



II CONGRESO NACIONAL CÁTEDRA UNESCO

PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA

FRANCISCO AIELLO Y CAROLA HERMIDA
(COMPILADORES)

FACULTAD DE HUMANIDADES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

ABRIL DE 2019

Universidad Nacional de Mar del Plata

Actas II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura / compilado por Francisco Aiello; Carola Hermida; editado por Marianela Valdivia; Pía Pasetti; prólogo de Francisco Aiello; Carola Hermida. - 1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-544-960-2

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Acceso a la Educación. I. Aiello, Francisco, comp. II. Hermida, Carola, comp. III. Valdivia, Marianela, ed. IV. Pasetti, Pía, ed. V. Título. CDD 370.9

La enseñanza del teatro en la escuela. Reflexiones sobre las consignas propuestas por libros escolares

Rocío Ibarlucía ¹
UNMdP

Los manuales escolares o libros de texto suelen ser una herramienta útil para los docentes puesto que colaboran en la organización de su tarea diaria a través de la selección y el ordenamiento de los contenidos. También son materiales provechosos para los alumnos, a quienes se les reúne en un solo libro los múltiples conocimientos científicos y se los adapta a su registro lingüístico a fin de que puedan familiarizarse con la lectura de textos complejos. Sin embargo, estos compendios pueden ser un impedimento para el procesamiento de la información y la comprensión lectora. A raíz de que sus composiciones tienden a ser breves y fragmentarios, no se logran construir explicaciones articuladas y coherentes. Marta Negrín sostiene al respecto que el estudiante, como consecuencia de este carácter multiforme y entrecortado de los textos, debe enfrentarse a una lectura *zapping*, es decir, salteada y cambiante, por lo que nunca llega a aprehender de manera integrada los saberes propios de la disciplina (2009, p.193).

Las complejas relaciones entre los maestros y los libros de texto han sido analizadas por Michael Apple, quien pone en evidencia los intereses económicos, políticos y culturales que se interponen en la producción, la distribución y la recepción de los manuales (1989, p.108). En efecto, desde sus orígenes fueron concebidos como instrumentos para la formación de los ciudadanos, tal como señala Lucía Natale (2009) a través de un breve recorrido por su historia desde el siglo XVII hasta los tiempos actuales. Además de ese proyecto político subyacente en los textos escolares, no se puede dejar de mencionar el papel que cumple la industria editorial en su circulación y en las elecciones elaboradas por el docente a la hora de planificar el currículum. El uso comercial de los libros escolares hace que los estudiantes se conviertan en consumidores pasivos y los docentes, en reproductores de las prácticas pedagógicas elaboradas por los editores, quienes terminan siendo ellos los estructuradores de los contenidos y de los modos de trabajar los

¹ Profesora en Letras (UNMdP). Becaria de la UNMdP y estudiante de la Maestría en Letras Hispánicas. Mail de contacto: rocioibarlucia@gmail.com

textos (Apple, 1989, p.99). Dicho desplazamiento se evidencia en la producción cada vez más frecuente por parte de las editoriales de “guías o recursos para el docente”, que orientan la transposición didáctica de los contenidos, brindan las soluciones de las actividades y ofrecen material bibliográfico para ampliar sus conocimientos sobre el tema. Los manuales, por ende, tienen una injerencia determinante sobre las decisiones y las intervenciones del docente en el aula.

