los propósitos ideológicos, y de la acción social del grupo, so pena de convertirse en puro delirio, ensañación o ritualidad vacía y caprichosa ..." (161).

El discurso de montaje es básicamente un discurso artístico que necesariamente le imprime nuevas significaciones al análisis de texto llevado a cabo -antes, durante o al final del montaje-, de tal manera que este discurso no es la demostración de las significaciones halladas en el terreno del análisis o bien, la expresión en imágenes de la ideología del grupo (162).

La propuesta de análisis de texto presente siempre con propuestas que vuelvan al actor participativo ha retomado para el aspecto: técnicas de actuación, aquellas proposiciones que vuelven al analizante e intérprete en *autor y colaborador* de la puesta en escena; en este sentido, se piensa que la *improvisación* es el puente -a nivel de herramienta actoral-, que construye el discurso del montaje desde el análisis de texto hasta la construcción del plano de la gestualidad, esta herramienta permite a los actores trabajar en este nivel, como *autores* (163). "Las improvisaciones son las creadoras de las imágenes que conforman el discurso de montaje. Son, pues, el *materia* con el cual se elabora el discurso de montaje." (164).

Para finalizar se dirá que la "tecnología" de la improvisación se ha desarrollado en diferentes direcciones, formas y tendencias teatrales, tanto en el nivel formativo y educacional del actor, como en el nivel profesional, y para ciertas corrientes teatrales, ha llegado a ser el centro de producción creativa antes, durante y después de una escenificación. Aquí se propone como una herramienta actoral básica en la medida en que otorga al actor la posibilidad de continuar con procesos creativos y participativos de *real* colaboración con la puesta en escena.

Para concluir se dirá que en el proceso de creación del discurso de montaje "la actuación y las imágenes tienen una significación propia (por ello es) necesario que los actores desarrollen una gran confianza en la actuación, una gran desconfianza en las opiniones y argumentos y una confianza prudente en el análisis concreto (se refiere al del texto) ." (165). El discurso de montaje se desarrolla por contradicción con las significaciones y virtualidad obtenidas en el análisis del texto, "Las imágenes son frágiles y pueden ser destruidas con la argumentación ideológica. También esta argumentación las puede imponer, todo depende de la capacidad de convicción del que argumenta." (166).

Este es el camino contradictorio y no lineal que se piensa va configurando la puesta en escena, campo de recursos técnicos e imaginativos que van del camino de la significación y construcción iconográfica, al terreno de la demarcación y limitación del lenguaje teatral impuesto por los objetivos e ideología de un grupo dentro de un contexto determinado, ahí, el actor, entrecruzamiento de niveles espaciales, conceptuales, virtuales, ideológicos, etc., instaura y actualiza el hecho teatral.

Con el cierre de este contenido temático, se finaliza el capítulo II, así como esta Segunda Parte.

III. OPCIONES DE DESARROLLO DE ESTA PROPUESTA DE ANÁLISIS DE TEXTO.

Esta propuesta en la práctica puede ser llevada a cabo con cierta libertad en relación a la fundamentación externa del curso, pero con una relación estrecha con el enmarque interno, con el marco conceptual, así como con los contenidos temáticos ya expuestos; se recuerda que los límites de aplicación de esta forma de análisis se circunscriben a las obras cuyo material se subordina a las formas o estructuras dramáticas consideradas por la crítica y la historia teatral como: aristotélicas y cuya definición operativa se ha dado en la Segunda parte, capítulo II, (a): Estructuras Aristotélicas.

En relación a la manera en que se puede llevar a cabo esta forma de análisis, de acuerdo a las tres etapas determinadas por los procesos tanto de aprendizaje, como de conocimiento, se sigue el mismo recorrido ya planteado en el capítulo anterior (II), para la exposición de los contenidos temáticos. No por lo anterior se impedirá que el participante descubra y construya su estrategia personal de análisis que por ello se ha llamado *estructural, por la flexibilidad e interjuego de relaciones en el proceso del individuo, que es lo que garantiza su efectividad.*

No se cansará de insistir que esta propuesta es para actores y para aplicarse en obras que se quieran *escenificar* ante un público; el alumno-actor podrá ser sensible al llevar a la práctica el análisis de aspectos teatrales de importancia, tales como:

- reconocer cómo se dan o generan diferentes tipos de movimiento dramático.
- detectar cuál es el pivote de la acción, relacionado siempre esto con un significado.
- qué es una fuerza dramática, como acción y/o como parte de una estructura.
- la importancia del deslinde entre el personaje y el actor como dos entidades diferenciadas.
- La conveniencia de establecer momentos diferenciados entre la interpretación y la observación; entre el material recopilado en la fuente originaria, de aquel que se ha construido plenamente en el "aquí y ahora", fruto de la interpretación.
- reconocer el límite que une y separa el texto escrito por un dramaturgo, del texto a escenificar.
- la necesidad del enfoque y del trabajo -teórico y práctico- inter e intradisciplinario para fundamentar el trabajo actoral.
- la reconciliación posible entre el trabajo individual y el trabajo grupal y en equipo.

El desarrollo de esta propuesta es para actores que deseen proyectar su práctica profesional en niveles más participativos y que sobre todo, *garanticen la continuidad de sus aprendizajes, de su creatividad, de sus posibilidades de investigación y de servicio, tanto en la teoría como en la práctica.*

El alumno en grupo llevará a cabo en el mundo de los hechos la práctica necesaria que le permita encontrar, como ya se dijo, *los lugares de libertad y restricción* que un texto escrito ofrece, por el entrecruzamiento de los Esquemas Referenciales presentes y por el contexto.

Se ha comprobado en la práctica que no basta leer mucho o poco teatro, lo pertinente para el actor es aprender a *leer teatro* desde la especificidad del teatro mismo, aun cuando éste se presente en apariencia como objeto literario; y se dice que es sólo el aspecto, pues aunque esté objetivada la obra de teatro escrita, por la palabra escrita, ésta será utilizada no para ser leída sino para ser escenificada.

En las obras de teatro escritas no hay que ir al encuentro de la *lectura de letras*, sino al encuentro de la *visión de imágenes*; cuando una obra de teatro es así leída, el lector se vuelve un *actuante* de la situación que lee, va creando junto con el texto las posibilidades de análisis e interpretación escénica de ese material, actitud que motivará a llevar a cabo la escenificación de lo analizado con bases y fundamentación pertinentes.

En este sentido, una vez analizado el texto, no pueda quedar lo investigado en el terreno de las ideas como información histórica o de interés sociológico, tampoco como un arsenal de datos que el actor prefiera olvidar, ya que no es posible relacionarlos con la puesta en escena (cosa que normalmente ocurre cuando se llevan largas temporadas del llamado trabajo de mesa); se trata más bien de ligar procesos de análisis con formas y procedimientos para la escenificación.

Asimismo, se trata de arribar al mundo de los hechos, donde se comprobará el carácter *sistémico y estructural* de esta forma de análisis. Los marcos teóricos de referencia, así como los contenidos temáticos, *se abren a la construcción* de propuestas personales y siempre presentes -en el aquí y el ahora- para ser utilizados de manera flexible y abierta y con ello *sentir* que la obra fluye y las interrelaciones surgen, no nada más dentro de la obra analizada, sino en los elementos de análisis -y lo también deseable-, en los procesos objetivos y subjetivos del individuo, en situación de aprendizaje grupal.

Las posibilidades anteriores son fruto en gran medida de los contenidos temáticos. En este momento se presentarán diferentes temas que funcionarán como elementos de análisis, expresados de manera novedosa, tanto en su descripción y utilización, como en la terminología utilizada. Es por ello que la relación de la mayoría de los contenidos temáticos en este nivel guardan con la fundamentación interna del curso y con los diferentes marcos conceptuales, un nexo mayor y, por el enfoque situacional, una mayor creatividad y libertad en su denominación y en los significados para así posibilitar también la lectura y el seguimiento del análisis como un camino *abierto*.

Por lo anterior sería deseable que en la práctica no se buscara la rigidez, ni la uniformidad.

Para finalizar tres podrían ser las preguntas que guiaran el quehacer y la toma de decisiones de los participantes en este nivel y que se supone ningún artista debería olvidar de plantearse, de investigar y tratar de contestarse, preguntas hechas por Dumas, hijo (167) :

- a) ¿Qué hace (n) otro (s)? Primera Etapa: Diagnóstico Estructural.
 - b) ¿Qué hago yo? Segunda Etapa: Lectura de la obra.
 - c) ¿Qué debiera hacerse? Tercera Etapa: Interpretación Dramática.
-

A. GUÍA DE RECOMENDACIONES BÁSICAS.

Resulta de extrema importancia señalar que no se promueve aquí la adopción de una técnica específica, por ello a continuación se dan solamente criterios generales de observancia para quienes desearan seguir esta propuesta de análisis de texto.

- Los elementos para el análisis son los contenidos temáticos y los llamados: de apoyo, así como los aquí denominados: elementos de análisis, la diferente terminología obedeció a razones exclusivamente de tipo funcional; se mantuvo la diferencia para que hubiera una distinción entre los elementos de análisis en donde unos serían básicos: los contenidos temáticos, otros se derivarían de los básicos: elementos de análisis y, los menos, complementarían los anteriores: contenidos de apoyo, la función que tienen estos últimos en el proceso de análisis, es el de antecedentes y/o consecuentes en la información que el alumno deberá tomar en cuenta, aun cuando el grado de complejidad y los objetivos de aprendizaje no los exijan como necesarios. Este tipo de contenidos en el proceso permite contextualizar y al no ser necesaria su elaboración o reelaboración ni teórica ni práctica, sino meramente informativa, funcionará como sedimento para conocimientos futuros o como un recordatorio de conocimientos pasados que deberán enlazarse con la información presente. En este sentido se sugiere utilizar la forma didáctica: conferencia, pudiendo ser sustentada por un especialista, por la coordinación y/o por el grupo.

Para los grupos de teatro ya constituidos como tales y con una práctica de tipo profesional, respetar la división anterior para los contenidos y elementos de análisis, es opcional.

- Los contenidos temáticos y los elementos de análisis con su significado dan el tipo de enfoque, el nivel de complejidad y aquello que deba observarse y analizarse en el texto escrito.

- El orden de presentación de los contenidos temáticos y de los elementos de análisis corresponde a: el orden de las etapas de análisis, el orden que en la práctica ha demostrado los mejores resultados.

Sin embargo, el orden puede ser cambiado en función de las necesidades del grupo que decida poner en práctica la presente propuesta de análisis.

- Se sugiere para los contenidos temáticos y para los elementos de análisis: la lectura completa del material indicado en la bibliografía, trátase de uno o varios capítulos y no solamente la lectura de la información de cada contenido y elemento que aquí se presenta. Se recuerda que el enfoque interdisciplinario de los materiales requerirá probablemente de lecturas que introduzcan al grupo al tema en el caso de no contar con antecedentes; el coordinador podrá retomar bibliografía del enfoque interno y externo del presente trabajo, o bien hacer propuestas personales.

- Retomar la totalidad de los contenidos temáticos y de los elementos de análisis satisface las etapas de análisis en las circunstancias establecidas para la propuesta de esta investigación. Sin embargo, es necesario reconocer que en algunas ocasiones a pesar de no haberse retomado todos los elementos de análisis, se obtuvieron resultados pertinentes; no ocurrió lo mismo cuando se dejaron de lado algún o algunos contenidos temáticos, pues esto afectó el análisis al obtenerse resultados deficientes.

- Por el inciso anterior se puede afirmar que la relación que mantienen los contenidos temáticos en relación a los elementos de análisis, representa el pasaje de lo general a lo particular. Olvidar lo general podría repercutir en la visión concreta de las posibilidades del procedimiento.

- Es posible abordar cualquier elemento de análisis y, sin necesariamente haberlo satisfecho, recurrir a otro u otros, de tal manera que en el transcurso del análisis se pueden utilizar varios elementos simultáneamente; esto que puede ser una posibilidad, en los hechos ha quedado claro que es casi imposible ir de elemento en elemento, sino por grupo o grupos de elementos.

- En cada una de las tres etapas de análisis, la relación entre: contenidos temáticos, elementos de análisis y la información obtenida del análisis mismo *es de tipo estructural*: todos y cada uno de los elementos se relacionan entre sí; procurar este tipo de vínculo, brinda posibilidades: correctivas, retroalimentadoras, complementarias y de enriquecimiento. Se hace notar que al iniciarse este tipo de análisis, tal vez sea difícil lograr el análisis de tipo estructural; al tener una experiencia y práctica mayor, el analizante podrá lograr este tipo de relaciones.

- Toda información recabada, fruto del análisis del texto, resultará conveniente registrarla por escrito, actividad necesaria no solamente para contrastar los resultados obtenidos en cada estadio de análisis, sino también para *el aprendizaje de este tipo de análisis*.

- Se determinará a conveniencia de los participantes qué etapa, qué contenido temático o qué elemento de análisis, deba ser confeccionado individual y/o grupalmente, así como si su realización debiera ser llevada a cabo en las sesiones de análisis o como una labor a efectuar fuera de ellas.

En relación a las etapas de análisis:

- Solamente el Primer Momento de la Primera Etapa no es recomendable obviarlo, anularlo, o llevarlo a cabo en otro momento que no sea el *inicial*, sobre todo cuando apenas se empieza a tener contacto con la propuesta de análisis. Para los demás momentos y etapas y/o, cuando ya se tiene un cierto dominio, esta recomendación no es válida.

- Según lo anterior cuando haya un cierto dominio de la propuesta de análisis, se presentará la posibilidad de abordar simultáneamente dos etapas, ya sea que se sigan, o no, una de otra.

- Lo redactado a partir de cada uno de los elementos de análisis y de los contenidos temáticos deberá integrarse a los resultados finales que se solicitan para cada etapa; también se pueden crear otro tipo de pruebas o registros que el grupo y/o el coordinador juzguen pertinentes.

- En cada etapa en el nivel de la práctica, ya que se ha querido funcione en otro tipo de circunstancias (no forzosamente para el Sistema Modular), se recuerda mantener presente el proceso grupal en relación con el proceso de conocimiento y no perder de vista los obstáculos que podrían presentarse -además de los producidos por el análisis mismo- fruto de la dinámica que cada grupo presenta.

Al finalizar la Primera Etapa de Análisis: Diagnóstico Estructural, Primer Momento, se presentará:

- El esquema de movimiento. (Con la representación de cambios graduales, abruptos y desarrollo de intensidad).

- La finalidad del personaje.

- Información redundante ("repetitiva") en relación al significado y a la forma dramática. Redactada como primer acercamiento al mensaje de la obra. Listado de la información ambigua, en relación con el significado y la forma dramática.

- Creación de propuestas para el lugar escénico. Se sugiere trabajar conjuntamente con asesoría de tipo escenográfico para observar la relación entre el material dramático con el lenguaje escenográfico, así como con aspectos de la producción teatral.

- Condiciones de vida material en la obra. Propuestas de elementos escenográficos.

- Construcción de la Figura Dramática de la obra. Presentación de los límites de la acción dramática determinados por: lo normativo, lo innovador y lo "erróneo".

Al finalizar el Segundo Momento de la Primera Etapa de Análisis, se presentará:

- La cronología de los acontecimientos de la obra (observados y/o comunicados).

- Ubicación de los acontecimientos de la cronología en una época histórica determinada.

- Determinación del significado de la obra de acuerdo a la época.

- La información redundante obtenida en el Primer Momento determinarla como: verdadera, verosímil o creíble en relación al significado.

- Determinación de las etapas de la trayectoria del personaje elegido de acuerdo a sus elecciones y finalidad; ésta última en relación con la época histórica y el significado en el material de la obra.

