

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

**EL TALLER DE TEATRO COMO UN ELEMENTO
DE APOYO AL DESARROLLO DE HABILIDADES
DE LECTURA EN EL NIVEL BACHILLERATO**

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADO EN LENGUA Y
LITERATURAS HISPÁNICAS**

PRESENTA:

CRISTÓBAL CORTÉS ESLAVA

ASESORA: DOCTORA ANA MARÍA MAQUEO URIARTE.

MÉXICO, D. F. MARZO DE 2009.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

**FORMA 3
APROBACIÓN DEL TRABAJO ESCRITO POR EL SÍNODO**

EGRESADO: CRISTÓBALCORTÉS ESLAVA
N° de cuenta 083248423
Generación 1987-1996
PRESENTE

Por este conducto tenemos a bien comunicar a Usted que, después de revisar el trabajo escrito de **INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL** titulado **EL TALLER DE TEATRO COMO ELEMENTO DE APOYO AL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA EN BACHILLERATO**, para optar por el grado de **Licenciado** en **LINGÜA Y LINGÜAS HISPÁNICAS**, cada uno de los miembros del jurado emitió su dictamen aprobatorio considerando que dicho trabajo reúne los requisitos académicos necesarios para presentar el examen oral correspondiente.

ATENTAMENTE
"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
Cd. Universitaria, D.F. a 4 de marzo de 2009.

NOMBRE DE SINODALES	ANTIGÜEDAD EN LA UNAM	FIRMA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO ESCRITO
Presidente: A.I.A. DRA. ANA MARÍA MAQUEO URIARTE	01 01 72	
Vocal: LIC. HERNÁN RODRIGO LAVÍN CERDA	16 03 74	
Secretario: DRA. MARCELA LETICIA PALMA BASUALDO	15 04 75	
Suplente: MTRA. ROSAURA HERREJÓN GARCÍA	06 01 95	
Suplente: LIC. LAURA LETICIA ROSALES LUNA	2210 01	

Vo. Bo.
LA COORDINADORA DE LA CARRERA

MTRA. ALEJANDRA LÓPEZ GUEVARA



c.c.p. El(La) Egresado(a)
c.c.p. Secretaría Académica de Servicios Escolares
c.c.p. Coordinación de la Carrera

Mi gratitud a Ana María Maqueo Uriarte,
Frida Zacaula Sampieri
y Leticia Gómez Vaillard.

I. Introducción	3
II. 1. Marco de referencia. Práctica docente en la enseñanza de las asignaturas: Lengua y Literatura Españolas; Literaturas Universal y Mexicana en el Sistema Incorporado de la UNAM.	6
1.1. El Sistema Incorporado de la UNAM.	6
1.2. Programas de Estudio de la Escuela Nacional Preparatoria.	8
1.2.1. Plan 64.	8
1.2.2. Plan 96.	9
1.3. La población estudiantil del Sistema Incorporado.	11
1.3.1. Principales características de la población estudiantil de las escuelas en las que he desarrollado mi práctica docente en el SI.	12
1.3.1.1. Centro Universitario Insurgentes.	12
1.3.1. 2. Instituto Lizardi de Zihuatanejo.	15
1.3.1.3. Mis conclusiones sobre las dos escuelas.	20
1.3.2. Experiencias de enseñanza y aprendizaje en el Sistema Incorporado.	20
II. 2. Propuesta didáctica: el taller de teatro como un elemento de apoyo al desarrollo de habilidades de lectura en el nivel bachillerato.	25
2.1. Marco conceptual.	25
2.1.1. Algunas teorías y propuestas teatrales.	25
2.1.1.1. Aristóteles.	25
2.1.1.2. Teatro de evangelización.	28
2.1.1.3. Bertold Brecht: Teatro Épico.	30
2.1.1.4. Teatro del oprimido.	32
2.1.2. Algunas teorías sobre el lenguaje:	33
2.1.2.1. Lengua/habla: Saussure.	33

2.1.2.2. El intercambio social: Vigotsky.	35
2.1.3. La lectura.	36
2.1.4. La construcción del conocimiento: Bosquejo de la teoría constructivista y de su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje en lengua y literatura.	44
2.2.1. El teatro como recurso para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.	47
2.2.2. El taller de teatro como un elemento de apoyo al desarrollo de habilidades de lectura en el nivel bachillerato.	49
2.2.3. La posibilidad de la introducir de la materia Taller de Teatro en la currícula escolar de bachillerato.	52
II. 3.- Conclusiones.	54
III. Bibliografía.	

I. Introducción

En términos muy precisos, el objetivo de la enseñanza de la lengua española y la literatura en la educación básica y media superior es que los estudiantes adquieran y se apropien gradualmente de diversas prácticas sociales del lenguaje, y participen con eficacia en la vida escolar y extraescolar. Esto implica que aprendan a utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas, y acceder a las diferentes expresiones culturales del presente y el pasado, de su ámbito inmediato y del mundo.

Igualmente, es esencial que los estudiantes den significación al papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y de responsabilidad ante los problemas que afectan al mundo.

Tales son los planteamientos, *grosso modo*, de los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en lo referente a las asignaturas de Español y Literatura.

Un dominio de las prácticas sociales del lenguaje acaso se logre mediante la simple ejercitación cotidiana y el paso del tiempo. No obstante, para asegurar un mejor dominio se requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer e interpretar los textos, de practicar su escritura e integrarse en los intercambios orales y analizarlos.

Las instituciones educativas proporcionan las condiciones necesarias para que los estudiantes participen en dichas experiencias y alcancen progresivamente la autonomía en su trabajo intelectual, aunque no siempre. Esta responsabilidad es mayor para las instituciones que se ubican en las zonas con menores propuestas culturales, pues el desarrollo de dichas prácticas puede afirmar, a su vez, el desarrollo de una mayor competencia lingüística y comunicativa en general que permita a los estudiantes sortear las desventajas de las zonas marginadas culturalmente.

Desde luego, los responsables de instrumentar los mecanismos para la consecución de esos propósitos son los profesores de español y literatura en primera instancia. Sin embargo, dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje es multifactorial y dinámico, los responsables son numerosos: desde los mismos estudiantes hasta el Estado, pasando por los profesores de otras asignaturas, la familia y los medios de comunicación. Por ello, el despliegue de propuestas didácticas que lleven a la realización del proyecto de apropiación de las diferentes prácticas del lenguaje debe presentarse en una amplia gama que pueda atraer a las comunidades: estudiantes, profesores, familia, sociedad local.

Los programas académicos de la SEP para secundaria y de la ENP para preparatoria contienen en sí propuestas para lograr, o al menos buscar, la apropiación de las diferentes prácticas del

lenguaje. El trabajo del profesor se puede limitar a seguir esas propuestas y hará bastante, pero la exigencia de las circunstancias lo orillará a presentar instrumentos didácticos más *ad hoc*, dado lo extraordinario de las situaciones.

En el Instituto Lizardi, de Zihuatanejo, Guerrero, las circunstancias locales y las personales se conjuntaron para emprender varios proyectos extra académicos que arrojaron y arrojan resultados variados. En estos diez años de trabajo intenso, a veces creativo y casi siempre satisfactorio (aunque con dosis autocríticas de insatisfacción, dado que los resultados se esperan siempre mejores), fueron surgiendo algunas propuestas didácticas: revista estudiantil, cursos especializados de literatura, mesas redondas, talleres de iniciación a la creación literaria y taller de teatro, que es la propuesta que se presenta como un apoyo para el **desarrollo de habilidades de lectura en el bachillerato**.

El taller de teatro del Instituto Lizardi fue concebido como una actividad extracurricular con el objetivo de contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lengua y literatura. Además prevé propósitos adyacentes: apoyo a mi labor docente (mayor comunicación con los alumnos y terapia creativa), y una válvula de escape para los estudiantes de secundaria y preparatoria del Instituto Lizardi ante la crisis propia de la adolescencia. Mis propósitos se podían resumir en un taller extracurricular que apuntalara el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua.

Para el caso particular del tema de este informe, deduje que el teatro era un medio, un escenario (válida sea la redundancia etimológica) idóneo para examinar algunas prácticas sociales del lenguaje en forma conjunta, como sucede en la vida cotidiana. La lengua, consideré, no se puede adquirir en forma completa si es estudiada y programada en sus cuestionables cuatro ejes (lengua hablada, escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua) o en las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir) por separado. Si bien existen otras técnicas para evitar una fragmentación de la enseñanza de la lengua, el teatro presenta aspectos como el juego, la construcción colectiva del texto, por ejemplo, que lo hacen muy interesante y atractivo para los jóvenes, al tiempo que significativo, dentro de la teoría constructivista.

Presenté un anteproyecto a la institución educativa donde laboro, para que aprobara y apoyara la realización del *Taller de Teatro*, y tuve éxito, aunque parcial, pues en general las instituciones educativas ven el teatro como un fin y no como un medio educativo; lo asimilan alegremente como un número para sus festivales, no alegremente como un proyecto didáctico. Con los estudiantes los resultados fueron notables. Su relación con los textos de todo tipo se tornó más intensa, así como su relación con la institución educativa.

A lo largo de nueve años se trabajó en este proyecto y hubo necesidad de defenderlo junto con alumnos y maestros para que no se banalizara como si fuera un *show* de entretenimiento simple.

La propuesta del presente trabajo se centra en el potencial del teatro para la enseñanza de la lengua y la literatura que se señaló en el primer párrafo, y se hace énfasis en la lectura.

II.

1. Marco de referencia. Práctica docente en la enseñanza de las asignaturas: *Lengua y Literatura Españolas*; *Literaturas Universal y Mexicana* en el Sistema Incorporado de la UNAM

1.1. El Sistema Incorporado de la UNAM. Breve descripción

El Sistema Incorporado (SI) de la UNAM tiene su origen casi paralelo a la propia Universidad Nacional, después Universidad Nacional Autónoma de México. Su incorporación a la Máxima Casa de Estudios del país significa en términos precisos que

es una de las partes más importantes de su organización; porque le permite extender sus propuestas, planes y programas educativos universitarios a cientos de instituciones, en prácticamente toda la república, al tiempo que avala la buena calidad y seriedad de los estudios que en ella se imparten.¹

Es decir, las instituciones del SI: a) comparten la esencia de la UNAM en cuanto a sus propuestas, b) observan y ofrecen los mismos planes y programas de estudio de la misma universidad, y c) tienen de ésta un aval que garantiza su calidad.

Tienen, además, como función dar una educación con posibilidades de una atención más personalizada, dado que las escuelas del SI son instituciones particulares.

La Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) de la UNAM es la responsable de supervisar que tales enunciados se cumplan y de instrumentar mecanismos para que las instituciones incorporadas participen y se beneficien de formar parte de la universidad más importante de Iberoamérica. Existe una serie de requisitos que cada escuela debe observar para que se le otorgue o revalide la incorporación y la DGIRE cuida con diligencia, aunque con generosidad, que se cumplan.

En los hechos, las instituciones del SI funcionan como receptoras, en muchos casos, de la sobredemanda de aspirantes que cada año tiene la Universidad para obtener un lugar en alguna de sus escuelas y facultades. En otras palabras, el SI recibe, sobre todo en el área metropolitana de la ciudad de México, una gran cantidad de alumnos que no eligieron esas escuelas incorporadas como primera opción, sino que debido a la alta demanda para ingreso a las escuelas y facultades de la UNAM no han sido admitidos luego de haber presentado el respectivo examen de ingreso.

