

Inter-Action

Oral language and drama pedagogy

This applied research has continued with the work standards set during the period 2005/2007. It meant to go into a deeper analysis in the area of linguistic learning interaction, especially the oral discourse, in Drama Pedagogy. The sample, reduced in number, worked with a pedagogical-teaching sequence whose results would lead to state that Drama Language at school allows guided research on "the ways in which the outside influences the building up of the inside" and fosters students' oral and gestural development at an interactional level, therefore bringing about a positive impact on their academic and social performance.

Ester Trozzo

Laura Judith Bagnato

Inter-acción

Lenguaje oral y pedagogía teatral

Esta investigación aplicada, mantuvo la línea de trabajo que se viene sosteniendo desde el periodo 05/07 y pretendió profundizar el sesgo de la pedagogía teatral orientada a interactuar con aprendizajes lingüísticos, fundamentalmente del discurso oral. Se trabajó con un grupo de muestra acotado, probando una secuencia pedagógico-didáctica que diera resultados que permitieran afirmar que el lenguaje Teatro posibilita, en la escuela, la investigación guiada de "los modos en los que el afuera interviene en la conformación del adentro" y facilita a los alumnos desarrollar su oralidad y gestualidad en el nivel interaccional, impactando positivamente en su desempeño académico y social.

Introducción

Investigación aplicada, continuación y profundización de la llevada a cabo en el período 05/07 pretende hacer una inferencia, partiendo de la Teoría del código de Basil Bernstein, e investigar, en un grupo de muestra acotado, si es posible afirmar que el lenguaje artístico teatral posibilita en la escuela la investigación guiada de *“los modos en los que el afuera interviene en la conformación del adentro”* y facilita a los alumnos, en el nivel interaccional, procesos de investigación, ensayo y apropiación de principios de selección y combinación de significados relevantes y formas alternativas de realización, en sus procesos de comunicación oral. Principios que al ser vivencialmente apropiados, facilitan la movilidad social ascendente, porque dan herramientas de comprensión y desempeño que permiten la circulación por el complejo mundo de los vínculos sociales y del trabajo.

El Teatro es un lenguaje de síntesis, basado en el juego de roles en contexto, que posibilita a los alumnos adolescentes investigar, ensayar y apropiarse de principios de selección y combinación de significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores, promoviendo aprendizajes sociales superadores de la carga de marcaje social que entorpece la movilidad social ascendente.

En esta última década, todos los grupos de investigación conducidos por pedagogos teatrales, han compartido la preocupación por hacer visibles los logros que muestran los alumnos adolescentes que aprenden Teatro en las escuelas, en relación al desarrollo de capacidades sociales y cognitivas. También ha sido preocupación compartida la intención de identificar estrategias y procedimientos que colaboren en ese desarrollo y sistematizarlos.

Podemos nombrar, en esta línea, trabajos producidos por la Profesora María Elsa Chapato, con su equipo de investigación, en la Escuela de Teatro de la Universidad Nacional del Centro (Tandil), la Profesora Gladys Mottes y equipo, de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán, el Profesor Luis Sampredo y equipo, del Departamento de Arte Dramático del IUNA y nuestro propio equipo.

Sin embargo, hasta ahora, no habíamos logrado una visibilidad que nos relacionara directamente con los NAP (núcleos de aprendizajes prioritarios) determinados por el Sistema Educativo. Por eso es que consideramos un hallazgo el camino trazado para esta investigación, que parte de una teoría lingüística y de saberes de la lengua oral y que logra hacerse extensivo al lenguaje artístico teatral, el cuál aborda lo lingüístico pero lo enriquece con elementos de la gestualidad, la proxemia y el juego dramático, constituyéndose en un recurso interesantísimo para promover en los alumnos la investigación y la toma de conciencia de la relación entre desempeño comunicativo, espacio social y distribución de posibilidades y oportunidades.