Al finalizar esta Primera Etapa se presentará:

- Determinación del tipo de causalidad.

- La construcción del mensaje de la obra. (A partir del significado, de la información redundante, de la finalidad del personaje y del lugar escénico).

- Determinación del tipo de personaje elegido por la relación entre cambios de la acción y tipo de causalidad con momentos de elección del personaje.

- Construcción de la (s) estructura (s) hipotética (s) de la obra. (Tantas propuestas como equipos haya en el grupo, retomando solamente lo redundante, que será visto como la *tendencia* del material para cubrir la mayoría de los aspectos normativos que solicita una forma o estructura dramática. Los aspectos novedosos o ambiguos: no entran en esta construcción).

Al finalizar la Segunda Etapa de Análisis: Lectura Dramático Teatral, se presentará:

- La propuesta de lectura (escritura) pertinente para la obra analizada con una fundamentación.
- La escena de la obra elegida, aquella que con mayor énfasis muestra las cualidades de definitividad y apertura.

Resulta notorio que la cantidad de pruebas y escritos solicitados en esta etapa es reducida en comparación con la anterior, esto se debe básicamente a que el material resultante de esta fase, adquiere y posee características más de tipo escénico. Por ello se sugiere que los resultados de esta etapa tengan como característica esencial, además de poderse presentar por escrito, la de manifestarse como propuestas hipotéticas de montaje para una o algunas escenas elegidas.

Ya que la Tercera Etapa de Análisis: Interpretación Dramática se constituye por el proceso mismo del montaje de la obra analizada, tanto el tipo de organización grupal, como el tipo de montaje, determinarán los resultados, escritos, trabajos escénicos, etc., pertinentes que se deban ir solicitando a los participantes.

1. Desarrollo de la Primera Etapa de Análisis de Texto: Diagnóstico Estructural.

1.1. Primer Momento. (Etapa de conocimiento: la práctica).

Elementos de análisis.

Argumento.

Dentro de la terminología teatral tradicional este elemento de análisis se le conoce como *anécdota*, el autor de quien se ha tomado su significado, B. Tomashevski, lo denomina argumento y así aparecerá en esta investigación y propuesta de análisis. El argumento se construye por los acontecimientos de la obra respetando su secuencia y orden de aparición en la obra (escrita), desde el primero hasta el último (168), sin necesidad de aclarar, determinar o enfatizar el tipo de acción o movimiento dramático, así como sin establecer el principio o fin de la acción; este elemento se constituye por toda la información dada en diálogos y acotaciones, así como por toda acción que aparezca en la obra.

Es necesaria la construcción del argumento para que así, el participante tenga la obra redactada por él mismo, trabajo que servirá como fuente de información *básica durante todo el análisis* ya que ella estará evidenciando lo que el analizante seleccionó y/o excluyó, pero sobre todo *el modo* en que percibió la obra en este primer momento. Sobra decir que la anécdota será constantemente reelaborada a lo largo del análisis.

Ya que muchos grupos ven esta tarea como demasiado laboriosa o innecesaria -por ejemplo en obras de cinco actos-, y la práctica ha demostrado lo contrario, se sugiere elaborar y redactar el argumento en equipos o bien un argumento hecho por todo el grupo; con lo anterior se corre el riesgo de que lo sucedido en la obra, haya sido descrito de una *manera* en que no todo participante concuerde con ella o bien no la entienda. Sólo la práctica en la redacción del argumento, de manera personal, demostrará a los participantes la conveniencia de no eludir esta labor.

Límites de la acción. Todo lo que existe tiene un límite en el espacio y en el tiempo y ese límite es su *fin*, ahí donde ese ser: acción y/o personaje, deja de serlo y transita hacia su transformación en otra cosa (169). En el fin no se detiene abruptamente el movimiento sino que se está en esa zona de transición hacia el inicio o principio de desarrollo y modificación de ese ser en otro (170). A este tipo de límites por considerárseles relativos, se les denominará: *determinados*. En oposición se encuentran los límites: *deterministas*, las características de estos son: tanto el principio como el fin son absolutos en donde la acción dramática y/o el personaje, según sea el caso, empiezan o dejan de ser en *forma abrupta*; aquí, el principio es el origen o causa primera y única de un efecto, es "la causa" (171), se considera el primer eslabón, la causa primera de una cadena rígida que origina los efectos de tal manera que principio y final sean establecidos por la ley o necesidad (probabilidad) (172).

El establecer los límites de una obra bajo estas dos posibilidades, permite valorar el grado de fluidez y continuidad en el movimiento dramático, de ahí la necesidad de observar también: *el tipo de secuencia* que siguen los acontecimientos de principio a fin en la obra, a saber: por determinación o por determinismo, aspectos que se presentarán más adelante.

División por actos, escenas o cuadros. En el contenido temático: estructura dramática, se veían sus partes y sus diferentes divisiones hasta donde cada tipo de estructura lo permitió, es decir: principio, medio y fin; en este sentido, será de utilidad retomar también la división que plantea una obra, por actos y/o por escenas, cuadros, etc. Se desea advertir que en la práctica esta división no es llevada con frecuencia en las obras de teatro escritas con criterios que abarquen tanto la forma como el contenido; algunos dramaturgos por ejemplo, sólo utilizan este tipo de divisiones como manifestación formal: entrada y salida de personajes, cambio de tiempo y/o espacio, que no redundan en variaciones importantes en cuanto a causalidad o continuidad y significado de la acción, situación problemática ya que esta división daría información parcial a propósito de la obra. Otro problema se presenta debido a cierta confusión en la definición que se tiene para: acto, escena, etc., ya que en la tradición y en la historia teatral, han ido variando sus definiciones y con ello el propósito o la función que cumplen en la organización estructural en la obra.

Es por todo lo anterior que se acepta utilizar este tipo de divisiones, siempre y cuando se observe paralelamente la época histórica en que se construyó la obra, así como las implicaciones de contenido que se dan. Si no se deseara tomar este tipo de divisiones, se sugieren las aquí presentadas: principio, medio y fin, recordando que su ubicación sólo es posible darla, cuando se relaciona el qué con el cómo o sea, la forma con el contenido.

Diferentes tipos de final.

Clímax. Este tipo de fin en la obra puede ser ubicado -de acuerdo a la decisión de los participantes- al principio o al final de la misma, la elección más frecuente se da al ubicarlo en el final del segundo acto y principio del tercero. La extensión del clímax varía según el enfoque teórico-práctico dramático y social que la determine, esto quiere decir que un clímax puede expresarse en una acción o en varias escenas; sin embargo, también puede presentarse de manera abrupta o bien desplegarse a lo largo de todo un acto (173).

Lo característico de este tipo de final- que no la última escena, ni la escena obligatoria con quien a veces se le confunde-, será la necesidad de configurarse como el eje del significado social de la obra (174).

El clímax a pesar de ser el acontecimiento más vital en una obra, no puede con su presencia en la obra detener el proceso que se ha expuesto en la obra, es decir, la vida no puede detenerse en ese punto (175); nunca el clímax podrá ser visto como el fin absoluto de la acción dramática.

Después de ocurrido el clímax es posible observar al personaje y/o a la acción dramática como superados, es decir: *elevados a un nivel superior*, situación que implica el mayor grado de desarrollo y crecimiento en las circunstancias dadas. Se habla explícitamente de superación y no de *tesis* que es el término dado por aquellos que eluden el problema de la *finalidad*, empírica y ontológicamente hablando, de los seres. Luego entonces, en el clímax se plantea una solución relativa y momentánea donde acción y/o personajes han avanzado a una etapa superior en su proceso de crecimiento y desarrollo cuantitativo y cualitativo que anuncia la llegada del *principio* de una nueva etapa en el movimiento real de ese o esos seres (176).

Escena obligatoria. Archer, citado por Lawson, define la escena obligatoria como "una que el público- más o menos clara y conscientemente- prevé y desea, y cuya ausencia puede resentir con razón." (177). Las expectativas del público se reducen a medida que se acerca la llegada de la escena obligatoria- la *scène à faire*- pues con ello se va reduciendo la incertidumbre. Desgraciadamente dichas esperanzas pueden verse frustradas sobre todo si difieren del punto de vista del dramaturgo, es decir, cuando el criterio del público no está de acuerdo con las posibilidades y necesidades de la situación en la que se encuentran los personajes. Aun cuando el dramaturgo se esfuerce porque esta escena parezca *inevitable*, los resultados serán ineficaces si el público no comparte con él su punto de vista, así como las emociones que sería lógico se despertaran. También Archer afirma que la escena obligatoria no puede faltar en la *pièce bien faite* (obra bien hecha) y la define como aquella que muestra el resultado final de los hechos.

La escena obligatoria tiene la capacidad de concentrar el interés en un hecho esperado, pero no necesariamente brinda claridad en relación a la unidad de la obra. Esto pudiera deberse al desarrollo lineal y previsible que deja al final como inevitable, atendiendo más a la coincidencia mecánica entre el dramaturgo con el espectador; si bien Lawson aclara que dentro de la historia de la técnica dramática el tomar como central el interés del público para la construcción de la obra, hace que la propuesta de la escena obligatoria marque un cambio significativo en los procesos comunicacionales en el teatro, no es menos cierto que la "escène à faire", en el fondo minimiza la experiencia transformadora que implica todo fenómeno en la comunicación para dar mayor importancia a la satisfacción del público. La "obra bien hecha" y su escena obligatoria hacen que el arte teatral sea no un bien cultural, sino producción para la ampliación de una clientela cultural (Véase el caso de los creadores franceses de la *Pièce bien faite* en el s.XIX, Sardou, Sarcey y Dumas, hijo).

Es posible alertar sobre la gran incidencia en la elección de este tipo de final por parte de los analizantes. En este Primer Momento de la Primera Etapa de Procedimientos, los participantes -en general- afirman haber encontrado el fin de la obra, cuando en el fondo sólo se han dejado llevar por sus deseos de encuentro con la escena que ellos han fantaseado como punto central de la obra; su expectación creciente por la incertidumbre generada, busca el encuentro de aquella escena que represente *lo que ellos esperan deba suceder*, todo ello desde sus Esquemas Referenciales.

El proceso comunicacional también se ve afectado ya que se trata solamente de hacer coincidir lo que enuncia el emisor con lo que espera el receptor complacientemente, aquello que creemos es la realidad de la obra, a veces, a pesar de la obra misma.

Nudo. Es el tipo de fin donde "todas las circunstancias (se unen) entre sí como en un fuerte nudo interior." (178). El nudo es el tipo de fin de los menos elaborados en cuanto a significado social y en relación al nivel de complejidad de la acción y de los personajes que quedan expresados en él. Una vez producido el anudamiento, sólo hay que *desatar* estos lazos para salir de tan difícil situación; el problema que representa este fin es una complicación que en nada afecta ni a los "lazos" anudados, ni a la problemática en sí, pues el espectador sólo asiste a ver su anulación (de la problemática) al ir dejando en libertad cada una de las líneas entrelazadas. Complicación más, complicación menos, este tipo de fin parece no ofrecer más que simpleza

a la teoría de la crisis dramática en su último estadio: el final, en donde lo importante es *la manera de cerrar*, no la acción dramática sino *el enredo*, como dice Lope de Vega, "De suerte que hasta el medio del tercero (acto) / Apenas juzgue nadie en lo que para..." (179).

También el nudo suele nombrarse como sinónimo de clímax por muchos y variados autores, aquí se ha querido encontrar un significado que enriquezca las posibilidades dramáticas del análisis, planteando al nudo como contrario al final denominado escena obligatoria. Lo característico de la escena obligatoria es el ser previsible y esperada por el público, a la inversa, el nudo al ir "complicando" lo que sucede, hace que el espectador llegue a un punto en que -contrariamente a lo que pasa en la escena obligatoria- la incertidumbre no sólo no vaya cediendo sino se vaya acrecentando hasta el punto en que no se sepa cómo podría terminar la situación dramática. El artificio gana el terreno a lo estético-comunicacional.

En oposición a la escena obligatoria, el nudo, a medida que se va llegando a él, la expectación decrece hasta desaparecer y la incertidumbre ocupa su lugar, misma que también desaparecerá a medida que la astucia del dramaturgo vaya mostrando el camino para salir del embrollo.

Hecho catastrófico. Algunas obras cierran su ciclo dramático con una catástrofe. Este concepto, nos dice Lawson, no está del todo aclarado y sólo se menciona cuando se habla de la pirámide de Freytag, según la cual la acción dramática se divide en cinco partes: Introducción; Ascenso; Clímax; Retroceso o caída y Catástrofe. En el análisis realizado a diferentes obras dramáticas escritas, se ha podido constatar que en este tipo de fin, se sustituye el énfasis e importancia de un hecho vital, por el de una conmoción representada mediante gritos, tiros, o bien destrozando una pasión; en este tipo de obras el final se caracteriza sólo por mostrar *efectos*. "La idea de la "acción decreciente" (formada por el retroceso o caída y la catástrofe), solamente tiene significado si consideramos el sistema de acontecimientos dramáticos como *absoluto*, como un ordenamiento de emociones separadas de la vida, gobernadas por leyes propias, que parte de una premisa preestablecida y llega a una conclusión también preestablecida." (180).

Escena final. El final menos elaborado y más fallido ocurre cuando a los ojos del analizante el cierre de la obra no resulta aceptable, por el contrario el final "es una salida, un truco para hacer caer el telón". Este tipo de fin, y ahí radica el error, no es concluyente (181).

Diferentes tipos de principio.

En el principio de una obra suele darse la información que en general se denomina: los antecedentes, o bien la llamada *exposición*, que consiste en compartir aquellos datos preliminares que pondrán al tanto al público sobre el *por qué* de esa situación dramática. La relación entre el principio y el fin es determinante pues de la claridad y grado de estructuración entre estas dos partes es que la obra se verá como un todo; también la relación entre el principio, *exposición*, y el fin, será el vínculo que revele la noción de causa-efecto que la obra maneja, "el punto en que él (el dramaturgo) comienza su historia, revela sus criterios sociales. (El fin) muestra la sociedad a la que aspira el dramaturgo dentro de las posibilidades que ésta tenga, según su criterio (...) Las primeras escenas muestran el establecimiento de un objetivo bajo condiciones que hacen que el establecimiento de dicho objetivo parezca necesario." (182). El fin debe poder referirnos directamente a la primera escena.

Sin embargo, el modo en que se presenta el principio o exposición varía, por ello, se tratará de discriminar un principio explicado de uno dramatizado; en los dos es posible valorar hasta qué punto se responde a las preguntas: quién, cómo y cuándo y cuya respuesta manifestará las relaciones presentes y pasadas que dan lugar a la historia; si al autor sólo le ha interesado *contar*, su objetivo habrá sido *explicar* en lugar de dramatizar, Lawson dice al respecto: "Explicaciones son explicaciones, no importa la habilidad que se demuestre en disfrazarlas. Mientras que las escenas de apertura se consideren explicativas, es seguro que éstas serán aburridas y poco desarrolladas ..." (183). Este tipo de principio obstaculiza la visión de continuidad y fluidez, puntos que destacará el analizante a partir de este tipo de exposición que se denominará: ilustrativa. Por el contrario, cuando la información dada en la exposición como necesaria sea algo que emocione y al mismo tiempo se presente en *circunstancias específicas siempre dramatizadas*, mismas en que se inscribe el movimiento dramático, este tipo de exposición no podrá ser *descrito* sino: *visualizado y sentido* en el momento mismo en que ocurre (184); este tipo de principio en una obra dramática se le denominará: dramatizado.

El medio en la obra de teatro.