En el estado de Guerrero el SI cumple con las palabras emitidas por el ex rector Barnés de Castro. Los alumnos eligen ingresar a estas instituciones precisamente por la certeza de que son una parte de la UNAM, con todo lo que esto implica, y las mismas instituciones se encargan de difundir ampliamente los principios del SI como parte de su oferta a las comunidades locales.

¹ BARNÉS DE CASTRO, Francisco, en *Testimonios 1997-1999*. México, Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios, UNAM, 1999, p. 5.

La comunicación de las escuelas foráneas del SI con la UNAM, a través de la DGIRE o directamente, para supervisión, intercambio académico, asesorías administrativas o académicas, e intercambio cultural, no es tan intensa como la establecida entre las del área metropolitana de la ciudad de México con la Universidad. Y claro, la comunicación es proporcional a la distancia de cada escuela con la metrópoli. A nadie se le ocurriría que la Internet pudiera sustituir el intercambio personal, aunque sí, desde luego, agiliza algunos trámites.

A pesar de la lejanía y consecuente poca comunicación, las escuelas foráneas hacen esfuerzos por participar de la vida universitaria metropolitana. No obstante, es muy costoso para éstas llevar a sus localidades ofertas culturales y académicas como **El carro de comedias** o acudir a concursos e intercambios culturales como la **Muestra Cultural del S^º**. Y a pesar de estos obstáculos las escuelas foráneas aprovechan los beneficios de las ofertas universitarias y participan en ellas en la medida de sus posibilidades económicas y temporales.³

En realidad –hay que remarcar– la DGIRE no lleva a cabo las supervisiones con la misma frecuencia con que lo hace en el área de la metrópoli. Consecuentemente, las supervisiones que hace esa Dirección son menos rigurosas. Sin embargo, eso no significa que las escuelas desestimen los principios del SI. En el caso del Instituto Lizardi de Zihuatanejo, se aplican medidas de autoevaluación y se desarrollan proyectos para suplir las desventajas por su lejanía del centro.⁴

² Por ejemplo, participar en la muestra de teatro o en el festival de grupos de rock, sueño de los alumnos del Instituto Lizardi, es descabellado. No podemos llenar los auditorios de la ciudad de México o llevar 200 personas, exigencia de los organizadores.

³ Para ilustrar la situación a los lectores de la metrópoli: 18 horas o más transportándose por autobús, ida y vuelta, el medio más económico (\$1000 viaje redondo); hospedaje mínimo de una noche y alimentación: entre \$500 a \$600, en planes relativamente modestos.

⁴ El proyecto del Taller de Teatro y otros que se indicaron en la introducción nacen de la observación de esa circunstancia.

1.2. Programas de la ENP

1.2.1. Plan 64

A lo largo de su existencia, desde 1867, la ENP ha experimentado varios cambios en sus programas de estudio. El primer plan de estudios, inspirado en el pensamiento de Augusto Comte, reservaba un muy reducido espacio a la lengua (gramática) y ninguno a la literatura en específico. Posteriormente, los cursos de literatura se fueron introduciendo al tiempo que se modificaba el currículo escolar y se agregaban años al nivel medio. En 1964, siendo rector de la UNAM el doctor Ignacio Chávez, se reforman los programas de estudio de la ENP luego de casi 40 años sin que hubiera cambios generales. El ciclo de bachillerato, que era a la sazón de 5 años, fue incrementado a 6 años. Estos 6 años comprenden los tres de secundaria y los tres de preparatoria. Actualmente “queda un reducto en el que se imparte el ciclo completo del bachillerato universitario de seis años: el plantel número 2 de la Escuela Nacional Preparatoria”¹.

A la materia de *Lengua y Literatura Española*, en 4º de preparatoria, se le asignó una carga de 3 horas semanales con temas de literatura, gramática y ortografía. En 5º, con 2 horas semanales, se propuso el curso *Etimologías Grecolatinas del Español*, como una posibilidad para continuar con estudios lingüísticos y humanísticos. En 6º año, *Literatura Universal y Literatura Mexicana*, cada una con 3 horas semanales. Todas estas materias con carácter de obligatorias.

Teatro aparecía fuera del cuadro básico de materias y se le otorgaron 3 horas semanales en 4º año, en 5º se reducía a 2 horas.

¹ ESQUIVEL, Dulce María; Guadalupe Langarica; Salvador Medrano; Alberto Saavedra. “La literatura en el bachillerato de la escuela nacional preparatoria” *Revista Difusión de la Academia y la Cultura*, México, Número 3, abril de 2006, documento PDF. pp. 51 a 53. disponible en línea > <http://dgenp.unam.mx/difusion/3/51a.pdf#search=%22%20%22Escuela%20Nacional%20Preparatoria%22%20plan%201996%22>

1.2.2. Plan 96

Después de treinta y dos años, en 1996, se reforma el plan de 1964. En 4º, el curso de *Lengua y Literatura Española* se transforma en *Lengua Española*, ahora con 5 horas semanales; la *Literatura Universal* se ubica en el 5º y tiene 3 horas semanales y la *Literatura Mexicana e Iberoamericana* permanece en el 6º con 3 horas semanales, con el fin de evitar la sobrecarga para los alumnos al tener que cursar ambas asignaturas en el último grado del bachillerato según el plan curricular de 1964.¹ La materia de *Etimologías Grecolatinas* sigue en 5º, con dos horas semanales. Sus cambios se dan básicamente en el orden de los contenidos.

El propósito de las materias de lengua y literatura es, en general, “el desarrollo del dominio de la lengua oral y escrita”²

En un desglose general también, pero más descriptivo, en el mismo documento se declara que con estas materias

Se aspira encontrar en el estudio recreativo, pero riguroso, de la lengua su carácter de asignatura instrumental básica para la adquisición, articulación, transmisión y consolidación de todo conocimiento. Además, la relación entre pensamiento y lenguaje se desarrolla y madura con el trabajo de comprensión cabal de la obra literaria.³

Las materias de *Teatro IV y V*, en 4º y 5º de preparatoria, opciones en *Educación Estética y Artística* obtienen el *status* de curriculares, con acreditación numérica y con una hora semanal. *Teatro VI* se introduce en sexto, con tres horas semanales, aunque con categoría de extracurricular.

En los programas de *Teatro* se explica la finalidad de la seriación:

4o. año será la etapa de Introducción en la cual el alumno obtendrá una serie de conocimientos que le permitan apreciar el arte escénico a través de sus valores artísticos y estéticos. Para el 5o. año, el alumno efectuará la práctica teatral con herramientas propias del teatro que le permitan realizar un espectáculo escénico. Ahora bien, para el 6o. año el alumno estudiará la materia "El Teatro" [sic] de manera optativa [y con propósito propedéutico para ingresar a una carrera escénica universitaria, pues] existe un enlace directo con la Facultad de Filosofía y Letras en la Licenciatura de Literatura Dramática y Teatro en sus tres especialidades: Dramaturgia, Actuación y Dirección Escénica.⁴

El propósito de estas materias, se aclara en los programas, no es tratar

de formar artistas, sino de fomentar la apreciación estética de los alumnos, su disciplina interna, la seguridad en sí mismos, ampliar sus capacidades intelectuales, el conocimiento y manejo de su propio

¹ Escuela Nacional Preparatoria, UNAM. *Modificación al plan de estudios de bachillerato, 4º, 5º y 6º*, p. 52.

² Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, p.22

³ *Loc. cit.*

⁴ ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA, UNAM. *Programa de estudio de la asignatura de: Teatro VI*. México, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, 1996, p. 3.

cuerpo, todo esto a través del análisis del texto dramático y el proceso mismo de escenificación de la o las obras dramáticas seleccionadas.⁵

Las materias de lengua y literatura tuvieron modificaciones considerables. Si bien los objetivos son los mismos, en el nuevo plan se hace énfasis en un enfoque comunicativo y formativo, y las modificaciones obedecen a una adecuación congruente entre los propósitos de estas materias con el tratamiento de los contenidos y las estrategias didácticas que se proponen.

Cambios muy notables fueron los de la enseñanza de la lengua en 4º año de preparatoria: se pasó de 3 a 5 horas y de llamarse la materia *Lengua y Literatura Españolas* a *Lengua Española*. Estos cambios externos obedecieron a un afán por subsanar las incongruencias expuestas en el párrafo anterior. Los contenidos se ampliaron con el añadido de dos periodos literarios: Siglos de Oro y Romanticismo.⁶

Al mismo tiempo, los contenidos pasaron a ser medios para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Así también se explica el aumento de 3 a 5 horas semanales:

Este aumento de horas no se justifica [...] por la ampliación de contenidos en los programas sino por la necesidad de contar con espacios de tiempo adecuados para la ejercitación práctica en el salón de clases y el aprendizaje sistemático de formas de trabajo que incrementen la competencia del alumno para la construcción del conocimiento y la de los docentes para transitar [...] hacia una enseñanza no verbalista ni solamente expositiva sino aquella que privilegia el desarrollo de habilidades, sobre la simple información⁷

Literatura Universal se trasladó de 6º a 5º año para dar continuidad a la enseñanza de lengua⁸. Si bien ya existía cierta continuidad con *Etimologías Grecolatinas*, esta materia no da prioridad al escenario de la lectura y sus contextos. A *Literatura Universal* se le agregó una hora de clase semanal en el entendido de lo señalado en el documento citado anteriormente⁹.

Literatura Mexicana e Iberoamericana quedó en 6º año, para descanso de los estudiantes y mejor aprovechamiento de esta materia, pues que existieran dos materias de literatura en 6º significaba una sobrecarga de trabajo lector, que entorpecía esa actividad.

⁵ *Loc. cit.* p. 3.

⁶ El “Neoclásico”, no añadido en el programa, lo introduzco al elaborar el desglose y personalización del programa que requiere la UNAM a sus docentes, al igual que lo hacen otros profesores como una necesidad metodológica de tipo historicista pero también estética.

⁷ ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA, UNAM. *Modificación al plan de estudios de bachillerato, 4º, 5º y 6º*, p.28.

⁸ En este trabajo y en mi labor docente considero “enseñanza de la lengua” a la serie de actividades y estrategias que permiten un desarrollo de las habilidades lingüísticas, razón por la cual *Etimologías* y las *Literaturas preparatorias*, así como el taller de teatro, como lo dirigí, son asignaturas en las que se enseña lengua.

⁹ *Op. cit.* p. 29.

1.3. La población estudiantil del Sistema Incorporado

Las pocas veces que he podido conversar con los profesores de las preparatorias públicas de la UNAM, he constatado, casi siempre con cierta admiración teñida de envidia, las grandes diferencias que hay con el SI: la vida académica es sumamente activa y esto, en definitiva, beneficia los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y profesores. Se producen proyectos, cursos, materiales que difícilmente se pueden generar en la mayoría de las escuelas incorporadas. Los recursos económicos del Estado permiten en buena medida que los proyectos no se queden en planes. Se dirá que las escuelas particulares, por el hecho de serlo tienen mayores recursos económicos, pero esto es en un porcentaje muy limitado de ellas. En el papel, las escuelas incorporadas presentan perfiles del estudiante y del docente similares al de las preparatorias nacionales, pero en la realidad las grandes diferencias empiezan en que las nacionales son instituciones con un marcado perfil social y de servicio a la nación, como se postula desde el lema de Vasconcelos, y las incorporadas son creadas como una sectorización de la sociedad. El adolescente puede captar esa característica. Aunado a ello, debe haberse comprendido que una escuela particular es un proyecto económico también, y eso repercute en el proyecto educativo. De esto se habla un poco en los siguientes párrafos.

