

## CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1. Vitalidad de la expresión teatral: origen religioso del teatro y *catarsis*.

El teatro en Occidente nace en Grecia. En la campiña, una vez hecha la recolección de la vid, se producía, como en otros pueblos desde la Antigüedad hasta nuestros días, el acto de dar gracias a los dioses por los frutos recibidos de la Madre-Tierra. Se cantaba entonces el himno (ditirambo) al Dios del vino: Dionisio (Baco, en su versión latina). De esta manifestación religiosa, nace posteriormente, la tragedia.

Ahora bien, es fácil comprender que, en estas celebraciones populares en las cuales se consumían —por obvias razones— grandes cantidades de vino, después de entonar solemnemente los ditirambos, los agricultores se daban a la fiesta y a los desmanes propios del estado etílico. En este tenor, nace la segunda gran manifestación del teatro griego: la comedia (Flacelière, 207).

En ambos casos, las representaciones teatrales nacen por el deseo de hacer patente, vívido y actual, ya fuera el pasaje trágico o el goce cómico. Los hombres se convierten así, en espectadores, a la vez que actores.

Aristóteles, en su *Poética*, pone de manifiesto dos significativas características de la *representación teatral*; por un lado el señalamiento de que la representación es *actuación* y no *narración* de hechos y, por otro, el fenómeno de la *catarsis*, producto de la contemplación —en la tragedia— de hechos funestos.

En el primer caso, la *representación teatral* es especial por su solo potencial de producir emociones dadas por la observación de la imitación de la vida y de los hombres, como pintura de la humanidad en bello y en feo o, si se quiere, en tragedia y comedia. Como los que imitan representan a hombres en acción, son necesariamente gente de mérito o mediocres (Aristóteles, 25-35).

En el segundo caso, Aristóteles resalta el fenómeno de la *catarsis* en la tragedia: la purificación de sentimientos que emergen del terror que inspira al hombre la observación directa de escenas trágicas en la representación ritual que constituye la tragedia (ibid).

Como se puede constatar con lo anteriormente citado, el carácter eminentemente vital de la experiencia teatral, sea como espectador y más, como actor, ha hecho de la *representación teatral* un género que, con su propia evolución, ha permanecido en el gusto del hombre, sin duda, por esta especial circunstancia.

## **2.2. El aprendizaje significativo**

Otro concepto que está en la base de mi propuesta es la del *aprendizaje significativo* de Bruner. Desde los 70 y 80, Bruner ha ido abordado problemas tales como la importancia del aprendizaje –del cual tomaremos referencia para nuestro estudio–; la importancia del involucramiento del discente en la comprensión del objeto de estudio; el papel desempeñado por el adulto en el desarrollo intelectual del niño, la relación entre lenguaje y pensamiento, o entre representación y pensamiento, el papel de la cultura en sentido amplio, la importancia del contexto, etcétera.

En cuanto a la concepción que Bruner tiene de la educación como instrucción, destaca el papel que el medio puede jugar en la evolución del niño. Bruner toma partido por las tesis ambientalistas, participando activamente en el programa “Head Start” para niños de medios culturalmente desprotegidos. Linaza realiza una compilación de los trabajos realizados por Bruner, y en la introducción da sentido a lo expuesto por Bruner: “La importancia concedida al aprendizaje no es sólo un mecanismo teórico que permita explicar el paso desde un estadio del desarrollo al siguiente, sino que tiene también una importancia práctica como vía de remedio para las injusticias sociales” (cit. en Bruner 1984,18).

Recordemos la frase pronunciada por Bruner en 1960 que causó polémica: “cualquier materia puede ser enseñada a cualquier niño de cualquier edad en forma honesta y eficaz” (cit. en Bruner 1995,15). Muchos la mal interpretaron por pensar que era una variación sobre el tema de Watson: “dadme una docena de niños sanos y haré de éste un maleante, de aquél un hombre respetable...” (:ibid), lo que significa una lectura conductista de una afirmación lo que es un error ya que Bruner nada tiene que ver con tal conductismo sobre la educación.

Las ideas de Bruner sobre educación son más profundas, ya que para él es una forma de diálogo, es una extensión del diálogo en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda y guía (“andamiaje”) del adulto. En cuanto al

término “andamiaje”, Bruner lo utiliza para referirse a la estructuración que los adultos hacen de las tareas para facilitar el aprendizaje a los más jóvenes.