Por estos motivos, además de transmitir conocimientos, estos libros cumplen funciones ideológicas y culturales, en tanto adaptan la enseñanza de la lengua y la cultura a los objetivos de las clases dirigentes de turno (véase Choppin, 2001). Otra de sus funciones, de acuerdo con Choppin, es la instrumental, que consiste en proponer actividades y ejercicios luego de dar las explicaciones sobre un tema. En este trabajo, nos centramos en el análisis de esta última función; en particular, tomamos como objeto las consignas sobre obras teatrales incluidas en manuales de Literatura editados durante el período 2010-2017 y dirigidos a estudiantes de cuarto año de la escuela secundaria. Se han seleccionado las propuestas didácticas de *Kapelusz* y *Santillana* por ser editoriales de larga trayectoria y por tener un gran impacto dentro del mercado editorial nacional. A su vez, contraponemos estas consignas con las elaboradas en la sección “Manos a la obra” de *Cántaro*, colección de textos literarios que también se emplea con frecuencia en las aulas. Nos detendremos en las actividades pensadas para la lectura de obras teatrales a fin de problematizar cómo se aborda el teatro en la escuela secundaria y qué operaciones de lectura suelen dominar. A partir de las reflexiones obtenidas, nos preguntamos qué concepción de escritura se configuran a partir de estas decisiones didácticas.

El presente análisis es el resultado de una experiencia didáctica llevada a cabo en el seminario de grado “La teoría literaria en la práctica docente: problemas y desafíos”, dictado por los docentes e investigadores Clelia Moure y Francisco Aiello y destinado a estudiantes avanzados de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La asignatura se propuso revisar algunos conceptos y estrategias convencionales del abordaje teórico-crítico de la literatura para ponerlos en discusión, a fin de desautomatizar nuestra práctica docente y hacer frente a los nuevos desafíos de la educación, tanto a nivel secundario como terciario y universitario. La primera unidad consistió en leer y pensar los géneros literarios como problema. A lo largo de este eje, se abordaron las especificidades de cada género literario —la poesía, la narrativa y el teatro— y se ofrecieron respuestas a las problemáticas que se plantean hoy en torno a la condición específica de cada género. Al mismo tiempo, algunos conceptos y estrategias

convencionales del abordaje crítico de la literatura fueron puestos en discusión con el espacio de la práctica docente, por lo que se desarrollaron secuencias didácticas para pensar estos problemas. En esta oportunidad, nos centraremos en la clase destinada a trabajar sobre el género dramático, que tuvo como objetivo que los alumnos puedan distinguir y analizar las cuestiones propias de la teoría teatral para que luego, sean capaces de elaborar sus propias propuestas en el aula y reflexionar sobre ellas.

En primer lugar, se distribuyeron guías de lectura elaboradas por los manuales mencionados para que los estudiantes discutan la forma de leer teatro que suele presentar la escuela, así como también las concepciones dominantes de lectura y escritura implícitas en las propuestas áulicas. Los participantes notaron que estos manuales emplean de manera frecuente consignas que piden una descripción global sobre un tema, por ejemplo, una corriente teatral, sin especificar cómo los estudiantes deben resolverla. En *Literatura IV*, Kapelusz ofrece una sección llamada “Evaluación”, donde incluye enunciados como “Caractericen en una hoja aparte el teatro épico-didáctico de Bertolt Brecht y el teatro del absurdo” (2013, p.46). A partir de estos casos, se observó una tendencia a evaluar la inclusión de la obra dramática en una genealogía de textos literarios, por lo que predomina un enfoque historicista que pretende un abordaje desde un criterio lineal-cronológico o a través de movimientos estéticos. Si bien consideramos central para el análisis literario la inserción del texto en su contexto, esta actividad reduce el estudio del teatro a una periodización de autores y obras ya que se focaliza en acontecimientos históricos dejando de lado sus componentes específicos como, por ejemplo, el espesor de signos presentes en la puesta en escena, tal como veremos en otras consignas².