Con la construcción de una secuencia didáctica para un año de trabajo en EGB3, pretendimos realizar un aporte al trabajo que debería hacerse desde la escuela para la construcción de identidad de los alumnos, accionando desde una pedagogía del *“sí pueden”*, irrumpiendo en

el modelo de escuela centrado en las carencias y la despersonalización de los alumnos, para justificar sus “NO” pedagógicos. Se plantea que enseñando Teatro se pueden modificar las matrices de interacción, posibilitando un nuevo modo de ser-estar en el mundo más proactivo y esperanzado.

Mendoza comenzó en 1989 con experiencias de enseñanza del Teatro dentro de espacios curriculares del nivel medio. Espacios planteados no para poner en escena textos teatrales sino para promover aprendizajes para la vida, a través de la improvisación teatral y la creación colectiva. Propuesta aún desacreditada y temida por el sistema educativo, aferrado a su statu quo.

Lo que se pretende con esta secuencia es mejorar en el aula, la oportunidad de construir identidad y de quebrar viejas matrices culturales de una escuela exitista centrada en el discurso de un grupo social, sin compromiso con la corporalidad ni con el desarrollo de la sensibilidad y los afectos, motivada por un único patrón de *alumno ideal*. Intentamos posibilitar la exploración, descubrimiento y potenciación de las habilidades expresivas y comunicativas para aprender a utilizarlas, no para el brillo individual, sino para el autococonocimiento, la afirmación de identidad y la interacción enriquecedora.

Con la aplicación de la secuencia en escuelas pertenecientes a diferentes contextos, comenzamos a comprobar que los alumnos desarrollaban en ella un pensamiento divergente e inventivo, capacidad para tomar decisiones fundamentadas con conciencia de las posibles consecuencias de lo decidido, actitudes de tolerancia y respeto por las diferencias y capacidad para visualizar y aceptar posibilidades y dificultades propias y ajenas, tanto en el uso del lenguaje oral como en las reglas de cortesía y convivencia pacífica.

Desarrollo de la experiencia

En el proyecto anterior, etapa previa a esta investigación, se hicieron avances en cuanto a la identificación de evidencias de realidad y concreción de lo que se expresa en el currí-

culum prescripto en relación con aprendizajes teatrales en cuanto a posibilidades de impactar en las matrices de pensamiento y comportamiento de alumnos de 7º y de 1º y 2º año de secundaria (ex EGB3).

En esta nueva etapa nos propusimos precisar logros y hacerlos visibles en vinculación con aprendizajes prioritarios de Lengua oral, a partir de datos concretos y sistematización comparativa de información en cuanto al proceso de investigación, ensayo y apropiación de principios de selección y combinación de significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores que logran los alumnos a partir del aprendizaje del lenguaje teatral, utilizando como marco conceptual una transposición de la teoría del código de Basil Bernstein.

Se estima que el aprendizaje en la escuela del lenguaje teatral ofrece a los alumnos de todas las clases sociales un recurso no contaminado en sí mismo con indicios de “clase”, posibilitador de una alternativa en la construcción de sujetos sociales, superadora de la problemática que Bernstein (1974) señala con respecto *“al rol que posee el código lingüístico en la conformación de la conciencia subjetiva por ser mediador del papel que la clase social, la división del trabajo y la distribución del poder tienen en el contexto del alumno.”*

Para abordar este presupuesto e indagar en torno a él, pusimos en juego algunos conceptos clave. Contextualizamos, en primer lugar, el ámbito de aprendizaje: la institución escolar, portador en sí de realidades que en ocasiones dificultan la tarea educativa de promover la movilidad social ascendente. Abordamos luego la noción de código como principio semántico-semiótico regulador de las experiencias del sujeto, que funciona como dispositivo de posicionamiento ya que las formas del habla simbolizan la forma de la relación social, regulan la naturaleza de las interacciones y crean para los hablantes órdenes de pertinencia y de relación. Nos referimos al discurso en sentido amplio y no sólo como práctica verbal significativa e intencional. Discurso en el que la significación no surge sólo de lo que inten-

cionalmente se dice, sino de todo lo que los sujetos hacen, lo que configura un texto en el que se construyen a sí mismos, construyen a los otros y al mundo, al mismo tiempo que se anclan en un tiempo y en un espacio. A continuación nos referimos al Teatro como un lenguaje interpelador de la condición de clase que portan las formas de realización mediante las cuales los significados son hechos públicos.