La propuesta de Ginebra a la que Bruner se refiere con el “modo honesto de enseñar” es que la disposición del niño para aprender no es idéntica en los diferentes momentos de su desarrollo, pero, a la larga, existe una capacidad para aprender que puede agilizarse si se aplica una enseñanza desde el conocimiento de esas etapas, es decir, una enseñanza apropiada –pudiera decirse una metodología adecuada, siendo éste el punto de nuestro trabajo.

Para aclarar el término *aprendizaje significativo* es necesario recordar algunas de las ideas más importantes acerca de este concepto tomadas de las Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista (Díaz y Hernández, 1999).

Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal.

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un simple receptor o reproductor de los conocimientos culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la acumulación de aprendizajes específicos.

La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto significa que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar, todo el conocimiento. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares. Podemos decir que la construcción del conocimiento es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, aprender un contenido, significa que el alumno le atribuye un significado. Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo

nuevas relaciones entre dichos elementos. La idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del *aprendizaje significativo*. El aprendizaje es en gran medida un proceso propio de cultura, donde los alumnos o usuarios pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes. Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza debería orientarse a proporcionarles, a través de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura) por procesos de interacción social. Por lo tanto, el aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizados de manera conveniente y siguen una secuencia lógica-psicológica apropiada. Finalmente, los contenidos deben presentarse en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados, -tal como lo proponía Bruner, y no como datos aislados y sin orden.

Actualmente, en la Literatura, encontramos referencias a la educación, entendiendo o mal interpretando que la educación es equivalente a la escuela; de esto opina Bruner que...”la educación se refiere a toda transmisión de conocimiento de los sujetos más expertos de un grupo a los menos expertos y, por supuesto, a las complejas interacciones entre adulto y niño que tiene lugar antes, después, y en ausencia de cualquier tipo de escuela” (cit. en Bruner 1984,19). Para Bruner la cultura modela y amplía las capacidades cognitivas del hombre.

Tomando en cuenta la importancia que Bruner quiere dar al alumno de acuerdo al aprendizaje, y basándonos en nuestro objetivo inicial sobre el interés del alumno hacia la Literatura, es conveniente que éste tenga un dominio de la estructura del lenguaje: “Parecería que el dominio de la estructura del lenguaje por parte del niño es un subproducto del aprender a utilizarlo en el discurso” (cit. en Bruner,20).

Nuevamente, en 1977 recibe otro ataque en su conferencia Herbert Spencer sobre “La Psicología y la imagen del hombre” esta vez por uno de los máximos representantes del conductismo Burrhus F. Skinner. Bruner defiende nuevamente otro concepto del aprendizaje exigiendo la *comprensión* por parte de quien aprende y no la mera realización de acciones que no entiende. No una enseñanza programada, sino la realización y elaboración de programas sobre cómo enseñar.

Por otro lado, aparece también otra idea de Bruner sobre el *curriculum en espiral*, siendo éste un aprendizaje no tanto por detalles superfluos, sino por una

estructura de las materias que el niño debe aprender según sus posibilidades y de acuerdo al nivel apto que le corresponda; por lo tanto, el *curriculum* debe ser: no lineal sino en espiral, retomando continuamente y a niveles cada vez superiores, los núcleos básicos de cada material.

Para terminar, me gustaría dejar en claro la finalidad del proceso enseñanza-aprendizaje que para Bruner significa y cuya postura comparto ampliamente:

La actividad del alumno, su curiosidad, su imaginación y su creatividad, sus intereses y motivaciones, deben encontrar ocasión de manifestarse y desarrollarse, y de hacerlo en el contexto de las situaciones educativas diseñadas por el adulto. Pero en una concepción en la que el desarrollo es entendido no como una progresión necesaria e ineludible, sino como resultado de los procesos de interacción guiada, todos estos factores que expresan la individualidad del niño tienen lugar en el interior de un marco en cuya organización y funcionamiento el profesor juega un papel clave (cit. en Bruner 1995,18).