1.3.1. Principales características de la población estudiantil de las escuelas en las que he desarrollado mi práctica docente en el SI

He desarrollado mi práctica docente principalmente en dos escuelas del Sistema Incorporado de la UNAM: la preparatoria de la Universidad Insurgentes, en la ciudad de México; y en la preparatoria y secundaria del Instituto Lizardi, en la ciudad de Zihuatanejo, Guerrero. En la primera impartí las asignaturas de *Lengua y Literatura Española* y la extracurricular de *Taller de Teatro* durante 2 años; en el Instituto Lizardi, añadidas a las anteriores, las de *Literatura Universal*, *Literatura Mexicana e Iberoamericana*, *Etimologías Grecolatinas del Español* y varios cursillos extracurriculares de literatura abiertos para estudiantes de preparatoria y/o al público en general: *Sor Juana*, *Cervantes*, *Poesía Mexicana del siglo XX*, y *Taller de Iniciación a la Creación Literaria*. Además, en el Instituto Lizardi paralelamente he impartido las clases de *Español 1, 2 y 3* de secundaria.

1.3.1.1. Centro Universitario Insurgentes, zona metropolitana de la ciudad de México

La preparatoria del Centro Universitario Insurgentes (CUI), actualmente Universidad Insurgentes, se incorporó a la UNAM hacía 1993. Fui uno de sus profesores fundadores y entonces pude observar estas características relevantes para este trabajo de informe académico:

1.- La escuela se creó como parte de un proyecto amplio para ocupar vacíos siempre presentes en el panorama educativo nacional. La falta de planteles de la UNAM para acoger bachilleres (pues la Universidad no era ni es la solución a este problema) en aquellos años, hacía que miles de rechazados por el examen de ingreso al sistema de nuestra universidad tuvieran que buscar alternativas para poder cursar esos estudios. Esta universidad, actualmente con ofertas de bachillerato y licenciaturas incorporados a la UNAM y a la SEP, abrió entonces un plantel al pie del cerro del Chiquihuite, con cursos de preparatoria de la ENP. El grupo de 4º que inició las actividades constaba de 13 alumnos, pues aún no llegaban los *rechazados*. Al poco tiempo el grupo creció a 25, ya con los *rechazados*; y posteriormente, de uno se llegó a 7 grupos, con 40 ó incluso 50 alumnos.

2.- La población estudiantil era urbana y más específicamente del norte de la ciudad de México, tanto del Estado de México como del Distrito Federal. Esta información toma relevancia cuando recuerdo la experiencia en escuelas del sur de la misma ciudad, donde también impartí clases, aunque bajo programas de la SEP. Si bien este no es un estudio sociológico, es necesario anotar que las ofertas culturales y educativas a las que tienen acceso los jóvenes del sur de la ciudad son mucho más variadas y aprovechadas por éstos.

3.- El nivel socioeconómico de los alumnos, aunque variable, fluctuaba entre clase media baja a clase media. Al parecer, en general los ingresos económicos familiares eran los suficientes como para pagar las colegiaturas, más bien bajas entonces. Pero la medida económica no representa, el nivel social del todo, y menos el cultural. Estos datos, desafortunadamente, no los medí entonces ni tiene la institución registros de ellos. Por las preguntas que los profesores hicimos en cuestionarios para tener una idea de con quiénes estábamos trabajando, supimos que muchos de los estudiantes eran hijos de comerciantes formales e informales, y que los jóvenes no trabajaban, es decir, disponían de tiempo libre.

4.- Los jóvenes en su mayor parte llegaban a esta escuela con el estigma de haber sido *rechazados* por bajo rendimiento escolar y/o de haber reprobado, con una calificación muy baja, el examen de ingreso a la Preparatoria o CCH de la UNAM. Las evaluaciones que hacíamos los profesores constataban las grandes deficiencias en cuanto a conocimientos que deberían manejar al ingresar a bachillerato. Aunque también pudimos observar que su capacidad de aprendizaje no era baja. Incluso algunos jóvenes muy brillantes eran muy probablemente distraídos, y exámenes como el de la UNAM para ingreso a bachillerato no estaban diseñados para ellos, sospechábamos. Alumnos

de ese primer año intentaron ingresar al sistema del bachillerato público de la UNAM, al siguiente año, y lo consiguieron.

5.- En los cuestionarios de reconocimiento personal, los jóvenes reportaron no tener entretenimientos específicos. Los deportistas escaseaban, los lectores de libros también, pocos pertenecían a algún grupo religioso y ninguno a alguno cultural o artístico. Los que daban la vuelta con los amigos constituían el grupo más numeroso; entre ellos algunos se declaraban *banda* y otros simplemente de la palomilla o del grupo de cuates. Los aficionados a las maquinitas y juegos electrónicos eran abundantes, pero no veían ese pasatiempo como una afición, o manía. Destacaba el grupo de quienes pasaban ante el televisor más de tres horas al día. Consideraban que el cine era mejor verlo en video; aunque asistían a salas cinematográficas esporádicamente, a pesar de la gran oferta en la zona metropolitana. La mayoría alguna vez habían asistido a una presentación de teatro. La música era mejor oírla grabada, aunque sí asistían a conciertos (de rock). En fin, dado que este trabajo no pretende ser sociológico ni antropológico, resumo mis observaciones: el panorama cultural era exiguo, desde la perspectiva académica y muy diverso desde la de los estudiantes.

6.- Las declaraciones de los jóvenes sobre la lectura confirmaban lo que todo mundo afirma desde hace años sobre el tema. La lectura de obras literarias era nula, desde la perspectiva de algunos estudiantes; otros consideraban que sí leían e incluían en sus referencias libros de superación personal y otros impresos excluidos de las listas de prestigio académico. Casi sin excepción los jóvenes declaraban leer revistas de divulgación científica, de modas (mujeres y varones), femeninas (mujeres), para caballeros (los varones), deportes (varones) y de historietas.

7.- Los profesores éramos menores de 30 años en su mayoría y con poca o nula experiencia en la impartición de clases. Hacia el final del primer año escolar, la institución se preocupó por proporcionarnos capacitación didáctica, porque así era el convenio con la UNAM. Fue notable el cambio entre nosotros, que proveníamos de diversas universidades, pero no habíamos imaginado, mientras estudiábamos, que algún día impartiríamos clases.

8.- Las instalaciones del CUI fueron adaptadas a partir de lo que había sido una tienda de artesanías. Los espacios eran reducidos y difícilmente aprobarían actualmente una inspección de la DGIRE de la UNAM. Hago esta observación porque los espacios de socialización entre los jóvenes eran muy limitados. Se daba en la única cancha, en los pasillos dentro del edificio, en la pequeña cafetería e incluso en el salón de maestros.

9.- La biblioteca del CUI era pequeña y muy visitada por los estudiantes y maestros, a pesar de que su estantería era cerrada para los usuarios. En los dos años que presté servicio en la institución, su acervo creció poco.

10.- Actividades culturales o recreativas para sus estudiantes.

a) Se reducían a las curriculares de *Educación Física*, con 2 horas. Por iniciativa de la dirección académica se crearon equipos de baloncesto y voleibol, que practicaban en las horas muertas cuando faltaba algún profesor o en los recesos, entre clases; los alumnos participaron en forma voluntaria y con propósitos meramente deportivos.

b) Existía la curricular de *Artística* (pintura), con 2 horas de clase. Por iniciativa mía se creó el *Taller de Teatro* con fines lúdicos y pedagógicos. Los alumnos se inscribieron también voluntariamente. El tiempo y espacio que se nos concedió para los ejercicios y ensayos fue 4 horas semanales por las tardes y una de las aulas, ya que no se contaba con instalaciones propias para actividades escénicas ni audiovisuales. Era necesario por cada sesión sacar y volver a meter el mobiliario del salón. La institución aceptó que fuera un taller gratuito para los estudiantes, pero asignó un salario al profesor.

1.3.1.2. Instituto Lizardi de Zihuatanejo, Guerrero

Inicié mi trabajo docente en este instituto en febrero de 1996. En estos 11 años he podido observar y vivir las condiciones y circunstancias que enumero, lo que me permite trazar una comparación entre las dos escuelas y afirmar algunas ideas sobre el proceso educativo:

1.- Esta institución educativa particular nació hace 28 años como un proyecto eminentemente académico y, curiosamente, familiar. Ante la falta en Zihuatanejo-Ixtapa, Guerrero, de escuelas confiables para la población inmigrante procedente de todo el país y del extranjero, un par de jóvenes madres con estudios universitarios decidieron crear una escuela en la que se educaran y se desarrollaran sus hijos. La confiabilidad de ella se debía al buen nivel académico de los profesores, un ambiente de clase media y media alta entre los alumnos, y un entorno cultural que los distinguiera de las deficiencias y carencias del sistema público local.

El instituto inició con guardería y conforme crecieron los hijos de las fundadoras se agregaron los sucesivos niveles, hasta bachillerato. Éste se prefirió incorporado a la UNAM, como garantía de un nivel educativo apropiado para los estudiantes, que después probarían ingresar a universidades del país y de otros países.

En todos sus niveles y grados, la escuela ha constado de un solo grupo no muy numeroso. En preparatoria, los grupos actualmente son de 21 alumnos en 4º; 14, en 5º; y 20, en 6º. Parece poco, pero comparados con los números que se tenían hace 10 años es más del doble. Contrastadas estas cifras con las del CUI, las del Instituto Lizardi son muy bajas y dan oportunidad a establecer diferentes relaciones de trabajo con los alumnos: mayor comunicación personal, posibilidad de destinar mayor atención a los procesos de cada estudiante.

2.- La población estudiantil es muy heterogénea desde el punto de vista de su origen étnico y regional. Actualmente esta población se ha vuelto más guerrerense, lo cual no significa homogeneidad, dado que el estado de Guerrero tiene muy diferentes regiones culturales. Sigue habiendo un sector de alumnos provenientes de otros estados y del Distrito Federal, que tiende a disminuir. Los estudiantes de origen extranjero son en este momento inexistentes en preparatoria, pero su presencia a lo largo de estos años en el la preparatoria y el taller de teatro ha sido constante.

Como en el caso de los estudiantes del CUI, los del Instituto Lizardi son un universo urbano, no sólo porque Zihuatanejo-Ixtapa sea una ciudad sino porque los diferentes orígenes de los estudiantes son urbanos. Naturalmente no es lo mismo ser habitante de una megalópolis que de una pequeña ciudad de provincia dedicada al turismo como actividad principal. Existen ventajas y desventajas.

3.- La población estudiantil del Instituto Lizardi pertenece a la clase media y clase media alta. En general la situación económica de las familias de los jóvenes es desahogada, lo suficiente para pagar

las colegiaturas, las más altas en la zona, aunque no más que las de muchos colegios de la ciudad de México. Algunos estudiantes, a pesar de esto, trabajan ayudando a sus padres unas pocas horas al día en sus negocios. Sin embargo, los alumnos disponen de tiempo para otras actividades. Esta es una ventaja de vivir en una localidad pequeña, comparada con la ciudad de México: el tiempo no se derrocha en traslados. El nivel de estudios de sus padres es variable, aunque casi siempre uno de ellos hizo estudios universitarios.

4.- Los estudiantes del Instituto Lizardi han escogido a esta institución como primera opción (o sus padres lo han hecho por ellos.) Es decir, no se presentan casos de *rechazados* de otras instituciones. En los últimos años se ha implementado un examen de admisión diagnóstico, sin fines de exclusión¹. Los resultados concernientes a los jóvenes provenientes de otros colegios locales o foráneos han sido bajos académicamente. Incluso los de jóvenes provenientes de grandes zonas metropolitanas. Los alumnos provenientes de la secundaria del propio instituto previsiblemente obtienen calificaciones altas.² Debo comentar que estos exámenes también son cuestionables, pues algunos alumnos que no habían obtenido notas altas en esa prueba, al incorporarse a los estudios de bachillerato demostraron posteriormente ser muy buenos estudiantes.