Tomando como base el concepto de Julien Algides Greimas (1982): *“todo lo que el hombre hace (la acción humana) es un discurso narrativo que, al ser leído como tal por la semiótica, nos brinda pistas para interpretar el sentido de ese acontecer”* se construyó, con un grupo de docentes de teatro seleccionados para aplicar la secuencia didáctica producida, un modelo de análisis del comportamiento social en los juegos de ficción de los alumnos. Este modelo fue probado y posibilitó un acercamiento a los mensajes que los adolescentes codifican en las dramatizaciones.

A partir de la aplicación de la secuencia y el modelo de análisis, identificamos constantes, las analizamos y sistematizamos procedimientos y estrategias utilizados por los docentes, para superar el concepto de “fortuito” en relación con los logros y así establecer relaciones claras entre contenidos y estrategias pedagógico-teatrales y aprendizajes sociales alcanzados. Esta sistematización nos obligó a una búsqueda permanente de líneas teóricas para sustentar nuestros avances y lograr la enunciación de orientaciones didácticas fundamentadas, direccionadas a colaborar en la supresión de las barreras que impiden la movilidad social ascendente y posibilitadoras de hacer conscientes y por lo tanto apropiables, formas de realización resilientes.

Análisis del proceso de aplicación de la secuencia didáctica

A continuación daremos cuenta del trabajo realizado, a través de la descripción de las tareas efectuadas en el proceso de aplicación de la secuencia didáctica y el análisis de esos procesos y de los resultados obtenidos.

Primera etapa:

Selección y preparación del grupo de muestra

ACTIVIDAD N° 1

Amplia convocatoria, dirigida a profesores de Teatro que se desempeñan en séptimo primero y segundo año (ex EGB3), de la enseñanza obligatoria en escuelas del ámbito oficial que estuvieran dispuestos a aplicar la secuencia didáctica y sistematizar resultados. Respondieron a esta convocatoria quince profesores de teatro.

ACTIVIDAD N° 2

Reuniones con profesores de Teatro dispuestos a aplicar la secuencia didáctica en los cursos a su cargo. Los objetivos de esta reunión inicial fueron:

1. Presentar el proyecto.
2. Explicar nuestra hipótesis de investigación.
3. Dar a conocer y describir la secuencia didáctica elaborada y la lógica con la que fue construida en función de las metas a alcanzar para la demostración de la hipótesis.

A tal efecto, se entregó a los profesores asistentes una copia en soporte papel y digital de la secuencia didáctica, como así también el CD que acompaña, para su lectura, escucha y análisis.

A pesar de valoraciones tales como “... muy interesante y sería la propuesta de trabajo”, sólo cinco profesores aceptaron la invitación de aplicar la secuencia didáctica en sus grupos. El resto, justificó su imposibilidad de participación. La mayoría argumentó razones tales como:

- el escaso tiempo que disponían para su aplicación,
- las particularidades de los cursos a su cargo,
- los proyectos áulicos ya iniciados,
- las metas finales que se habían propuesto en las planificaciones presentadas en las instituciones al comenzar el año.

Cabe aquí aclarar que esta convocatoria se realizó ya avanzado el año escolar, exactamente, luego del receso de julio. Por tal motivo, se sugirió a los docentes que, atendiendo

al tiempo de clases que quedaba a los contenidos ya desarrollados en sus propios proyectos de aula, a las habilidades y destrezas ya trabajadas podían realizar un ajuste de la secuencia didáctica o trabajar sólo una parte del itinerario propuesto.

El criterio utilizado para la realización de dicho ajuste podía consistir en la selección de contenidos y estrategias que privilegiaran los procesos de exploración de diferentes roles en diversas situaciones y contextos de ficción. Esto debería demandarle a los alumnos la investigación, ensayo y adecuación (ajuste) de sus propias competencias comunicativas (haciendo énfasis en la expresión gestual y verbal) a un interlocutor determinado y un contexto específico. Todo ello sin desatender los contenidos que transversalizan la propuesta tales como: escucha activa e inteligente, desarrollo de la observación y oralidad y el enriquecimiento del vocabulario. Había que, entonces, revalorizar estos contenidos transversales, ya que funcionarían como insumos fundamentales para lograr la representación del rol en las condiciones propuestas en la secuencia didáctica.