Asimismo, este tipo de ejercicio induce un modo de trabajar los textos basado en la repetición mecanizada de sus ideas principales, en tanto se centran en lo temático-referencial sin atender a sus aspectos compositivos. De esta manera, suele satisfacer las expectativas de lectura del docente o de los creadores del manual puesto que ellos ya conocen las respuestas. El mismo Diseño Curricular para cuarto año de la escuela secundaria —de la provincia de Buenos Aires— hace explícita su oposición a estos modos de leer:

² Gabriela Fernández (2015) ha investigado sobre las concepciones de teatro que subyacen en ciertas colecciones escolares, en especial, en GOLU de editorial Kapelusz y Leer y Crear de editorial Colihue. Del mismo modo, observa que los textos incluidos por la editorial Kapelusz hacen hincapié en la “cronologización” y la “contextualización” así como presentan una “focalización en lo formal-temático” (p.4). En cambio, Leer y Crear propone actividades que prestan atención a la dimensión escénica de la obra teatral, aspecto generalmente obliterado por los libros escolares. En nuestro trabajo, veremos que estas dos tendencias persisten en los manuales más recientes.

Nada más lejos de la riqueza, diversidad y amplitud de lecturas que ofrece un texto literario que presentar a los estudiantes la interpretación de un texto de manera anticipada, que explicar al alumno un texto, o abrir el juego de interpretación con la curiosa pregunta “¿qué quiso decir el autor? (2010, p.11).

En estos casos, se evalúan las lecturas de los estudiantes en función de una interpretación unívoca, lineal, “correcta”, defendida por el docente, en vez de favorecerse actividades que propicien la multiplicidad de sentidos. Se alejan, entonces, de la propuesta de Maite Alvarado, quien promueve consignas entendidas como “resolución de problemas”:

A través de la resolución de problemas de lectura y escritura, que plantean desafíos de orden cognitivo y convocan conocimientos diversos (retóricos, lingüísticos, enciclopédicos), se desarrollan habilidades de lectura y escritura y habilidades más generales, vinculadas a la metacognición y a la flexibilidad que es propia de la creatividad y del pensamiento crítico. Desde el área de Lengua, tanto la enseñanza de la lectura como la de la escritura pueden llevarse a cabo a través de consignas que propongan a los alumnos tareas que se definen como problemas (Alvarado, 2003, p.52).

Desde esta perspectiva, consideramos que las consignas en el área de Literatura deberían fortalecer la dimensión cognitiva durante las prácticas de lectura y escritura, por lo que tendrían que ser enunciados que impliquen un desafío o, como sostiene Alvarado, una “valla, un trampolín” (2003, p.52).

Sin embargo, es frecuente encontrar actividades de escritura que consisten en completar un texto con los términos que correspondan:

Los textos teatrales pertenecen al género _____. Se escriben para que los actores y las actrices los _____ sobre un _____. Los personajes _____ entre sí e interpretan las _____, cuya representación hace avanzar la historia. Además de los diálogos, las _____ aportan las indicaciones para la disposición del _____, los movimientos de los _____, la _____, los sonidos y el _____ (2013, p.46).

Lejos de promover la potencialidad epistémica de la escritura, esta actividad se limita a la repetición de palabras textuales que aparecen en el libro, o sea que el estudiante no tiene la posibilidad de elaborar su propia interpretación ni tampoco de realizar la compleja operación de la escritura que consiste en traducir sus ideas hacia la linealidad de un discurso escrito. Desde un corte puramente enciclopedista, esta consigna destierra cualquier posibilidad de desarrollar la comprensión lectora, formar una opinión personal o expresar por escrito su propio itinerario de lectura. Los participantes del seminario

propusieron una consigna superadora que consistió en promover la elaboración de un texto propio a fin de favorecer no solo el aprendizaje de los conocimientos sobre teatro sino también de sus habilidades para la composición textual. En efecto, el Diseño Curricular presenta una concepción de escritura acorde:

Dado que el proceso de escritura no es lineal sino recursivo, a medida que el escritor se hace más experto vuelve constantemente sobre su plan inicial, preguntándose si sigue siendo la mejor opción para expresar lo que desea, de la forma en que lo desea. Por eso es fundamental que todo este proceso se lleve a cabo de la manera más consciente y reflexiva posible, con la orientación del docente y en la alternancia de situaciones de escritura individuales y grupales, donde se muestre o construyan modelos de escritores (2007, p.386).