5.- En general, el tiempo libre de los estudiantes de este colegio presenta algunas similitudes y diferencias con los usos del CUI:

a) Los jóvenes reportaron practicar varios entretenimientos específicos. Los integrados a algún equipo deportivo de la institución o independiente de ésta, así como los deportistas individuales no llegan a ser un porcentaje cercano al 40 %, sobre todo entre los varones.

b) Los lectores no abundan. No obstante, sí se declararon 20% como lectores asiduos.

c) Al igual que en el CUI, muy pocos declaraban pertenecer a algún grupo religioso o de practicantes en activo; los pocos, eran testigos de Jehová o *cristianos*.

d) Los pertenecientes a algún grupo cultural o artístico son cerca de la mitad de los estudiantes.

e) Ningún estudiante se declara banda o de una palomilla específica: en general los grupos sociales son menos sectarios que en la ciudad de México.

f) Casi todos los varones destinaban un tiempo superior a la hora para jugar con las maquinitas y luego juegos electrónicos de computadora.

¹ Tal vez sea necesario recordar que los exámenes tienen diferentes finalidades. Este examen nos permite saber, a los docentes, algunas de las características de nuestros alumnos.

² La secundaria del Instituto Lizardi, principal proveedora de estudiantes para la preparatoria del mismo instituto, en el examen ENLACE 2007 obtuvo un lugar 121 en la Materia de Español, entre más de 23,000 de todo el país. En el Estado de Guerrero fue la segunda en la misma materia y uno de sus alumnos obtuvo el primer lugar, también estatal. <http://www.enlace.sep.gob.mx/>

g) La televisión ocupa dos o más horas de su atención diaria.

h) Para los jóvenes del Instituto Lizardi el cine es una actividad ritual semanal, aunque la calidad de las películas no es siempre buena (existen tres salas cinematográficas y ninguna con propósitos culturales).

i) En general, hace 10 años, los estudiantes no asistían a presentaciones de teatro, dado que no existían teatros, ni compañías o grupos de teatro; ahora, abierto un poco el panorama con grupos de *teatros* aficionados, acuden con gusto a las presentaciones de los grupos escolares y a las que las asociaciones empresariales o culturales llevan a algún salón de hotel o en la placita principal (no existe una casa de cultura o espacios adecuados en el municipio para estas actividades culturales).

j) La música en vivo o conciertos de música sinfónica no son prioridades para los jóvenes, aunque sí asisten a las presentaciones de cuanto grupo juvenil de *pop*, u orquesta de música sinfónica arribe a la localidad.

Debo concluir con la observación de que el panorama cultural para los jóvenes no es ahora precisamente opulento, pero en comparación con los años anteriores se ha ido enriqueciendo con la formación de grupos interesados en promover una diversidad cultural y el trabajo de las instituciones educativas, privadas o públicas.³

6.- El panorama de la lectura se presentaba escaso hasta hace unos 7 años desde el punto de vista académico. En el mejor de los casos se leía los textos escolares y los libros propios de los programas de lengua y literatura. Los más avezados lectores mencionaban en sus repertorios obras de superación personal, alternando con los más famosos autores de las listas académicas: García Márquez, Laura Esquivel, Isabel Allende. Desde esos años a la fecha se han operado cambios en su relación con la lectura: el nivel de lectura académico subió. Por otra parte, las lecturas no académicas subieron de nivel y se diversificaron. A eso han contribuido varios factores que en ocasiones hemos utilizado los profesores: la popularización de la Internet, la llegada a la localidad de nuevas ofertas editoriales y de exposición de libros en las tiendas departamentales⁴ (hasta hace unos 5 años inexistentes.)

7.- El equipo de profesores ha sido heterogéneo a lo largo de estos años. Para cumplir con los objetivos que se había planteado desde su fundación y con los de la ENP, el instituto ha tenido que

³ Estos grupos han surgido con fines comerciales o meramente culturales en los últimos años con el fin de llenar los vacíos en el área cultural. Así, en 1999 con gente de diferentes profesiones fundé el grupo literario Maninalli-Hojarrasca; en 2003, el más amplio de Cultiv-arte, que promovió todo tipo de actividad artística y cultural. Actualmente se trabaja en una agrupación coordinadora de actividades culturales diversas, el Movimiento Unificador por la Libertad Artística (MULA, por sus siglas y por lo tenaz)

⁴ Para ayudar a formar una idea de lo significativo de cosas importantísimas para Zihuatanejo-Ixtapa, aunque intrascendentes para la ciudad de México, y sin afán folclórico, comentan los alumnos que los aparadores de libros de la **Comercial Mexicana** de Zihuatanejo son el equivalente guerrerense a la librería *Gandhi*.

contratar a profesores foráneos, principalmente de la ciudad de México. En estos casos, se ha tratado de profesores jóvenes que no permanecen, en general, más de dos años: la relativa pobreza cultural de Zihuatanejo, sus intereses personales y su poca o nula vocación magisterial ha motivado su deserción al proyecto. Casi siempre su experiencia docente ha sido escasa. Los profesores locales en general permanecen más tiempo, y se registra en ellos más edad y experiencia. A falta de cursos universitarios de apoyo a la docencia, la institución y los mismos profesores hemos creado nuestros propios cursos y talleres, nacidos de la necesidad de contar con recursos pedagógicos.

8.- Las instalaciones del Instituto Lizardi son pequeñas, aunque adecuadas para el número de alumnos. A diferencia del CUI, las instalaciones sí se crearon específicamente para una escuela con varios niveles escolares. Dados los intereses culturales de la propietaria, esta institución cuenta con un hermoso auditorio abierto para las actividades escénicas y un salón especial para ensayos de *ballet*.

9.- La pequeña biblioteca del Instituto Lizardi cuenta con un acervo de 3500 ejemplares aproximadamente, pero funciona con eficacia dado el número de alumnos: alrededor de 60 en los mejores años. Su actividad es dinámica gracias a su estantería abierta desde hace por lo menos 9 años.

10.- Actividades recreativas y culturales.

a) Existía una selección de basquetbol y un grupo de jovencitas porristas. Actualmente el deporte se ha dejado de practicar salvo en las clases de *Educación Física*.

b) A mi llegada a esta institución no existían actividades culturales, salvo las curriculares de *Educación Artística*. El ballet estaba en receso a falta de docente. En el segundo semestre de 1996 empecé a trabajar con el *Taller de teatro* y en la formación de talleres de lectura, de creación literaria y en una revista escolar, *Intrínsecus*, que ya va en el tercer número de su tercera época.

1.3.1.3. Mis conclusiones sobre las dos escuelas

Como se habrá podido observar, las escuelas presentaron más similitudes que diferencias. El perfil más comercial del CUI y el más académico del Instituto Lizardi produjeron diferentes planes que se tradujeron en una población estudiantil con mayores ventajas, en esta segunda escuela. Además, a esa característica se debe agregar que se trata de dos escenarios geográficos sociales y culturales muy diferentes. También debo reiterar que en mis dos años de experiencia docente en el CUI trabajé con los programas aún no reformados de 1964. En el Instituto Lizardi, sólo un año.

Bajo las limitantes de objetividad, afirmo mi testimonio de que las posibilidades de trabajar exitosamente con los estudiantes del colegio guerrerense han sido mayores. Algunas desventajas bien manejadas dejan de serlo.

1.3.2. Experiencias de enseñanza y aprendizaje en el Sistema Incorporado

La actividad docente es un constante descubrir y afinar los instrumentos, técnicas y métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ser humano tiene capacidad para participar en éste. De hecho, ser social, necesariamente ha participado en este proceso. A lo largo del recorrido de la vida y desde la infancia las experiencias docentes se presentan una y otra vez, en ocasiones como juego; frecuentemente como necesidad. De pronto, en la práctica, uno se percata de sus habilidades para lograr que los otros aprendan a construir mundos, y lo que fue empírico empieza a ser metódico.

Cuando en 1992 fui contratado para dar clase de *Lengua y Literatura Españolas* para la preparatoria del CUI, hubo un cambio radical de mi concepto de docente, hasta entonces demasiado limitado. Estudiante del CCH, antes había dado clase a estudiantes de mi edad y que me contrataban movidos por su necesidad de aprobar materias que les habían parecido difíciles: *Matemáticas, Taller de Lectura y Redacción, Historia*. Los condiscípulos acudían por su propio interés. Lo mismo sucedía en la FF y L en la que impartí clases particulares a compañeros estudiantes con problemas en *Español Superior, y Filología*.¹ En la preparatoria abierta –también forma parte de mi experiencia–, los estudiantes, adolescentes y adultos, igualmente tenían motivaciones personales, lo cual hacía el trabajo terso. Sin embargo, trabajar en una preparatoria con adolescentes en una escuela y con unos estudiantes como los descritos en el apartado 1.3, significó un cambio de modelo cognitivo y de mis prácticas docentes.

Como ex estudiante del CCH, las primeras formas de trabajo docente que intenté fueron las practicadas en ese sistema, pero los resultados fueron malos al aplicarlos en el sistema ENP. Había motivos para que sucediera eso:

a) No tenía ninguna preparación formal como profesor. Aunque había disposición y alguna experiencia exitosa de al menos dos años.

b) No tenía preparación para trabajar con grupos de adolescentes. Había trabajado también con adolescentes, pero no en un sistema escolarizado y además siendo yo adolescente también, cuando estudiante de CCH me contrataban mis condiscípulos.

c) Desconocía la vida urbana del norte de la Zona Metropolitana. Sus formas de convivencia se presentaban matizadas de alguna violencia, nueva para mí, ciudadano del sur de la misma metrópoli.

d) El programa de *Lengua y Literatura Españolas* tenía serias inconveniencias. La más notable en una primera revisión era lo ambicioso de la lista de contenidos, las sugerencias de trabajo y objetivo general de la materia en contraste con la carga horaria de sólo tres clases de una hora a la semana.

¹ Para mayor claridad: aprovechaba los salones desocupados de la FF y L para dar mis clases no autorizadas.

e) Bajo el modelo educativo constructivista se entendía que se partiera de la creencia de que los estudiantes tenían aprendizajes previos a partir de los cuales se pudieran seguir construyendo otros. El equipo de profesionistas que elaboró y después (un tiempo que jamás en mis investigaciones pude ubicar, pero se menciona en el documento *Modificación al plan de estudios de bachillerato, 4º, 5º y 6º*) hizo algunas adecuaciones del programa confió demasiado en que la educación secundaria previa de nuestros bachilleres tenía un éxito mediano. En la realidad, esos aprendizajes eran muy deficientes. Los mismos resultados de los exámenes de ingreso a la ENP y CCH que se practicaban entonces lo constataban.

f) Hubo necesidad de añadir en esos programas modificaciones emergentes e improvisadas. Se añadieron contenidos nuevos para cubrir un poco las grietas que el sistema educativo nacional había permitido, en algunos casos. En otros, el añadido de contenidos se debió a consideraciones personales de que no existía una continuidad literaria real entre el programa de *Español* de secundaria de la SEP y el de la ENP. En secundaria, por ejemplo, se estudiaba a la obra cervantina como último tema de literatura española y el programa de la ENP iniciaba con el Realismo. Esas modificaciones y añadidos hacían, desde luego más congruente al programa, pero improcedente por la escasa carga horaria.

g) La materia se presentaba bajo el nombre de *Lengua y Literatura Española*, a diferencia de las otras materias de literatura y lengua del mismo plan de la ENP: *Literatura Mexicana y Literatura Universal*. “Lengua” era un compromiso muy fuerte para la materia, pues agregaba contenidos gramaticales de un curso competo de *Español Superior* y de otro de ortografía. Si bien en las materias de literatura el papel fundamental lo tenía y tiene la lengua, y se ha enfatizado el papel de la obra literaria como medio para la adquisición y reforzamiento de habilidades lingüísticas.