Segunda etapa:

Experiencias de aplicación

ACTIVIDAD N° 1: segunda reunión

Esta fue una instancia del proceso signado por un enriquecedor intercambio de experiencias. Cada uno de los cinco docentes comprometidos compartió sus dudas, apreciaciones críticas, aportes, la descripción de las estrategias aplicadas en clases y los resultados obtenidos en cada una de ellas y se reflexionó sobre esas prácticas, en relación con los objetivos de la secuencia.

ACTIVIDAD N° 2

Reuniones sucesivas con el equipo de docentes que estaba aplicando la secuencia didáctica a un grupo de alumnos a su cargo.

Los docentes participantes, como producto del análisis, reflexiones y conclusiones de las reuniones, concluyeron en algunos señalamientos que se sintetizan a continuación y que fueron provocando ajustes de la tarea:

a. Sería necesario reelaborar la secuencia didáctica atendiendo al Diseño Curricular vigente.

b. Para poder cumplir con toda la secuencia se necesita todo el ciclo lectivo como tiempo de aplicación.

c. Cada grupo de alumnos, según sus características, requiere ajustes de la secuencia.

Las clases propuestas resultan extensas para un módulo de ochenta minutos.

A partir de estos señalamientos se procede a:

- Con relación a la extensión y necesidad de acercarse a la propuesta curricular (puntos a) y b) se seleccionan y secuencian actividades de exploración, producción y evaluación con la intención de articular los contenidos del currículo prescripto para los 1° y 2° años (ex EGB3) con la secuencia didáctica, potenciando el desarrollo de la capacidad de producir discursos adecuados a diferentes contextos (contenido transversal) a través del juego de roles, como insumo para la planificación anual de los profesores.

- Atendiendo a la diversidad de los grupos en que se estaba aplicando la secuencia (punto c) se toma la decisión de que, a partir del insumo ofrecido por las investigadoras, cada docente seleccionaría contenidos y actividades de la secuencia didáctica de este proyecto de investigación, recreando y adecuando la misma, según las características de su grupo de alumnos.

- Con respecto a la observación realizada acerca de que las clases propuestas, resultaban extensas para un módulo de ochenta minutos (punto d), los mismos profesores plantearon desdoblarlas o, en otros casos, descartar actividades, sobre todo las de apertura, aludiendo a la duración del módulo de clase y al tiempo que les quedaba para llegar a un cierre y concluir el año.

Al humilde entender de las investigadoras, estas debilidades y las rápidas estrategias para salvarlas puso de manifiesto la flexibilidad de la propuesta que resistió muy bien las modificaciones realizadas por los docentes.

Tercera etapa: Procesamiento e interpretación de la información recogida

Se trabajó con los resultados de la aplicación de la secuencia didáctica producida en el marco del proyecto por parte de los cinco profesores que aceptaron experimentar la secuencia con un grupo de alumnos:

1. Profesora Celeste Álvarez de la escuela: N° 4-033 "Laureana Ferrari de Olazábal" (Dpto de Luján de Cuyo), 9º año, grupo mixto de 22 alumnos.
2. Profesor Javier Falcón de la escuela: N° 4-093 "Julio Argentino Roca" (Dpto. de San Martín, Palmira), 9º año, grupo mixto, 34 alumnos.
3. Profesora Pamela Ortiz de la escuela: N° 1-418 Monseñor Verdaguer (Depto de Guaymallén, zona de Dorrego). Grupo mixto, 7º año, 26 alumnos.
4. Profesor Carlos Boccia de la escuela N° 4-136 Jorge Luis Borges (Depto de Guaymallén, zona de San José) Grupo mixto. 9º año, 17 alumnos.
5. Profesora Verónica Lagiglia de la escuela N° 4-091 Sin nombre (Lujan de Cuyo) 8º año, 37 alumnos, grupo mixto.