El docente, entonces, como acompañante del proceso escritural del alumno, debería guiar la escritura a través de consignas claras, que fomenten la elaboración de textos personales para alcanzar mayor satisfacción en relación con la formulación y argumentación de las ideas.

Otro enunciado que suele utilizarse en la escuela secundaria para evaluar contenidos consiste en marcar con una cruz las afirmaciones correctas, como propone Kapelusz respecto a *Fuenteovejuna* de Lope de Vega. Entre las opciones que debe elegir el estudiante se incluyen las siguientes:

- ☐ La protagonista de *Fuenteovejuna* es Laurencia.
 - ☐ Uno de los rasgos novedosos de *Fuenteovejuna* es la presencia de un héroe colectivo.
 - ☐ *Fuenteovejuna* es un drama de honor tradicional.
 - ☐ En *Arte nuevo de hacer comedias*, Lope de Vega propone abandonar las unidades de acción, lugar y tiempo
- (2013, p.46).

Esta propuesta de trabajo presenta un *múltiple choice*, que no da la opción de justificar sus elecciones, sino que se debe memorizar los textos vistos a fin de adecuar nuestros saberes a los requisitos de las consignas. Todos estos ejercicios de Kapelusz Norma responden a un posicionamiento didáctico e ideológico de la editorial que se ha caracterizado por la confirmación de un canon tradicional, tanto en los textos seleccionados —*Edipo Rey*, *Electra*, *Hamlet*, *Fuenteovejuna*— como en las propuestas de actividades. Respecto al abordaje de las obras teatrales, observamos que sus actividades tienden a focalizar en sus aspectos temáticos, así como en el estudio de los personajes. En el mismo libro, se propone leer *Edipo Rey* a través de un análisis contrastivo entre Edipo y Creonte o entre Edipo y Yocasta (2013, p.33). Los contenidos evaluados sobre la obra se

limitan, pues, a observar sus aspectos formales, como la construcción de los personajes y sus relaciones de oposición.

Del mismo modo, la editorial *Santillana* introduce actividades que ponen su atención en los temas, la estructura, el análisis discursivo y la configuración de los personajes. Por ejemplo, en un manual del 2010, dentro de una sección denominada “Recursos para el docente” se recomienda estudiar la mirada trágica en el teatro lorquiano por medio de la lectura de un fragmento de *Bodas de sangre*. Las consignas “Explicá cómo se manifiesta en el fragmento leído la tensión entre la ética —principio individual de comportamiento— y la moral —compendio de costumbres que enlazan a un grupo humano—, característica de la mirada trágica de Lorca”, “Analizá en los versos del fragmento la simbología del caballo y del fuego” y “Justificá por qué la Novia es una heroína trágica. Comparala con Adela y con Rosita, personajes de las otras obras de Lorca que leíste” (2010, p.17) se detienen en una concepción de teatro como literatura en sentido estricto, puesto que la dimensión espectacular del texto teatral es dejada de lado.

Estas decisiones didácticas dejan entrever una desactualización de las editoriales respecto a los estudios teóricos sobre teatro, que afirman la importancia de atender no sólo al texto literario sino al espectacular. Bobes Naves (2004) sostiene que el teatro no está destinado a la lectura sino a la representación. Si bien en muchas ocasiones no existe la posibilidad de acceder a las puestas de las piezas trabajadas en el aula, se puede tomar como objeto de estudio la virtualidad del texto dramático sugerida en los parlamentos de los personajes, así como en las didascalias y las acotaciones del autor. Desde esta perspectiva, el espectáculo dramático debe leerse como un fenómeno de “una verdadera polifonía informacional, y esto es la teatralidad: un espesor de signos” (Barthes, 1964, p.309-310). En relación con ello, se destacan los aportes semiológicos de Tadeusz Kowzan (1992), quien introduce una nueva metodología de análisis teatral al trasladar las concepciones lingüísticas de Saussure (1916) a las artes escénicas y luego, elaborar un listado de trece sistemas de la representación teatral —palabra, tono, mímica del rostro, gesto, movimiento escénico del actor, maquillaje, peinado, vestuario, accesorios, decorado, iluminación, música, efectos sonoros—. Su propuesta ha posibilitado examinar los signos no verbales presentes en el texto dramático. Desde estos enfoques teóricos, proponemos superar las teorías aristotélicas sobre el teatro que persisten en las consignas escolares para reemplazarlas por ejercicios que integren el análisis de los signos verbales y no verbales.