## **2.3. Teatro y pedagogía. Ejes**

### **2.3.1 La competencia comunicativa. Texto dramático y teatro.**

La llamada *competencia comunicativa* es un concepto relacionado con el de *enfoque comunicativo* que emergen, respectivamente, de la nueva corriente lingüística de la Lingüística del Texto (y los Estudios del Discurso), así como de la enseñanza de lenguas extranjeras. En nuestro trabajo, ambos conceptos están relacionados porque pretendemos que la enseñanza de la lengua se realice a través de *textos*, a fin de coadyuvar al desarrollo de la *competencia comunicativa*; en palabras de Zacauala:

Al asumir que un texto no es meramente un conjunto de palabras y oraciones, la reformulación de la noción de **competencia lingüística o comunicativa** adquiere relevancia, al traer al primer plano la necesidad del cultivo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar y hablar; leer y escribir, clasificadas de ese modo según el plano oral o escrito y el proceso de comprensión o expresión al que pertenecen. En este orden de ideas, se vuelve la mirada hacia la lectura y la redacción como procesos cognoscitivos más que como temas asociados a la lectura de obras literarias y al estudio de la gramática (Zacauala, 1994).

En este sentido, pretender el cultivo de las habilidades lingüísticas, implica también distinguir entre los conceptos de *texto dramático* y *representación teatral*. Esta distinción es relevante por sus implicaciones didácticas. Como se podrá ver adelante, en la parte correspondiente al 3.3. Modelo de tratamiento didáctico, ambas manifestaciones textuales serán retomadas en este trabajo para su aplicación didáctica tanto en el mensaje escrito (*texto dramático*), como en su actualización (*representación teatral*) por lo que se propondrán sendas actividades de aprendizaje.

En el texto dramático, el emisor (autor de la obra) escribe un relato con miras a ser representado. Su receptor es el lector del texto escrito o el espectador en la *representación teatral*.

Por lo anterior, el canal de comunicación en ambos es distinto: en el *texto dramático* es la escritura, la lengua escrita la que porta el mensaje, en tanto que, en la *representación teatral* se mezclan los códigos y canales de comunicación: la voz y el lenguaje gestual.

El *texto dramático* comparte con el relato (cuento, novela) el asunto, sólo que en el caso del *texto dramático*, la historia (referente) no se cuenta sino que se representa utilizando el diálogo o el monólogo.

Específicamente hablando, éstas son las diferencias entre el *texto dramático* y la *representación teatral*:

- El código lingüístico es distinto de los sistemas de signos lingüísticos: la lengua escrita en el *texto dramático*, la oral, en la representación.
- El canal en el *texto dramático* es la escritura, en tanto que en la representación es la voz y el lenguaje corporal.
- El *texto dramático* es una “especie de partitura dispuesta para ejecuciones variadas...un “discurso a varias voces”, una “sucesión de diálogos erigida en género<sup>(\*)</sup>”. En la *representación teatral* existe una limitación de espacio que no se da en el *texto dramático*.

---

<sup>(\*)</sup> Greimas en: Beristáin, 1997: 161

- En el *texto dramático* el autor comunica su mensaje no mediante un narrador sino a través del diálogo escrito y en la *representación teatral*, existe una interacción entre los actores en el escenario, en la cadena en que se suceden sus acciones y sus actos de habla (parlamentos).

- En la *representación teatral* los actores representan a los personajes y fingen producir espontáneamente sus propias reflexiones cuando, en realidad, sólo reproducen las que para ello han sido previamente planeadas por el emisor, es decir, el escritor; también pueden dirigirse al público (en los llamados “apartes”) para procurarle ciertas informaciones o confidencias que contribuyen a la comprensión de la intriga y del significado global de la obra (Beristáin H. y Zacaula, *Taller de Lectura y Redacción II*. México, UNAM, CCH, en prensa).

### **2.3.2. La función poética en el texto dramático.**

Otro concepto, estrechamente relacionado con nuestro tema es el relativo al tratamiento didáctico que amerita la lectura de obras literarias, como aspecto esencial formativo para los estudiantes. Al hablar de ello, hemos de recordar las principales características de la función poética.

