

Palacio, V (2010) "Limitando las posibilidades interpretativas: Propuestas de dos manuales escolares. Mimeo

Limitando las posibilidades interpretativas: Propuestas de dos manuales escolares

Virginia Diana Palacio

Gran cantidad de docentes, a la hora de organizar sus tareas frente al aula, consultan y utilizan los manuales que las editoriales producen. Si esto no fuere así, las empresas editoriales ya hubieran cambiado el contenido de los mismos por otra oferta. La respuesta adherente es tan importante que hasta las planificaciones ofrecen (en sus respectivos sitios web), coincidiendo cada unidad con las segmentaciones que organizan los libros. Dicho de otro modo, la selección de qué desarrollar y cómo –tal vez hasta el cuándo- queda determinada por la editorial que ha realizado un producto estándar para un estudiante *meta*.

Para el presente análisis se tomarán dos manuales de habitual presencia en las instituciones; ambos corresponden al tercer año del actual nivel secundario. Son *Lengua III. Prácticas del lenguaje* (en adelante PLS) y *Lengua y Literatura. Activa 9* (en adelante LA9)¹. En ambos, se dedica una unidad al teatro, a partir de sendos fragmentos de obras que pertenecen a autores europeos y del Siglo XVII, "Hamlet" (Shakespeare) y "El burgués gentilhomme" (Moliere), respectivamente.

Es interesante considerar, como punto de partida, la cuestión de los textos que se ofrecen a los lectores (adolescentes de catorce o quince años en promedio). Ambas obras remiten a épocas y espacios no habituales para los estudiantes argentinos; es cierto que las dos siguen formando parte del canon escolar, pero, entonces, el punto a evaluar es la constitución y vigencia del mismo. La pregunta que – en este punto- cabe realizarse es si, como plantea Lerner (2001: 85), esa inclusión verdaderamente contribuye a formar lectores, si- considerando las nuevas identidades juveniles- se los impulsa a formar parte de una comunidad de lectores de obras completas o si- por el contrario- por tal selección se induce a pensar la lectura de obras literarias como *lo aburrido*.

El hecho de que Shakespeare y Moliere históricamente constituyan parte de ese canon escolar en escuelas secundarias hace que pueda pensarse que los jóvenes destinatarios- aun cuando sus realidades sociales, educativas y de conocimientos previos son disímiles- deberán conocer al menos el argumento para ser legitimados socialmente, por medio de lo que cierto grupo (hegemónico) considera valioso, ya que forman parte de lo estimado como capital cultural (Bourdieu: 1983) necesario para sostener el proceso de reproducción (Bourdieu : 2003).

Paradójicamente, aunque son textos del acervo universal- elegidos por emblemáticos-, con problemáticas fuertemente ligadas a los valores humanos, con personajes indiscutiblemente potentes (no sólo por conflictividad sino por su caracterización como tales), cuyo reconocimiento como piezas artísticas los ha convertido en canónicas (Burguera: 2006: 54)- las actividades que se solicitan no tratan de recuperar lo que transmiten ni profundizan en las tramas. Sólo están vinculadas con los segmentos editados¹ y remiten a ellos constantemente (aunque en LA9 se solicite la lectura total del texto²), confirmando- en la práctica- que el acceso y tratamiento de la obra completa no se efectuará (al menos desde la propuesta editorial).

En general, dos ejes organizan las consignas ligadas al tratamiento comprensivo del texto en ambos manuales: aproximación global en términos de contenido o en función de aspecto ligados a características del género y producción de nuevo texto (a partir de situaciones leídas en los fragmentos, con aprovechamiento de aspectos teóricos). Las globales, por su propia naturaleza, no apuntan a que se trabajen en profundidad las posibilidades que ofrece cada obra (incluso en el segmento *recortado*), sino que – salvo una de las consignas³- van dirigidas a aspectos obvios. Tal el caso de LA9 para interpretar el título⁴ o de PLS cuando solicita que se elijan de un listado los estados de ánimo válidos de uno de los personajes⁵; en esta última existe la idea subyacente de que los sentidos que un texto provoca en el lector son, ciertamente, similares en cada uno de ellos, contrariando los supuestos del discurso literario que (en términos sostenidos por la filosofía del lenguaje² y, luego, por la estética o teoría de la recepción³) instala la pluralidad, diversidad y renovación semántica en la medida que la sustancia significante (el texto) lo

¹ En Anexo podrán consultarse los materiales didácticos publicados digitalmente y las copias de los segmentos del manual considerados.

² Cf. Voloshinov (1929), Angento (1998), Rosa (1998)

³ Cf. Iser (1987), Raimer, (1989), Fish (1998)

permita. En este sentido, siguiendo a Retamoso, las propuestas dirigistas del manual son la manifestación de concepciones arcaicas (1997: 52), cuyos límites únicamente pueden ser no sólo superados sino también eliminados cuando el docente se sitúa en el espacio de la experiencia literaria, situación que no podrá ser evaluada en el presente análisis. En definitiva, una propuesta de interpretación que obliga a elegir entre opciones ubica al lector en un espacio de pérdida de libertad y de sujeción a reglas que remiten a representaciones que configuran dialécticamente los sentidos del texto (Báez, M.: 2010:125); al hacerlo, no promueve pensamiento crítico ni lectura profunda porque considera implícitamente que el sentido está en el texto y no en la interacción sujeto-lector/objeto-texto (Lerner: 1996:5). En definitiva, así como antes (o ahora) la aprobación del sentido correcto la tenía (tiene) el docente, el manual viene a hacerlo en su lugar.

Ahora bien, si el docente se deja llevar exclusivamente por lo que en el manual aparece y no continúa ahondando en las posibilidades, será muy difícil que logre transmitir la pasión lectora que surge toda vez que el lector es capaz de disfrutar del descubrimiento que conlleva leer para comprender. Como expresa Petit, no logrará que amen, incluso, leer lo difícil (1999: 164), simplemente porque no los hace leer ni cuestionar[se] lo leído en su integridad. Si, además, sigue al pie de la letra las consignas que en el libro escolar aparecen, el texto literario quedará reducido a un material que será excusa para no hacer lectura literaria ni comprensiva sino otra cosa (i.e. prácticas de redacción o simple localización de datos⁶).

Volviendo a las consignas para comprensión de los segmentos, será útil recordar a Bloom (1971), ya que el tipo de verbo utilizado en los dos manuales a la luz de la taxonomía, permitirá puntualizar claramente qué focos cognitivos se están profundizando en los usuarios. Para ello, a continuación se han copiado los que aparecen; entre corchetes se ha colocado lo referido contextualmente y entre paréntesis, aquello que la acción solicita:

PLS	LA9	Bloom
(pág. 156) - señalen (circunstancias) - describan (reacciones) - subrayen (opciones) - expliquen (razones) [dadas por personaje] - señalen (pasaje gracioso) - indiquen (elementos de comicidad) - [reconozcan] (vínculo/modo de manifestación entre personajes) - indiquen (hechos referidos) - señalen (sentimientos de personaje) (pág. 157) - [localicen] (recursos poéticos) - transcriban (ejemplos) (pág. 158) - señalen (diferencias) - [reconozcan] (tipos de trama) (pág. 159) - mencionen (acciones)	(pág. 141) -busquen (definición)	Conocimiento ⁷
(pág. 156) - expliquen (significado de expresión [coloreada]) - lean y expliquen [dada la definición] (causa posible) (pág. 158) - marquen (opción correcta/ incorrecta) (pág. 159) - indiquen (consecuencias)	(pág. 141) - [interpreten] (concepciones de educación y sociedad) -expliquen (título) (pág. 143) -determinen (conflicto)	Comprensión ⁸
(pág. 157) - [demuestren] (importancia)	(pág. 141 y 144) - justifiquen (con datos del texto)	

(pág. 158) - marquen (recursos poéticos [en otro texto])		Aplicación ⁹
(pág. 156) - [relacionen] (obra y presente) - escriban (retrato) (pág. 159) - señalen [distingan] (conflictos) - [expliquen] (sentimientos/ disyuntivas)	(pág. 145) - determinen (tipología dramática, cotejando con definición dada)	Análisis ¹⁰
(pág. 159) - imaginen (consejos)	(pág. 141) - [hipoteticen] (por qué el autor...) (pág. 143) - escriban [propongan] (conflictos posibles) - imaginen (puesta en escena) (pág. 144) - inventen (acotaciones para texto leído) - inserten (aparte y monólogo)	Síntesis ¹¹
(pág. 156) - justifiquen (validez) (pág. 157) - [definan] (significado)		Evaluación ¹²

En PLS, más de la mitad de las consignas (catorce de veintisiete, es decir 52%) están dirigidas a reconocer datos; cuatro, a interpretación (15%) y la misma cantidad a un tipo de análisis (15%) que no ofrece verdadero conflicto cognitivo. Una (4%) propone nuevos modos de enfocar la temática abordada; dos (7%) son de aplicaciones sencillas y cuasi dirigidas porque son réplicas de lo explicitado y, finalmente, dos (7%) obligan a tomar una postura crítica referida a un minúsculo segmento de dos diálogos entre Julieta y Romeo, obra cuyo tratamiento se omite. No obstante, el panorama presentado es un poco más nutrido (no significa de mayor calidad) que lo que ofrece LA9, con menos de la mitad de actividades (41%); del total de once, siete (64%) están vinculadas al contenido del texto literario reproducido y las demás (cuatro, 36%) a producción relacionada con él. De aquellas siete, tres (27%) solicitan interpretación; las restantes, aplicación, análisis, síntesis y localización de un dato explícito, respectivamente (9% cada una). Ninguna promueve el ejercicio del juicio valorativo- crítico.

Comparativamente, considerando la calidad, LA9 intenta tener una propuesta menos instruccional, debido a que prácticamente la totalidad de lo que se solicita implica un pequeño esfuerzo de comprensión. De todos modos, en términos generales, ninguna impulsa una verdadera interpelación del lector a la obra y, por ende, tampoco se percibe el énfasis en el fomento de las habilidades analítico-deductivas, que permiten discriminar sentidos no explícitos, por medio del pensamiento inferencial ni las necesarias para la formulación de nuevas, a partir de síntesis comprensivo-informacional previa. Hechos que mantienen estricta relación con lo que explícitamente se brinda a los docentes, bajo el formato de guías, que no son más que planificaciones para las unidades que constituyen el libro. Para PL9, de doce contenidos procedimentales enunciados en su Guía docente, uno es de comprensión (“Empleo de estrategias cognitivas de comprensión lectora” (pág.12); para PLS, de nueve expectativas de logro, solo una la refiere (“Comprender y valorar el lenguaje estético del texto dramático clásico”. Recursos para el docente, pág.5).