Los problemas se tornaron cuestionamientos y éstos generaron respuestas y soluciones, a veces afortunadas. Ser profesor hasta entonces —antes de mi experiencia en el bachillerato UNAM— había sido sencillo: los estudiantes esperaban la exposición del entonces joven educador y pocas veces cuestionaban. Cuando sucedía, la falacia de autoridad se presentaba, a veces sin que lo percibiera: uno era el maestro. O bien, lo contrario: era fácil dialogar con unos estudiantes motivados por muy diversas razones. También era sencillo porque no requería gran esfuerzo: los conocimientos que debía *transmitir* ya los dominaba o bien los conseguía investigando, por lo regular muy rápidamente.

Pero ser profesor de bachillerato en una escuela incorporada a la ENP significó una revolución para mí:

a) Ante la falta de motivación de los estudiantes, adolescentes sin la certeza de que los estudios les sirvieran para algo en el futuro, con toda la sintomatología propia de ese periodo de desarrollo, el trabajo docente se convertía en una investigación constante de actividades, técnicas, métodos y

modelos educativos para hacer la clase estimulante y atractiva para ellos.

b) Los problemas propios de la etapa adolescente empezaron a ser un factor que interfería en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Eso significaba que el profesor debería conocer a mayor profundidad el mundo adolescente, adquirir conocimientos de psicología y de sociología.

c) Además de investigador pedagógico, de adquirir conocimientos de sociología y psicología, el profesor debía ser un creador con gran imaginación para construir escenarios en los que se facilitara el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, hacer didáctica.

d) En mi experiencia, la programación y planeación para instruir a mis alumnos era casi nula. Tenía un temario que se me había dado o que había elaborado con ayuda de mis alumnos sobre los temas que necesitaban conocer o reforzar y entonces dar clase era verter lo que sabía ya o recientemente había investigado. Dar clase en la nueva realidad, si lo quería hacer bien, significaba programar, planear a partir de la observación y análisis de las circunstancias.

e) Mis clases a compañeros de la facultad no involucraban actividades de lectura por parte de mis alumnos; de hecho, al parecer mi función existía por tal deficiencia en estos alumnos universitarios. El verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje era el mío. En bachillerato universitario las actividades de lectura y alrededor de la lectura se convirtieron en el centro de todo el proceso.

f) Al lado de una rudimentaria planeación y programación, en mis experiencias previas al bachillerato, se encontraba una evaluación igualmente rudimentaria. Mis estudiantes de mi época escolar eran *evaluados*, mas con una calificación que yo no les asignaría. Los resultados de su experiencia de aprendizaje conmigo no siempre se me presentaron, pues algún otro profesor los examinaría o resolverían un examen al que yo, docente o instructor real, no tenía acceso. En cambio, el trabajo en preparatoria ENP requiere una evaluación diversa y continua que es parte de las actividades normales de un modelo de docencia. La evaluación pasó a ser un elemento imprescindible del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se convirtió en actividad que regulaba el funcionamiento de todo el proceso.

g) Tuve que transformar mi concepción de la educación, de la escuela, el docente y el alumno. Desde luego esa reformulación no fue personal sino consecuencia de la misma observación de los hechos, de su análisis, de la socialización de las observaciones con otros profesores, de las investigaciones bibliográficas personales y luego sistematizadas en cursillos y seminarios improvisados o institucionales con grupos de profesores. Debo atribuir a mi experiencia como estudiante del sistema CCH el que mi cambio de paradigma educativo, de uno con visos conductistas a otro con rasgos constructivistas, se haya producido con más agilidad y eficacia que entre muchos de mis colegas docentes de bachillerato.

Las experiencias que tuve en el CUI ya como docente del SI de la UNAM me posibilitaron generar propuestas pedagógicas para apoyar los procesos de enseñanza- aprendizaje. El proyecto didáctico del *Taller de Teatro* como un elemento de apoyo para el desarrollo de habilidades lingüísticas, con énfasis en la lectura que se propone en este trabajo, y otros que se mencionaron en el texto introductorio, hallan su explicación en una consecuencia de los propios procesos de enseñanza- aprendizaje personales.

II. 2.- Propuesta didáctica: el taller de *Teatro* como un elemento de apoyo al desarrollo de habilidades de lectura en el nivel bachillerato

2.1. - Marco conceptual:

Cuatro son los afluentes conceptuales de mi propuesta: las teorías teatrales, las del lenguaje, las de la lectura y las del constructivismo. Las tres últimas confluyen tersas en las ideas de Vigotsky sobre la construcción social del pensamiento y el lenguaje. Las teorías teatrales, tienen abundantes posibilidades de confluencia con las del lenguaje, en cuanto que el teatro es un acto del habla. Y finalmente las teorías teatrales con el constructivismo en tanto que se interesan en cómo se produce el hecho teatral y sus efectos.

2.1.3. La lectura

Hay una serie de preguntas desafiantes que los estudiantes de todos los niveles plantean a sus profesores y que comúnmente son las preguntas básicas a las que todo profesor se niega, exasperado, a responder, pues no concibe que se cuestione sobre un punto de tanta y obvia importancia: ¿Para qué sirve su materia? ¿Si voy a estudiar tal carrera, que tiene muy poco que ver con su materia, me podría exigir menos?, y otras por el mismo tenor. Para los profesores de lengua y literatura, son algunas como ¿Para qué sirve la ortografía? ¿Es necesario leer o puedo sacarlo de un resumen? ¿Para qué leemos? ¿Tengo que usar un lenguaje elevado?

Responder estas preguntas significa generar un cúmulo de posibilidades para todos, estudiantes, docentes, sociedad en general. Al mismo tiempo, responder estas preguntas implica que la complejidad del proceso educativo está en franco proceso de comprensión para todos los que participan en éste, el docente incluido.

Dado que el presente escrito es un informe de actividades profesionales, me limito a mis relaciones con esas preguntas a través de mi experiencia laboral, que desde luego *también* es teórica. Los profesores de tendencia constructivista no damos respuestas a esas preguntas, pero sí planteamos el problema a los estudiantes: lectura para qué.

Sobre la **lectura**, actualmente, el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, nos da estas acepciones:

lectura.

(Del b. lat. lectūra).

1. f. Acción de leer.
2. f. Obra o cosa leída. Las malas lecturas pervierten el corazón y el gusto.
3. f. Interpretación del sentido de un texto.
4. f. Variante de una o más palabras de un texto.
5. f. Disertación, exposición o discurso sobre un tema sorteado en oposiciones o previamente determinado.
6. f. En algunas comunidades religiosas, lectoría.
7. f. Cultura o conocimientos de una persona. U. m. en pl.
8. f. Der. Trámite parlamentario de deliberación sucesiva de un proyecto de ley. *Primera, segunda lectura.*
9. f. desus. En las universidades, tratado o materia que un catedrático o maestro explica a sus discípulos.
10. f. desus. cícero (□ tipo de letra).
- dar ~ a un escrito.
11. loc. verb. Leerlo públicamente en voz alta.¹

¹ Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª ed. 2001, en línea > <http://buscon.rae.es/draeI/>

Y éstas nos dan pie para atribuir a la **lectura**, de entrada, una riqueza semántica que no debe olvidarse cuando de leer se trata ni cuando de reflexionar sobre el acto de leer. También, desde luego, debe recordarse que el diccionario es un gran contenedor de las palabras y sus usos, pero, por fortuna, jamás podrá contener todas ni todos sus usos, por lo que 'lectura' es lo anterior y más.

En cuanto a **leer**, el mismo diccionario contiene lo siguiente:

(Del lat. *legĕre*).

1. tr. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.
2. tr. Comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica. *Leer la hora, una partitura, un plano.*
3. tr. Entender o interpretar un texto de determinado modo.
4. tr. En las oposiciones y otros ejercicios literarios, decir en público el discurso llamado lección.
5. tr. Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido. *Puede leerse la tristeza en su rostro. Me has leído el pensamiento. Leo en tus ojos que mientes.*
6. tr. Adivinar algo oculto mediante prácticas esotéricas. *Leer el futuro en las cartas, en las líneas de la mano, en una bola de cristal.*
7. tr. Descifrar un código de signos supersticiosos para adivinar algo oculto. *Leer las líneas de la mano, las cartas, el tarot.*
8. tr. p. us. Dicho de un profesor: Enseñar o explicar a sus oyentes alguna materia sobre un texto²

En la práctica docente, lo interesante de la polisemia de estos términos, no son las posibles confusiones o ambigüedades que se puedan generar³, sino las posibilidades de entrada a la lectura que se suscitan. La lectura es un acto complejo que involucra elementos de diferentes dimensiones, por lo cual su sentido y práctica adquiere diversos matices e incluso significados. Las relaciones que docentes y estudiantes establecemos con la lectura resultan así tan ricas y fructíferas como lo permitan las condiciones (sociales, culturales, económicas, afectivas, etc.) que contextualizan la actividad, por una parte; y la experiencia previa, la imaginación y la inteligencia, por otra parte.

Además, la lectura no se refiere sólo a la interrelación de un texto escrito con un lector; la lectura, el acto de leer puede referirse a la interpretación de textos orales e incluso no verbales. Para fines de la tarea docente, la comprensión de que existen textos multimedia es de gran relevancia, por poner un ejemplo. Su incompreensión y el ignorarlos truncan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las bondades de la lectura son evidentes y a cada rato nos topamos con elogios al acto de leer. Incluso los estudiantes no lectores reconocen la importancia de esta actividad y los beneficios que les puede reportar. Un resumen de esas percepciones las encontramos en el siguiente texto de Ester López-Portillo:

² Real Academia Española, *Diccionario de la lengua Española*.

³ Por el contrario, las confusiones y ambigüedades son una excelente entrada a la materia en la construcción del conocimiento.

Yo, ¿leo?

Es bien sabido por todos que leer y comprender lo que se lee es una herramienta fundamental para la vida. Actualmente todas las acciones realizadas por instituciones o asociaciones civiles relacionadas con el fomento y la animación a la lectura actúan bajo esa premisa, y por ello pretenden lograr que las personas (niños, jóvenes y adultos) conciban y experimenten el acto de leer como parte fundamental de la vida que hace posible aprender, informarse, divertirse, imaginar, etcétera⁴.