A partir de varias instancias de intercambios, análisis y reflexiones realizadas en las reuniones y de los informes presentados por los profesores que aplicaron en el aula parte de la secuencia didáctica, se presentan a continuación los emergentes comunes que determinaron el recorte curricular realizado, los contenidos ya trabajados en el aula (antes de la aplicación de la secuencia), saltos en la lógica interna de la secuencia producto de los recortes realizados, adecuación de las estrategias, adaptación de actividades. Consecuencias de los recortes curriculares y cambios en las sugerencias metodológicas.

Tras el análisis de informes realizados por los docentes y con respecto a la aplicación de la secuencia y su proceso, se encontraron elementos significativos y comunes:

- Mayor porcentaje en la elección de roles cercanos a su realidad cotidiana e inmediata

por parte de los alumnos, (*roles en sujetos de distintas edades, sexo, nacionalidades, clases sociales*).

- Escaso porcentaje de selección espontánea de roles de nivel de instrucción superior, periodistas, investigadores, catador de vino, artistas, escritores, abogados. Personas con profesiones con las cuales la interacción ha sido escasa o casi nula. Fue necesario incentivar estas elecciones.
- En la etapa de exploración se advirtió importante motivación y participación.
- Hubo inhibiciones especialmente en la etapa de búsqueda de la corporalidad y partitura vocal y verbal. *Ejemplo:* logran componer una voz particular del personaje desde el tono y la articulación pero les cuesta mucho organizar un monólogo improvisado y sostener durante el trabajo, el esquema vocal descubierto.
- Dificultades para integrar el esquema vocal con el corporal en la construcción de los roles de profesionales (*accionar y hablar al mismo tiempo con esas partituras y sostenerlas*).
- Importante carencia de vocabulario durante todo el proceso. Vocabulario pobre y gran dificultad para integrar palabras nuevas o acordes al rol, sobre todo las terminologías específicas utilizadas por distintos profesionales.
- Las historias, en las que se han insertado los roles trabajados, suceden en entornos cotidianos. Las primeras creaciones son débiles en cuanto a su estructura, con presencia de códigos muy televisivos en el tipo y resolución de los conflictos y en la fuerte utilización de la violencia física y verbal. Se advierte que un trabajo más direccionado por parte del docente en este sentido, redundaría en una superación de lo ya planteado, pero en ocasiones caen en el didactismo. *Ejemplo:* luego de una explicación del profesor respecto de la adecuación a la circunstancia comunicativa, un grupo construye una dramatización en la que la mamá de Pinocho le enseña el uso adecuado del lenguaje y los buenos modales, frente a los amigos de Pinocho que son muy maleducados).

Analizando las conclusiones a las que arriban los distintos colegas, luego de haber reali-

zando la muestra final de escenas elaboradas por sus alumnos, también se encuentran fuertes coincidencias:

- Los alumnos logran representar su rol adaptando el uso de su cuerpo y modo de hablar a la situación dramática y al rol. Lógicamente este desempeño es desigual porque depende de la particularidad de cada alumno, de sus capacidades y limitaciones, del proceso vivenciado, del nivel de desinhibición y habilidades logradas, del rol escogido y las dificultades que le plantea su representación. Sin embargo, aunque algunos no logran plasmarlo, la mayoría puede reconocerlo en el trabajo de un compañero.
- Se considera que los logros alcanzados por los alumnos, a pesar de la diversidad, coinciden con las expectativas del nivel en que nos centramos (7º, 1º y 2º año, ex EGB3)
- El nivel de logros alcanzados está en estrecha relación con el tiempo real del proceso.
- Los alumnos identificaron y asumieron su falta de vocabulario y de fluidez para hablar (dificultades que, según sus docentes, iban superando a medida que se avanzaba en el trabajo y que, algunos alumnos ya eran capaces de comprender que su superación conduciría a un mejor desempeño en las competencias comunicativas).
- Todos los grupos lograron apropiación del código teatral que se constituyó en una buena herramienta para explorar y ensayar roles en situaciones de ficción similares a las reales, en las que son las personas las encargadas de resolver los conflictos planteados a través de sus acciones y sus palabras.
- Los profesores valoraron los aprendizajes actitudinales construidos a lo largo del proceso, en el que los alumnos debieron ejercer su propio rol, el de ser protagonistas de su aprendizaje e integrantes de un equipo de trabajo escolar, rol que debieron desempeñar aplicando importantes habilidades sociales para poder proponer, escuchar, acordar, construir, compartir, apreciar críticamente y disfrutar en conjunto.