Todo esto permite distinguir la presencia del riesgo que Lerner (2001: 102 y ss) señala en cuanto a cómo la lógica organizativa institucional (en tanto manejo discrecional de tiempos y modalidades de trabajo); materializado en el objeto manual, puede llegar a obturar la necesaria construcción de condiciones de práctica lectora, que promueva sujetos que puedan analizar críticamente. Si el manual- en tanto herramienta áulica- es lo único que se aplica, obviamente habrá dificultades. Es cierto que el libro no hace a la institución, pero sí los docentes por medio de sus prácticas y si ellas están regidas por el manual, la cuestión es otra. El manual, con su lógica organizativa, también instala un modo particular de manejo del tiempo y las relaciones áulicas.

Considerando la utilización de los verbos en las consignas, la presencia del plural para *los quehaceres del lector* (como los denomina Lerner) parecen generar espacios de interacción (que podrían llevar a comentar, confrontar, discutir significados y sentidos- aunque no demasiado complejos-) en la resolución, pero nada hay que lleve a pensar que los que implican actividades más íntimas, como las que siguen, puedan activarse:

“anticipar lo que sigue en el texto, releer un fragmento anterior para verificar lo que se ha comprendido cuando se detecta una incongruencia, saltar lo que no se entiende o no interesa y avanzar para comprender mejor, identificarse con el autor o distanciarse de él asumiendo una posibilidad exhaustiva, detenida o rápida, cuidadosa o distendida.” (Lerner: 2001: 97)

De hecho se esperan (Cf. contenido procedimental en LA9), pero como objetos de enseñanza no aparecen focalizados; una suerte de juego intuitivo parece que debe actuar para que esos procesos se activen instantáneamente y den como resultado las hipotetizaciones, las determinación de significados y sentidos por contexto, cotexto y/o correferencia, así como los recorridos por conocimientos previos o los que se *abren* hiper[inter]textualmente.

Ahora bien, considerando el modo en que se estructuran los segmentos expositivo-explicativos y las actividades, puede decirse que las obras literarias (en ambos manuales) quedan subordinadas a su tratamiento no comprensivo, no sólo porque las actividades solicitadas no lo plantean desde la profundidad (como ya se indicó), sino porque son el punto de partida para la presentación de contenidos que se vinculan con ellas y forman parte de un abordaje que tiende al reconocimientos de los elementos que lo conforman -como recursos poéticos (PLS, pág. 157), parlamentos y didascalias (PLS, pág.158; PL9, 144)- o son excusa para plantear otros de gramática, normativa (en PLS: queísmo/dequeísmo, pág.167; estilo indirecto, pág. 165; análisis sintáctico- subordinada sustantiva-,pág. 166; verbos, pág. 171. En LA9: análisis sintáctico- oración compuesta- pág.148 a 151). Es decir, la presencia de los aportes del estructuralismo atraviesa la enseñanza (salvo en LA9, con variaciones lingüísticas, pág.146-7) y le resta entidad a la lectura, que va perdiendo espacios; al mismo tiempo, el docente, si adopta las propuestas, deja de ser un mediador que facilita mundos literarios en busca lectores (como dice Petit: 2008), objetivo que – sin lugar a dudas- debería defender y promover.

Cassany (1994: 345) expresa que la enseñanza basada en la gramática ha tenido como rasgo preponderante la atención a la reflexión lingüística y la producción, en desmedro de la lectura y comprensión; es el caso de PLS, que- además- hace un desmedido hincapié en la localización de datos denotados como si ello bastare como estrategia para discernir lo connotado, paso necesario para llegar a la comprensión no literal de un texto. Frente a esto, tendencias más modernas han puesto énfasis en el papel central que tiene la comprensión en la adquisición y desarrollo del lenguaje, ya que no es posible generar ricos textos sin antes haber realizado un nutrido *input* comprensivo; dentro de esta postura ha tratado de encuadrarse LA9. En esa dirección, el interés que señala la consigna sobre concepciones de educación y sociedad (pág. 141) instala una interesante variante que busca que el lector conecte su conocimiento de la realidad (lo experiencial) con las formas de representación que aparecen en lo literario, de tal modo que – al hacerlo- en esa aproximación interjueguen valores y sistemas de significación cultural (Colomer: 2001: 4).

Sin embargo, como bien plantea Colomer, la formación de la persona- a partir del tratamiento de lo literario - se produce cuando en el acercamiento se busca que afloren las tensiones y contradicciones, mediadas por un esfuerzo personal de comprensión; en ese proceso, para que se hagan visibles los sistemas de la cultura, el lenguaje (lo lingüístico) es el conductor de “las representaciones del mundo objetivo, del mundo social y del mundo subjetivo” (Bronckart apud Colomer: 2001: 5). Para ello, son necesarios dos procesos que no son observables en los manuales: la lectura del texto por parte de los estudiantes (que no debe entenderse más que como obra acabada y no la que dan los abordajes segmentados, de modo rutinario) y la intervención que tenga por meta enseñar a construir sentidos cada vez más ocultos y complejos.

El hecho de que los docentes acepten las propuestas de los manuales (que textos que modelizan escolarmente obras literarias y contenidos) obstaculiza la aparición de diferentes formas de leer el texto, pues allí se los parcela, limitar y descomponer; la metodología que muestran permite comprobar la pervivencia de concepciones que *obligan* a seguir un recorrido de descomposiciones como reaseguro de enseñanza de lo complejo (Lerner: 1996:5), cuando en la sociedad real la lectura sigue por otra senda. Para modificar eso y

“articular la teoría constructivista del aprendizaje con las reglas y exigencias (...) hay que encontrar otra manera de gestionar el tiempo, hay que generar nuevos modos de controlar el aprendizaje, hay que transformar el contrato didáctico, hay que conciliar los objetivos institucionales con los objetivos personales de los alumnos...” (pág. 6-7)

Y, además, considerar que el mejor modo de lograrlo es partir de obras significativas, que impliquen un problema interesante a resolver, que cubran un amplio espectro de sistemas de escritura, significación, usos sociales, relaciones textuales así como distintos modos de conceptualizar las relaciones histórico-sociales (Ferreiro: 1994: 3), pero que- además y como valor agregado- instalen al docente en un lugar de interacción más personal, que pueda (de)mostrar distintos niveles de inferencias, con una libertad que se adecue a las circunstancias que el grupo escolar necesite y promueva.

Si el objetivo es lograr lectores competentes, que se acerquen a la lectura y puedan formular proyectos propios, entonces, el uso de las propuestas de los manuales no deberá ser el camino, pues- en general- no profundizan la competencia interpretativa necesaria para lograr abordajes cada vez más complejos. Es el resultado riesgoso de hacer un texto escolar para muchos.

Notas

¹ En el caso de *Hamlet*, Acto I, 1-2; de *El burgués gentilhombre*, Acto II, 3-4, pero no completas

² Se dice: “En este capítulo se trabajará en base a la obra *El burgués gentilhombre* de Moliere. Por eso, se recomienda la lectura completa de la misma para poder seguir el desarrollo de este capítulo.

³ En LA9: “¿Qué concepción sobre la sociedad y la educación aparece implícita en el fragmento citado? Justifiquen su respuesta con datos extraídos del texto.(pág. 141)

⁴ Busquen en la enciclopedia la definición de “gentilhombre”. Expliquen por qué el título plantea una contradicción. (pág.144)

⁵ Ejemplos: “¿Cómo reacciona Hamlet al escuchar el relato de Horacio? Subrayen las opciones que consideren válidas y justifiquen: alegría- horror- emoción- desconcierto- prudencia- incredulidad- indiferencia- desconfianza- (pág. 156)

⁶ En pág. 156 PLS: “Escriban un retrato del rey, teniendo en cuenta el aspecto que presenta el fantasma y cómo se refieren a él los personajes”. “Describan las diferentes reacciones de Francisco, Bernardo, Horacio y Marcelo frente a esa aparición sobrenatural”. “Señalen un pasaje del texto que resulte gracioso e indiquen qué elementos producen en efecto cómico”.

⁷ Se busca que se recuerde información previamente aprendida/leída o reconozcan informaciones, ideas, hechos, fechas, nombres, símbolos, definiciones, etc., de una manera aproximada a como se han aprendido/ leído.

⁸ Se busca que entiendan/ se apropien aquello lo que se ha leído. Se demuestra cuando se presenta la información de otra manera por medio de transformaciones, relaciones, asociaciones con otro/s hecho/s. Requiere interpretación y poder establecer posibles causas y consecuencias.

⁹ Se busca que el alumno seleccione, transfiera y utilice datos y leyes para completar un problema o tarea con un mínimo de supervisión. Tiende a que se utilice lo aprendido, por medio de la aplicación de habilidades adquiridas a nuevas situaciones.

¹⁰ Con la propuesta se busca que el alumno distinga, clasifique y relacione evidencias o estructuras de un hecho o de una pregunta y que se haga preguntas y elabore hipótesis. Tiende a que se descomponga el todo en sus partes para poder solucionar problemas a partir del conocimiento adquirido. Al hacerlo, intenta entender la estructura de la organización del material informativo, con el objeto de desarrollar conclusiones divergentes, identificar motivos y consecuencias, infiriendo o hallando indicios

¹¹ Se quiere que el alumno cree, integre, combine ideas, planee, proponga nuevas maneras de hacer, aplicando el conocimiento y las habilidades logradas, con el objetivo de producir algo nuevo u original. Requiere de previsiones, anticipaciones, categorizaciones, comparaciones.