Resulta natural que surja la pregunta del por qué el *medio*, elemento posterior al principio y que siempre le antecede al final -según Aristóteles lo marca- no se haya mencionado, la razón se encuentra en que es precisamente en esa parte, el medio, donde se plantea el modo personal en que se ha resuelto la progresión o bien el manejo creciente o decreciente de la acción en la obra; este manejo puede darse en tantos ciclos como la tensión lo requiera, de hecho, cada ciclo -de los muchos o pocos que que pueda contener el medio- podrían contener a su vez un principio, un medio y un fin (185). Hablar del medio es hablar solamente de esa parte que sigue al principio y precede al fin o final de la acción, en él se analiza sobre todo a la fluidez atendiendo a los cambios abruptos y a los graduales dentro de un principio y un fin, aspectos todos que se presentarán más adelante. Analizar el medio como tal, sólo es posible hacerlo a través de otros elementos como el principio y fin, ya que es necesario primero aclarar el tipo de unidad dramática que manifiesta la obra para así hablar del tipo de tensión, continuidad y fluidez, aspectos todos que se manifiestan en el medio.

Secuencia de acción. Se definirá este elemento de análisis como la especial continuidad que mantiene(n) la(s) causa(s) con el(los) efecto(s), este término es también conocido bajo el nombre de: causalidad en la obra de teatro. "La unidad de causa y efecto que funciona a través de la obra, es esencialmente la unidad entre la exposición y el clímax." (186). Aquí se expondrán dos tipos de causalidad a investigar y a determinar en las obras.

Causalidad por determinación. Será cuando se perciba en la obra que no hay una causa, ni la causa -empíricamente hablando- sino *antecedentes*, que hacen que lo ahí ocurrido tenga más bien un origen multifactorial. Las variadas y diferentes causas serán *cualidades* de ese cambio, Lefebvre da el ejemplo en relación al agua y dice que una de sus cualidades es una de las *causas* de que hierva a 100° C. (187).

Este tipo de causalidad implica las Leyes de la Naturaleza pero vistas como aproximativas y provisionales, recuérdese como toda ley natural deviene irremediamente con el avance del conocimiento en hipótesis lo cual hace que dichas leyes en realidad sólo sean las *leyes del movimiento* pues *todo* es devenir (188).

La casualidad, la coincidencia y el azar, mismos que se dan dentro de las *circunstancias*, también confluyen en las secuencias de acción por determinación. En sociología y estadística tienen existencia objetiva las *leyes de azar* que no son otra cosa que la expresión aparente que disimula una conexión aún desconocida (189). Será pues de vital importancia determinar que en las circunstancias presentes en las secuencias de acción, se manifiestan aspectos que dan lugar a confiar que en el origen de los acontecimientos dramáticos han operado tanto la necesidad, como la casualidad, el azar o la coincidencia, lo que mostrará la riqueza y complejidad -por contradictorio- de lo dramatizado.

También en las relaciones causa-efecto por determinación se va detectando y seleccionando: *algo más y algo menos*, en relación a los antecedentes, lo que favorece irlos jerarquizando de mayor a menor importancia, dependiendo del peso que vayan adquiriendo conforme va avanzando el movimiento dramático (190).

En este tipo de secuencia dramática, a pesar de que es necesario la separación de los acontecimientos dramáticos en antecedentes, efectos y causas, nunca, a pesar de esta separación se pierde de vista la totalidad del sistema dramático, pues cada hecho nos remite a una secuencia dramática y ésta a su vez, a una continuidad general de la acción.

De la misma manera que el hecho debe -una vez analizado- restituirse al todo (191), el sujeto determinado, considerado como expresión y parte del todo con sus diferencias y contradicciones deberá reconstruirse a un conjunto de relaciones y nunca dejarlo aislado del universo que plantea la obra.

Causalidad por determinismo. Aquí se da la relación de "la causa" con el efecto o los efectos, implica la *probabilidad* o sea la constante general denominada: ley (192). Mediante esta ley se exponen las relaciones entre antecedentes con consecuentes de una manera mecánica, es decir, el movimiento sólo avanza de causa a efecto, buscando siempre la correspondencia. La proposición será: *todo efecto tiene una causa; las mismas causas producen los mismos efectos* (expresión mecanicista) (193).

Como la probabilidad es lo que reina, quedan excluidas la casualidad y el azar; las leyes del azar no son tomadas en cuenta, solamente las leyes de la naturaleza vistas como absolutas y eternas pues para el determinismo *no hay excepciones* (194). La relación determinista crea la imagen de una cadena de acontecimientos en donde el hecho sólo puede estar regulado e integrado a las leyes de causa-efecto. El sujeto en la cadena determinista es considerado como absoluto: *sólo es*, sin la diversidad que le confiere la contradicción y el movimiento determinado (195).

Determinación del tipo de movimiento.

Localización de cambios abruptos.

En este momento se trata de mencionar, pero sobre todo, *fixar la tensión en su aspecto cualitativo*, es decir, localizando los movimientos en donde se produce un cambio brusco y abrupto ahí donde queda abolida la unidad por la suma de cantidad de movimiento; es decir, donde la suma de cambios cuantitativos hace que se produzca un cambio cualitativo, donde la *cantidad* se vuelve *cualidad* (196). Una vez localizado ese tipo de cambios, se trataría de aclarar de qué manera se genera la *tensión*, para ello se buscará el tipo de acción:

- Si se da por cambios a saltos que solamente implican *desplazamientos* del problema (197), sea de tipo físico, psicológico, emocional, social, etcétera. (Acción como actividad).
- Si se produce por conflicto en donde los contrarios a pesar de entrar en colisión, permanecen *exteriore*s uno del otro, es decir, su relación es por *exclusión* (198) (Conflicto por exclusión).
- Si se realiza por conflicto donde los contrarios manifiestan relaciones de *inclusión y exclusión mutua*, movimiento que culmina con la *superación* del conflicto, con lo que se cancela la relación contradictoria por superación de la oposición hacia un nuevo tipo de movimiento y de fuerzas en conflicto (199) (Conflicto por complementación).

Localización de cambios graduales.

Se trata de describir la continuidad concreta: *gradualidad* al detectar los tipos de cambio que implican crecimiento exclusivamente cuantitativo, momentos en los cuales la cualidad *no se modifica*. Aquí la unidad dura y el movimiento de crecimiento es *lento*, así como la desaparición de propiedades del ser es también pausado. La gradualidad ve interrumpida su *continuidad* por el cambio cualitativo que le imprime el sello de *discontinuidad* (200).

Intensidad.

Este elemento se relaciona básicamente con el de la *tensión dramática*, así como con su mantenimiento, aumento o cese. La intensidad es el incremento o decaimiento de la *carga emocional* y estará siempre en relación a la cantidad de tensión que pueda soportar la acción dramática, "antes que se alcance el momento de la explosión." (201), (entiéndase, final o punto culminante al que es posible llegar).

"El teatro debe ocuparse de la emoción que pueda expresarse..." (202) y, al crear una obra de teatro escrita, resulta "inegable que el dramaturgo deba descubrir todo el ámbito de las emociones bajo las circunstancias dadas." (203). Asimismo, esta obra como obra de arte, debiera cumplir con una función básica que es la de provocar reacciones emotivas, función que se puede dar sola o coexistir con otra u otras funciones, por ejemplo, la referencial o la estética, etc., caracterizadas como: Las Seis Funciones del Lenguaje, s. Jakobson (204).

El analizante en este Primer Momento podrá detectar los lugares en la obra donde nace la intensidad, a partir de la determinación de los siguientes aspectos:

a) Si el ámbito de la emoción es:

- Limitado, en la medida en que en los personajes y la capacidad de sentir, así como su alcance, no estén lo suficientemente explorados en relación con el esquema total de la acción; es decir, que este ámbito en los personajes pudiera no tener justificación en relación a su *finalidad*, afectando con ello la profundidad y la complejidad, así como su relación con las acciones, situación que provocaría que la tensión *decaiera* (205).

- Inexistente pues se ha suplido su expresión colocando en su lugar palabras y/o explicaciones o descripciones.

b) Ver a los "lugares de tensión" como lugares de *sorpresa*, "el argumento ha de procurar que suceda alguna cosa que nos sorprenda, que vaya más allá de lo previsible..." (206).

Se tratará de detectar si estos lugares:

- Coinciden tanto con los momentos de elección del personaje, como donde la acción sufre cambios *abruptos* observando que el incremento de tensión vaya acompañado del desarrollo cuantitativo y cualitativo de la acción, o

- Sustituyen el desarrollo de la acción y/o las características del personaje (tridimensionalidad, profundidad, complejidad, etc.), o

- Se manifiestan sin tener causa implícita o explícita; si este fuera el caso se procederá a detectar si este tipo de sorpresa:

- o Interrumpe la acción dejando que el público imagine la crisis que el dramaturgo evitó.

- o Se manifiestan inesperadamente por un manejo del suspenso de manera encubierta que hace sentir al receptor como engañado con la única finalidad de estremecerlo (207).

Finalidad del personaje.

Ya en párrafos anteriores se decía que todo lo que existe tiene un límite, un final al que tiende; aquí se trataría de observar y fijar qué tipo de organización presenta el personaje para llevar a cabo su fin, para ello se ha precisado establecer una diferencia entre la finalidad denominada: meta, de la llamada: objetivo.

Meta del personaje. Se hace referencia a una *meta* cuando: "La finalidad concebida así implica, pues, una relación en cierto sentido interno de las partes y de los elementos." (208). La finalidad implica -en este sentido- *relaciones y transformaciones* y también la acción recíproca (209). La meta queda establecida ahí donde el personaje, por el logro obtenido -pues su meta es realista- (Ver personaje interaccionista), supera su estado anterior para trascender a uno superior, según sus características propias. En la meta, la motivación de los personajes no es aquello que desean, "sino aquello por lo cual se enfrentan." (210). En el momento en que surge el conflicto es cuando es posible observar como causa singularizada: la motivación del personaje. El personaje al iniciar el recorrido para el logro de sus metas -dice Lawson- lo único que precipita es la llegada de la crisis. Así, no es posible observar al personaje hacia este tipo de objetivo sin atravesar por estados de tensión generados por la pérdida del equilibrio o campo homeostático debido a la falta de correspondencia entre sus deseos y los resultados; de hecho, la generación y cristalización de la meta, es resultado de un estado de insatisfacción y/o crisis que hace que el individuo se movilice para, no el regreso a un estado anterior de equilibrio, ni exclusivamente para la desaparición de tensiones o resolución de problemas, más bien para mantener un nivel de tensión óptimo, constante y característico del ser que se trate (211).

La meta podría exponer la capacidad de experiencia del personaje con otros seres humanos en situación para la ruptura de viejas pautas (estereotipos), que no sería otra cosa que su capacidad de adaptación y aprendizaje (212).

Objetivo del personaje. Este tipo de finalidad puede ser un propósito vital y/o secundario, que circunscribe y limita el tipo de interrelaciones del personaje con los demás, pues no permite observar cómo se despliega la organización del individuo fuera de él mismo a partir del establecimiento de dicho objetivo. Requiere de una oposición constante, de una línea *exterior a él*, que se le oponga para generar así lucha, disputas y generación de nuevos objetivos por resolver (213) o bien, para poder desarrollar con cierto grado de tensión la lucha por el objetivo. En este tipo de finalidad la motivación del personaje es entendida como aquello que desea el personaje pero que no logra alcanzar por la presencia en su camino de *obstáculos* que detienen, aunque no necesariamente impiden, su obtención.

Motivación inconsciente. Se da cuando el personaje tiene motivos para ir hacia un propósito pero hay ignorancia o desconocimiento de los motivos reales que lo llevaron a la búsqueda de tal o cual logro (214). También se presenta este caso cuando opera el desconocimiento de la situación que originó la motivación o el sentido de ésta es poco claro.

Como ya se dijo anteriormente, este tipo de motivación es de lo más frecuente en el teatro de este siglo, quien ha tratado especialmente las acciones de la gente que "*no sabelo que quiere...*"; *de gente que no está consciente de sus problemas, pero tampoco esto le preocupa demasiado* (215).

Mensaje hipotético de la obra.

Se retomará aquello que ha quedado plasmado con un sello propio y particular en el material dramático de una obra de teatro, que como obra de arte, debiera presentar una cierta originalidad y, al mismo tiempo, las normas, usanzas y maneras de las que se nutre. Con ello se está haciendo alusión a la observancia de aspectos no sólo de los denominados de contenido, sino también de aquellos que están referidos a la forma. Se tratará de seleccionar lo que se presenta como *redundante* ("repetitivo") en estos dos niveles: forma y contenido, aquello a lo que el autor de alguna manera hace referencia de manera constante y para el analizador se va conformando como *un énfasis aceptable*. La información obtenida se redactará en ideas de manera lo más sintética posible tratando de integrar el significado de la obra, elemento que a continuación se describirá.

Significado Social.

Se considera que el dramaturgo traicionaría su propósito fundamental si aislara el material de su obra del *movimiento de la vida*, del cual por cierto, él mismo forma parte (216). El significado de las obras de teatro escritas -según Lawson- radicaría en el punto culminante al cual llega esta obra, lugar determinado y condicionado históricamente; Lawson mismo ejemplifica para aclarar el sentido del término significado al retomar a Ibsen cuando menciona como éste, "vió que la estructura de la familia burguesa se estaba resquebrajando y desmoronando en un cierto punto; este punto constituyó la significación final de la situación para él, y necesariamente lo usó como un punto de referencia en sus dramas." (217). Otro ejemplo, el significado de la obra: *Hamlet*,

podría enunciarse de la siguiente manera, "El problema que interesa a Shakespeare (y que tuvo significación social inmediata en su época) es la *liberación de la voluntad* en la acción. La habilidad de actuar decisivamente y sin inhibiciones era vital a los hombres del Renacimiento que estaban poniendo en tela de juicio los valores fijos del feudalismo." (218). Del mismo Shakespeare, pero ahora con la obra *Romeo y Julieta* Lawson propone como tesis -pues ésta se encuentra en estrecha relación con el significado de la obra-, *el derecho a amar*: "En el período isabelino, esta idea expresaba la nueva moralidad y las nuevas relaciones personales de la clase media en ascenso". (219).

Por la búsqueda de la definitividad en la obra, propia de este momento del análisis, no se enjuiciará ni se valorará el referente social que el dramaturgo utiliza para la situación vital y determinante: fin de la situación dramática, solamente se seleccionará; esta información, más adelante se constituirá en el sedimento para la construcción del mensaje, por ahora baste decir que al obtener el significado, se inicia la construcción del mensaje y sus relaciones con la elección del dramaturgo y la situación histórica a la cual hace referencia, aspectos que serán abordados más adelante.

Por todo lo dicho anteriormente será necesario ubicar el fin de la obra, se sugiere para ello la búsqueda con el apoyo de los diferentes tipos de final y de principio, y elegir aquel que posibilite con mayor facilidad la explicación del significado básico de la obra.

Este elemento de análisis es también un recurso utilizable para la elaboración y discusión de la información de los contenidos temáticos en la etapa de análisis diagnóstico y para tener una primera aproximación a la figura dramática, es decir, el significado funcionaría como referente para justificar la determinación de cualesquiera de los elementos o contenidos temáticos de esta etapa, de acuerdo al significado social que expresen.

Condiciones de vida material en la obra.

Clase Social. En una sociedad lo que se produce y cómo se produce (producción material) así como la distribución de sus productos, determina un orden social, una especial división social de los hombres en clases sociales o estamentos (Ver : Producción Material).