Conclusión

Luego de presenciar y analizar los intercambios efectuados con los colegas que aplicaron parte de la secuencia didáctica diseñada y los informes de resultados respectivos obtenidos, podemos expresar que más allá de los recortes y ajustes particulares realizados por cada uno y los procesos diferentes vivenciados, acordes con las particularidades de cada grupo, se llega a resultados aproximados a los objetivos planteados en la secuencia y no se quiebra la lógica pedagógica didáctica de la propuesta.

Los objetivos propuestos en la secuencia didáctica, profundizaron las expectativas de logro habituales de una clase de Teatro al plantear, como desafío, que los alumnos además de representar el rol, adapten y ajusten el discurso a la situación comunicativa que plantea la ficción planificada. En este sentido y a partir del análisis y reflexión realizados, creemos que la secuencia didáctica creada está bien direccionada, promueve desarrollo de conciencia comunicativa y puede considerarse

una herramienta eficaz para el mejoramiento del desempeño oral de los alumnos y, por lo tanto, posibilitarles un mejor posicionamiento social y académico.

ESTER TROZZO

Profesora de Lengua y Literatura. Actriz. Profesora de Teatro. Especializada en Docencia universitaria y en Educación a Distancia. Concluido y aprobado el cursado de Doctorado en Educación. Directora de investigaciones relacionadas con teatro y educación. En 2003 recibió una distinción como investigadora, otorgada por la Comisión de Ciencia y Técnica del Congreso de la Nación. Participa como expositora en forma permanente de congresos y seminarios del país y del extranjero. Profesora Titular de las cátedras Enseñanza aprendizaje del Teatro y Práctica de la Enseñanza, en el Profesorado de Teatro de la FAD UNCuyo. Coordinadora nacional de la RED de Profesores de Teatro DRAMA-TIZA. Autora de numerosas publicaciones.

LAURA BAGNATO

Profesora de Teatro de la FAD, UNCuyo y Profesora de Educación Preescolar del Instituto Superior San Pedro Nolasco. Posgrado de Educación a Distancia. Profesora en dos cátedras del área pedagógica del Profesorado de Grado Universitario en Teatro; Coordinadora General de Ingreso de la FAD; referente del Proyecto DaySara en la FAD y del Proyecto de Apoyo a la Articulación de la Educación Superior en Artes. Ha realizado numerosos proyectos de investigación científica desde la FAD-UNCuyo y artísticos desde otras instituciones gubernamentales. Co-autora del libro "Didáctica del teatro II. Ha participado de varios Proyectos nacionales y locales como la asistencia de dirección de la Vendimia Central (2006 y 2009), Vendimia de la Municipalidad de la Ciudad de Mendoza (2007), Americanto (2004) y Comedia Municipal de la Municipalidad de Mendoza (2005), entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

Bernstein, B. (1974) *Clas, Codes and Control, Vol. 1 Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: R.K.P. (Traducido con permiso del autor por Mario Díaz).

Greimas, J. A. (1982) *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid. Gredos. Denominación del Proyecto subsidiado por SeCYT: "Impacto de los aprendizajes teatrales sistemáticos en el desarrollo de capacidades sociales y cognitivas en alumnos de primero y segundo año (ex EGB3) de la provincia de Mendoza. (Continuación 07- 09) La enseñanza del Teatro como estrategia para promover en los alumnos movilidad social ascendente".

Directora: Trozzo, Ester

Co-Directora: Persio, Silvia

Equipo: Bagnato, Laura; Romero, Alicia; Díaz, Elsa; Cona, Silvia; Viggiani, Sandra; Falcon, Javier; Soler, Cecilia; Ortiz, Pamela.