¹² Se impulsa la emisión de juicios de valor, sobre la base de criterios preestablecidos o siguiendo posturas subjetivas y personales; no se trata de simple opinión, sino de un ejercicio de análisis de evidencias

Bibliografía

- ✦ Angenot, Marc (1998): "La crítica del discurso social: a propósito de una orientación en investigación" (pág. 17-26) y "La historia en un corte sincrónico: literatura y discurso social" (69-88) En *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*, Córdoba, Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- ✦ Baez, M. (2010) "Las huellas de la cultura escrita en la construcción/ deconstrucción ficcional de la figura del dictador en *El otoño del Patriarca*", en Revista MELyL, N°3, Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, UNR, pág.123- 135
- ✦ Ballanti, G (2007) *Lengua. Prácticas del lenguaje III*. Buenos Aires, Santillana
- ✦ Burguera, M.L. (2006) "La pervivencia del canon: Shakespeare, Molière, Calderón y la configuración del personaje dramático", en *Mil Seiscientos Dieciséis*, Anuario, vol. XI, Madrid, Sociedad Española de Literatura General y Comparada, pág. 53-60
- ✦ Bloom, B. (1971) *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educativas: manuales I y II*, México D.F., Centro Regional de Ayuda Técnica.
- ✦ Bourdieu, P. (1983) "Campo de poder y campo intelectual" en *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires, Folios Ediciones.
- ✦ ----- (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.
- ✦ Cassany, D. et al. (1994) *Enseñar Lengua*. Barcelona, Graó,
- ✦ Cochetti, SM et al.(2001). *Lengua y Literatura Activa 9*, Buenos Aires, Puerto de Palos.
- ✦ Colomer, T (2001) "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", en *Lectura y vida, Revista latinoamericana de lectura*, Año 22 (1), Buenos Aires, I.R.A Documento disponible en <www.lecturayvida.org.ar/articulos.htm>
- ✦ Ferreiro, Emilia (1994) "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", en *Lectura y vida, Revista latinoamericana de lectura*. Año 15 (3), Buenos Aires, I.R.A. Documento disponible en <www.lecturayvida.org.ar/articulos.htm>
- ✦ Fish, Stanley (1998) "¿Hay un texto en esta clase?". En Palti, Elías: Giro lingüístico e historia intelectual. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, pág. 317-36.
- ✦ Iser, W (1987) *El acto de leer*. Madrid, Taurus.
- ✦ Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México. Capítulo 3.
- ✦ ----- (1996) "¿Es posible leer en la escuela" en *Revista Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura* Año 17 (1). Documento disponible en <www.lecturayvida.org.ar/articulos.htm>
- ✦ Pétit, M. (2008) "La escuela y la biblioteca, en primera línea", en *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía, México, pñag. 278- 291
- ✦ Pétit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a lectura*. Fondo de cultura Económica, México. Cuarta jornada.
- ✦ Raimer W. (1989), "La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura", en *Estética de la recepción*. La Balsa de la Medusa, Madrid , pág. 13 - 33
- ✦ Retamoso, R (1997) "Sobre la pedagogía de lo literario", en *Cuaderno N°1. La enseñanza de la literatura como problema*, Rosario, Centro de estudios sobre la enseñanza de la literatura, Universidad Nacional de Rosario.
- ✦ Rosa, Nicolás (1998) "Manual de uso" En *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, N° 7, pags. 335-346
- ✦ Volóshinov, V. (1929) (2009) *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Ediciones Godot Argentina

ANEXO

Contenidos del capítulo 8

- Los textos: El drama
- El discurso: Variaciones del lenguaje: lectos y registro
- Temas de gramática: Oraciones compuestas. Oraciones complejas
- Taller de producción: Actividades creativas
- Técnicas de estudio: Los trabajos de investigación

El teatro

PERO RAMIRO ... TODOS SABÍAN QUE HOY ÍBAMOS A HABLAR SOBRE EL TEXTO DRAMÁTICO

Y BUENO... YO ESTUDIÉ UN MONTÓN, SEÑORITA ... ¡ME QUEMÉ LAS PESTAÑAS !!

¿Y POR QUÉ NO SABE NADA?

JUSTAMENTE ... LE ESTOY HACIENDO UN POCO DE TEATRO ...



Punto de partida

1. Expliquen qué entiende el alumno por "hacer teatro".
2. Indiquen cuál es la finalidad de los textos teatrales.
3. Entre todos determinen las características del texto teatral.
4. Si alguna vez fueron al teatro, cuéntenles a sus compañeros qué obra vieron y cómo era la sala en la que se representaba.

LOS TEXTOS

EL DISCURSO

TEMAS DE GRAMÁTICA

El teatro

El origen del teatro occidental se remonta a la antigüedad clásica griega. En aquella época, los ate-nienses celebraban fiestas en homenaje a Dionisio, el dios del vino y la fertilidad. Con el paso del tiempo, lo religioso fue dando lugar a lo profano hasta que el desfile y los cantos se convirtieron en otros cantos y en otros movimientos corales, y llegaron a representar en escena historias y conflictos que se convirtieron en el arte teatral.

En este capítulo se trabajará en base a la obra *El burgués gentilhomme* de Molière. Por eso, se recomianda la lectura completa de la misma para poder seguir el desarrollo de este capítulo.

• Lean el argumento de la obra:

El protagonista de la obra es el señor Jourdain, un burgués enriquecido que tiene grandes deseos de ascender socialmente. Su sueño es adquirir rápidamente y sin demasiado esfuerzo los conocimientos, el lenguaje y los modales elegantes de los nobles. Por eso, su casa es asiduamente visitada por maestros de distintas disciplinas y artes, quienes satisfacen el interés del dueño de casa por aprender "cosas bellas". Su esposa y su hija (Lucila) se burlan de este ridículo sueño de parecer un "gentilhombre" que pone en riesgo toda la fortuna obtenida.

Una tarde en la casa del señor Jourdain, sus cuatro maestros (de música, de baile, de esgrima y de filosofía), se enfrentan en una violenta discusión para lograr la atención del burgués. Luego de la trifulca, el señor Jourdain entabla una conversación con el maestro de filosofía:

(EL MAESTRO DE FILOSOFÍA, EL SEÑOR JOURDAIN.)

[...]

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—¿No poseéis algunos principios, algunos rudimentos de las ciencias?

EL SEÑOR JOURDAIN.—¡Oh! Sí, sé leer y escribir.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—¿Por dónde os gustaría que comenzáramos? ¿Queréis que os enseñe lógica?

EL SEÑOR JOURDAIN.—¿Qué es eso de la lógica?

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Es la que enseña las tres operaciones de la mente.

EL SEÑOR JOURDAIN.—¿Cuáles son esas tres operaciones de la mente?

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—La primera, la segunda y la tercera. La primera es la de saber concebir por medio de universales¹. La segunda es la de saber juzgar por medio de categorías y la tercera, la de saber sacar una consecuencia por medio de las figuras "Barbara", "Celarent", "Darii", "Ferio", "Baralip-ton", etc.

EL SEÑOR JOURDAIN.—Esas palabras son demasiado malsonantes. Esta

lógica no me resulta. Aprendamos algo más lindo.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—¿Queréis aprender moral?

EL SEÑOR JOURDAIN.—¿Moral?

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Sí.

EL SEÑOR JOURDAIN.—¿Y qué dice esa moral?

Notas

1. Para la lógica, disciplina filosófica que estudia los métodos para razonar eficazmente, los universales son términos generales dentro de los cuales están comprendidos varias especies e individuos. La categoría es un instrumento del pensamiento para clasificar a todos los seres o individuos.

2. La capacidad de sacar conclusiones o razonamiento deductivo en la lógica formal se llama silogismo. Existen varias formas o figuras del silogismo, designadas por términos mnemotécnicos que al señor Jourdain le parecen incomprensibles. (N. de la T.)



TEMAS DE GRAMÁTICA EL DISCURSO **LOS TEXTOS**

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Trata sobre la felicidad, enseña a los hombres a moderar sus pasiones y...

EL SEÑOR JOURDAIN.—No, dejemos eso. Soy bilioso como el demonio¹ y no hay moral que valga, quiero enfurecerme hasta el hartazgo, y cuando se me dé la gana.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—¿Acaso queréis aprender física?

EL SEÑOR JOURDAIN.—¿Y qué cuenta esa física?

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—La física es la que explica el principio de las cosas naturales y las propiedades de los cuerpos; discurre sobre la naturaleza de los elementos, de los metales, de los minerales², de las piedras, las plantas y los animales, y nos enseña la causa de todos los meteoros, el arco iris, los fuegos fatuos³, los cometas, los relámpagos, el trueno, el rayo, la lluvia, la nieve, el granizo, los vientos y los torbellinos.

EL SEÑOR JOURDAIN.—Hay demasiado alboroto en todo eso, demasiado lío.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Entonces, ¿qué queréis que os enseñe?

EL SEÑOR JOURDAIN.—Enseñadme ortografía.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Con mucho gusto.

EL SEÑOR JOURDAIN.—Después, me enseñaréis el calendario, para saber cuándo hay luna y cuándo no la hay.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Hecho. Para desarrollar bien vuestro razonamiento y abordar esta materia como un filósofo, hay que comenzar según el orden de las cosas, por un exacto conocimiento de la naturaleza de las letras y de las diferentes formas de pronunciarlas a todas. Y al respecto, debo deciros que las letras están divididas en vocales, así llamadas porque expresan las distintas voces, y en consonantes, así llamadas porque sueñan con las vocales, y su función es la de marcar las diversas articulaciones de la voz. Hay cinco vocales o voces: A, E, I, O, U.

EL SEÑOR JOURDAIN.—Todo eso lo comprendo.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—La voz A se forma abriendo mucho la boca: A.

EL SEÑOR JOURDAIN.—A, A, SÍ.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—La voz E se forma acercando la mandíbula inferior a la superior: A, E.

EL SEÑOR JOURDAIN.—A, E, A, E. ¡Vaya! Sí. ¡Ah! ¡Qué hermoso es esto!

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Y la voz I acercando aún más las mandíbulas entre sí y separando las comisuras de la boca hacia las orejas: A, E, I.

EL SEÑOR JOURDAIN.—A, E, I, I, I, I. Es verdad. ¡Viva la ciencia!

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—La voz O se forma volviendo a abrir las mandíbulas y acercando los labios, el superior y el inferior, por las comisuras: O.

EL SEÑOR JOURDAIN.—O, O. Muy cierto. A, E, I, O, I, O. ¡Esto es admirable! I, O, I, O.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—La abertura de la boca hace, precisamente, como un redondelito que representa una O.

EL SEÑOR JOURDAIN.—O, O, O. Tenéis razón. O. ¡Ah! ¡Qué hermoso es saber algo!

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—La voz U se forma acercando los dientes sin unirlos del todo y estirando los labios hacia afuera, también acercándolos entre sí sin unirlos por completo: U.

EL SEÑOR JOURDAIN.—U, U. Es incuestionable: U.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Vuestros labios se estiran como si pusierais mala cara: por lo tanto, si quisierais hacérselo a alguien y burlaros de él, no tendríais más que decir: U.

EL SEÑOR JOURDAIN.—U, U. Es verdad. ¡Ah! ¿Por qué no habré estudiado antes para saber todo esto?

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Mañana veremos las otras letras, que son las consonantes.

Notas

3. La medicina de la época atribuía los desórdenes psicológicos de los seres humanos al predominio o exceso de uno de los líquidos o humores corporales. El exceso de bilis producida por el hígado suponía una personalidad irritable y colérica.

4. En el siglo XVII, como en la Antigüedad, la Física comprendía el estudio de las propiedades de la materia y de los fenómenos que no implican un cambio en la naturaleza de los cuerpos. Sus ramas clásicas eran la acústica, la óptica y la mecánica. (N. de la T.)

5. Los "fuegos fatuos" son las denominadas estrellas fugaces. (N. de la T.)

BIBLIOTECA POPULAR
Pablo Rojas Paz
G L E W

CAPÍTULO 8 El teatro 139

EL DISCURSO TEMAS DE GRAMÁTICA **LOS TEXTOS**

EL SEÑOR JOURDAIN.—¿Y habrá cosas tan asombrosas como estas?

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Sin duda. La consonante D, por ejemplo, se pronuncia tocando la parte inferior de los dientes de arriba con la punta de la lengua: Da.

EL SEÑOR JOURDAIN.—Da, Da. Sí. ¡Ah! ¡Qué hermoso! ¡Qué hermoso!