Los libros de la editorial *Cántaro*, en especial, los pertenecientes a la “Colección del Mirador” proponen actividades que hacen hincapié en el análisis de la puesta en escena.

Si bien no son manuales escolares, incluyen obras literarias acompañadas de estudios críticos y actividades pensadas para jóvenes en edad escolar. Se trata de una editorial que amplía el abanico de autores y épocas, intentando entablar diálogos intertextuales entre obras clásicas y contemporáneas de distintas nacionalidades y estéticas. Por ejemplo, propone leer *Bodas de sangre* en cruce con *Jinetes hacia el mar*, de John M. Synge. La sección denominada “Manos a la obra”, pensada para realizar luego de la lectura, invita a examinar minuciosamente estos textos desde distintas perspectivas: la tragedia, los objetos y los símbolos, la reescritura del romance, los finales y finalmente, se centra en el estudio de la puesta en escena. Para llegar al análisis del texto espectacular, previamente propone observar los signos teatrales que se mencionan en las didascalias y acotaciones del autor:

Para García Lorca, el teatro era la integración de diferentes formas expresivas; entre ellas, el decorado, la música y el vestuario. Ahora bien, en las acotaciones del decorado, no siempre menciona los objetos que se utilizan; por lo tanto, tendremos que buscarlos en el texto (2013, p.135).

Luego de esta explicación, se pide a los estudiantes que completen un cuadro donde vean los elementos del decorado y la utilería en diferentes acotaciones escénicas. Además de marcar estos aspectos del espectáculo, el estudiante debería consignar por escrito qué posibles significados aportan. Dicha atención a la puesta en escena pone de manifiesto que estos no son secundarios ni se subordinan al texto escrito; por el contrario, se trata de componentes primordiales al aportar otros significados complejos que la palabra dicha no puede formular.

En la sección denominada “Ahora, a escena”, introduce una consigna de invención que comienza explicando que “El teatro sólo se actualiza en la representación: adquiere su verdadera dimensión sobre el escenario, cuando los actores dan vida a la palabra escrita” (2013, p.139) para luego pedirles que se dividan “en dos o tres grupos, cada uno de los cuales será una “compañía” a cargo de la representación de un cuadro de *Bodas de sangre*” (2013, p.139). En este caso, la propuesta lúdica responde a lo que Maite Alvarado considera una consigna como resolución de un problema, puesto que involucra “habilidades del orden de la creatividad” (2003, p.52), además del conocimiento del género dramático y sus respectivas convenciones. De este modo, *Cántaro* pone su acento en actividades que promueven la interpretación de los estudiantes, así como el desarrollo de su creatividad a través de producciones tanto escritas como orales. Se está pensando, al mismo tiempo, el teatro desde su especificidad, es decir, se presta atención al texto dramático y al espectáculo teatral.