Siguiendo a Beristáin y Zacaula, el drama, en todos los casos, es una concepción analítica, cerebral y calibrada por medio de la cual se medita acerca del tipo de elementos que se unirán en la representación, para logra una impresión estética:

- unidad de asunto - imprescindible para lograr la atención del espectador
- verosimilitud (vs. realismo) : verdad artística en el desarrollo de la acción y los caracteres
  - complicación de la trama
  - certero trazado de caracteres
  - exposición, nudo y desenlace (acción, conflicto y resultado de la acción)
  - organización dialógica en actos (cinco y tres en las tragedias, comedias y dramas) separados por interrupciones segmentados en cuadros (acciones en un mismo lugar o situación) y escenas (entrada y salida de los personajes)

- parlamentos (largas intervenciones narrativas que suspenden el diálogo); monólogos (reflexión de un personaje) y apartes (enunciados supuestamente no oídos por los demás que dan información al público)

De esta caracterización, habrán de plantearse estrategias didácticas, tales como se verá más adelante, con el propósito de sensibilizar a los estudiantes en la muy elaborada —aunque aparentemente sencilla— estructura del *texto dramático* y de la *representación teatral*.

### **2.3.3. Valor formativo: normas, valores, actitudes y dimensión social (colaboración y equipo).**

En una dimensión ética, todo planteamiento educativo no tendría otro fin que el conocimiento y la búsqueda de formas de vida más humanas, es decir, en la búsqueda de la convivencia social armónica para alcanzar el anhelado fin en el cual filósofos y religiones han coincidido: ser feliz.

Por esta razón, las enseñanzas del profesor debieran de tener presente esta dimensión ética de la educación. En nuestro planteamiento, abordar el estudio de una obra literaria no sólo debería restringirse a conocer los aspectos puramente académicos (datos de las obras y autores; corrientes literarias, etcétera); complementariamente, y vinculándose al concepto de *aprendizaje significativo*, este conocimiento debería aspirar a alcanzar la dimensión personal y social del individuo, tal y como se ha denominado, en la propuesta educativa curricular de César Coll. (Coll, 14).

Los *valores, normas y actitudes* se encuentran implícitos en la toma de decisiones acerca de la selección de contenidos y en las orientaciones didácticas y de evaluación para conseguir los fines educativos propuestos. Se debe considerar una actitud como educativa cuando ésta participe en principios encaminados a conseguir finalidades elegidas, es decir, si concuerda con los valores unidos a los conceptos del proceso educativo. Aunque no siempre se expresan claramente y quedan reducidos a sólo marcos referenciales. Al decir de Gómez y Mauri: “Los valores son patrimonio de la cultura y la institución educativa los transmite, reproduce y contribuye a su producción” (Gómez y Mauri, 44) facilitando además su aprendizaje.



Debemos considerar los valores y actitudes como punto de partida de la experiencia educativa. Los alumnos no podrán aprender conceptos separando sus actitudes, es decir, aprender matemáticas desarrollando actitudes como de gusto, disgusto, interés o rechazo.

Por medio del planteamiento de una actitud didáctica, el maestro considerará, además del resultado del aprendizaje, las actitudes adquiridas en el alumno, dando como resultado un buen aprendizaje contrastando sus estrategias con otros compañeros. Es conveniente hacer hincapié en la necesidad de interrelación entre los contenidos del currículo: conceptos, procedimientos, valores, actitudes y normas, y la conveniencia de su planificación conjunta.

La finalidad educativa en este terreno será entonces, tratar de que el alumno elabore una moral autónoma, solidaria y comprometida con las expectativas positivas de la sociedad en que vive. Pero aquí puede encontrar contradicciones ya que su concepción puede variar a la realidad. Tenemos entonces que definir y explicar la selección de ciertos valores como contar con ciertos criterios de valor, asegurando un grado de explicitación que facilite al maestro la programación y tareas cotidianas. El segundo nivel correspondería a la organización de “equipos pedagógicos con la tarea de definir y contextualizar los valores, de concretarlos en actitudes y normas” (Gómez y Mauri, 45) conforme a sus características y funcionalidades. En este contexto, el profesor sería el moderador de dichas prácticas, sin olvidar que “él mismo es portador de determinadas concepciones y creencias”, sin olvidar la reflexión y la autocrítica –parte esencial de este nivel-.

Para asumir este aprendizaje, el alumno deberá contar con la planificación de la intervención pedagógica explícita en este aspecto (en cada unidad didáctica y en cada actividad de enseñanza y de aprendizaje).

Es, en este sentido, que algunas de las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas más adelante, abordarán este aspecto del tratamiento didáctico que debe hacerse para procurar la interiorización de normas, valores y actitudes en los estudiantes.