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—La F, apoyando los dientes de arriba sobre el labio inferior: Fa.

EL SEÑOR JOURDAIN.—Fa, Fa. Es verdad. ¡Ah! ¡Padre y madre, cuán resentido estoy con vosotros!

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Y la R, llevando la punta de la lengua hasta lo alto del paladar, de modo que al ser rozada por el aire que sale con fuerza, cede y vuelve siempre al mismo lugar, haciendo una especie de temblor: Ra.

EL SEÑOR JOURDAIN.—R, r, ra; R, r, r, r, ra. ¡Es verdad! ¡Ah! ¡Sois un hombre tan hábil! ¡Y cómo he perdido yo el tiempo! R, r, r, ra.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Os explicaré a fondo todas estas curiosidades.

EL SEÑOR JOURDAIN.—Os lo ruego. Por otra parte, debo haceros una confidencia. Estoy enamorado de una persona de mucha categoría, y desearía que me ayudarais a escribirle algo en una notita que quiero dejar caer a sus pies.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Muy bien.

EL SEÑOR JOURDAIN.—Debe ser algo galante, sí.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Por supuesto. ¿Queréis escribirle unos versos?

EL SEÑOR JOURDAIN.—No, no, nada de versos.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—¿Sólo queréis algo en prosa?

EL SEÑOR JOURDAIN.—No, no quiero ni prosa ni verso.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Tiene que ser uno u otro.

EL SEÑOR JOURDAIN.—¿Por qué?

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Señor, porque no hay otra forma para expresarse que no sea la prosa o el verso.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—¿No hay más que la prosa o el verso?

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—No, señor: todo lo que no es prosa es verso, y todo lo que no es verso es prosa.

EL SEÑOR JOURDAIN.—¿Y entonces cuando hablamos, qué cosa es?

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Prosa.

EL SEÑOR JOURDAIN.—¿Qué? ¿Cuando digo: "Nicole, tráeme mis pantuflas y alcánzame mi gorro de dormir", eso es prosa?

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Sí, señor.


EL SEÑOR JOURDAIN.—¡Caramba! Hace más de cuarenta años que hablo en prosa sin saberlo; os estoy enormemente agradecido de habérmelo informado. Entonces, querría poner en la nota: "Bella marquesa, vuestros hermosos ojos me hacen morir de amor"; pero querría que eso fuera dicho de manera galante, que quedara arreglado con gracia.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Poned que el fuego de sus ojos reduce vuestro corazón a cenizas, que día y noche sufrís por ella la violencia de un...

EL SEÑOR JOURDAIN.—No, no, no, no quiero nada de eso, sólo quiero lo que os he dicho: "Bella marquesa, vuestros hermosos ojos me hacen morir de amor".

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—Habría que alargar un poco la cosa.

EL SEÑOR JOURDAIN.—Os digo que no, quiero sólo esas palabras en la nota; pero puestas a la moda, bien arregladas como corresponde. Os ruego que me digáis un poco, para ver, las diversas formas en que se las puede ordenar.



140 El teatro CAPÍTULO 8

TEMAS DE GRAMÁTICA EL DISCURSO **LOS TEXTOS**

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—En primer lugar, se las puede ordenar como vos habéis dicho: “Bella marquesa, vuestros hermosos ojos me hacen morir de amor”. O bien: “De amor me hacen morir, bella marquesa, vuestros hermosos ojos”. O bien: “Vuestros ojos hermosos me hacen, bella marquesa, de amor morir”. O bien: “Morir de amor me hacen vuestros hermosos ojos, bella marquesa”. O bien: “Me hacen vuestros ojos hermosos, bella marquesa, morir de amor”.

EL SEÑOR JOURDAIN.—¿Pero de todas esas formas, cuál es la mejor?

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—La que vos habéis dicho: “Bella marquesa, vuestros hermosos ojos me hacen morir de amor”.

EL SEÑOR JOURDAIN.—Sin embargo, yo no he estudiado nada y me salió de una sola vez. Os agradezco de todo corazón y os ruego que vengáis mañana temprano.

EL MAESTRO DE FILOSOFÍA.—No faltaré.
[...]

Molière. “El burgués gentilhomme”. En: *El avaro / El burgués gentilhomme*. Buenos Aires, Cántaro, 2000. Acto II Escena IV.

Poco después, el señor Jourdain avisa a su familia que recibirá visitas en su casa, lo que promueve el descontento de su esposa. Llega el conde Dorante, un noble que posee los modales, la cultura y los saberes necesarios para moverse en la Corte, pero que está en la ruina, y se aprovecha del ingenio burgués para lograr sus propias metas. El conde, con desenfado, le pide dinero prestado y arregla que la marquesa Dorimea, en quien Jourdain está interesado, lo visite esa misma tarde.

En tanto, un segundo hilo argumental narra las peripecias del amor entre Lucila (hija de Jourdain) y Cleonte (un joven burgués), como así también entre sus criados Nicole y Covielle. Impulsado por Lucila, Cleonte se dirige a casa de la joven para solicitar su mano al padre.

Luego de rechazar al enamorado de su hija, el señor Jourdain recibe nuevamente la visita del conde Dorante, esta vez, junto con la marquesa Dorimea, a quien, a espaldas de Jourdain, el conde pretende en matrimonio. En este engaño se aprovecha de la bondad y la prodigalidad del incauto Jourdain y se beneficia con sus obsequios y atenciones.

A continuación llegan Cleonte y Covielle, disfrazados como noble turco y su lacayo. Enterados todos de la farsa, menos el señor Jourdain, colaboran para que Lucila sea dada en matrimonio al falso noble turco. Una vez obtenido el consentimiento para la realización de la boda entre Cleonte y Lucila, la comedia termina con la representación de un ballet.

Molière

Jean Baptiste Poquelin, Molière, nació en París en 1622. Atraído desde muy joven por intereses artísticos, fundó una compañía teatral y comenzó a escribir sus primeras obras.

Con su compañía teatral, recorrió en extensas giras el interior de Francia. Cuando se estableció nuevamente en París obtuvo un gran éxito con *Las preciosas ridículas* (1659) y *La escuela de las mujeres* (1662). Fue creador de la comedia-ballet que incluía, además de texto, danza y canto (*El burgués gentilhomme*, 1670).

Activa Lengua

- 1 Expliquen el título *El burgués gentilhomme*. ¿Por qué creen que el autor lo eligió?
- 2 Busquen en la enciclopedia la definición de “gentilhombre”. Expliquen por qué el título plantea una contradicción.
- 3 ¿Qué concepción sobre la sociedad y la educación aparece implícita en el fragmento citado? Justifiquen su respuesta con datos extraídos del texto.
- 4 Si el señor Jourdain viviera en nuestra época, ¿sería pertinente el estudio de la esgrima, la música, el baile y la filosofía para lograr su cometido? ¿Qué tipo de disciplinas debería aprender?

CAPÍTULO 8 El teatro 141

LOS TEXTOS EL DISCURSO TEMAS DE GRAMÁTICA

El drama

La palabra **drama** designa a toda creación literaria en la que un escritor, llamado dramaturgo, produce y desarrolla un acontecimiento en un espacio y un tiempo en el que intervienen personajes. El aspecto esencial del drama es la acción, que no es narrada ni descripta, sino representada y vista por los espectadores. A la obra teatral la define la acción.

En el drama hay dos aspectos igualmente importantes: el **texto dramático** (creado y escrito por un autor); y la **representación teatral** o puesta en escena del texto (llevada a cabo por un conjunto de personas).

En este sentido, y teniendo en cuenta la situación comunicativa que todo texto produce, el drama propone una dimensión comunicativa doble: por un lado, la **comunicación dramática** entre el dramaturgo y el público (tanto los lectores de la obra como los espectadores), y por el otro, la **comunicación teatral** entre el conjunto formado por el director y los actores, y quienes presencian la representación.

La representación teatral

La acción define a la obra dramática, es decir, la finalidad del discurso dramático es ser representado. En la representación se ponen en juego diversos elementos formales que componen el universo dramático: director, actores, escenografía, vestuario, iluminación, etc.

La representación supone la existencia de un texto en el que aparecen las indicaciones para la ejecución dramática: es el autor el que diseña el escenario sobre el que se debe llevar a cabo la obra, les da nombre a los personajes, perfila sus características, inventa sus palabras, pero, además, también sugiere sus movimientos, sus desplazamientos y unas posibles colocaciones. Estas indicaciones podrán ser aceptadas o no por el director de la obra, quien es, en definitiva, el que descifra el texto y lo convierte en representación y el que, en última instancia, decide sobre la puesta en escena.

En una representación intervienen numerosas personas cumpliendo diferentes funciones.

Actor: el sentido de su trabajo aparece en la escena, ya que allí adquieren significado los gestos, la mímica, los movimientos con que subraya las características del personaje que interpreta. El actor es el mediador entre el texto y la escena, ya que reproduce la configuración del carácter de un personaje creado por el dramaturgo.

Director: es el que moldea el espectáculo dramático en su totalidad. Es el que decodifica el texto del autor y lo adapta a sus conveniencias estéticas o a las expectativas que, supone, tiene su público.

También participan en la puesta en escena: escenógrafo, vestuarista, sonidista, iluminador, etc.

Un ámbito de representación privilegiado socialmente es el espacio teatral. El **teatro** es un edificio especialmente preparado para realizar representaciones de obras dramáticas.

Las salas teatrales clásicas tienen los siguientes espacios:

- **escenario:** es el ámbito específico de representación. Allí se mueven los personajes y emiten sus parlamentos entre los decorados de la escenografía y bajo la incidencia de los efectos de la iluminación, la música y el sonido;
- **detrás del escenario:** allí se encuentra la tramoya, el conjunto de los artilugios de soporte técnico de una representación, elementos de la decoración y los efectos especiales, espacios por donde los actores salen o esperan la entrada a escena, decorados que van a utilizarse a lo largo de la obra;
- **espacio para el público:** generalmente una serie de butacas frente al escenario (platea). A veces, en distintos niveles, formando un semicírculo en torno al escenario (palcos, pullman, paraíso).

142 El teatro CAPÍTULO 8

TEMAS DE GRAMÁTICA EL DISCURSO **LOS TEXTOS**

El texto dramático

El argumento del texto dramático se basa en el principio de tensión dramática, que se desarrolla por la presentación de **fuerzas contrapuestas**. Es decir, el conflicto dramático se produce por la presencia de un obstáculo, interior o exterior, que impide a alguien realizar o conseguir algo. El conflicto puede resolverse o no, y su solución, si se consigue, puede ser satisfactoria o no serlo.

Existe un modelo de construcción argumental más o menos fijo, en el que se despliegan cinco secuencias:

- **presentación** de personajes, de rasgos y de temas;
- **desarrollo** de las oposiciones previstas a partir de los caracteres de los personajes;
- **intensificación** del conflicto, que conduce al
- **clímax** momento culminante del desarrollo dramático en el que se produce la máxima tensión, hasta que finalmente desemboca en el
- **desenlace**, o solución al conflicto planteado.