Desde luego este trabajo coincide plenamente con esa premisa: "...leer y comprender lo que se lee es una herramienta fundamental para la vida". La bibliografía para quien pretenda hacer una tesis sobre el tema de la lectura es no sólo abundante, sino abrumadora.⁵

Algunas visiones emotivas y de carácter prescriptivo pueden distanciar y generar confusiones entre los participantes en la lectura. Su entusiasmo produce una actitud contraria a la que esperaban sus emisores. Así, un texto que circuló en internet *Elogio de la Lectura*, de Álvaro Mutis, provocó algunos malestares, culpas o desconciertos, aunque también afirmaciones de ideas y sentimientos y actitudes entre *internautas* y luego entre mis compañeros profesores y alumnos del Instituto Lizardi:

Leer un libro es volver a nacer. Es el camino para apropiarnos de un mundo y de una visión del hombre que, a partir de ese momento, entran a formar parte de nuestro ser. Una lectura disfrutada con riqueza y plenitud, es la conquista más plena que puede hacer un hombre en su vida. Hay una condición esencial que hará que este regalo de los dioses sea para siempre. La lectura debe causarnos placer. Un placer que venga de lo más hondo del alma y que ha de quedarse allí intacto y disponible. Esto nos llevará a otro de los dones que concede la lectura y es la relectura. Así, volver a leer un libro tendrá siempre una condición reveladora y es ésta: a cada lectura el libro se nos va a presentar con un nuevo rostro, con nuevos mensajes, con otros ángulos para percibir el mundo y los seres que lo pueblan.⁶

La siguiente cita de César Coll, extraída del prólogo que le hace a una de las autoras básicas del tema de la lectura, Isabel Solé, descontextualizada por requerimientos de este trabajo, pero repetida por más de un profesor, puede despertar polémicas como la provocada por Mutis: "los buenos lectores no son sólo los que comprenden más y mejor los textos que leen, sino los que sienten placer y gusto por la lectura".⁷

Uno de los grandes lugares comunes de la reflexión en la cultura es la consideración de la actividad de leer (libros = literatura) como un acto fundacional de los valores más profundos del hombre: "Leer un libro es volver a nacer"; de hecho "Una lectura disfrutada con riqueza y plenitud, es

⁴ López-Portillo, Ester. "Yo, ¿leo?", en *sepiensa.org.mx*, en línea
<<http://sepiensa.org.mx/contenidos/conjugar/conjugar1.htm>

⁵ Para quien se interese, es un buen inicio la investigación de MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México, LIMUSA/Noriega/UNAM, 2004.

⁶ Mutis, Álvaro, "Elogio de la lectura", en *sm profes.net*, profesores de lengua y literatura (en línea)
<http://www.profes.net/newweb/len/archivo2.asp?id_contenido=30265

⁷ Coll, César, prólogo al libro de Isabel Solé: *Estrategias de lectura*, ICE (Institut de Ciències de l'Educació) /GRAO. Barcelona, 1999. p 12.

la conquista más plena que puede hacer un hombre en su vida.” Ante tan definitivas proclamaciones, no se les puede dejar de señalar lo perniciosas que pueden resultar para una efectiva comprensión de la actividad lectora. Si se dictamina que “La lectura debe causarnos placer”, se confirma el paradigma cultural que impide un verdadero acercamiento a esa actividad. En descargo de quienes manifiestan tales dichos, debe señalarse que se emiten, por lo general, en homenajes y ferias del libro, o bien, en prólogos a libros sobre lectura. Aúnese que la perspectiva apocalíptica —fundada por cambios de modelos culturales propios del siglo XX y XXI— se agudiza ante la penetración de Internet.⁸

Para documentar algo de optimismo entre quienes no comparten las ideas del Premio Cervantes Colombiano-Mexicano, también existen autoridades que los apoyan. Juan Carlos Santaella defiende en su artículo “Derechos del lector” una posición contraria a un positivismo cultural.

Seamos francos: leer no siempre constituye un placer. Entonces, ¿por qué obligar a los niños y a los adolescentes a leer? Sobre todo a leer en términos totalitarios, atendiendo sólo a criterios pedagógicos de dudosa eficacia. [...] 'Tú, hipócrita lector...', sentenciaba el viejo poeta francés, recordándonos que leer no siempre comporta un acto de revelación, de comprensión, de conocimiento o de amor. Al contrario, leer significa muchas veces enfrentarse al fastidio, a la mediocridad, al lugar común y, como si fuera poco, a la tan proverbial megalomanía de los escritores.

[...] No más lectores idiotas, abúlicos y convencidos de que leer representa un acto trascendental obligatorio, cargado de énfasis culturales y sociales que rayan en la estupidez. [...] Daniel Pennac en un atrevidísimo libro titulado *Como una novela*, cuestiona fuertemente las prácticas convencionales de la lectura. [...] 'Queda por comprender que los libros no han sido escritos para que mi hijo, mi hija, la juventud, los comenten, sino para que, si su corazón los pide, los lean'. Esta lúcida observación destruye, entre otras grandes imposturas, el viejo asunto de la enseñanza de la literatura y sus tediosos métodos de aprendizaje. Una educación que suele hacer énfasis en la obligatoriedad de sus premisas pedagógicas, tiene por fuerza que conducir al fracaso⁹.

Y una visión más propicia sobre la lectura para los fines del proceso de enseñanza-aprendizaje es este pasaje de la misma Delia Lerner:

Las investigaciones educativas realizadas en tiempos recientes conciben la lectura, principalmente académica, como una práctica cultural que consiste, sobre todo, en interrogar activamente un texto para construir su significado con base en las experiencias y conocimientos previos que el lector tiene sobre el contenido desarrollado y sobre el mundo en que habita. Asimismo reconocen que leer es también comunicarse, entablar un diálogo con un autor, su tiempo, su contexto y sus ideas. La lectura es una acción comunicativa¹⁰.

⁸ La cultura del libro se siente invadida por otras formas de intercambio cultural.

⁹ SANTAELLA, Juan Carlos, “Derechos del lector” en >
http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/d_Quesleer/ques_leer_b.htm

¹⁰ LERNER, Delia: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, 2001, p 9

El texto de Delia Lerner esclarece sintéticamente las pretensiones de los docentes de lengua, las mías. Investigaciones como las referidas de Ana María Maqueo, Isabel Solé, o bien otros muy pertinentes como el colectivo de Zacaula, Rojas Vital y Rey¹¹, trabajan bajo los mismos puntos conceptuales: la lectura tiene un enfoque comunicativo, y las estrategias más eficaces para su aprovechamiento y enseñanza son de tipo constructivista (sin que se entre en discusión sobre qué tendencia del constructivismo se trate.)

Para quienes impartimos las materias de lengua y literatura en las preparatorias y secundarias del país y probablemente del mundo existen otros dos cuestionamientos de los que no siempre salimos con lucidez. Uno es el de qué debe leerse, qué hay que leer, qué debo anotar como lecturas en mis programas y planeaciones de asignatura. Otro, relacionado, es el de la posibilidad de romper con la relación *libro = literatura*, incluso *libro = texto*, que también se extiende a *lectura = literatura*; y dentro de este mismo esquema *literatura = escritura*.

Por otro lado, ante aseveraciones como la de Gabriel Zaid de que “La esencia de la vida literaria está en leer, que es una actividad mental y solitaria”, se hace necesario contrapuntear con posiciones alternas, como la de Gregorio Hernández Zamora para equilibrar y enriquecer el tema:

Me desconciertan las voces de alarma de aquellos que sin apartar la nariz de sus muchos libros, atesorados en opulentas bibliotecas privadas, dicen que la mayoría de gente no lee, pero difícilmente ponen un pie en los barrios pobres de este país para conocer lo que los jóvenes y adultos pobres efectivamente están leyendo, las razones por las que eligen leer lo que leen, y las maneras no convencionales que tienen de leer. Es más fácil, desde la comodidad del prestigio bien ganado como escritor, secretario de Estado, o locutor de moda, simplemente prescribir –si no imponer– a todo un país lo que cuenta como leer y lo que las masas deben o no deben leer.

Con los siguientes puntos se articula un tejido de conceptos alrededor del acto lector surgidos durante mi práctica docente. Las perogrulladas y aparentes tautologías son necesarias para no soslayar los diferentes aspectos:

a) Leer es interpretar un *texto*, un *tejido*. Leer es apreciar los hilos de la tela, que no son lineales en una dirección solamente.

b) Un texto es todo aquello que se permita, como sistema de signos, leer. El texto no existe sin la interpretación, sin el otorgamiento de sentido que el lector le dé. Incluso en la definición más denotativa del Diccionario de la Real Academia (“Enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos”¹².) se entiende que los textos verbales necesitan un segundo elemento, que junto con el tercero pueden dar coherencia o bien le construyen esa coherencia (además, claro, de la

¹¹ ZACAULA, Frida, Elizabeth Rojas, Alberto Vital, Olga Rey. *Lectura y Redacción de Texto*. México Santillana, 2005.

¹² Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª ed. 2001 (en línea): drae.rae.es/

sintáctica y de sentido): lector y contexto.

c) Se lee desde un contexto complejo. Las posibles relaciones del texto y el lector, los sentidos que se otorguen, que se logren son históricos y mutables.

d) Incluso en el sistema escritural, la lectura es una operación equivalente al escuchar y al ver. Sinestésicamente, aúna ambas. En otros términos, leer (escuchar, ver) es una operación contraria y complementaria a escribir (hablar, gesticular, hacer signos gráficos). El círculo de la comunicación en el sistema escritural es un diálogo entre escritura y lectura. Una existe sin la otra, pero es incompleta y pierde significación pues no es parte de la estructura de un sistema.

e) El proceso creativo de la lectura se cumple en el diálogo, en la integración de lo leído, el lector y la reelaboración de la realidad, ya sea con el acto comunicativo complementario, ya con otras formas de reconstrucción de lo real. En una instancia no social la lectura está en riesgo de ser un instrumento de falsa instrucción y lejos de ser una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

f) Leer es un acto creativo, además de lo señalado en el inciso anterior, cuando el lector participa en la creación de los sentidos del texto; no sólo dialoga creativamente con el autor y decodifica lo que aquél escribió, sino que da nuevos sentidos y construye interpretaciones que el autor ni siquiera sospechó.

g) Desde el punto de vista de la pragmática, la lectura es un acto de habla que involucra a diferentes funciones y objetivos.

h) Leer es apreciar los hilos de la tela, pero también vestir ese tejido, ese texto.

2.1.4. La construcción del conocimiento: (Bosquejo de la teoría constructivista y de su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje en lengua y literatura.)

Las teorías epistemológicas constructivistas ubican como centro a la persona y a sus experiencias previas con las cuales realiza nuevas construcciones mentales, y considera que se construye:

- a) Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento o incluso lo transforma.
- b) Cuando esto lo realiza en interacción con otros.
- c) Cuando es significativo para el sujeto¹.

Esencialmente puede decirse que el constructivismo considera que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un simple producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas y sus aspectos biológicos, sino una construcción propia que se produce cada instante, como resultado de la interacción de los factores. Así, el conocimiento no es una mimesis de la realidad, sino una construcción del ser humano. Esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), es decir, con los que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

De las teorías constructivistas, se desprende la idea de que la realidad, al menos lo que se puede conocer y sentir por la persona, es una construcción y por lo tanto es muy probable que se sujete a transformaciones a cada instante.

El aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo. Se entiende que los conocimientos previos que posean las personas serán claves para la construcción de este nuevo conocimiento.

Un paso muy relevante del constructivismo que emana de los escritos de Vigotsky ha sido la concepción social del aprendizaje, que no se considera una actividad individual, sino social. La interacción social en el aprendizaje se observa como definitoria.

El docente de lengua debe tener presente que el lenguaje es comunicativo y se modifica con la interacción circunstancial o histórica. *Comunicativo*, funciona como una estructura compleja que sirve al individuo para interactuar con su sociedad y su medio. *Histórico*, se modifica, se enriquece, se construye como estructura compleja, eficiente y eficaz en relación directa con los contextos de todo tipo. En la medida que comprenda lo anterior, el docente planeará estrategias para que, a partir de situaciones comunicativas, los estudiantes se apropien del lenguaje y lo construyan con los atributos mencionados. El aprendizaje de los contenidos de los programas académicos serán un objetivo, pero

¹ Acaso sea oportuno aclarar que “significativo” en las teorías constructivistas no es equivalente a *importante*, como interpretan muchos docentes. Significativo se refiere a un estadio en el cual un objeto se ha integrado a un sistema, se ha contextualizado y es ya pertinente.

acaso más importante, un medio por el que se logrará el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Si bien también la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas.