Sin embargo, trazar una línea definitoria y tajante de separación absoluta entre las diferentes clases sociales, no es posible (220); una de las razones es que cuando se trata de codificar los indicadores de una posición social o al tratar de delimitar las categorías, entra en juego "una teoría, consciente o inconsciente, de la estratificación social..." (221). La propuesta entonces sería llevar a cabo una *aproximación* al grupo o clase social al que pertenecerían los personajes en el entendido que las fuentes, en las que se base el grupo y el coordinador, determinarán los criterios que se utilizarán para esclarecer el estamento social; asimismo, para no estereotipar las relaciones sociales se mantendrá cierta flexibilidad, la pertinente, pues ya no es posible hablar de una clase capitalista o bien tratar de oponer la burguesía a los trabajadores (222). Para llevar a cabo esta aproximación, sin pretender realizar una investigación sociológica, importará determinar las condiciones de vida material, tal y como se presentan en la obra, así como la relación de estas condiciones con el pasado de los personajes, presentadas por los antecedentes o bien en los diálogos, y cómo éstas se visualizan a futuro.

Los aspectos a seleccionar serán:

- Del Lugar Escénico: Espacio arquitectónico; mobiliario; decorado.
- De los Personajes:
 - + Vestuario, utilería, accesorios.
 - + Forma de hablar, actitudes, modales, nivel educativo.
- Tipo de bienes materiales y simbólicos.
 - + Grado. Relación entre estos dos. Valoración que se hace de ellos en la obra.
 - + Tipo de satisfactores. Tipo de privaciones.
 - + Modo de obtención (de los dos tipos de bienes): directo, indirecto, legal, ilegal, sueldos, otros.
 - + Forma en que circulan las mercancías en el lugar escénico.

Esquema de movimiento dramático.

Presentación del tipo de unión de las acciones.

Se trata de mostrar visualmente las etapas del proceso dramático que incluye:

- La *cantidad*, que genera una continuidad e implica un desarrollo gradual en el movimiento.
- La *calidad*, que reemplaza el ser o la cosa con desarrollo continuo por otro ser, imprimiendo el sello de *discontinuidad* en el movimiento.
- Desarrollo de la tensión por manejo de intensidad.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Entrelazadas estas tres diferentes etapas del proceso dramático se observa la estrategia particular manifestada en el material dramático original, presentada aquí como un esquema que sea capaz de expresar el manejo del aumento, mantenimiento, postergación y cese de movimiento, todo ello expresado en la especial utilización de la tensión dramática, es decir, la duración de escenas y la modificación creciente y decreciente de la intensidad (carga afectiva) de las diferentes situaciones dramáticas (223).

Se trata de unir las apenas descubiertas partes del movimiento dramático que otorgan la fluidez necesaria para que el objeto no pierda -a pesar del análisis- su vitalidad.

El devenir en el material de la obra debe buscarse como trayectoria de acciones que se concreta como *continuo y discontinuo a la vez* (224).

La información anterior unida a la observada en el tipo de secuencia dramática (determinista / determinada), ayudará a clarificar las posibilidades dramáticas como recursos para aprender a observar y afrontar los problemas básicos de la construcción dramática en su momento: creación del sistema de acciones.

Figura dramática de la obra.

Este elemento tiene como finalidad lograr la representación visual de la obra dramática -en su origen-, para que exprese la organización especial que el artista da al material dramático, otorgando el sello particular a esa obra. Este "dibujo" muestra los hábitos dramáticos elegidos por el autor (consciente o inconscientemente), es decir, las normas que establecen las poéticas y/o las teorías dramáticas; lo normativo en la figura dramática debe ponerse en relación con lo innovador que el material presenta en el nivel organizativo estructural, con lo cual se quiere decir, tanto en el nivel de la forma como del contenido.

Se trata que el analizante deje el material en libertad de adquirir una figura especial y que los acontecimientos presentados en forma de diálogo y movimiento, así como lo expresado en las acotaciones, adquieran los límites precisos sin prejuiciarse, ni sometiendo el material a que se *ajuste* a las normas y leyes de alguna de las estructuras dramáticas aristotélicas establecidas (Ver contenidos temáticos, Primera Etapa); también se promoverá que en el grupo se hagan diferentes elecciones "figurativas" sobre una misma obra, situación por demás pertinente en este momento.

La determinación de esta figura dramática se ha visto como necesaria ya que en la práctica nunca se ha encontrado que la información obtenida por el análisis del material original de una obra dramática escrita, se amolde *por completo* a una figura o estructura dramática aceptada por la tradición dramática. El establecimiento de esta *figura* orienta al analizante para prever si las relaciones entre norma e innovación le posibilitarán la creación de una estructura dramática (al cierre de esta primera etapa), o esto resultará imposible, bien sea por la enorme distancia entre lo habitual y lo novedoso, bien porque el peso de lo innovador haga que se pierda la percepción de lo normativo. Ya que el analizante tenga la suficiente práctica con la presente propuesta de análisis, también podrá "predecir" el futuro estructural de la obra que se analiza, viendo en la *figura dramática*, lo fallido o mal construido en la obra.

1. Desarrollo de la Primera etapa de Análisis de Texto: Diagnóstico Estructural.

1.2. Segundo Momento. (Etapa de conocimiento: el análisis).

En este segundo estadio de la etapa diagnóstica, el grupo tratará de superar la información obtenida en el Primer Momento pues muy probablemente hayan predominado datos de tipo imaginativo pero sin bases que se puedan rastrear en la obra, o sea, en aquellos aspectos que la obra muestre explícitamente como pudieran ser en los diálogos, en las acotaciones, etc. Para avanzar hacia este segundo momento, los resultados como evidencias, cristalizarán en la construcción de una forma o estructura dramática hipotética, para ello será necesario entrar a etapas continuas de corrección, en donde el todo se *recompone* a cada instante al igual que sus partes y la interrelaciones entre éstas. Para cubrir este momento será necesario que los participantes incrementen tanto en cantidad como en calidad, la utilización de la información dada en los contenidos y la utilicen para la profundización del análisis de la obra.

Elementos de análisis.

Cronología. Se trataría de listar los acontecimientos susceptibles de ubicarse en el tiempo y en el espacio con el mínimo de interpretación posible, es decir, seleccionar aquellos hechos que el autor ha dejado de manera explícita y que permitan conformar una especie de crónica; por el momento no importará que en este listado queden "huecos" por falta de información explícita, será este listado el que muestre, a manera de diagnóstico, aquello que cronológicamente se ha dejado en claro, de aquello que en el material queda como ambiguo en el tiempo y en el espacio.

Se tomará en cuenta la información dada desde la primera hasta la última escena, bien sea por movimiento escénico, bien sea de manera explícita tanto en los diálogos, como a través de algún otro recurso escénico (luces, letreros, señales, etc.). El orden será exclusivamente cronológico y con las indicaciones espaciales pertinentes (país, ciudad, barrio, campo, casa, castillo, etc.).

Cuando esta información no se dé de manera evidente o detallada en la obra de teatro, y el analizante se vea obligado a determinar algún dato *exclusivamente por interpretación o imaginación*, deberá solamente registrarlos por escrito, sin por el momento darle interpretación alguna ya que esto se llevara a cabo en la Segunda Etapa; puede en cambio tomar en cuenta los siguientes datos, en caso de que en el material dramático de la obra abunde lo ambiguo:

- Fecha y lugar en que fue escrita la obra.
- Fecha y lugar de nacimiento del autor.
- Historia de las escenificaciones de esta obra (dónde y cuándo ha sido representada esta obra).
- Costumbres, tipo de espacio arquitectónico, moda en el vestir, en el hablar, etcétera.
- Tipo de relaciones entre los personajes: personales, afectivas, laborales, etcétera.

Época histórica de la obra. En lugar del consabido: contexto social se ha elegido el elemento: época histórica, no nada más por considerarlo adecuado al nivel en que se encuentra el alumno en este momento (inicio de su formación como actor, primer año), sino también porque el nexo de lo histórico (y por ende de lo social), con lo estético, es un vínculo aún no aclarado del todo, ni en la estética contemporánea, ni en la sociología, situación que no ha permitido rebasar el nivel descriptivo para arribar al explicativo. No se niega la necesidad de colaborar a que este panorama mejore, pero sería equivocado hacer creer a un grupo de aprendizaje que únicamente con la formación teatral -por más interdisciplinaria que ésta sea-, podrá llevar a cabo un análisis de tipo histórico y/o sociológico a propósito de procesos y/u objetos artístico-teatrales. El actor debiera considerar para realizar el tipo de análisis mencionado y poder abordar, por ejemplo, el análisis del contexto en que se va a representar la obra, desde un enfoque sociológico, los aspectos que un análisis de este tipo debiera retomar: entender las relaciones entre las clases sociales; saber el modo como operan los condicionamientos económicos sobre la producción de lo imaginario; conocer cómo están constituidos los códigos colectivos de percepción y sensibilidad y en que medida pueden ser modificados; reparar en puntos especialmente sensibles de la vida social, poniendo de manifiesto aspectos subjetivos e intersubjetivos de las relaciones entre los hombres, no así percibidos por el objetivismo científico; comprender racionalmente la conexión con el público y reformular las obras desde ese conocimiento sin menoscabo por ello del placer estético que éstas pudieran provocar (225).

Como se ve, la complejidad de los temas -por no mencionar las herramientas de investigación que se requieren-, hacen de la investigación del contexto (sea del autor, de la obra o del actor), una labor que requeriría de Grupos Interdisciplinarios de trabajo e investigación para el análisis del contexto social. Preferible exponer la situación a defraudar al grupo con falsas expectativas.

Lo que si es posible llevar a cabo, es determinar los problemas de gran alcance enunciados en la obra como: problemas o situaciones sociales y económicos relativos a la época en que se inscribe la obra. Para el esclarecimiento de ellos se elegirán las fuentes históricas para tal efecto tomando en cuenta el nivel informativo del grupo y del coordinador. Se podrá presentar esta información, a través de actividades tipo conferencia, cuya exposición podrá correr a cargo de algún especialista, del coordinador y/o, del grupo.

La finalidad será determinar si el material dramático original ha presentado en la obra un significado:

- Creíble.
- Verosímil.
- Verdadero.

Paralelamente o una vez determinado el tipo de significado, los analizantes podrán ya valorar el tipo de significado que ellos determinaron al término del Primer Momento de esta etapa diagnóstica, y tener así las mismas opciones que se aplicaron a la obra: creíble, verosímil o verdadero; se sugiere tomar en cuenta las descripciones que a continuación se proponen sobre estos aspectos:

Significado Creíble. El sentido es el mismo que se adjudicó cuando se hablaba de la Escena Obligatoria (Ver también, tipo de estructura: Dramaturgia Clásica); este significado se da cuando la obra presupone un final en donde se expresa lo que *debe* ocurrir, aquello que el espectador supone sucederá, todo lo anterior, en el terreno de la *creencia* y con supuestos que buscan ser aceptados en un proceso más autocomplaciente que comunicacional; no entran aquí criterios por ejemplo, de verdad. (Ver: Estructura Dramaturgia Clásica)

Significado Verosímil. Los hechos que dan lugar a la interpretación de este tipo de significado son como en toda obra de teatro: en términos imaginativos, preestablecidos de acuerdo a normas dramáticas reconocidas como tales (Ver: Obra de Teatro, en esta Segunda Parte), cuyo rango -en relación con la realidad objetiva-, pueden ir de lo posible a lo imposible. El significado *verosímil* creado por aquellos que buscan en un proceso comunicacional, que los hechos dramáticos *no sean rechazados* y sí por el contrario sean aceptados como *verosímiles* (226). Aquí no se dilucida el significado a partir de expectativas, sino buscando que lo representado mantenga *una semejanza con lo verdadero* (227); surge entonces la necesidad de aclarar qué se entiende por *verdadero*, lo cual se procederá a hacer para allanar al mismo tiempo el camino hacia el tercer tipo de significado.

Se parte del principio que la verdad es posible lograrla como fruto del conocimiento, y que éste a su vez, admite el devenir y el progreso que históricamente se ha dado en la ciencia, "un tránsito de la ignorancia al conocimiento, es decir, *de verdades menores a verdades más profundas, a través de errores parciales o momentáneos...*" (228).

Verdad y error revisten un carácter objetivo cuando no son absolutos, es decir, cuando se dan con ciertos límites y cuando corresponden a un determinado terreno y a un determinado momento de la historia o del pensamiento. El error es visto como una verdad parcial, como aspecto de una verdad o una verdad ampliada más allá de los límites dentro de los cuales es verdadera (229); tanto el error como la verdad se vuelven *relativos*: a la época, al contexto, al objeto y al sujeto que los construye y enuncia. Congruentemente con lo anterior, a la pregunta si algo es verdadero, se responde: "En cierto sentido y bajo determinado aspecto..." (230), "Sí, *en cierto sentido*; no, *en otro sentido*." (231). El error y la verdad cambian conforme lo real y conforme el contexto -que también cambia-, y de acuerdo al sujeto también en constante devenir (232).

Al tratar de dilucidar el significado verosímil, éste debiera presentar una relación *explícita* con lo *verdadero* en el nivel del contenido de la obra; hay que recordar que se está en el momento de lo que la obra sí dice y se reconoce con un mínimo de interpretación, luego entonces, la investigación se daría a través de lo expresado claramente en el material dramático y de lo histórico manifestado sin ambigüedad en este material.

Se puede afirmar que un significado será verosímil cuando el nexo con lo verdadero sea enfatizado en la obra de una manera más clara que por ejemplo con alguna creencia.

Significado Verdadero. Dos serán las cuestiones que habrá que contemplar:

- Si el terreno del arte -en este caso teatral- es también el ámbito de la verdad, por lo menos en aspectos referidos al significado.

- Si dentro de la apreciación e interpretación estética se acepta como necesaria la intervención de procesos y/o marcos de referencia de tipo epistemológico (cognoscitivo) para poder llevarse a cabo.

En la práctica de la presente propuesta de análisis se ha visto la conveniencia y pertinencia de promover aquella información que sostiene:

- Que el problema de *verdad* es un problema que le concierne a la estética en general y a los procesos de recepción e interpretación de la obra de arte, en particular.

- Que el proceso de apreciación estética se complementa con el nivel epistemológico cuando el sujeto entra en contacto con el objeto artístico.

El tipo de relación y los resultados fruto de la aceptación de estas dos ideas, aún permanecen en el terreno de lo hipotético en investigaciones dedicadas a la percepción en procesos estéticos, situación que requerirá de ulteriores investigaciones para consolidarse como propuesta objetiva dentro de la apreciación estética; en este sentido, M. Pansza ha colaborado proponiendo esquemas de pensamiento y cómo ellos estarían determinando terrenos tales como la creatividad. A continuación se presentan estos esquemas que se sugieren como guías -y con las reservas del caso- para que cada grupo y/o coordinador con sus Esquemas Referenciales, los enriquezcan o critiquen y con ello amplíen esta hipótesis que apenas se vislumbra como propuesta acabada.

Se aclara que M. Pansza se ha basado en información dada por A. Shaff.

Modelo Mecanicista.

Objeto: Actúa sobre el aparato receptivo del sujeto.

Sujeto: Pasivo, receptivo.

Conocimiento: Copia fiel de la realidad.

Verdad: Un juicio es verdadero cuando el enunciado concuerda con el objeto.

Modelo Activista Idealista.

Objeto: Producto de la actividad del sujeto.

Sujeto: Papel de predominio, creador de la realidad, individualista.

Conocimiento: Construcción del sujeto.

Modelo Interaccionista. (Propuesta para esta investigación. Ver: Programa del Curso)

Objeto: Con existencia objetiva y real, actúa sobre el sujeto.

Sujeto: Socializado con existencia objetiva real; activo con una concepción de la realidad transmitida socialmente.

Conocimiento: Producto de la interacción objeto-sujeto es actividad sensible y concreta.