Para regular las cinco secuencias con las que se formula la tensión dramática, el dramaturgo emplea unidades formales como los actos, las escenas y los cuadros.

Acto: es cada una de las partes en que puede dividirse una obra dramática. En la representación se marca con la apertura o el cierre del telón.

Escena: es cada parte de un acto marcada por el ingreso o salida de personajes.

Cuadro: es la parte de un acto marcada por el cambio de escenografía.





Un poco de historia

El siglo v a.c. fue la época de mayor esplendor cultural griego; el teatro estaba consolidado por las obras maestras de dramaturgos como Esquilo, Aristófanes, Sófocles y Eurípides. El teatro romano heredó las características griegas, y se destacaron autores como Plauto y Terencio. En el siglo xvi se da en Europa, sobre todo en España, el florecimiento de una "época de oro" de la literatura, con, entre otras, las obras de Lope de Vega y de Calderón de la Barca. En el siglo siguiente, en plena época del neoclasicismo, Francia posee las mejores manifestaciones con la producción de Corneille, Racine y Molière. El siglo xix estuvo dominado por el teatro romántico, en el que se destacan las obras de Victor Hugo. En el siglo xx, las manifestaciones teatrales asumen las estéticas de las vanguardias y de la experimentación: Luigi Pirandello, Bertolt Brecht y Samuel Beckett sintetizan las búsquedas de renovación formal y las nuevas condiciones de puesta en escena.

Activa Lengua

- En grupos, señalen de qué manera organizarían una representación de la escena leída de *El burgués gentil hombre*. Determinen el vestuario, la escenografía y todos los elementos necesarios para la puesta en escena.
- Escriban una lista de los conflictos que podría afrontar un señor Jourdain de nuestra época.
- A partir del argumento de la obra, determinen el conflicto que se presenta en la historia de Lucila y Cleonte.

CAPÍTULO 8 El teatro 143

LOS TEXTOS EL DISCURSO TEMAS DE GRAMÁTICA

Las formas del discurso teatral


El discurso teatral se caracteriza por ser doble: por un lado, manifiesta las voces de los personajes a través de los **parlamentos** y por el otro, presenta las marcaciones escénicas a través de las **acotaciones**.

Los parlamentos

En el texto teatral, el dramaturgo desarrolla las acciones y hace saber al público lo que sucede a través de los parlamentos de los personajes. Para ello, utiliza distintas técnicas.

1. El **diálogo** es la forma privilegiada del texto dramático por dos motivos: en primer lugar, los personajes existen a través de su palabra y, en segundo lugar, el diálogo es acción hablada, es decir, las acciones se desarrollan a partir de la palabra. El diálogo presupone un intercambio verbal de informaciones entre los personajes que permite, a su vez, hacer conocer al espectador los acontecimientos.
2. El **monólogo** es el discurso de un personaje que no se dirige a otro, sino que sirve para revelar al espectador su mundo interior. Durante el monólogo, el personaje se adentra en su conciencia y hace explícitos los motivos de su actuación o las razones de su proceder.
3. El **soliloquio** es una forma de monólogo, pero se diferencia del anterior ya que en el soliloquio el personaje dialoga consigo, no se trata de un fluir de pensamientos sino de un "diálogo" de a uno.
4. El **aparte** es un comentario o explicación sobre la acción. En este caso el personaje no se encuentra solo en la escena, sino que, sin ser oído por los otros personajes, se dirige al público y le comunica una idea, alguna opinión o un pensamiento en relación con la escena que se está desarrollando. Establece con los espectadores cierta complicidad ya que ellos conocen datos que los otros personajes ignoran:

LA SEÑORA JOURDAIN.—No quiero que me diga nada.
 EL SEÑOR JOURDAIN.—¿Qué mujer tan obstinada! ¿Os hará daño oírlo?
 COVIELLE.—Tan sólo escuchadme, después haréis lo que os parezca.
 LA SEÑORA JOURDAIN.—¿Está bien! ¿Qué?
 COVIELLE.—(APARTE) Señora, hace una hora que os hacemos señas. ¿No os dais cuenta de que se ha hecho todo esto para complacer las fantasías de vuestro marido, al que engañamos con estos disfraces, y que el hijo del Gran Turco es el mismo Cleonte?
 LA SEÑORA JOURDAIN.—¡Ah, ah!
 COVIELLE.—¿Y que yo, Covielle, soy el intérprete?
 LA SEÑORA JOURDAIN.—¡Ah! Si es así, me rindo.



Las acotaciones o didascalias

En un texto teatral, el dramaturgo indica no sólo los parlamentos de los personajes, sino todas las marcaciones que son necesarias para poner en escena el texto. Se trata de indicaciones escénicas y técnicas para los actores y el director de la obra. Van generalmente entre paréntesis y en un tipo distinto de tipografía.

Las **acotaciones** no deben ser pronunciadas por los actores, ya que su finalidad es aclarar para la puesta en escena, el sentido de ciertos pasajes y facilitar su representación.

Activa Lengua

- Escriban en la escena leída de las páginas 138 a 141, las acotaciones necesarias para indicar los movimientos y los gestos de los personajes.
- Inserten en esa escena: un aparte del profesor de filosofía y un monólogo del señor Jourdain.

144 El teatro CAPÍTULO 8

TEMAS DE GRAMÁTICA EL DISCURSO LOS TEXTOS

Tipología de los géneros dramáticos


La primera clasificación de los géneros dramáticos de la que se tiene conocimiento pertenece al filósofo griego Aristóteles, quien, a partir de analizar las obras dramáticas escritas por los grandes dramaturgos griegos del siglo V a.C., formalizó una distinción de dos grandes géneros: la **tragedia** y la **comedia**. La clasificación que propuso Aristóteles fue considerada válida durante muchos siglos, y algunos de sus preceptos o ideas sobre el teatro se respetaron incluso hasta el siglo XIX.

Aristóteles planteó una división entre la tragedia y la comedia según los hechos, los personajes y los caracteres que eran presentados en cada una. Así, la tragedia se ocupaba de asuntos de gran importancia pública relacionados con divinidades y seres superiores al resto de los mortales, mientras que la comedia debía presentar hechos cotidianos de la vida mundana, protagonizados por hombres comunes.

Además, el estilo de escritura debía variar entre una y otra: a la tragedia le correspondía una escritura en verso mientras que la comedia, por tratar temas de menor importancia y relacionados con seres comunes, podía ser escrita en prosa.

Con el transcurso de los siglos, esta clasificación dejó de tener validez. En la actualidad lo que permite trazar una tipología de los géneros dramáticos es el reconocimiento de las distintas formas de presentar y desarrollar la acción. Pueden distinguirse tres géneros.

- 1 Tragedia:** su finalidad es conmover al individuo mediante la contemplación del dolor y del sufrimiento. Los conflictos que se presentan son patéticos, dado que muestran a los hombres enfrentados con fuerzas que no pueden vencer (el destino, la culpa, la dominación). Esta lucha del hombre debe conducir a un proceso de catarsis en los espectadores, para que vivan en carne propia el horror del desenlace. Entre las tragedias universales más conocidas se encuentran las del dramaturgo inglés William Shakespeare (1564–1613): *Hamlet*, *Macbeth*, *El rey Lear*, *Troilo y Cressida*, *Romeo y Julieta*, entre otras.
- 2 Comedia:** la palabra comedia deriva del griego *komoidia* y tiene su origen en el *komos*, que era un desfile y canción ritual llevado a cabo en las fiestas que los atenienses dedicaban a Dionisio. Debido a su origen festivo, los objetivos de este género son suscitar la risa, sorprender con los desenlaces felices, jugar con la imaginación mediante trucos y efectos visuales, despertar en los espectadores el deseo de asumir situaciones maravillosas y mágicas, etc. Molière ha escrito a lo largo de su vida vinculada al teatro gran cantidad de comedias, entre las que pueden mencionarse *El misántropo*, *El avaro*, *Tartufo* y *El enfermo imaginario*.
- 3 Tragicomedia:** se trata de una forma dramática derivada de lo tragicómico. Se trata de combinar el dolor y el entusiasmo, el llanto y la risa, es decir, los sentimientos contradictorios de la naturaleza humana, en una serie de tensiones. El desenlace de las tragicomedias puede ser tanto feliz como triste. Una de las obras de este género más famosas es la *Tragicomedia de Calisto y Melibea*, de Fernando de Rojas (1470-1541), conocida popularmente como *La Celestina*.



Activa Lengua

Determinen a qué género corresponde *El burgués gentilhomme*. Justifiquen su respuesta tomando elementos del fragmento de las páginas 138 a 141.

CAPÍTULO 8 El teatro 145

Guía docente- Lengua y Literatura Activa 9
 Documento disponible en
<http://www.puertodepalos.com.ar/imagenes/descargas/guias/3009.pdf>



El teatro

Lengua 9
 y Literatura Activa

- Contenidos actitudinales**
- Sensibilidad para promover el intercambio enriquecido de las comunicaciones humanas.
 - Reflexión crítica sobre los resultados en las producciones orales y escritas.

Bloque	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales
Lengua oral	- Dramatización de una situación real: espectáculos teatrales.	- Audición y dramatización de experiencias reales.
Lengua escrita (lectura)	- Lectura de: <i>El burgués gentilhomme</i> , de Molière (fragmento). - Estrategias lingüísticas de lectura. - Estrategias cognitivas de lectura.	- Lectura de textos teatrales atendiendo a la claridad, la fluidez y la expresividad. Reconocimiento de las estructuras textuales y de los elementos nucleares y periféricos. - Empleo de estrategias cognitivas de comprensión lectora.
(escritura)	- Tipos de mensajes escritos: el teatro breve. - Estrategias de escritura: análisis y comprensión del un tema designado. - Tipos de mensajes escritos: los trabajos de investigación.	- Reconocimiento y experimentación con textos teatrales. Gestión de proyectos de escritura personales. Control de coherencia y cohesión del escrito.
El discurso literario	- Literatura escrita: el drama. La representación teatral. El texto dramático. Las formas del discurso teatral. Los actores. Tipología de los géneros dramáticos.	- Reconocimiento de los elementos caracterizadores del texto y de la puesta teatral. Puesta en escena de fragmentos de <i>El burgués gentilhomme</i> .
Reflexión acerca de los hechos del lenguaje	- Variedades del lenguaje: lectos y registros. - La oración compuesta. La oración compleja.	- Sistematización de situaciones de variación en el lenguaje. Categorización de variedades lingüísticas. Reconocimiento de construcciones.