En la práctica esta concepción social del constructivismo, se aplica en el trabajo cooperativo, pero es necesario tener pasos que permitan al docente estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo:

- Especificar objetivos de enseñanza.
- Preparar o acondicionar el espacio.
- Planear los materiales de enseñanza.
- Explicar las tareas académicas.
- Proponer la meta grupal de interdependencia positiva.
- Organizar la cooperación entre los miembros del grupo.
- Explicar los indicadores del éxito.
- Especificar las conductas deseadas.
- Intervenir para enseñar con relación a la tarea.
- Proporcionar un cierre a la lección.
- Evaluar la calidad y cantidad de aprendizaje de los alumnos.

Para que un trabajo grupal sea realmente cooperativo reúne las siguientes características:

- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad Individual.
- Utilización de habilidades interpersonales.
- Procesamiento grupal.

Una estrategia adecuada para llevar a la práctica este modelo es trabajar los contenidos y objetivos de las asignaturas por proyectos, pues estos permiten escenificar situaciones concretas y significativas, y estimulan el "saber", el "saber hacer" y el "saber ser", es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, aprendizajes que se pretende desarrollar.

Proyectos como una revista o una radio estudiantil, una puesta en escena, la organización de un foro, una feria de las ciencias, humanidades y artes serían mecanismos idóneos para perseguir esos aprendizajes en el área de la lengua.

El docente se torna moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. Algunos piensan que el constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, que ayude para que los estudiantes se vinculen positivamente con el conocimiento y, por sobre todo, con su proceso de adquisición. Eso facilitaría el desarrollo de habilidades lingüísticas y de todo tipo.

En mi experiencia docente he observado que esos supuestos armónicos, si bien pueden dar buenos resultados, pueden además causar extravíos. Pudieran ser variables controladas de laboratorio, pero no son controlables otros muchos factores: que los chicos sólo funcionen en estados armónicos, que la vinculación entre docente y estudiante se vuelva enfermiza, por mencionar un par.

El profesor constructivista, mediador del aprendizaje, se desearía conocedor de:

- los intereses de los estudiantes y sus diferencias individuales;
- las necesidades evolutivas de cada uno de ellos;
- los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros;
- contenidos de sus asignaturas y las diferentes teorías y saberes relacionados.

En otras palabras, que el docente, además de especialista en su área, tenga y use conocimientos de psicología, sociología, pedagogía.

Además, se desearía del profesor que fuera: imaginativo, creativo, curioso más allá de su área de especialidad; analítico y con capacidad de análisis; crítico, propositivo, con iniciativa; flexible ante nuevas ideas, con un ética irreprochable y realizador de sus propuestas, sumamente empático. En otros términos, el docente debería ser un dinámico investigador de tiempo completo y aplicador de sus investigaciones, y no un burócrata. Un trabajador intelectual.

2.2.1. El teatro como recurso para el desarrollo de las habilidades lingüísticas

"Empieza la clase de lengua ¡Silencio, por favor!"

Jaume Perich Escala, escritor, dibujante y humorista catalán.

He apuntado en mi introducción-justificación que las instituciones educativas ven el teatro como un fin y no como un medio educativo; que lo asimilan alegremente como un número para sus festivales y no como un feliz proyecto didáctico en el que pueden tener cabida diferentes disciplinas y asignaturas¹.

Es común que las instituciones educativas ofrezcan actividades culturales, sociales y deportivas diversas a sus comunidades educativas. Lo que pocas veces sucede es que dichas actividades tengan cabida dentro de un proyecto didáctico general de las instituciones. No se les puede reprochar nada, pues son un *plus* que no tienen obligación de prestar. Algunas escuelas más responsables sí se preocupan de crear condiciones necesarias para que los estudiantes participen en experiencias culturales, sociales y deportivas que les permitan a estos un aprendizaje integral. Decía también que la responsabilidad es mayor para las escuelas que se ubican en las zonas marginadas cultural, social y deportivamente, pues con dichas prácticas se puede afirmar el desarrollo de mayores competencias que permitan a los estudiantes sortear las desventajas de estas zonas.

Mis experiencias como estudiante tallerista de teatro del Colegio de Ciencias y Humanidades y la posterior como docente de lengua me llevaron a proponer al teatro como uno de los recursos más valiosos para el desarrollo de habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir). Las bases teóricas para esta idea son múltiples, como se habrá podido constatar en los capítulos anteriores:

a) El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua que plantean los programas de la UNAM y la SEP, que da apertura para la construcción de escenarios comunicativos más propicios para el intercambio social, importantísimo en el desarrollo de habilidades lingüísticas².

b) Las teorías teatrales de Aristóteles, los evangelizadores, Brecht, Boal, que revelan al teatro como un medio eficaz para la transmisión, análisis, comprensión, e incluso apropiación de ideas y emociones en grupos sociales³. En especial, la teoría de Brecht, que abunda sobre la creación colectiva del texto y comprende a la lectura como una actividad dinámica e histórica, me pareció la que más compaginaba con un modelo de educación constructivista.

c) Las teorías sobre el lenguaje de Saussure y Vigotsky, las cuales suponen la idea de que el sistema lingüístico es contextual con otros sistemas que tienen la comunicación (necesariamente social) como el eje, que los elementos y funciones se pueden estudiar por separado, pero que es

¹ *Vid. supra*, I. Justificación, p. 5.

² *Vid. supra*, I. Justificación, pp. 3 y ss., así como 1.2.2. Plan 96, pp. 8 y ss.

³ *Vid supra*, capítulos 2.1.1. a 2.1.1.4.

pertinente estudiarlos en sus interrelaciones, que vuelven todo significativo y pertinente. El teatro, este hecho lingüístico, permite la unión de las habilidades lingüísticas deseadas (escuchar, hablar, leer y escribir), de lo sincrónico con lo diacrónico, de la lengua con el habla, del individuo con los otros⁴.

d) La abundancia de perspectivas sobre la lectura, que la muestran como un acto sumamente complejo, implica elementos de diferentes dimensiones y requiere por tanto de mucha imaginación y creatividad de los participantes. Las posibilidades que ofrece el teatro, arte multidisciplinario, para que la lectura se adquiera gradualmente junto con las otras habilidades lingüísticas no se pueden desaprovechar⁵.

e) Las teorías constructivistas, que consideran el aprendizaje como una reconstrucción interior y subjetiva, pero que sólo puede generarse en las relaciones del individuo con la sociedad, ambiente y su historia. Propuestas didácticas como revistas estudiantiles y literarias, radio estudiantil, clubes de cine y proyectos de investigación para los concursos de bachillerato son contextos preciosos en los que puede concretarse el enfoque comunicativo y constructivista de la educación. La construcción de la puesta en escena hace perfecto eco a dichas teorías⁶.

⁴ *Vid supra*, capítulos 2.1.2.1. y 2.1.2.2.

⁵ *Vid supra*, capítulo 2.1.3.

⁶ *Vid supra*, capítulo 2.1.4.

2.2.2. El taller de *Teatro* como un elemento de apoyo al desarrollo habilidades de lectura en el nivel bachillerato

El teatro es un medio, un escenario (válida sea la redundancia etimológica) idóneo para examinar algunas prácticas sociales del lenguaje en forma conjunta, tal como sucede en la vida cotidiana. La lengua difícilmente se puede adquirir en forma completa si es estudiada y programada en sus cuestionables cuatro ejes (lengua hablada, escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua) o en las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir) por separado. Si bien existen otras técnicas para evitar una fragmentación de la enseñanza de la lengua, el teatro presenta aspectos como el juego, la construcción colectiva del texto y su lectura, por ejemplo, que lo hacen muy interesante y atractivo para los jóvenes, al tiempo que significativo, dentro de la teoría constructivista.

El teatro es un medio, no un fin. Para los trabajos del Taller de Teatro del Instituto Lizardi de Zihuatanejo se convocaba a la participación de los estudiantes para que se inscribieran gratuitamente y en forma voluntaria. A veces se hacía trabajo de convencimiento para alumnos tímidos. La asistencia al taller no generaba calificaciones en las materias de lengua ni de ninguna otra área. Se trabajaba por las tardes, con horario extraescolar en dos sesiones de un par de horas a la semana. Se presentaban básicamente dos funciones anuales para los festivales de la institución, pero el objetivo era pedagógico, por lo que las labores del Taller eran más ambiciosas que las puestas en escena.

A pesar de que no existían calificaciones o puntos extras para ninguna materia, los talleristas aumentaban su rendimiento académico en diferentes materias, no sólo en las de lengua. Pero infiero que el mayor dominio del lenguaje y de la comunicación estaba relacionado con ese hecho.

Para muestra una descripción de los trabajos del Taller de Teatro del Instituto Lizardi. El origen de todo fue la lectura¹. Se practicaban varias actividades lectoras y operaciones textuales:

1.- Lectura individual, en la que surgían dudas, afirmaciones a partir de una decodificación individual. Era común el uso del diccionario y manuales de literatura, así como libros y materiales diversos que coadyuvaran a la comprensión y goce de los textos.

2.- Lectura colectiva, en la que se adquirían las dudas y problematizaciones de los otros; además se ofrecían soluciones del y al colectivo (o no).

3.- Ensayos.

a) Cada tallerista memorizaba sus parlamentos y los interpretaba. Se hacía en dos momentos. Uno era el de la memoria pasiva, mecanizada, que se lograba por la repetición de la lectura del texto

¹ Con las implicaciones anotadas en **2.1.3.**

en forma pasiva. Ocasionalmente se usaba la grabación o la ayuda de otra persona que leía el texto y constataba los avances.

En un segundo momento se trabajaba la memoria activa. En ella se utilizaba también la lectura repetitiva, pero en forma activa. Se trataba de una lectura de comprensión en la que se analizaba la causa y el efecto de cada acción o dicho. Se practicaba individualmente, con ayuda de otra persona o del colectivo. Esta actividad permitía que los actores manejaran con versatilidad y creatividad los textos, además de los beneficios intrínsecos de una auténtica lectura interpretativa.

b) Los talleristas integraban escenas a partir de los ejercicios anteriores.

c) Se corregían y se compartían las interpretaciones (lecturas).

4.- Presentación. No era un hecho concluso. Se tomaba como una lectura construida y modificable:

a) por los actores y el director, y

b) por el público, el cuál había hecho una lectura a partir de la propia de los talleristas.

5.- Diálogo. Ocasionalmente se producían dinámicas de diálogo posteriores a la representación:

a) con el público, al que se le formulaba preguntas sobre la representación con la finalidad de averiguar si se había cumplido la comunicación como se proponían los talleristas, o bien se le sugería que diera sus puntos de vista y sus dudas.

b) con los miembros del taller, que confirmaban su interpretación, tanto actoral, como del texto, o bien, a partir de la crítica integraban nuevos elementos a su interpretación.

6.- El taller de teatro trabajó además otras dinámicas textuales:

a) Los talleristas seleccionaban textos para su interpretación. Estos podían ser de la dramaturgia o incluso recetas de cocina. Lo común era que seleccionaran textos literarios, poéticos, narrativos o ensayísticos.

b) Los actores, individual o colectivamente, escribían textos para ser representados. Existían de dos tipos: textos para improvisación, que se redactaban en unos minutos. Luego de ser representados, se perfeccionaban a partir de las observaciones del colectivo. El texto comúnmente crecía.