Verdad: Absoluta y relativa, total y parcial.

Implicaciones de dichos modelos:

El primer modelo: Mecanicista limita los niveles de abstracción pues lo sensible predomina, dejando a un lado opciones tales como la predicción y la creación (233).

El segundo modelo: Activista Idealista niega la realidad objetiva como tal y sus construcciones pueden caer en el subjetivismo y voluntarismo que no reconoce límites frente a la realidad social, perdiéndose la conciencia histórica de los procesos.

El tercer modelo: Interaccionista facilita la objetividad pues concibe a la realidad como indispensable al sujeto y a éste, como un ser determinado y social. Al plantear relaciones recíprocas de sujeto a objeto, y de éste hacia aquél, se posibilitan construcciones de conocimiento inacabadas y en procesos permanentes de corrección de errores anteriores.

Se aclara que cada uno de los tres modelos -cuyo origen corresponde a determinados momentos históricos- no se presenta en los individuos de manera separada uno de otro; más bien se observa que el sujeto opera combinando y sin prestar mucha atención a ello, es decir, no elige este procedimiento de manera consciente y voluntaria pues el condicionamiento social es el que determina esto; será labor del sujeto hacer consciente cuál(es) modelo(s) y de qué manera entra en juego, ya que en el mundo de los hechos estos esquemas son meramente guías o apoyos (234).

Para finalizar se dirá que al detectar el tipo de significado verdadero, será inevitable, a pesar de contar con datos objetivos e históricos, que el enunciado final sea siempre *relativa* al grupo, al momento, al coordinador, a las fuentes de información, etc., y los participantes deberán asumir esta situación.

Denegación.

Utilizar este elemento es abrir la discusión para que los participantes confronten entre sí, el grado de aceptación de la realidad virtual que la obra promueve.

Se trata de determinar en qué medida la *intensidad*-ubicada en la etapa anterior del análisis- ha colaborado a la aceptación o rechazo del esquema de movimiento y por consiguiente, a la *realidad* de las acciones y de los personajes que se presentan para determinarlos como: creíbles, increíbles, verosímiles, inverosímiles, verdaderos, falsos, posibles, imposibles, por más que al mismo tiempo se acepte la "irrealidad", la no existencia objetiva de la acción dramática.

Estas posibilidades serán determinadas por el analizante en la relación: grado de imitación de la realidad y grado de aceptación de lo representado como algo "irreal" o "no verdadero" para él, todo esto dentro de los márgenes que le permitan valorar desde lo posible, hasta lo que le resultara imposible.

El aspecto: intensidad creado esencialmente a partir del intérprete configuró el grado de aceptación o rechazo de la realidad plasmada en la obra; en esta Segunda Etapa de análisis, se utilizarán los criterios: creíble, verosímil o verdadero, para evaluar por medio de cuál criterio es que realmente se identificó a la intensidad; asimismo, en esta etapa se fundamentará la aceptación, rechazo y/o reelaboración de la intensidad por medio de procesos evaluativos.

Los problemas que podrían surgir en esta discusión se dan en la medida en que ya existen tradiciones a propósito de la recepción de la obra, en ellas se manifiesta el grado de alejamiento o acercamiento del intérprete -y también analizador- con la obra y que se caracteriza en términos tales como: identificación, distanciamiento, por mencionar los dos polos más conocidos; también el aspecto del *gusto estético* se involucra y, necesariamente, las normas que las poéticas para obras escritas prescriben en relación al manejo del interés, el gusto, la emotividad y el grado de comunicación que se desea establecer con el receptor. Ya que abordar este campo rebasa las posibilidades de esta propuesta de análisis y aunque no se elude que estos aspectos intervendrán, se dará la siguiente máxima que en teoría debieran satisfacer los materiales cuya estructura es aristotélica a propósito del grado de denegación deseable: "Es preferible imposibilidad verosímil a posibilidad increíble..." (235).

Mediante el análisis del nivel de denegación de los participantes, estos podrán valorar la empatía no sólo con los personajes, sino con la realidad total de la obra, aspecto determinante en la etapa de escenificación.

Conciencia real y conciencia posible.

Ante la cantidad de resultados que se pueden obtener del tipo de significados y, sobre todo, por el carácter determinante que juega la conciencia que tiene el sujeto de las informaciones y modos de conocer que maneja, se ha creído conveniente apoyar con el concepto: conciencia posible, el análisis y construcción de los diferentes tipos de significados además de introducirlo como elemento de contrapeso para el término: denegación.

Se iniciará diciendo que la posibilidad de acceso o no a un cierto tipo de información por parte de un grupo social, es un problema que atañe a la estructura de la conciencia *real* de ese grupo; se entiende por conciencia real, a ese tipo de contenido de la conciencia, fruto de un pasado y de múltiples acontecimientos que han operado sobre ella, y que actúa haciéndose resistente al paso de cierta información, situación que puede modificarse (paso de la información) hasta el punto en que *no se ponga en duda la existencia de ese grupo social*.

Por el contrario, para aceptar el paso de un tipo de información en los procesos de comunicación en la vida social, "el grupo en cuanto grupo, debe desaparecer o transformarse, hasta el punto de perder sus características sociales esenciales."; es decir, que cuando la información es incompatible con las características del grupo, se puede decir que estas "informaciones rebasan el máximo de conciencia posible del grupo." (236).

La investigación de los contenidos de estos dos tipos de conciencia es una labor específica de sociólogos, ardua y compleja, en donde se responde a preguntas como: "cuáles son las categorías intelectuales fundamentales, el aspecto *específico* de los conceptos de espacio, de tiempo, de bien, de mal, de historia, de causalidad, etc., que estructuran su conciencia, en qué medida esas categorías están enlazadas a su existencia, cuáles son los límites de su campo de conciencia que engendran y, en fin, cuáles son las informaciones situadas más allá de esos límites y que no pueden ser recibidas sin una transformación social fundamental." (237).

La formación del actor por los requerimientos profesionales específicos aunque no pueda abordar y afrontar situaciones que requirieran una formación sociológica, si podría recurrir -como ya se ha sugerido anteriormente- al trabajo y a la investigación de tipo interdisciplinario, bien sea de manera individual, grupal o a través de la comunicación y apoyo de especialistas de otras disciplinas para colaborar en el esclarecimiento de las fronteras que separan la conciencia real de la conciencia posible del grupo teatral.

Análisis de personaje.

Los elementos que abajo se presentan se utilizan al igual que los anteriores (de este Segundo Momento) para corregir y evaluar la información obtenida en el Primer Momento; aquí se tratará de comprobar si las conclusiones a propósito de los personajes realmente concuerdan con lo que el material expresa, a los ojos de los analizantes con un mínimo de interpretación y un máximo de selección.

Se parte de la tesis que lo singularizado es asequible al pensamiento pues se manifiesta con características tales como: ser lo inmediato, ser lo real, lo individual y particular de aquello que se desea conocer. En este sentido, el personaje es la expresión singularizada del fenómeno dramático: la obra de teatro escrita. Lo singular también se presenta como expresión de relaciones y siempre en vínculo con la situación, de ahí que el nexo entre personaje y acción dramática sea necesario dilucidarlo. Ya en el apartado para contenidos temáticos de la Etapa Diagnóstica al abordar el tema: Personaje, se veía que el nexo mencionado, influye en gran medida para detectarlo como voluntarista, determinista o interaccionista. En este Segundo Momento para evaluar y corregir la primera elección que el analizante hizo al respecto se sugiere contrastar esta decisión con la información que se obtenga de los siguientes elementos de análisis para obtener una trayectoria de personaje basada más en lo explícito que en lo ambiguo.

Trayectoria de acontecimientos "libres". Buenaventura siguiendo con cierta libertad a Tomashevski, retoma la concepción de argumento pero con la finalidad de detectar un tipo de acontecimientos que denomina: "libres" o "auxiliares". Buenaventura dice al respecto: "Estos acontecimientos *dependen más de los personajes.*" (238). Así, los hechos seleccionados para este tipo de trayectoria tienen que ver más con la manera como los personajes llevan a cabo una elección frente a los acontecimientos, el "*carácter*" es lo que pone de manifiesto el estilo de decisión, cuál es precisamente en asuntos dudosos, qué es lo que en tales casos se escoge, qué es lo que se huye ..." (239). García Bacca dice que Aristóteles, al hablar de estilo de decisión, no sólo se refiere a la voluntad, sino también a la reflexión de un conjunto de medios ordenados a un fin (240).

Al construir la trayectoria de acontecimientos "libres", se listan las acciones llevadas a cabo por el personaje ahí donde es posible detectar una elección; sin embargo, las posibilidades que se han configurado en la obra, ponen al analzante ante varias opciones a detectar, éstas serían:

- Si la elección colabora o no con el desarrollo y progreso de la acción.
- Si la elección provoca solamente cambios sin sentido claro, en la acción.
- Si se da la elección sin provocar cambios en la acción.
- Si se provocan cambios o desarrollo de la acción, sin intervención de la elección.
- Si no se dan elecciones, sólo planteamiento de acciones.

Como se ve, aquí es necesario ligar *el tipo de acción: por desplazamiento, por colisión, en sus dos posibilidades: por exclusión, por complementación* con el tipo de personaje y las elecciones que realiza. De esta información expresada esquemáticamente se obtendrá lo que aquí se denomina: la trayectoria de personaje, suma de la interrelación, o no, del personaje con la acción, atendiendo a las elecciones y a un elemento que forzosamente se unirá en este esquema: la finalidad del personaje, trátese de meta, objetivo, etc.

Tridimensionalidad. Ya que el personaje será el elemento de análisis que el actor aborde directa y prácticamente con mayor énfasis durante la puesta en escena, se tratará de que el alumno-actor evalúe las posibilidades que le otorga el personaje para promover en él la integralidad de su conducta en las tres áreas denominadas: mente, cuerpo y mundo externo (Ver enmarque interno del curso), que no sería otra cosa que el valorar el rango de posibilidades en cuanto a la tridimensionalidad del personaje. Estas tres áreas -aquí dimensiones- se tratarán de establecer en el personaje, entendiendo lo que cada una de ellas significa:

- Mente: en ella se contemplan funciones que abarcan no solamente lo intelectual sino también lo afectivo, así como la imaginación, la voluntad, etc. (241).
- Cuerpo: dos son los niveles que integrarían esta dimensión; el primero, referido a la estructuración biológica, el segundo, a la estructuración que integra la conducta, la fisiología y el mundo externo (242).
- Mundo externo: donde se manifiestan las formas de relación del individuo con su medio y donde son factor determinante el desarrollo de las condiciones de vida y organización social a la que pertenece el sujeto (243).

Profundidad del personaje. Mediante este elemento es posible observar la *interrelación especial* de las tres áreas o dimensiones. La *profundidad* del personaje depende del interjuego y jerarquización en la organización que hace el personaje ante situaciones que le demandan la estructuración de él mismo ante o en los hechos mismos. Importará también detectar si es una sola dimensión (o dos) la(s) que se repite(n) cíclicamente en la trayectoria de acontecimientos "libres", o bien el personaje manifiesta un interjuego de las tres dimensiones; la real profundidad se dará cuando el personaje muestre posibilidades de elección -no nada más hacia el exterior-, sino también al decidir sobre la estrategia de organización personal que el medio le exige frente a un problema por el logro de un objetivo, o bien en la lucha por una meta, o bien ante una motivación inconsciente (Ver: finalidad del personaje).

Complejidad del personaje. Este aspecto íntimamente ligado con el de profundidad, se presenta cuando la interrelación de las tres dimensiones no se da en sentido lineal sino contradictorio, en donde la desaveniencia entre las tres dimensiones logra una negociación no simple sino complementaria y contradictoria al mismo tiempo. Se puede decir que el analzante tiene ante sí la posibilidad de detectar grados de complejidad por ejemplo, si el personaje va mostrando la relación interna de las tres dimensiones como muestra de un repertorio en donde no hay problema interno sino sólo un desfile lineal de propuestas conductuales, psicológicas, etc.; otro grado de complejidad podría darse cuando entre las tres dimensiones hay desaveniencia, sin que el individuo tenga conciencia de ello, o bien no pueda manejar esta situación a lo largo de los acontecimientos de la obra; una tercera posibilidad de grado de complejidad podría darse cuando las dimensiones interactúan

entre sí, de manera compleja, pero sin resultados eficaces ante el problema o finalidad del personaje. Muchas son las posibilidades para observar las interrelaciones de las tres dimensiones del personaje: mente, cuerpo y mundo externo, estos ejemplos son solamente los más comunes que se han dado en la práctica de esta propuesta de análisis de texto.

Antes de continuar con esta exposición se llama la atención sobre la censura consciente o inconsciente que opera en los Esquemas Referenciales de un grupo, para aceptar o rechazar ciertos contenidos y/o elementos de análisis por más que se indique su calidad de básicos. Los elementos de análisis que a continuación se exponen, han sido los más polémicos y los que con mayor frecuencia los grupos de aprendizaje han dudado de su pertinencia en la formación del actor, mostrando esto a través de una gran indiferencia para la investigación e inclusive la simple lectura de los materiales en que se basan estos contenidos. Es pues este el momento para hacer relexionar al grupo sobre los diferentes tipos de aprendizaje posibles de lograr con esta propuesta de análisis, en específico con aquellos aspectos que en apariencia pudieran ser lejanos al arte teatral como por ejemplo: la moral, la política, el poder, etc. El grupo puede aprender a analizar obras y al mismo tiempo: aprender a aprender y, sin duda, *aprender a ser*.

Manifiestar aclaraciones a este respecto, ya de suyo evidencia la enorme necesidad de promover en los educadores de arte -en general- y de teatro -en particular-, la pertinencia de evidenciar por ejemplo lo axiológico en la formación integral del artista.

Rasgos de carácter. Los puntos a observar para establecer los rasgos de carácter serán: tipo de relaciones del personaje hacia él mismo y hacia el exterior. Lawson dice que es mediante la ubicación del carácter en determinadas relaciones que podemos hablar de él. El lugar donde esto se manifiesta plenamente es en la acción porque ella es "una suma de "determinadas relaciones", la cual es más amplia que las acciones de cualquier individuo..." (244). "El acto muestra el carácter." Es por lo anterior que mediante las acciones, se ubique al personaje con otros seres humanos en circunstancias determinadas (245). Aquí también se debe observar, cuantitativa y cualitativamente, las relaciones que *explícitamente* manifiesta el personaje pudiendo detectar si se presentan o no:

- Relaciones del personaje con su medio o entorno.
- Relaciones del personaje con los demás personajes.
- Relaciones del personaje con él mismo.
- Relaciones del personaje con las diferentes situaciones dramáticas, en particular, y con el sistema dramático en general.

Del tipo o tipos de relación que se obtenga, se tratará de opinar sobre:

Aspectos éticos del personaje. Lawson para hablar al respecto refiere el siguiente ejemplo: "Cuando Edipo confronta la insostenible verdad, comete un acto consciente: se ciega; e incluso en la escena final con sus dos hijas, Antígona e Ismena, *todavía* se sigue enfrentando al significado de los acontecimientos que lo han vencido, y toma en consideración el futuro..." Valorar la responsabilidad del personaje, es ver el tipo de interrelaciones de éste con sus acciones y el efecto de éstas en él mismo, en los demás y en su entorno. Edipo afronta "el efecto de sus propios actos sobre sus hijas, la medida de su propia responsabilidad." (246).

Aquí se analiza y valora las posibilidades del personaje para descentrarse de sí mismo y asumir como propios los actos llevados a cabo por él y lo que hayan provocado en el mundo externo.