© Puerto de Palos S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

Lengua. Prácticas del lenguaje III

9

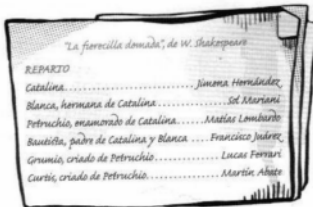
Actuar para vivir

“El teatro es una celebración entre todos los artistas y técnicos que componen el trabajo, y el público que está en la sala. Cuando esa celebración se produce, lo que no siempre ocurre, todos ellos saben que algo ha cobrado sentido”.

Javier Daulte. Entrevista publicada en http://www.publicacions.bcn.es/b_mm/ebmm68/84_entrevista2_cast.pdf

Comenten entre todos la frase de Daulte. ¿Por qué creen que el trabajo de los técnicos es tan importante como el de los artistas? ¿Qué es lo que “cobra sentido”?

- Un grupo de teatro prepara su próximo espectáculo. Estos son algunos de los materiales que están usando. Definan qué es cada uno y determinen con qué oficio se relaciona.



- ¿Qué otros rubros relacionados con la puesta en escena de una obra teatral podrían mencionar?
- ¿De qué tratará la obra que prepara el grupo? Imaginen y narren el argumento teniendo en cuenta los personajes que participarán, los espacios donde transcurre la acción y otros datos presentes en los materiales.
- Inventen un diálogo entre los personajes de la obra y dramaticénelo.

**HAMLET,
PRÍNCIPE DE DINAMARCA**



POR WILLIAM SHAKESPEARE

**ACTO I
ESCENA I**

Elsinor. Explanada delante del castillo. Francisco, de centinela en su puesto. Entra Bernardo, dirigiéndose a él.

BERNARDO. —¿Quién vive?
FRANCISCO. —¡No, contestadme a mí! ¡Alto y descubríos!
BERNARDO. —“¡Viva el rey!”
FRANCISCO. —¿Bernardo?
BERNARDO. —El mismo.
FRANCISCO. —Llegáis muy puntualmente a vuestra hora.
BERNARDO. —Acaban de dar las doce. Vete a dormir, Francisco.
FRANCISCO. —Muchas gracias por el relevo. Hace un frío cruel y estoy delicado del pecho.
BERNARDO. —¿Ha sido tranquila vuestra guardia?
FRANCISCO. —Ni un ratón se ha movido.

BERNARDO. —Está bien; buenas noches. Si halláis a Horacio y Marcelo, mis compañeros de guardia, decidles que se den prisa.
FRANCISCO. —Me parece oírlos. ¡Alto! ¡Eh! ¿Quién va?

Entran Horacio y Marcelo.

HORACIO. —¡Amigos del país!
MARCELO. —¡Y vasallos del rey de Dinamarca!
FRANCISCO. —Os doy las buenas noches.
MARCELO. —¡Oh, adiós, pundonoroso militar! ¿Quién os ha relevado?
FRANCISCO. —Bernardo ocupa mi puesto. ¡Buenas noches! (*Sale.*)
MARCELO. —¡Hola, Bernardo!

[...]
BERNARDO. —¡Bienvenido, Horacio! ¡Bienvenido, querido Marcelo!
MARCELO. —Y qué, ¿se ha vuelto a aparecer eso esta noche?
BERNARDO. —Yo no he visto nada.
MARCELO. —Horacio dice que todo es pura ilusión nuestra, y no quiere creer lo referente a esa espantosa aparición que hemos visto ya en dos ocasiones. Le he rogado, por tanto, que venga con nosotros a velar toda la noche, para que, si vuelve a salir ese fantasma, pueda dar crédito a nuestros ojos y hablarle.
HORACIO. —¡Quita, quita! ¡Qué ha de salir!
BERNARDO. —Sentémonos un rato, y dejad que asaltemos nuevamente vuestros oídos, tan **inexpugnables**! contra la narración del suceso que hemos presepeado ya dos noches.
HORACIO. —Vaya, pues sentémonos, y a ver qué nos cuenta de eso Bernardo.
BERNARDO. —La noche pasada, cuando esa misma estrella que se ve al occidente del polo había hecho su curso hasta iluminar la parte del cielo en que ahora brilla, Marcelo y yo, a tiempo que el reloj daba la una...

Entra la Sombra.

MARCELO. —¡Silencio! ¡Detente! ¡Mírale por dónde viene otra vez!...
BERNARDO. —¡En la misma figura, semejante al rey difunto!

MARCELO. —¡Háblale, Horacio, tú que eres hombre de letras!

BERNARDO. —¿No se parece en todo al rey? ¡Fíjate, Horacio!

HORACIO. —¡Exactamente! ¡Me estremece de asombro y de terror!

BERNARDO. —Querrá que le hablen.

HORACIO. —¿Quién eres tú, que así usurpas esta hora de la noche, a la vez que esa noble y guerrera presencia con que en otro tiempo solía marchar al frente de los ejércitos la majestad del sepultado dinamarqués? ¡Por el Cielo te conjuro! ¡Habla!

MARCELO. —¡Está enojado!

BERNARDO. —¡Mira, se aleja altivo!

HORACIO. —¡Detente! ¡Habla! ¡Habla! ¡Te conjuro a que hables! (*Sale la Sombra.*)

MARCELO. —¿Se ha ido sin querer contestar!

BERNARDO. —¿Qué tal, Horacio? ¿Os veo temblar y palidecer! ¿Era esto algo más que fantasía? ¿Qué opináis de ello?

HORACIO. —¡Por Dios, que jamás lo hubiera creído, sin la sensible y patente demostración de mis propios ojos!

MARCELO. —¿Y no se parece al rey?

HORACIO. —¡Como tú a ti mismo! [...] ¡Esto es maravilloso!

MARCELO. —Pues ya en dos ocasiones, y justamente a esta hora de silencio mortal, ha pasado con marcial continente por delante de nuestra guardia.

HORACIO. —No sé a punto fijo qué pensar acerca de ello; pero en mi humilde y modesto parecer, esto augura una extraña conmoción en nuestro Estado.

[...]

Vuelve a entrar la Sombra.

HORACIO. —Pero ¡silencio! ¡Mirad! ¡Ved dónde aparece de nuevo!... ¡He de salir al encuentro, aunque me hechice! ¡Detente, fantasma! ¡Si puedes emitir sonidos o usar de la voz, háblame! ¡Si hay alguna buena obra que hacer, que te reporte a ti un alivio y a mí la gracia divina, háblame! ¡Si eres sabedor del destino que amenaza a tu país y que, previniéndolo, felizmente pueda evitarse,

¡oh! ¡habla! O si en vida depositaste en las entrañas de la tierra tesoros mal adquiridos, por cuya causa, según se dice, vosotros los espíritus, con frecuencia vagáis errantes después de la muerte, dímelo... ¡Detente y habla!...

(*Canta el gallo.*) ¡Ciérrale el paso, Marcelo!

MARCELO. —¿Le doy con mi *partesana*?

HORACIO. —¡Dale, si no quiere detenerse!

BERNARDO. —¡Aquí está!

HORACIO. —¡Aquí! (*Sale la Sombra.*)

MARCELO. —¿Se ha ido! Mal hemos hecho, con toda su majestuosidad, en ofrecerle demostraciones de violencia, porque es invulnerable como el aire, y nuestros vanos golpes, una burla cruel!

BERNARDO. —¡Estaba a punto de hablar cuando cantó el gallo!

[...]

HORACIO. —[...] Rindamos nuestra guardia y, siguiendo mi consejo, vayamos a comunicar al joven Hamlet lo que hemos visto esta noche, pues, por mi vida, ese espíritu, mudo para nosotros, pretende hablarle. ¿Os parece bien que le informemos de ello, como exige nuestro afecto, cumpliendo nuestro deber?

MARCELO. —Hagámoslo, os lo suplico; que yo sé dónde podremos verlo esta mañana con toda seguridad. (*Salen.*)



ESCENA II

Salón del trono en el castillo.

[...]

(*El rey, la reina y otros acompañantes se han retirado, menos Hamlet.*)

Entran Horacio, Marcelo y Bernardo.

HORACIO. —¡Salud a vuestra Alteza!

HAMLET. —Me alegro de hallaros bien... Sois Horacio..., o me olvidado de mi propia persona.

HORACIO. —El mismo, señor, y siempre vuestro humilde criado.

HAMLET. —[...] ¿Y qué te trae de Wittenberg, Horacio?... ¡Marcelo!

MARCELO. —¡Mi querido señor!

HAMLET. —Me alegro mucho de veros. (*A Bernardo.*) ¡Buenas tardes, señor! Pero, de verdad, Horacio, ¿qué te ha traído de Wittenberg?

HORACIO. —La inclinación a la vagancia, querido señor.

HAMLET. —[...] Sé que no eres dado a la vagancia. Conque, ¿cuál es tu objeto en Elsinor? [...]

HORACIO. —Señor, he venido a asistir a los funerales de tu padre.

HAMLET. —Por favor, no te burles de mí, **condiscípulo**³. Yo creo que ha sido a las bodas de mi madre.

HORACIO. —Verdaderamente, señor, que han venido poco tiempo después.

HAMLET. —¡Economía, Horacio, economía! Los manjares cocidos para el banquete del duelo sirvieron de fiambres en la mesa nupcial. ¡Quisiera haberme hallado en el cielo con mi más entrañable enemigo antes que haber presenciado semejante día, Horacio! ¡Mi padre!...

¡Me parece que veo a mi padre!...

HORACIO. —¡Oh! ¿Dónde, señor?

HAMLET. —¡En los ojos de mi alma, Horacio!

HORACIO. —Yo lo vi una vez. ¡Era un gran rey!

HAMLET. —¡Era un hombre, en todo y por todo, como no espero hallar otro semejante!

HORACIO. —Señor, creo haberle visto anoche.

HAMLET. —¿Visto? ¿A quién?

HORACIO. —Al rey, vuestro padre, señor.

HAMLET. —¡Al rey, mi padre!

HORACIO. —Contened un instante vuestro asombro y prestadme oído atento, mientras, con el testimonio de estos caballeros, os relato el prodigio.

HAMLET. —¡Por amor de Dios, que te oiga!

HORACIO. —Dos noches seguidas, hallándose de guardia estos caballeros, Marcelo y Bernardo, en la quietud sepulcral de la medianoche, tuvieron este encuentro.

Una figura idéntica a vuestro padre, perfectamente armada de **punta en blanco**⁴, se les puso delante, y con andar solemne pasó con lentitud y majestuosidad por su lado. Tres veces le han visto desfilar ante sus ojos,

atónitos y sobrecogidos de terror, a la distancia del bastón de mando que empuñaba, mientras ellos, reducidos casi a gelatina por la acción del miedo, permanecieron mudos y no se atrevieron a hablarle. Esto es lo que con

medroso misterio me comunicaron, y a la tercera noche hice con ellos la guardia; allí, justamente a la misma hora y en la misma forma que me lo indicaron,

presentose la aparición, resultando ciertas y exactas sus palabras. ¡Yo conocí a vuestro padre! ¡No son más semejantes estas manos!