A través del análisis de consignas sobre textos teatrales presentes en manuales escolares y editoriales juveniles, hemos observado un predominio de propuestas de trabajo áulico que reducen el teatro a la condición de género dramático, por lo que se analizan aspectos temáticos, discursivos, estructurales o contextuales en desmedro de la puesta en escena. A fin de evitar la reproducción de categorizaciones teatrales ya superadas, los participantes del seminario elaboraron nuevas consignas que tuvieron como objeto el abordaje de los signos no verbales presentes en las didascalias o en los diálogos de los personajes. También se consideró necesario consultar materiales audiovisuales que refuerzan la lectura, así como la expectación de una obra teatral, en caso de ser posible. A su vez, consideraron otras consignas como hacer el bosquejo de la escenografía, dibujar o fotografiar a los personajes dando detalles sobre el vestuario, el maquillaje y el peinado, musicalizar una escena o representar un cuadro de la obra atendiendo a estos aspectos. Y finalmente, elaboraron consignas que tuvieron como objetivo la escritura de textos donde los estudiantes abandonen la voz meramente reproductiva por una que ejercite la inclusión de sus perspectivas. Una de las opciones para fomentarlo consistió en llevar un diario personal de lecturas, en el que se comente lo que se lee. Estas estrategias contribuyen a valorar la propia lectura como a ver conexiones con otras lecturas y experiencias.

Preguntarse a qué marco teórico recurrir para la enseñanza de la literatura —y el teatro— así como cuestionar las selecciones y los conocimientos que se proponen a los estudiantes nos permite repensar cómo deberían ser las intervenciones del docente en el aula. Consideramos que las consignas de trabajo áulico deberían sustituir el discurso monológico del profesor para dar lugar a las intervenciones del alumno, aunque estas se alejen de las lecturas “correctas” y legitimadas por la crítica literaria y las instituciones escolares. Frente a la estructuración y sistematicidad de los manuales enciclopedistas, que delimitan y moldean la participación del alumno al ratificar respuestas ya elaboradas por otros, promovemos la creación de consignas que despierten en los estudiantes-lectores la capacidad de construir sus propios significados en su encuentro con la obra literaria y que, al mismo tiempo, puedan desarrollar las estrategias necesarias para defender su posición por medio de la escritura.

Referencias bibliográficas

Alvarado, Maite (2003) “La resolución de problemas”. Revista Propuesta Educativa. Buenos Aires: FLACSO Ediciones Novedades Educativas, N°26, pp.51-54.

- Apple, Michael (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, Roland (2003) □1964□. *Ensayos críticos*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Bobes Naves, María del Carmen (1997). *Teoría del teatro*. Madrid: Editorial Arcos Libros.
- Choppin, Alain (2001). "Pasado y presente de los manuales escolares". *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), pp.209-229.
- Dirección General de Cultura y Educación. *Prácticas del lenguaje* 3er. año. Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- Fernández, Gabriela. (2015). "Texto dramático, teatralidad y canon escolar: presencias y ausencias en dos colecciones paradigmáticas" en Lea E. Hafter (coord.). *Actas del IX Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8641/ev.8641.pdf
- Kowzan, Tadeusz (1992). *Literatura y espectáculo*. Madrid: Taurus.
- Natale, Lucía (2009). "Lo que los manuales escolares no dicen (y los profesores debemos ayudar a comprender)". *DELTA Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. Vol. 25, pp.645-656.
- Negrín, Marta (2009). "Los manuales escolares como objeto de investigación". *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. VI, N° 6 (diciembre), pp.187-208.

Manuales analizados

- Avendaño, Fernando [et.al.] (2010). *Literatura IV: Las cosmovisiones mítica, épica y la mirada trágica*. Buenos Aires: Santillana.
- Calero, Silvia Elena [et.al.] (2013). *Literatura IV: Las cosmovisiones mítica, trágica y épica*. Buenos Aires: Kapelusz Norma.
- Diab, Pabla [et al.] (2017). *Avanza: Lengua y Literatura 3. Prácticas del lenguaje: guía docente*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Coccio, Gerardo y Romano, Evelia (2013). "Manos a la obra" en García Lorca, Federico y Synge, John. *Bodas de sangre. Jinetes hacia el mar*. Buenos Aires: Cántaro.