Voluntad realista. Es la capacidad del personaje de producir efectos recíprocos entre la voluntad y la finalidad. Cuando se establece un objetivo realista y se lucha tenazmente por lograrlo -ya que es posible hacerlo-, el carácter en circunstancias determinadas se construye a la par que éstas pudiendo darse, si no el logro total de la meta, si la lucha hacia ella; asimismo, el carácter manifestará su *fuerza* de voluntad y por ende la tenacidad a la que se ha hecho referencia; siguiendo a Aristóteles, "no se da carácter en aquellos razonamientos donde nada queda de elegible o evitable a merced del que habla." (247). García Bacca interpreta lo anterior diciendo: "Para ello es conveniente situar al agente (entiéndase personaje), en circunstancias que no traigan aparejado sin remedio el tipo de reacción". (248).

El tipo de elección y por consiguiente el tipo de voluntad se ven determinadas por el tipo de finalidad u objetivo que el sujeto y/o el medio promueven.

2. Desarrollo de la Segunda Etapa de Análisis de Texto: Lectura Dramático Teatral.

(Etapa de conocimiento: análisis-síntesis).

Se procederá a la elección del tipo de *lectura (escritura)*, para ello se recordarán las posibilidades que ya en la Introducción General de la Segunda Parte, se dieron:

- Abrir la obra colocando el material dramático (de la primera a la última escena) en un sistema más amplio. El significado de la obra no necesariamente se modifica.
- Crear una estructura diferente a la determinada en la Primera Etapa: Diagnóstico Estructural, modificando los límites de la obra: el principio y/o el fin; necesariamente, tanto en esta opción, como en las siguientes, el significado y el mensaje tendrán que ser modificados.
- Adaptar la obra reescribiéndola modificando las partes sustanciales de la obra, así como los diálogos y movimientos establecidos por el autor (aquellos que se juzgue pertinente cambiar, alterar o quitar).
- Utilizar la obra como *pretexto*; hacer que se pierda el texto original, sustituir a éste por otro igualmente escrito y/o, por una escenificación.

De estas cuatro posibilidades, las dos últimas requerirían forzosamente del apoyo dramático pues el nivel de *lectura* lo solicita; sin embargo, aquí no se determinarán los procedimientos específicos a seguir pues dependerá del especialista que brinde ese apoyo y también de las elecciones que haga al respecto el coordinador, o el director, o el grupo de teatro, según sea el caso.

Gracias a las dos primeras -y posibles- propuestas mencionadas, el alumno podrá iniciarse en aspectos de la Construcción Dramática -nivel estructural-, atendiendo a la *invitación* que en este momento del análisis puede hacer el material, es decir, a escribir la obra como si ella no hubiera sido terminada y sobre todo: *no respondiera a los requerimientos del "aquí y ahora"*; gracias a las partes, que ahora aparecen en espera de ser reordenadas, el analizante puede deducir por ellas aquello que siente y piensa: *hace falta*. Es como si se tratara de reconstruir la obra a partir de lo que existe, deseando impregnar a ésta de un sello particular - no del autor o del material original- sino de aquel que brindaría el contexto y el sujeto ante la obra misma. El analizante se construye en este momento como en una especie de *restaurador*, para dotar a la obra de un especial diagrama estructural a partir tanto de lo que la obra presenta como normativo, como de aquello que se manifiesta propio y original del autor, ahí donde la ambigüedad se hace presente (249).

En relación a las opciones de escritura, la primera es casi siempre elegida cuando el grupo interpreta que hay problema o carencia en la parte de la obra denominada: principio, y/o en aquella llamada: fin. El grupo procederá a crear estas dos partes, pero sin incluirlas en el material dramático, es decir, sin alterar la obra original; sólo se crearán a nivel de esquema de acción y como información exclusiva para el grupo sin llegar a compartirla con el público; tampoco será necesario confeccionar diálogos y acotaciones a propósito del movimiento escénico. El grupo valorará si el hecho de sólo él conocer los nuevos límites de la obra -y no el público- pudiera afectar el mensaje, el significado y la comunicación con el espectador.

Para la segunda posibilidad será necesario, además de crear el nuevo esquema de acción (pues se ha creado un nuevo principio y un nuevo fin) agregar, modificar o excluir: diálogos, o movimientos escénicos de las acotaciones, el espacio escénico, el mensaje y el significado, o bien todos los aspectos anteriores (los cuatro).

Elementos de análisis.

Trama. La trama se construye a partir de lo investigado y redactado en la cronología (Primera Etapa, Segundo Momento) pues en ella se detectó el material susceptible de ser ordenado respetando el índice temporal, pero sólo de la información que se explicita en la obra; por ello, no necesariamente la secuencia de los hechos de la cronología se presentó de manera causal. Habrá que dotar pues a este orden temporal de otros hechos que aquí se denominarán *flexibles*, y que son a los que se refiere Tomashevski cuando hace referencia : a aquello que efectivamente ocurrió, aún cuando el autor no lo haya mencionado, pues la función de una obra de teatro no es mostrar -necesariamente- una secuencia de hechos con una causalidad explícita. El término: hechos flexibles se dió por el origen de los acontecimientos, ya que éste se da a partir de la *elección y selección* que los participantes hacen para "llenar los huecos" que la cronología de la obra había dejado en relación a lo causal. El grupo deberá construir la secuencia de la trama retomando de las fuentes históricas para formular lo que *hipotéticamente* habría ocurrido: antes, durante y después de la situación dramática planteada en la obra, respetando las relaciones de causa y efecto; se recomienda construir la trama con fuentes de tipo histórico, por más cotidiana y actual que sea la situación dramática de una obra y sobre todo cuando en apariencia sea posible "inventar" antecedentes y consecuentes. Todo hecho en la obra debe ser visto con posibilidades de construirse históricamente; el grupo investigará

esa época -ya documentada y ratificada gracias al elemento: época histórica de la obra- que apoyará la creación de causas o efectos para aquellos acontecimientos de la obra que carecieran de antecedentes o consecuentes explícitos en el material dramático en su origen.

También para hacer la trama se retomará la información del Primer Momento de la Primera Etapa en lo referente al tipo de causalidad que la obra expresa en sus aspectos de redundancia, de tal suerte que la causalidad, haya sido determinista (una sola causa para un efecto; sin azar y sin casualidad) o por determinación (varias causas, un efecto; con mediación del azar y de la casualidad), servirá de base para la configuración de la trama.

Trayectoria de personaje. Caminos muertos (250). A la línea que siguen los personajes detectada ya en la trayectoria de acontecimientos libres, se le agregarán ahora otro tipo de hechos que modifican la trayectoria inicial, pues se creará otro recorrido que hipotéticamente no respetará el *orden rígido* que el material en su origen plantea; es verdad que la trayectoria de acontecimientos "libres" se sigue manteniendo con un orden en donde un cambio en el personaje ha generado otro dentro de la mecánica general de la forma dramática pero, ahora se promueve la postulación de que esa secuencia *hubiera podido no darse de esa manera*, es decir, no darse así *necesariamente*, con este otro recorrido se impedirá ver un orden *fatal* en la obra (251). Para ello, en cada momento de cambio y/o decisión del personaje, el analizante propondría otras posibilidades, o bien más de un efecto que la elección o el cambio hubiera podido provocar, así como -y sobre todo-, ver a cada momento de decisión o de cambio con más de una posibilidad de elección o transformación, todo esto *bajo las circunstancias dadas* (expresadas en la información obtenida: en la época histórica, en el argumento, en la cronología y en la trama).

Los caminos muertos son las opciones reales y posibles del personaje ante varias líneas de causalidad y que, aunque no fueron exploradas, elegidas e integradas a la obra, es necesario que se expresen para:

- No ver la tendencia y desarrollo del personaje como irremediable. Si este fuera el caso, al aplicar la opción: caminos muertos, los analizantes detectarían lo ineluctable del desarrollo del personaje, situación que permitiría elegir con mayor certeza cualesquiera de las cuatro posibilidades de *escritura*.
- Observar -sobre todo en los momentos de decisión del personaje- cómo la trayectoria es una línea más bien de "encrucijadas" que colaboran a la *construcción del personaje*, esencialmente en lo relacionado con su carácter.
- Que los caminos muertos revelen los momentos decisivos y posibles de *lectura*, pues a partir de algún cambio en la elección o en el efecto fruto de ella, el recorrido del personaje hubiera podido modificarse totalmente, redundando en la secuencia general de la acción dramática de la obra.
- Conocer debido a qué, y en qué momentos, la acción dramática y los personajes: *podiendo haber seguido otro rumbo, tomaron ese camino y no otros posibles*.

Personaje prometeico; personaje trágico.

Resulta de gran importancia cuando en el teatro: extensión de lo social, se recurre a la escenificación de situaciones que tienen que ver más con la posibilidad transformadora de los individuos en sociedad; las obras de teatro (escritas) que dedican su material a esta posibilidad, dan cuenta de dramaturgos -y dramaturgias- que J. Duvignaud llama: *históricos*, porque apelan "a la "parte prometeica de la realidad social", porque "coinciden con el sector de la realidad social donde los hombres, tomados colectiva e individualmente, entrevén la posibilidad de la transformación..." (252); además, estos creadores han nutrido sus obras del desarrollo de la praxis prometeica existente, y han sido sensibles y "conscientes de la fuerza prometeica que los habita...". La inconsciencia, a propósito de la existencia de esta fuerza -dice Duvignaud- hace que el autor se centre en lo insuperable, en lo ineludible. Los dramaturgos que no comparten una visión prometeica del devenir "tienden a imaginar tragedias donde el hombre está encerrado en el marco de nuestros límites y condenado al magro posible..." (253).

Pocas obras son aquellas que se ocupan del movimiento transformador; ya en otro capítulo se cita a Lawson cuando éste menciona una muy escasa producción de obras teatrales, en diferentes épocas históricas, en donde los personajes toman decisiones para la transformación de ellos mismos y sus circunstancias; Duvignaud menos dadaso cita solamente seis dramaturgos ocupados de esta perspectiva prometeica en la historia de la dramaturgia occidental.

Independientemente de lo polémico o discutible de estas opiniones, en esta segunda etapa de análisis será vital proceder a la fijación de los personajes de la obra: como prometeicos o como trágicos, desde luego, una vez que la trayectoria de personaje (elemento anterior) ha sido determinada. Este deslinde de tipología de los personajes es vital pues ayudará a tratar de ver si hay posibilidades o no de transformar al personaje tal y como lo presenta la obra, así como el grado de

dificultad que representará hacerlo, o bien si hubiera una imposibilidad real - es decir que no existan posibles lugares de libertad sino solamente de restricción-, cosa que ya se tuvo que haber dejado entrever en el tipo de secuencia causal, en la trama y en la trayectoria de personaje, especialmente en los Caminos Muertos.

Topología. En el teatro gracias al nivel espacial, los personajes por medio de seres vivos que son los actores despliegan actividad y movimiento en un determinado lugar, así se establece entre ellos y los espectadores una relación en un espacio siempre tridimensional, momento en el cual, el teatro se consolida como escenificación (254).

Buenaventura llama topología "a la relación que se establece entre los "actuales" y el espacio en el cual se sitúan y por el cual se desplazan, estableciendo puntos de referencia que sugieren ya una escenografía funcional." (255).

Ya que el espacio teatral está por hacerse con todos aquellos recursos materiales y expresivos con que hasta la fecha se cuenta, el grupo de participantes colabora esencialmente tratando de construir un primer acercamiento a la concepción general del montaje, que en el nivel espacial, requiere de la determinación del espacio como: ceremonial, lúdico, político, etc.; en la propuesta de análisis presente se trata de iniciar al alumno en la participación del proyecto espacio-tiempo dramático, trabajo más cercano a la escritura de la puesta en escena y la escenificación que no por ello niega la participación del actor.

Podrá el analista brindar en este momento el deslinde encontrado entre la información dada por el Lugar Escénico, de las posibilidades que pueda dar el Espacio Teatral, espacio que es ocupado -en una especie de sincretismo- al apropiarse de lo espacial escénico explicitado en la obra, pero a la luz y con nuevos aportes que los lugares ambiguos dejan a las ideas evocadas, a lo que la obra despierta en el mundo de las connotaciones (256); es el despliegue de la creación de un espacio donde habita más lo cultural e histórico, propio de la situación presente, que aquello a lo que la obra hace referencia en sus aspectos redundantes y repetitivos, o sólo apartir de lo que se encuentra en la "rigidez" de la definitividad de la forma estructural.

La "escritura" dramática cumple con este elemento como se decía al principio, su concreción natural; los aspectos de actuación y montaje en un espacio teatral irrumpen en el análisis que hasta ahora había prescindido de lo propiamente teatral. La complejidad de la construcción *espacial* es tanto, como el nivel de la construcción de la acción de los personajes por el actor.

Se sugiere para abordar este elemento la entrada del coordinador para la puesta en escena o para la escenificación elegida, así como de manera simultánea, los procedimientos referidos a la Tercera Etapa.

3. Tercera Etapa de Análisis de Texto: Interpretación Dramática.

(Etapa de conocimiento: síntesis final).

Ya que desde el último elemento de análisis se involucraron aspectos de interpretación dramática, es decir de actuación, en este momento el alumno y/o el grupo podrán elegir la escena que muestre con mayor relevancia el proceso seguido de definitividad y de apertura dejando que en ella se manifieste con mayor claridad: lo ambiguo y lo redundante del mensaje. La selección misma de la escena mostrará el nivel del manejo y conocimiento de la información obtenida gracias a la propuesta de análisis.

En esta etapa, los analizantes también procederán a elegir la forma de lectura (escritura) que se llevara a cabo en dicha escena, asumiendo la pertinencia de su propuesta sin considerarla como única pues será la práctica: puesta en escena, la que critique y transforme todo lo hecho durante el análisis; el proceso vuelve a empezar (recuérdese que la práctica es el inicio de todo proceso), pero con la integración de otros elementos y otro tipo de procesos: los propios de la escenificación, y que el actor debe aceptar con flexibilidad pues ahora se concreta como integrante de un equipo y como elemento básico de creación de la puesta en escena.

Si se pretende llevar a cabo el montaje, lo que el actor, un equipo y/o el grupo presentará es una propuesta de lectura de una escena con un personaje elegido, dispuesta a ser llevada a cabo en procesos de escenificación con la asesoría de un coordinador o de un director.

Se recuerda que los contenidos temáticos de la tercera etapa serán guías para la evaluación de esta etapa; para los grupos profesionales de teatro la interpretación dramática representa la entrada a la puesta en escena, de la misma manera que para un grupo de aprendizaje, con la salvedad de que el tipo de dirección y producción escénica en un grupo profesional marcará la forma de participación de los actores, así como el grado de colaboración de sus propuestas en la escenificación.

PALABRAS FINALES.

El análisis del texto dramático escrito puede y debe superar el lugar que la tradición le ha asignado como *trabajo de mesa*, y convertirse en un *trabajo de escena*.

Es en las escuelas donde se forma a los profesionales del teatro que el aprendizaje y la enseñanza, compartidos por todos los participantes en el proceso didáctico pueden colaborar a la recuperación del análisis de texto dimensionándolo en la proporción exacta que le corresponde: el ser un momento necesario, gozoso, continuo y sistemático, que permita al equipo teatral crear las redes básicas de comunicación en beneficio de un proyecto vital: *la puesta en escena*.

La propuesta de análisis que aquí expuse como *estructural*, logra llevar al sujeto de aprendizaje teatral al encuentro de los posibles momentos de *lectura*, nombrados aquí espacios de *libertad y ambigüedad* en la obra escrita y al de los lugares de *redundancia*, o "*repetitivos*", denominados aquí bajo el título de *restricción y definitividad* del texto dramático, encuentros los dos que no son otra cosa que la posibilidad de llevar a cabo procesos de interpretación estético teatral.