HAMLET. —Pero ¿en dónde fue eso?

MARCELO. —Señor, en la explanada donde hacíamos guardia.

HAMLET. —¿Y no le hablaste?

HORACIO. —Sí, señor; pero no me dio respuesta alguna. Sin embargo, me pareció una vez que alzaba la cabeza y hacía un ademán como si fuese a hablarme; pero en aquel preciso momento, lanzó el gallo matutino su voz aguda y, a su canto, la sombra, estremeada, huyó precipitadamente y se desvaneció ante nuestra vista.

HAMLET. —¡Es muy extraño!

HORACIO. —¡Tan cierto como vivo, mi honorable señor, que esta es la pura verdad, y hemos creído de imprescindible deber el instruirlos de ello!

HAMLET. —En verdad, en verdad, señores, que esto me inquieta... ¿Estáis esta noche de guardia?

MARCELO Y BERNARDO. —Estamos, señor.

HAMLET. —¿Que iba armado, decís?

MARCELO Y BERNARDO. —Armado, señor.

HAMLET. —¿De punta en blanco?



MARCELO Y BERNARDO. –De pies a cabeza.
 HAMLET. –Luego no le veríais el rostro.
 HORACIO. –¡Oh, sí, señor! Traía alzada la visera.
 HAMLET. –Qué, ¿miraba ceñudamente?
 HORACIO. –Su aspecto era más bien de tristeza que de enojo.
 HAMLET. –¿Pálido o encendido?
 HORACIO. –No, sumamente pálido.
 HAMLET. –¿Y clavó en ti los ojos?
 HORACIO. –Con mucha insistencia.
 HAMLET. –¡Hubiera querido estar allí!
 HORACIO. –¡Os habría pasmado de asombro!
 HAMLET. –Muy probable, muy probable... ¿Permaneció mucho tiempo?
 HORACIO. –Mientras se cuenta sin prisa hasta ciento.
 MARCELO Y BERNARDO. –¡Más, más!
 HORACIO. –No estubo más cuando yo lo vi.
 HAMLET. –Su barba era entrecana, ¿no?
 HORACIO. –Sí, señor, como yo se la vi en vida, de un gris plateado.
 HAMLET. –Haré guardia esta noche; quizá se aparezca de nuevo.
 HORACIO. –De seguro.
 HAMLET. –¡Si adopta la figura de mi noble padre, le hablaré, aunque el infierno abra rugiendo su boca y me

mande callar! Os ruego a todos que si hasta ahora habéis ocultado esta visión, sigáis teniéndola en el mayor secreto, y cualquier cosa que esta noche ocurra, lo confiéis al pensamiento, pero no a la lengua. Yo sabré responder a vuestro afecto. Conque adiós. Entre once y doce iré a veros a la explanada.
 TODOS. –Nuestros respetos a vuestra Alteza.
 HAMLET. –Vuestra amistad, como la mía a vosotros. ¡Adiós! (*Salen todos, menos Hamlet.*) ¡El espíritu de mi padre en armas!... ¡Esto no va bien!... ¡Sospecho alguna mala pasada!... ¡Quisiera que hubiese llegado ya la noche!... ¡Hasta entonces, silencio, alma mía! Los actos criminales surgirán a la vista de los hombres aunque los sepulte toda la tierra! (*Sale.*)

En: *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1964.

Glosario

1. **inexpugnables.** Impenetrables.
2. **partesana.** Lanza.
3. **condiscipulo.** Compañero de estudios.
4. **"armado de punta en blanco".** Expresión que proviene de la terminología militar. Cuando un caballero estaba a punto de entrar en combate, desenfundaba la punta de la lanza, la "dejaba en blanco". Por extensión, se aplicaba al caballero vestido con su armadura completa.

Actividades de comprensión

1. Señalen qué circunstancias contribuyen a crear la atmósfera de suspenso y terror previa a la aparición de la Sombra.
2. Escriban un retrato del rey, teniendo en cuenta el aspecto que presenta el fantasma y cómo se refieren a él los personajes.
3. Describan las diferentes reacciones de Francisco, Bernardo, Horacio y Marcelo frente a esa aparición sobrenatural.
4. ¿Cómo reacciona Hamlet al escuchar el relato de Horacio? Subrayen las opciones que consideren válidas y justifiquen:

• Reacciona con:	
alegría	horror
emoción	desconcierto
prudencia	incredulidad
indiferencia	desconfianza
5. Expliquen cuáles podrían ser, según Horacio, las razones que llevan al espectro a querer comunicarse con el mundo de los vivos.
6. Señalen un pasaje del texto que resulte gracioso e indiquen qué elementos producen el efecto cómico.

7. ¿Cuál es el vínculo entre Hamlet y Horacio? ¿De qué manera se pone de manifiesto?

8. En el siguiente parlamento, el príncipe recurre a la ironía y al sarcasmo para expresar sus sentimientos:

HAMLET. –¡Economía, Horacio, economía! Los manjares cocidos para el banquete del duelo sirvieron de fiambres en la mesa nupcial. ¡Quisiera haberme hallado en el cielo con mi más entrañable enemigo antes que haber presenciado semejante día, Horacio!

- a) Indiquen cuáles son los dos hechos a los que se refiere Hamlet.
- b) Expliquen el significado de la expresión destacada.
- c) Señalen qué siente el príncipe frente a los hechos referidos.

9. Lean el siguiente texto y expliquen por qué les parece que se puede incluir la obra *Hamlet* dentro del llamado "teatro de la venganza":

Durante el período isabelino, a fines del siglo XVI, vuelve a imponerse un conflicto dramático en el que el sujeto debe vengar el asesinato de alguien de su familia, matando a su vez al culpable. El crimen abre un ciclo de venganzas: repara e incita a otro.

En clave de autor



William Shakespeare, poeta y dramaturgo de origen inglés, representa uno de los hitos universales más trascendentes en la historia del teatro. Se cree que nació en 1564 en la localidad de Stratford-upon-Avon. A los 18 años contrajo matrimonio con Anne Hathaway, con quien tuvo tres hijos. A partir de los 30 años, su carrera como actor y productor comenzó a prosperar. La profunda humanidad, la altura poética y la extraordinaria construcción dramática de sus obras han garantizado su vigencia a lo largo de los siglos y, por esa razón, el teatro de Shakespeare continúa representándose en escenarios de todo el mundo. Algunos de los títulos más célebres son: *Sueño de una noche de verano*, *Mucho ruido y pocas nueces*, *El mercader de Venecia*, *Macbeth*, *El rey Lear*, *Romeo y Julieta*, *Otelo* y *Hamlet*.
 William Shakespeare pasó sus últimos años en su ciudad natal. Murió el 23 de abril de 1616, fecha en que –por una notable coincidencia– fallecía en España Miguel de Cervantes y, en América, el Inca Garcilaso de la Vega, destacado escritor y cronista peruano. En memoria de estos tres ilustres autores, el 23 de abril fue declarado por la UNESCO como el "Día Internacional del Libro y del Derecho de Autor".

Hablar con belleza

1. Relean estos pasajes de *Hamlet* y luego completen el significado de las expresiones destacadas:

HAMLET. –¡Si adopta la figura de mi noble padre, le hablaré, aunque el infierno abra rugiendo su boca y me mande callar! Os ruego a todos que si hasta ahora habéis ocultado esta visión, sigáis teniéndola en el mayor secreto, y cualquier cosa que esta noche ocurra, lo confiéis al pensamiento, pero no a la lengua.

Hamlet asegura que hablará con el espíritu y que ni la peor-amenaza lo **?**. Les ruega a sus amigos que **?** lo que ocurra esa noche.

2. ¿Qué recursos poéticos se utilizaron en cada caso? Si lo necesitan, consulten lo estudiado en el capítulo 5.
3. En la escena I, cuando aparece la Sombra, Marcelo exclama:

“¡Háblale, Horacio, tú que eres hombre de letras!”

- a) Respondan: ¿Por qué Marcelo considera que Horacio es el más indicado para hablar con la Sombra? ¿Qué significa ser “un hombre de letras”? ¿Les parece que Horacio lo es? ¿Por qué?
- b) Transcriban ejemplos que fundamenten su respuesta.
4. Busquen y transcriban otros ejemplos del texto en los que se utilice un lenguaje poético o figurado y expliquen las expresiones que aparecen.

Lenguaje figurado y texto dramático

En el capítulo 5 vieron que el lenguaje poético se caracteriza por el uso de la **connotación**, es decir, del poder que tienen las palabras para sugerir significados diferentes del habitual. Como buen poeta, Shakespeare traslada ese uso especial del lenguaje a sus obras teatrales. Así, sus personajes se expresan en muchos casos mediante metáforas, personificaciones, hipérbolos y otros recursos propios del discurso poético. El modo de hablar de los personajes también se relaciona, estrechamente, con las características que los constituyen. Por ejemplo, ya apreciamos cómo mediante el uso de la ironía y el sarcasmo, Hamlet revela su inteligencia y, a la vez, su honda sensibilidad y la intensidad de su sufrimiento.

5. a) Lean este fragmento de otra obra de Shakespeare, *Romeo y Julieta*.

JULIETA. –Buenas noches.
ROMEO. –No. ¿Cómo han de ser buenas sin tus rayos? El amor va en busca del amor como el estudiante huyendo de sus libros, y el amor se aleja del amor como el niño que deja sus juegos para tomar al estudio.

JULIETA. –(Otra vez a la ventana.) ¡Romeo! ¡Romeo! ¡Oh, si yo tuviese la voz del cazador de cetrería, para llamar de lejos a los halcones! Si yo pudiera hablar a gritos, penetraría mi voz hasta en la gruta de la ninfa Eco, y llegaría a ensordecerla repitiendo el nombre de mi Romeo.

- b) Marquen los recursos poéticos que aparecen: imágenes sensoriales, metáforas, comparaciones, etc., e indiquen qué significado buscan sugerir en cada caso.



El género dramático

Apenas iniciamos la lectura de un texto como *Hamlet*, advertimos que presenta una organización particular, que lo distingue de un texto narrativo como un cuento o una novela. Veamos cuáles son sus características:

ACTO I
ESCENA I

División en actos (se distinguen con la apertura o bajada del telón) y escenas (se señalan con la entrada y salida de los personajes), en lugar de capítulos, como en una novela. También puede haber cuadros que representan cambios de decorados.

Elsinor. Explanada delante del castillo.
Francisco, de centinela en su puesto. Entra Bernardo, dirigiéndose a él.

Acotaciones para el escenógrafo y los actores.

BERNARDO. –¿Quién vive?
FRANCISCO. –¡No, contestadme a mí! ¡Alto y descubrios!

Nombres de los personajes y parlamentos.

Pistas

Los **parlamentos** son las palabras que dicen los personajes. Pueden ser diálogos (cuando los personajes conversan entre sí), monólogos (un personaje habla solo en escena, como si pensara en voz alta) o apartes (el personaje se dirige al público, sin que los otros personajes lo oigan).

La razón por la cual los **textos dramáticos o teatrales** se organizan de esta manera es que están escritos con el fin de ser representados. Esa particularidad hace que en ellos podamos distinguir dos tramas: una **conversacional**, representada por los **diálogos** entre los personajes, y otra **descriptiva**, presente en las **acotaciones o didascalias**. Las acotaciones son indicaciones relacionadas con diversos aspectos de la puesta en escena: desplazamientos, gestos y entonaciones de los actores, escenografía, vestuario, sonido, iluminación, etcétera.

Cuando la obra es llevada a escena, todos los aspectos relacionados con la representación son coordinados por el director, que es el responsable del espectáculo. Este, finalmente, se presenta ante el público, con el cual se completa el hecho teatral.

1. Señalen cuál es la diferencia entre texto teatral y hecho teatral. El primero, ¿forma o no parte del segundo?
2. ¿Qué trama predomina en el texto teatral: la conversacional o la descriptiva? Justifiquen su respuesta.

3. Escriban **NO** en la opción incorrecta. Los parlamentos de los personajes nos permiten conocer:

- sus pensamientos, sus ideas y su carácter
- sus deseos y objetivos
- sus características físicas y su vestimenta
- el conflicto o problema que deben enfrentar

4. a) Marquen la opción correcta. El parlamento final de *Hamlet* es un monólogo. un aparte.

- b) ¿Cuál les parece que es su función? Señálenla.
- Buscar complicidad en el público.
 - Brindarle al público información extra sobre los hechos.
 - Lograr que el público conozca los pensamientos, deseos o sentimientos de Hamlet.

¡Alto!

Antes de los parlamentos, se escribe el nombre del personaje que habla y raya de diálogo. Las acotaciones se escriben entre paréntesis y/o con otro tipo de letra (bastardilla).

Lengua. Prácticas del lenguaje III-Recursos para el docente
Documento disponible en

<http://190.220.145.130/ConexionSantillana/Descargar.php?f=images/site/05_recursos/oreintacionesdidacticas/guiasdocentes/lengua%20III.pdf>

El conflicto: motor de la acción

Si la guardia de Bernardo y Marcelo frente al castillo no se hubiese visto alterada por la irrupción de la misteriosa Sombra, los hechos que siguen no hubieran tenido lugar. Este problema o conflicto obliga a los personajes a tener que actuar para resolverlo y desencadena, a su vez, una serie de hechos hasta llegar al desenlace de la historia.

Por eso decimos que el **conflicto** es el motor que **pone en marcha la acción dramática**, ya que los personajes siempre actúan movidos por el deseo de alcanzar un objetivo o de restablecer un orden, es decir, un equilibrio momentáneamente roto. Para alcanzar sus objetivos, pueden enfrentar diferentes tipos de conflicto:

- **Con otro personaje** (por ejemplo, un enemigo, un rival, alguien que representa una amenaza).
- **Conigo mismo** (un personaje debe hacer algo que no desea / desea hacer algo pero no se anima, etcétera).
- **Con un objeto** (un personaje queda encerrado y no puede abrir la puerta).
- **Con el entorno** (la familia, el ambiente donde se desenvuelve, la sociedad en la que vive, etcétera).
- **Con la naturaleza** (inundaciones, terremotos, etcétera).

A diferencia de un cuento o una novela, no hay un narrador que relate los hechos: seguimos el desarrollo de la historia y sabemos quiénes y cómo son los personajes gracias a las **acciones** que realizan y a los **diálogos** que mantienen a lo largo de la obra.

1. **Mencionen qué acciones lleva a cabo Horacio para enfrentar a la Sombra y si alcanza o no su objetivo.**
2. **Indiquen cuáles son los hechos que se suceden como consecuencia de esta aparición sobrenatural.**
3. **Señalen qué tipos de conflicto dependen de la voluntad humana y cuáles no.**
4. **Durante el encuentro con la Sombra, Hamlet se entera de que su padre fue asesinado por su propio hermano, sucesor en el trono de Dinamarca. Para que el alma de su padre descanse en paz, Hamlet se ve en la obligación de tener que matar a su tío.**
 - a) Lean estos parlamentos en donde aparecen los sentimientos contradictorios que se desatan de Hamlet.

"¡El mundo está fuera de quicio!... ¡Oh, suerte, maldita!... ¡Que haya nacido yo para ponerlo en orden!"

"¿Qué papel estoy, pues, haciendo yo que tengo un padre asesinado y una madre mancillada [...] y dejo que todo duerma en paz?"

"[...] yo, insensible y torpe, canalla, me quedo [...] indiferente a mi propia causa y no sé qué decir; no, ni aun a favor de un rey sobre cuyos bienes y vidapreciadísima cayó una destrucción criminal. ¿Seré un cobarde?"

- b) Respondan: ¿Qué siente Hamlet? ¿Qué le cuestiona al destino? ¿Qué se cuestiona a sí mismo?
- c) Señalen qué tipos de conflicto debe resolver.
- d) Imaginen qué le aconsejaría hacer Horacio y escriban un breve diálogo entre los dos amigos.



Pistas

La tragedia y la comedia son los géneros más antiguos del teatro. La **tragedia** clásica se caracteriza por presentar personajes históricos o mitológicos (reyes, héroes y semidioses), que sufren una desgracia inmerecida por voluntad de los dioses o del destino. El desenlace es siempre infortunado, ya que termina con la muerte o el castigo del héroe. Mientras que la **comedia** pone en escena situaciones de la vida cotidiana y muestra el comportamiento del hombre común, señalando sus vicios y defectos mediante la burla y la ironía.



¡Alto!

Para leer *Hamlet* completo pueden buscar en: *Obras completas de Shakespeare*, (Madrid, Aguilar, 1964) o acceder al texto en formato digital en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/78030621093492795465679>. Si quieren disfrutar alguna versión cinematográfica de *Hamlet*, pueden ver: *Hamlet* (1990), de Franco Zeffirelli, protagonizada por Mel Gibson, y *Hamlet* (1996), de Kenneth Branagh.

<p>7</p> <p>Cuando la ciencia es ficción</p>	<p>Lectura de un cuento de ciencia ficción: "Requiere el poder" de Isaac Asimov. Comprensión y análisis del texto. Características de la ciencia ficción: la ciencia y el futuro. La voz del narrador y del personaje en el cuento e índice. Texto del estudio con fichas de notas conceptuales. La estructura como recurso para lograr la cohesión de los textos. La estructura nominal. Propósitos narrativos: posibilidades, demostrativos. Reflexión crítica: función de los personajes en la acción. Típicos. Lectura de prólogos y epílogos. Producción de un debate.</p>	<p>Estrategias de lectura correspondientes al género de ciencia ficción. Diferencia sobre aspectos estilísticos, sintácticos y formales de los textos literarios. Establecimiento de semejanzas y diferencias con textos referidos sobre la selección del léxico en función del referente. Español de los textos literarios. Estructura de un cuento a partir de un lenguaje. Comprensión de textos de ciencia ficción. Organización de los procedimientos de cohesión: identificación de los procedimientos de cohesión en función de la comprensión global del texto. Socialización de las producciones.</p>	<p>Valorar el patrimonio literario como un recurso universal. Vincular las producciones literarias con su contexto de producción y referirse sobre su contenido ético. Comprender y utilizar el lenguaje como un medio comunicativo. Ejercer las posibilidades creativas de la estructura. Reconocer la importancia del léxico como de los procedimientos para la cohesión textual. Reflexionar acerca de los efectos de las figuras retóricas. Aplicar las reglas de la didáctica en forma autónoma. Señalar el efecto de los debates y responder los temas de fondo.</p>
<p>8</p> <p>Tiempo de aventuras</p>	<p>Lectura de "Don Quijote de la Mancha" de Miguel de Cervantes Saavedra (fragmento). Comprensión y análisis del texto. Análisis de la narración de la acción. Caracterización del género de la aventura. Caracterización de los personajes. Reflexión sobre la selección del léxico estilístico y etimológico. Programa temático en un texto de estudio. Estructura del texto. Producción de una historia. Propósitos narrativos: entresijos e indefinidos. Propósitos estilísticos: sintácticos y morfológicos. Reflexión crítica: posibilidades estilísticas. Contexto estilístico de los textos. Lectura crítica de cartas de amor y solicitudes. Registro formal e informal.</p>	<p>Estrategias de lectura correspondientes al género de aventuras. Adecuación de la acción del género como categoría histórica. Diferencia sobre aspectos estilísticos, sintácticos y formales de los textos literarios. Vinculación entre la literatura y otros lenguajes artísticos. Reflexión sobre la selección del léxico en función de la intención de los textos. Español de los textos literarios. Estructura de una historia. Organización de la información en cuadros. Caracterización de los personajes. Reflexión sobre el uso de la acción en la narración. Reconocimiento de las especificidades de cada tipo de carta. Adecuación al estudiante comunicativo registro formal y vocabulario participativo.</p>	<p>Valorar el patrimonio literario universal. Comprender y utilizar el lenguaje como un medio comunicativo. Ejercer las posibilidades creativas de la estructura. Reconocer los distintos géneros discursivos de opinión. Conocer las particularidades de las cartas formales y de las cartas de amor. Utilizar estrategias para fundamentar las propias ideas. Ejercer los textos de opinión sobre temas de interés. Ejercer las producciones de opinión y responder los temas de fondo y de actualidad.</p>
<p>9</p> <p>Actuar para vivir</p>	<p>Lectura de "Historia del príncipe Dimdim" de William S. Burroughs (fragmento). Comprensión y análisis del texto. Caracterización del género de la ciencia ficción. El conflicto como motor de la acción. Reflexión sobre la selección del léxico lingüístico y figurado en el texto dramático. Lectura y elaboración de informes. Diferencia entre el cuento e índice. Reflexión crítica: posibilidades estilísticas. Lectura crítica de entrevistas. Identificación de la política argumentativa y comunicativa. Organización de un debate.</p>	<p>Estrategias de lectura correspondientes al género de ciencia ficción. Caracterización del género de la ciencia ficción. El conflicto como motor de la acción. Reflexión sobre la selección del léxico lingüístico y figurado en el texto dramático. Lectura y elaboración de informes. Diferencia entre el cuento e índice. Reflexión crítica: posibilidades estilísticas. Lectura crítica de entrevistas. Identificación de la política argumentativa y comunicativa. Organización de un debate.</p>	<p>Valorar el patrimonio literario universal. Comprender y utilizar el lenguaje como un medio comunicativo. Ejercer las posibilidades creativas de la estructura. Reconocer los distintos géneros discursivos de opinión. Conocer las particularidades de las cartas formales y de las cartas de amor. Utilizar estrategias para fundamentar las propias ideas. Ejercer los textos de opinión sobre temas de interés. Ejercer las producciones de opinión y responder los temas de fondo y de actualidad.</p>