Si esta investigación tuviera una finalidad última, ésta sería la de propiciar la *redistribución del acceso a la creación y a los lugares de decisión* en el trabajo de puesta en escena.

Los procesos de análisis y síntesis, de construcción y reconstrucción en el texto dramático escrito hacen que el sujeto tenga la experiencia de procedimientos que niegan la organización rígida, jerárquica y lineal, exigiendo en su lugar la flexibilidad en la selección y construcción de una estrategia personal de análisis *exclusiva* (por la situación) para la obra de teatro elegida para la escenificación.

Solamente en este sentido y por los resultados obtenidos en la práctica es que reconozco a esta propuesta de análisis como: *estructural*.

Puedo afirmar que mediante este tipo de análisis es posible comprobar que las denominadas obras aristotélicas (escritas) pueden ser abordadas como *campo de sugerencias* permitiendo al sujeto pasar de la comprensión y/o contemplación de la obra, al *uso* del material estético dramático conquistando el derecho a la *lectura* de la obra ahí donde el *origen*-la obra como producto de un creador- nunca se pierde. En este sentido, las obras aquí llamadas aristotélicas permiten que el intérprete se *mueva en ellas*, nunca *mover la obra* alterando con ello su definitividad hasta la posibilidad prevista por Bettetini de perder el texto original; aunque esto último sea posible de llevarse a cabo, con lo cual entraríamos a la adaptación de la obra o bien al uso del texto como pretexto para la escenificación, en esta investigación no me he ocupado de estas posibles opciones. Sintetizando, el presente tipo de análisis es más estructural por los procesos de interrelación sistémica que genera en los intérpretes, que por las posibilidades de reconstrucción estructural que pudieran darse hacia el interior de la estructura aristotélica.

En lo que concierne al nivel didáctico y pedagógico, el alumno-actor puede lograr a través de la interpretación desde el enfoque del análisis estructural, el acceso a las herramientas pertinentes para la colaboración en la escenificación y al mismo tiempo hacerse responsable de su propio proceso creativo, imaginativo y de aprendizaje mediante la experiencia de situaciones educativas desde el enfoque de la Didáctica Crítica.

En este sentido, los participantes que tuvieron *siempre presente* el encuadre interno del curso y los marcos conceptuales que fundamentan este tipo de análisis estructural fueron los que obtuvieron los mejores resultados. Del mismo modo y en relación al docente pude comprobar que la propuesta de análisis entendida también como un proyecto didáctico, requirió de mi parte -y por consiguiente de aquel coordinador que desee aplicar esta propuesta en grupos de aprendizaje-, disposición a la autocrítica, actualización constante y una actitud de compromiso con aquellos alumnos que estén convencidos en utilizar el aula y el escenario como espacios de *vida, salud psíquica y aprendizaje* para el logro de procesos comunicacionales, tanto educativos, como estéticos; espero este trabajo sea complementado por experiencias futuras que pongan a prueba sus posibilidades de generalización al ámbito teatral profesional y no solamente al escolar que es en el que más ampliamente se ha llevado a cabo.

Finalmente, no desearía cerrar este escrito sin decir que con esta investigación he querido contribuir en el terreno teatral a que aprendamos a *trabajar por el arte* y conquistar -como dice García Canclini-, el derecho a escribirlo con minúsculas, será ésta "la única manera de no acabar escribiéndolo entre comillas."

NOTAS PRIMERA PARTE.

1. Ibarrola, Glazman, Morán y Pansza son algunos de los autores que coinciden en señalar a esa década (setenta) como el momento clave para el desarrollo de la teoría y creación curricular en el nivel de la educación superior en México.
 2. Pansza, 1987 a. p. 16.
 3. _____ pp. 20-24.
 4. _____ p.18.
 5. Pansza, 1981. p.38.
 6. Morán, 1988. p. 157.
 7. _____ p. 158.
 8. Pansza, 1981. p. 39.
 9. Glazman, 1987.p. 10.
 10. CGEA/EAT, 1981.p.2.
 11. Pansza, 1981.p.40.
 12. Díaz Barriga, 1982 b. s/p.
 13. Pansza, 1987 a. p.20.
 14. _____ p.21.
 15. _____ p.30.
 16. _____ p.20.
 17. Morán, 1988. p.162.
 18. _____ pp.145-148.
 19. CGEA/EAT, 1981.p.3.
 20. En algunos casos y, dependiendo del inciso, se anexaron citas, autores y bibliografía para hacer más claro y explícito aquello que el plan de estudios de la EAT no amplió debido a exigencias inherentes a su estructura curricular. También lo anterior se hizo en beneficio de la coherencia interna del presente trabajo.
 21. CGEA/EAT, 1981.p.6.
 22. _____ p.7.
 23. _____ p.8.
 24. _____ p.30.
 25. _____ p.10.
 26. Se expondrán estas tres áreas de la conducta con amplitud en la Fundamentación Psicológica.
 27. Rodríguez, 1976. pp.11-14.
 28. CGEA/EAT, 1981. pp.12-14.
 29. Díaz Barriga, 1984. p.100.
 30. Morán, 1988. p.158.
 31. Díaz Barriga, 1984. p.143.
 32. _____ p.119.
 33. Díaz Barriga, 1980. p.13.
 34. Olmedo, Javier. m.s. p.9.
 35. _____ p.10.
 36. _____ pp.12-13.
 37. CGEA/EAT, 1981. pp.32-33.
 38. García Canclini, 1988. pp.17
 39. CGEA/EAT, 1981. pp.3, 32-33.
 40. García Canclini, 1988. p.23.
-

41. Guevara, 1992. p.IX.
 42. CGEA/EAT, 1981. pp.9-10.
 43. _____ pp.3-32.
 44. _____ p.3.
 45. _____ pp.9-10.
 46. _____ pp.32-33.
 47. Bleger, s/f. p.32.
 48. _____ p.23-24.
 49. _____ pp.271-272.
 50. _____ p.271.
 51. _____ p.28.
 52. _____ p.273.
 53. _____ p.272.
 54. _____ p.29.
 55. Lo que Pichon-Rivière denomina: *mente*, no se inscribe ni en las escuelas donde este término nos remite directamente a lo intelectual, ni en las escuelas que conciben a la mente como el ámbito donde se originan las conductas del área motriz o del mundo externo. Este autor ubica en el área de la mente, los procesos psicológicos, tales como afectividad, voluntad, etc. El área No.2: del cuerpo tiene que ver con los fenómenos corporales, y el área No.3 con los de la actuación en el mundo externo (Ver: Bleger, s/f. p.32)
 56. Bleger, s/f. p.34.
 57. Díaz Barriga, 1982 a. p.14.
 58. Bleger, s/f. p.285.
 59. _____ p.230.
 60. _____ p.136.
 61. _____ p.137.
 62. _____ p.110.
 63. _____ p.111.
 64. Santoyo, 1981. p.12.
 65. _____ p.13.
 66. Chehaybar, 1982. p.118.
 67. Santoyo, 1981. p.13.
 68. Carrillo, 1978. p.32.
 69. Pansza, 1987 b. p.71.
 70. _____ p.74.
 71. Reboredo, 1983. pp.26 y 29.
 72. Bleger, s/f. p.285.
 73. Reboredo, 1983. p.27.
 74. Pansza, 1988 a. pp.56-57.
 75. _____ p.53.
 76. Pichon-Rivière, 1981. p.152.
 77. _____ p.150.
 78. Chehaybar, 1982. p.16.
 79. Pérez Juárez, 1988. p.81.
 80. Pichon-Rivière, 1981. p.152.
 81. _____ p.153.
 82. Ver: Fundamentación Pedagógica de esta Primera Parte.
 83. Freire, 1982. p.31.
 84. Bleger, 1977. p.63.
-

85. _____ p.71.
 86. Pichon-Rivière, 1981. p.35.
 87. Chehaybar, 1982. p.15.
 88. En el siguiente inciso: El Docente, se ampliará este aspecto.
 89. Pichon-Rivière, 1981. p. 159.
 90. _____ p.34.
 91. _____ p.159.
 92. _____ p.157.
 93. Santoyo, 1981. p.5.
 94. Morán, 1988. p.163.
 95. _____ p.158.
 96. Pansza, 1988 a. pp.22-23
 97. Gutiérrez, 1984. p.20.
 98. Freire, 1982. p.29.
 99. Santoyo, 1981. p.5.
 100. _____ pp.7-8.
 101. Bleger, 1977. p.73.
 102. Santoyo, 1981. p.8.
 103. _____ p.13.
 104. _____ p.14.
 105. _____ p.15.
 106. Bleger, 1977. p.61.
 107. Chehaybar, 1982. p.16.
 108. _____ p.17.
 109. _____ p.19.
 110. Pichon-Rivière, 1981. p.155.
 111. Morán, 1988. p.206.
 112. _____ pp.160-161.
 113. _____ p.168.
 114. Díaz Barriga, 1982 a. p.18.
 115. Morán, 1988. p.207.
 116. Díaz Barriga, 1984. pp.34-35.
 117. _____ p.43.
 118. _____ p.44.
 119. Morán, 1988. pp.200-202.
 120. _____ p.203.
 121. Díaz Barriga, 1982 a. p.13.
 122. _____ pp.18-20.
 123. Pansza, 1987 a. p.24.
 124. Pansza, 1988 a. p.19.
 125. Pansza, 1988 b. p.18.
 126. _____ p.19.
 127. Morán, 1980. p.1.
 128. Pansza, 1987 b. p.85.
-

NOTAS SEGUNDA PARTE.

1. Pansza, 1988 a. pp.50-51.

2. Díaz Barriga, 1984. p.35.

Freire, 1985. p.21.

3. N. Hadjinicolaou (Ver: Bibliografía General) al hablar de estilo expone cómo este concepto ha ido variando su significado y cómo existe la convicción -no fundamentada claramente hasta el presente-, de que existe una relación esencial entre arte y estilo, así como el creer que el objeto de estudio de la Historia del Arte es el estilo. Por su parte, R. Barthes elige el concepto realismo para demostrar la imposibilidad de llegar a un significado unívoco ya que desde el s.XIX ha variado; tantas han sido sus definiciones que convendría más replantear la noción de estilo.

En relación al concepto: género, la bibliografía se multiplica y sucede el mismo problema que con el concepto: estilo; hasta la fecha existe el deseo -todavía no satisfecho- de poder determinar cuántos y cuáles son *realmente* los géneros dramáticos. Ante tal panorama, en la presente investigación se consideró que abordar estos dos conceptos rebasaba los objetivos y límites del problema a tratar.

4. Eco, 1978. p.68

5. _____ p.399.

6. _____ p.66.

7. Katz, 1989. p.205.

8. Eco, 1978. p.67.

9. Katz, 1989. p.207.

10. _____ p.208.

11. _____ p.209.

12. Pavis, 1980. p.202.

13. Gortari, 1972. p.90.

14. Rodríguez, 1976. p.13.

15. Lefebvre, 1972. p.138.

16. _____ p.135.

17. _____ p.136.

18. Rodríguez, 1976. p.12.

19. _____ p.13.

20. Eco, 1978. p.399.

21. Pavis, 1980. p.200.

22. _____ p.159.

23. _____ p.202.

24. Lawson, 1976. p.267.

25. Eco, 1984. p.65.

26. _____ p.66.

27. _____ p.63.

28. _____ p.87.

29. Lawson, 1976. p.456.

30. _____ p.349.

31. _____ p.289.

32. _____ p.456.

33. _____ p.267.

34. Eco, 1984. p.88.

35. _____ p.68.

36. Lawson, 1976. p.457.

37. Eco, 1984. p.66.

38. _____ p.87.

39. Bettetini, 1977. p.132.
 40. _____ p.131.
 41. _____ p.132.
 42. Eco, 1984. p.74.
 43. _____ p.66.
 44. Freire, 1985. p.29.
 45. Eco, 1984. p.74.
 46. Díaz Barriga, 1984. p.52.
 47. Bachelard, 1987. p.286.
 48. Aristóteles, 1985. p.142.
 49. _____ p.94.
 50. _____ p.157.
 51. _____ p.135.
 52. Aristóteles (Introducción), 1985. p.18.
 53. Pavis, 1980. p.159.
 54. Lawson, 1976. p.123.
 55. _____ p.124.
 56. _____ p.123.
 57. _____ p.158.
 58. Aristóteles, 1985. p.142.
 59. Lawson, 1976. p.159.
 60. _____ p.183.
 61. _____ p.289.
 62. _____ p.292.
 63. _____ p.244.
 64. _____ p.249.
 65. _____ p.251.
 66. _____ p.243.
 67. _____ p.281.
 68. Stanislavski, 1980. p.92.
 69. Egri, 1986. p.80.
 70. _____ p.82.
 71. Serrano, 1982. p.27.
 72. Lefebvre, 1972. pp.267-269.
 73. Lawson, 1976. p.292.
 74. Egri, 1986. p.5.
 75. _____ p.63.
 76. _____ p.45.
 77. Lawson, 1976. p.171.
 78. _____ p.209.
 79. _____ p.243.
 80. _____ p.209.
 81. _____ p.287.
 82. _____ p.292.
 83. _____ p.436.
 84. _____ p.439.
 85. _____ p.271.
 86. Übersfeld, 1989. p.110.
-

87. _____ p.111.
 88. Ver inciso anterior: Mensaje Estético.
 89. Lawson, 1976. p.460.
 90. _____ p.457.
 91. _____ p.456.
 92. _____ p.458.
 93. _____ p.459.
 94. _____ p.461.
 95. Marx, 1979. p.39.
 96. _____ p.41.
 97. _____ p.42.
 98. _____ p.43.
 99. Engels, s/f. p.432.
 100. García Canclini, 1988. p.79
 101. _____ p.71.
 102. _____ p.67.
 103. _____ p.88.
 104. _____ p.68.
 105. _____ p.69.
 106. García Canclini, 1979 a.
 107. García Canclini, 1988. p.77.
 108. _____ p.73.
 109. _____ p.72.
 110. _____ p.77.
 111. García Canclini, 1982. p.42.
 112. _____ p.43.
 113. _____ p.41.
 114. _____ p.50.
 115. Portelli, 1981. p.32.
 116. García Canclini, 1982. p.51.
 117. _____ p.52.
 118. _____ p.53.
 119. García Canclini, 1987. p.26.
 120. _____ p.60.
 121. García Canclini, 1979 a.
 122. García Canclini, 1979 b. p.13.
 123. _____ pp.16-17.
 124. Bettetini, 1977. p.130.
 125. Eco, 1984. p.85.
 126. Bettetini, 1977. p.132.
 127. Eco, 1984. p.86.
 128. _____ p.87.
 129. _____ p.85.
 130. _____ p.88.
 131. Bettetini, 1977. p.131.
 132. Eco, 1984. p.89.
 133. Duvignaud, 1967. p.13.
 134. _____ p.14.
-

135. Eco, 1978. p.169.
 136. _____ p.167.
 137. Tomashevski, 1978. p.202.
 138. _____ p.203.
 139. Breyer, 1968. p.7.
 140. Bachelard, 1986. p.29.
 141. Ubersfeld, 1989. p.111.
 142. Lawson, 1976. p.450.
 143. Buenaventura, 1983. p.33.
 144. Duvignaud, 1967. p.18.
 145. Campbell, 1994. p.26.
 146. Duvignaud, 1967. p.18.
 147. Bachelard, 1986. p.28.
 148. Duvignaud, 1967. p.19.
 149. Campbell, 1994. p.26.
 150. Duvignaud, 1967. p.19.
 151. Campbell, 1994. p.27.
 152. Buenaventura, s/f. p.VI, 8.
 153. Pavis, 1980. p.175.
 154. Pelletieri, 1994. p.172.
 155. Duvignaud, 1967. p.12.
 156. Buenaventura, s/f. p.VI, 9.
 157. Buenaventura, 1983. p.32.
 158. _____ p.33.
 159. _____ p.37.
 160. _____ p.38.
 161. _____ p.21.
 162. _____ p.7.
 163. _____ p.24.
 164. _____ p.23.
 165. _____ p.24.
 166. _____ p.29.
 167. Lawson, 1976. p.288.
 168. Toshaveski, 1978. p.203.
 169. Lefebvre, 1972. p.238.
 170. _____ p.242.
 171. _____ p.227.
 172. _____ p.229.
 173. Lawson, 1976. pp.420-422.
 174. _____ p.424.
 175. _____ p.419.
 176. Lefebvre, 1972. p.268.
 177. Lawson, 1976. p.407.
 178. Stanislavski, 1980. p.87.
 179. Vega y Carpio, 1948. p.17.
 180. Lawson, 1976. p.419.
 181. _____ p.294.
 182. _____ p.371.
-

183. _____ p.370.
 184. _____ p.371.
 185. _____ p.367.
 186. _____ p.371.
 187. Lefebvre, 1972. p.228.
 188. _____ p.235.
 189. _____ p.232.
 190. _____ p.230.
 191. _____ p.229.
 192. _____ pp.227-228.
 193. _____ p.226.
 194. _____ p.231.
 195. _____ p.189.
 196. _____ p.244.
 197. _____ p.245.
 198. _____ p.276.
 199. _____ p.276.
 200. _____ p.244.
 201. Lawson, 1976. p.368.
 202. _____ p.447.
 203. _____ p.439.
 204. Eco, 1978. p.160.
 205. Lawson, 1976. p.397.
 206. Eco, 1978. p.161.
 207. Lawson, 1976. p.398.
 208. Lefebvre, 1972. p.240.
 209. _____ p.241.
 210. Buenaventura, 1983. p.14.
 211. Bleger, s/f. p.99.
 212. _____ p.99.
 213. Stanislavski, 1980. p.331.
 214. Bleger, s/f. p.161.
 215. Lawson, 1976. p.171.
 216. _____ p.419.
 217. _____ p.420.
 218. _____ p.328.
 219. _____ p.415.
 220. _____ p.69.
 221. Bourdieu, 1979. p.68.
 222. _____ p.69.
 223. Lawson, 1976. p.349.
 224. Lefebvre, 1972. p.244.
 225. García Canclini, 1988. pp.23-24.
 226. Eco, 1978. p.161.
 227. Aristóteles (Introducción), 1985. p.65.
 228. Lefebvre, 1972. p.105.
 229. _____ p.108.
 230. _____ p.106.
-

231. _____ p.107.
232. _____ p.108.
233. Pansza, 1987 b. p.85.
234. _____ p.86.
235. Aristóteles, 1985. p.171.
236. Goldman, 1966. p.83.
237. _____ p.84.
238. Buenaventura, 1983. p.10.
239. Aristóteles, 1985. p.141.
240. _____ (Notas), 1985. p.190.
241. Bleger, s/f. p.69.
242. _____ p.161.
243. _____ p.36.
244. Lawson, 1976. p.430.
245. _____ p.431.
246. _____ p.274.
247. Aristóteles, 1985. p.141.
248. _____ p.190.
249. Eco, 1978. p.167.
250. Buenaventura llama: *alternativas muertas*, lo que aquí se denomina: *caminos muertos*.
251. Buenaventura, 1983. p.8.
252. Duvignaud, 1967. p.34.
253. _____ p.35.
254. Übersfeld, 1989. p.108.
255. Buenaventura, 1983. p.43.
256. Eco, 1978. p.166.
-

BIBLIOGRAFIA GENERAL.

ARISTÓTELES.

- 1985 *Poética*. Versión, Introducción Filosófica y Notas: Juan D. García Bacca. Editores Mexicanos Unidos. 1a.edición. México.

BACHELARD, Gastón.

- 1986 *La Poética del Espacio*. Ed. FCE. 2a.reimpresión. México.
1987 *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI Editores. 14a.edición. México.

BETTETINI, Gianfranco.

- 1977 *Producción Significante y Puesta en Escena*. Ed. Gustavo Gili, S.A. España.

BLEGER, José.

- s/f *Psicología de la Conducta*. Ed. Paidós. Argentina.
1977 "Grupos Operativos en la Enseñanza" en *Temas de Psicología*. Ed. nueva Visión. 7a.edición. Argentina.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude y PASSERON, Jean-Claude.

- 1979 *El oficio de Sociólogo*. Siglo XXI Editores. 3a.edición. México.

BUENAVENTURA, Enrique.

- 1983 *Esquema del Método de Creación Colectiva*. Separata No. 8. EAT, INBA. México.
s/f "Ensayo de Dramaturgia Colectiva" en *Conjunto*. Cuba.

BREYER, Gastón A.

- 1968 *Teatro: el ámbito escénico*. Centro Editor de América Latina. Argentina.

CAMPBELL, Federico.

- 1994 *La Invención del Poder*. Ed. Aguilar. México.

CARRILLO, Elba

- 1978 "La Creatividad", en *Perfiles Educativos*. No. 1. CISE, UNAM. México. Pp. 32-39.

CGEA/EAT

- 1981 *Plan de Estudios de la Escuela de Arte Teatral. (PEEAT)*. INBA. México.

CHEHAYBAR Y KURI, Edith.

- 1982 *Técnicas para el Aprendizaje Grupal*. CISE, UNAM. México.

DÍAZ BARRIGA, Angel.

- 1980 *El problema de la Teoría de la Evaluación y de la Cuantificación del aprendizaje*. CISE, UNAM. México.
1982 a *En torno a la noción de objetivos de aprendizaje y su papel en la didáctica*. CISE, UNAM. México.
1982 b *Encuentro sobre Diseño Curricular*. ENEP, Aragón. UNAM. México.
1984 *Didáctica y Curriculum*. Ed. Nuevomar. México.

DUVIGNAUD, Jean.

- 1966 *Sociología del Teatro*. Ed. FCE. México.

ECO, Umberto.

- 1984 *Obra Abierta*. Ed. Planeta. México.
1978 *La Estructura Ausente*. Ed. Lumen. España.

EGRI, Lajos.

- 1986 *Cómo escribir un drama*. CUCE, UNAM. México.

ENGELS, Federico.

- s/f "Del Socialismo Utópico al Socialismo Científico" en *Obras Escogidas*. Marx, Karl y Engels, Federico. Ediciones de Cultura popular, S.A. México. Pp. 414-450.

- FREIRE, Paulo.
 1982 *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. 28a.edición. México.
 1985 "La importancia del acto de leer" en *La Lectura*. Ladrón de Guevara, Moisés (comp.) Ed. El Caballito, SEP. México. Pp. 21-31.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor.
 1979 a *Apuntes Curso: Estética*. Fac. Filosofía y Letras. UNAM. México.
 1979 b *La Participación Social del Arte: el porvenir de una ilusión*. Ponencia Seminario "Nuevas formas de participación social de las artes visuales." UNAM. México.
 1982 *Las Culturas Populares en el Capitalismo*. Ed. Nueva Imagen. México.
 1987 *Políticas Culturales en América Latina*. (ed.) Ed. Grijalbo. México.
 1988 *Producción Simbólica*. Siglo XXI Editores. 4a.edición. México.
 1990 *Culturas Híbridas*. Ed. Grijalbo. México.
- GLAZMAN, Raquel y IBARROLA, María de.
 1987 *Planes de estudios*. Ed. Nueva Imagen. México.
- GOLDMAN, Lucien.
 1966 "Importancia del concepto de Conciencia Posible para la Comunicación." en *El Concepto de Información en la Ciencia Contemporánea*. Varios autores. Siglo XXI Editores. México.
- GORTARI, Eli de.
 1972 *Introducción a la Lógica Dialéctica*. Ed. FCE y UNAM. 4a.edición. México.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto y GARCÍA CANCLINI, Néstor.
 1992 *La Educación y la Cultura ante el Tratado de libre Comercio*. Ed. Nueva Imagen. México.
- GUTIÉRREZ, Francisco.
 1984 *Educación como Praxis Política*. Siglo XXI Editores. México.
- HADJINICOLAOU, Nicos.
 1976 *Historia del Arte y Lucha de Clases*. Siglo XXI Editores. 5a.edición. México.
- KATZ, Chaim S., DORIA, Fco. A., COSTA Lima, Luiz.
 1989 *Diccionario Básico de Comunicación*. Ed. Nueva Imagen. 4a.edición en español. Tr. de Eva Grosser Lerner. México.
- LAWSON, John H.
 1976 *Teoría y Técnica de la Dramaturgia*. Ed. Arte y Literatura. Cuba.
- LEFEBVRE, Henri.
 1972 *Lógica Formal, Lógica Dialéctica*. Siglo XXI Editores. 2a.edición. España.
- MARX, Karl.
 1979 *Introducción general a la crítica de la Economía Política*. Ed. Pasado y Presente. 13a.edición. México.
- MORÁN, Porfirio.
 1980 Programa del "Taller de Programas de Estudio." CISE, UNAM. México. Págs. 1-3.
 1988 "Instrumentación Didáctica." en *Fundamentación de la Didáctica*. Ed. Gernika. 3a. edición. México. Volumen I. Pp.143-228.
- OLMEDO, Javier.
 s/f *Evaluación del Aprendizaje*. Inédito.
- PANSZA, Margarita.
 1981 "Enseñanza Modular." en *Perfiles educativos*. No. 11. CISE, UNAM. México.
 1987 a "Notas sobre Planes de Estudio y relaciones disciplinarias en el Currículo" en *Perfiles educativos*. No. 36. CISE, UNAM. México.
 1987 b *Pedagogía y Currículo*. Ediciones Gernika. México.
-

- 1988 a "Sociedad-Educación-Didáctica", en *Fundamentación de la Didáctica*. Ediciones Gernika. 3a.edición. México. Volumen I. Pp.11-69.
- 1988 b "Elaboración de Programas", en *Operatividad de la Didáctica*. Ediciones Gernika. 3a.edición. México. Volumen II. Pp. 7-47.
- PAVIS, Patrice.
1980 *Diccionario del Teatro*. Ed. Paidós. España.
- PELLETIERI, Osvaldo
1994 *Cien años de Teatro Argentino*. Ed. Galema. 2a.edición. Argentina.
- PÉREZ JUÁREZ, Esther.
1988 "Problemática general de la Didáctica", en *Fundamentación de la Didáctica*, Ed. Gernika. 3a.edición. México. Volumen I. Pp. 71-141.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique.
1981 *El Proceso Grupal*. Ed. Nueva Visión. 6a.edición. Argentina.
- PORTELLI, Hughes.
1981 *Gramsci y el Bloque Histórico*. Siglo XXI Editores. 8a.edición. México.
- REBDREDO, Aída.
1983 *Jugar es un acto político*. Ed. Nueva Imagen. México.
- RODRÍGUEZ, Azucena.
1976 "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario." *Colección Pedagógica Universitaria No. 2*. Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana. México.
- SANTOYO, S. Rafael.
1981 "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los Grupos de Aprendizaje", en *Perfiles Educativos*. No. 11. CISE, UNAM. México. Pp. 3-19.
- SERRAND, Raúl.
1982 *Dialéctica del trabajo creador del actor*. Ed. Cartago. 2a.edición. México.
- SCHAFF, Adam.
1974 *Historia y Verdad*. Ed. Grijalbo. México.
- STANISLAVSKI, Constantin.
1980 *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de las vivencias*. Ed. Quetzal. Argentina.
- TOMASHEVSKI, B.V.
1978 "Temática" en *Teoría de la Literatura de los Formalistas Rusos*. Todorov, Tzvetan (comp.) Siglo XXI Editores. 3a.edición. México. Pp. 199-232.
- UBERSFELD, Anne.
1989 *Semiótica Teatral*. Ed. Cátedra. España.
- VEGA Y CARPIO, Félix Lope de.
1948 *Arte nuevo de hacer Comedias*. Ed. Espasa-Calpe. Colecc. Austral. Argentina.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.	3
PRIMERA PARTE.	
I. BREVE PRESENTACIÓN DE LOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL SISTEMA MODULAR EN MÉXICO.	6
A. EL SISTEMA MODULAR EN LA ESCUELA DE ARTE TEATRAL.	8
B. <i>MARCOS DE REFERENCIA DEL CURSO: ANÁLISIS DE TEXTO.</i>	9
1. Enmarque externo: institucional. Plan de Estudios de la EAT.	9
1.1. Fundamentación Legal.	9
1.2. Fundamentación Epistemológica.	10
1.3. Fundamentación Pedagógica.	11
1.4. Fundamentación Estética y Artística.	12
1.5. Fundamentación Sociológica.	12
2. Enmarque interno: pedagógico-didáctico.	14
2.1. Fundamentación Psicológica.	14
2.1.1. Comunicación.	15
2.1.2. Creatividad.	16
2.2. Fundamentación Didáctica.	17
CONCLUSIONES.	29
SEGUNDA PARTE.	
INTRODUCCIÓN.	31
I. MARCO CONCEPTUAL OPERATIVO TEATRAL.	33
A. <i>ANÁLISIS DE TEXTO.</i>	33
1. Estructura.	34
2. Análisis.	34
3. Estructura Dramática.	35
B. <i>OBRA DE ARTE.</i>	35
1. Obra de teatro.	36
CONCLUSIONES.	37
II. PROPUESTA DE ANÁLISIS DE TEXTO.	39
A. PRIMERA ETAPA. DIAGNÓSTICO ESTRUCTURAL.	39
OBJETIVOS.	39
CONTENIDOS TEMÁTICOS.	41
1. Estructuras Aristotélicas.	41
2. Elementos de la Estructura dramática aristotélica.	44
3. Lugar escénico.	49
4. Público	49
5. Producción Material.	50

6. Producción teatral.	52
B. SEGUNDA ETAPA. LECTURA DRAMÁTICO TEATRAL.	54
OBJETIVOS.	54
CONTENIDOS TEMÁTICOS.	57
1. Lectura.	57
2. Obra Abierta.	57
2.1. Obra en movimiento.	57
3. Rol Social.	58
4. Diagrama Estructural.	58
5. Trama.	59
6. Espacio teatral.	59
6.1. Una posibilidad histórica del espacio teatral: la extensión teatral.	60
C. TERCERA ETAPA. INTERPRETACIÓN DRAMÁTICA.	62
OBJETIVOS.	62
CONTENIDOS TEMÁTICOS.	63
1. Puesta en Escena.	63
2. Espacio escénico.	64
3. Tema.	65
4. Grupo de teatro.	65
5. Técnicas de actuación.	66
III. OPCIONES DE DESARROLLO DE ESTA PROPUESTA DE ANÁLISIS DE TEXTO.	68
A. <i>GUÍA DE RECOMENDACIONES BÁSICAS.</i>	70
1. Desarrollo de la Primera Etapa de Análisis de Texto: Diagnóstico Estructural.	73
1.1. Primer Momento.	73
Elementos de Análisis.	73
1.2. Segundo Momento.	80
Elementos de Análisis.	80
2. Desarrollo de la Segunda Etapa de Análisis de Texto: Lectura Dramático Teatral.	87
Elementos de Análisis.	87
3. Tercera Etapa de Análisis de Texto: Interpretación Dramática.	90
<i>PALABRAS FINALES.</i>	91
NOTAS PRIMERA PARTE.	92
NOTAS SEGUNDA PARTE.	95
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.	101
INDICE.	104