El otro tipo de texto era el colectivo de la pastorela. Existía una historia conocida que había que respetar, y a la vez hacer creativa y original. La historia del nacimiento del Niño Dios daba pie para jugar con la receta. El aterrizaje del colectivo fue siempre una pastorela cómica, alimentada con los contextos de la escuela, de Zihuatanejo (sus personajes y su política), del país y del mundo.

2.2.3. La posibilidad de la introducción de la materia Taller de Teatro a la currícula escolar en bachillerato.

Existe como materia la asignatura de Teatro en la currícula de la ENP¹ y ahora en las escuelas secundarias. Y si bien se apunta que su finalidad es de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, el hecho de que sea una de las *opciones* obligatorias le resta posibilidades reales. La carga horaria es de una hora a la semana para 4º y 5º de preparatoria; para 6º, de 3, ya que plantea como propedéutica para un posible ingreso del alumno a la Facultad de Filosofía y Letras para estudiar Teatro.

Hace 4 años la DGIRE organizó un curso de *Dirección escénica* para directores (profesores) de teatro de las escuelas incorporadas. Fue interesante compartir con directores de instituciones de todo tipo y recursos económicos las experiencias y conocimientos. Las sesiones comenzaron con la sugerencia del expositor José María Mantilla para que expresáramos nuestras problemáticas. Aquello se volvió un muro de lamentaciones. Las quejas iban sobre la escasa carga horaria, los programas de teatro y la incompreensión de las autoridades de cada escuela, que esperaban puestas en escena decorosas (con poco tiempo y presupuesto para prepararlas), o tan populares como *Vaselina* o *La bella y la bestia*.

Algunos no nos quejamos, al menos no tanto. Mi caso era diferente: yo no tenía materia curricular. Mi taller de teatro lo había instrumentado a partir de mi experiencia como estudiante tallerista de CCH y colaborador ocasional de estudiantes de Teatro de la Facultad de Filosofía y Letras. Los programas que elaboraba los estructuraba siguiendo las teorías de Brecht y Boal. Mis directores no presionaban mucho con puestas en escena específicas. Más que estudiantes, tenía talleristas que habían decidido libremente participar en un proyecto que les parecía divertido, interesante, imaginativo, creativo, estimulante. Tanto que decidían dar 4 horas o más de su tiempo a las actividades del Taller. Además mi proyecto era un medio didáctico, y era perceptible que mis talleristas en general mostraban un mayor dominio de las prácticas sociales del lenguaje, gracias a las experiencias individuales y colectivas que involucraban diferentes modos de leer e interpretar los textos, de practicar su escritura e integrarse en los intercambios orales y analizarlos.

Cuando se planteó Teatro como materia curricular en el Instituto Lizardi, los resultados fueron los esperados. La obligatoriedad acabó a lo espontáneo. Algunos alumnos nunca pudieron ser talleristas. Padecían y hacían padecer a los demás. Hubiera sido necesario dividir a los estudiantes en grupos según sus posibilidades de acercamiento al teatro, pero se hubiera incumplido con la comunicación de lecturas, conocimientos, ideas y emociones entre individuos diversos. Además, el reducido número

¹ *Vid. supra*, 1.2.2. Plan 96, p 9.

de alumnos de la Preparatoria Lizardi hacía difícil que se tuvieran varios grupos. La institución pretendió presionar para puestas en escena, pero por fortuna desistió.

Entre las ofertas culturales y lúdicas que las instituciones educativas presentan junto con coro, equipo deportivo, cineclub, o danza regional, un taller de teatro funcionaría como uno de los escenarios más propicios para el desarrollo integral de habilidades y actitudes en los estudiantes. En estos *menús* de actividades extraescolares se ponen en práctica los aprendizajes de las asignaturas —a veces—, y a su vez apoyan al desarrollo de las habilidades y competencias deseadas por las asignaturas. Tal es claramente el caso del taller de teatro que he planteado. Pero su obligatoriedad, si no es como materia propedéutica, entorpecería sus trabajos, funciones y objetivos.

2.1.1. Algunas teorías y propuestas teatrales

De una o de otra forma, las diferentes teorías teatrales a través de los siglos desde el IV a. C. y hasta la actualidad nos proporcionan elementos discursivos para estructurar un marco teórico del quehacer pedagógico-lingüístico-teatral. En este trabajo abordo sólo tres de particular uso en mi labor docente: Aristóteles, Brecht, y Boal, y toco el teatro de la evangelización, que es otra de las propuestas teatrales que más permeó y permea a la vivísima producción teatral popular.

2.1.1.1. Aristóteles: *Arte poética*

Para Aristóteles es claro que las obras teatrales son obras poéticas. Lo que no es del todo claro y ha sido motivo de polémicas es la definición de obra poética, dado que algunas personas dedicadas al teatro consideran impropio que se clasifique, refiera y analice al teatro como un género poético y ven como al responsable de todo esto al filósofo griego.¹ Para este trabajo deslindamos del concepto general de *poesis* —que se refiere a todo tipo de creación— a las obras que consideran a la palabra como una de sus formas expresivas más relevantes, y a las que además Aristóteles indudablemente dedica esta obra.

En su *Arte poética* el filósofo expresa que la poesía se origina en dos causas,

ambas naturales: 1. ya desde niños es connatural a los hombres el reproducir imitativamente; y en esto se diferencia de los demás animales: en que es muy más imitador el hombre que todos ellos, y hace sus primeros pasos en el aprendizaje mediante imitación; 2. en que todos se complacen en las reproducciones imitativas.

E indicios de esto hallamos en la práctica; cosas hay que, vistas, nos desagradan, pero nos agrada contemplar sus representaciones y tanto más cuando más exactas sean. [...]

Y la causa de esto es que no solamente a los filósofos les resulta superlativamente agradable aprender, sino igualmente a todos los demás hombres, aunque participen éstos de tal placer por breve tiempo, y por eso precisamente se complacen en la contemplación de semejanzas, porque, mediante tal contemplación, les sobreviene el aprender y razonar sobre qué es cada cosa, por ejemplo: “éste es aquél, porque, si no lo hemos visto anteriormente, la imitación no producirá, en cuanto tal, placer, mas lo producirá en cuanto trabajo o por el color o por otra causa de este estilo. [Los subrayados son míos.]²

Desde luego, el material es aprovechable para quien quiera que se interese en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La poesía, el teatro, para el Filósofo, tiene una función didáctica que actúa bajo dos causas: la imitación y el goce estético. Además, esa actividad se explica por el placer de aprender, uno de los mayores del ser humano.

La génesis de las formas poéticas literarias del mundo griego es explicada por Aristóteles a partir de la mimesis, y presenta sus posteriores desarrollos en forma tal que recuerda a los constructivistas del siglo XX: “mediante una serie de mejoramientos graduales en su mayor parte sobre sus primeros esfuerzos, crearon la poesía a partir de sus improvisaciones.” Cada una va tomando diferentes características en su desarrollo, y en el caso de la tragedia, género teatral favorito del Filósofo, quedan fijadas sus características sólo después de un gradual añadido de elementos. La tragedia

comenzó ciertamente mediante improvisaciones, como también la comedia; la primera se originó con los autores de los ditirambos, la otra con las canciones fálicas [...]. Y su avance desde entonces fue

¹ PRIETO STAMBAUGH, Antonio. *El teatro como vehículo de comunicación*. México, Trillas, 1992, p. 49.

² ARISTÓTELES, *La poética*. México, Editores Mexicanos Unidos, 1985, p. 135.

lento, a través de su transformación y luego de superar etapas en cada paso. Sólo después de una larga serie de cambios el movimiento de la tragedia se detuvo al alcanzar su forma natural.³

La definición de tragedia que da Aristóteles es otra de las fuentes de la polémica en literatura y en teatro:

Una tragedia, en consecuencia, es **la imitación de una acción** elevada y también, por tener magnitud, **completa en sí misma; enriquecida en el lenguaje**, con **adornos artísticos adecuados** para las diversas partes de la obra, **presentada en forma dramática, no como narración**, sino **con incidentes que excitan piedad y temor, mediante los cuales realizan la catarsis de tales emociones**. Aquí, por "lenguaje enriquecido con adornos artísticos" quiero decir con **ritmo, armonía y música sobregregados**, y por "adecuados a las diversas partes" significo que algunos de ellos se producen, sólo por medio del verso, y otros a su vez con ayuda de las canciones.⁴ [Subrayados y negritas son míos.]

La puntualización puede servir para definir, por contraste o mayor o menor semejanza, a la comedia y otros subgéneros dramáticos, si se hacen los cambios necesarios.

La tragedia se define, en otras palabras, como un medio que con diferentes instrumentos tiene una finalidad didáctica, como ya se había observado a propósito de una cita anterior. La forma, los rasgos estilísticos de que se vale el teatro, son así técnicas y recursos didácticos.

La catarsis posee un fin didáctico, si no descontextualizamos al arte de su entorno y lo despojamos de su función social, comunicativa. En el mundo griego la catarsis es la purificación de las pasiones. Esta purificación es uno de los objetivos de la educación y de las teorías del conocimiento: dar forma a lo que no lo tiene; es decir, dar una forma social, asequible para el ser humano, a los aspectos que nos parecen informes, caóticos, desmesurados, confusos. Para las teorías constructivistas, hacer significativos los elementos.

Tradicionalmente a la catarsis se le ha considerado como enajenante, un medio por el cual los griegos eran instruidos en lo que debían sentir. La tragedia sería así un mecanismo estatal de control de las pasiones y las ideas de la gente.⁵ El espectador, identificado con las acciones, experimentaría la transgresión del sujeto trágico y su castigo fatal en su persona, con lo cual terminaría la jornada dramática con un reforzamiento de sus ideas y sentimientos sociales y religiosos. Con mi experiencia de docente que aprovecha al teatro con claros fines didácticos, si bien no lo puedo constatar con tales expresiones de materialista histórico, sí puedo afirmar que he debido pugnar contra actitudes demasiado pasivas de los espectadores e incluso de los estudiantes actores y directores escénicos, o bien de gente a veces bienintencionada que se plantean al teatro sólo como una posibilidad para

³ ARISTÓTELES, *La Poética*, p 5 (en línea, pdf) en: <<http://www.philosophia.cl/biblioteca/aristoteles/poetica.pdf>>.

⁴ ARISTÓTELES, *op. cit.*, p. 7.

⁵ Confróntese más adelante con la teoría de Bertold Brecht, en el apartado 2.1.3.

distraer a la gente.

El texto citado da mucho material, pues resume la visión del teórico que más ha influido en el quehacer teatral. En referencia a los recursos y técnicas con los que se hace el teatro, por otra parte, me interesa rescatar en particular del texto aristotélico tres frases:

a) la mimesis completa en sí misma y “enriquecida en el lenguaje”, que nos recuerda que el teatro es también lenguaje enriquecido, es decir potenciado estéticamente, literario;

b) con “adornos artísticos adecuados”, esto es: recursos artísticos, escenográficos, que contribuirán a dar una forma a la realidad particular que se ha abstraído de la realidad general;

y c) “ritmo, armonía y música sobreagregados”, recursos estéticos que a la realidad harán otra, una ficticia, pero ordenada, embellecida, comprensible.

Los tres aspectos se refieren al cómo, a la forma, a los aspectos estéticos de estructura sensorial que interesan al teatro didáctico y a la docencia en general por su utilidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje donde siempre es bueno tener presente la frase de Horacio cuando se refiere al arte de la poesía: *dulce et utile*.⁶ El qué, el contenido, está —en la concepción de Aristóteles— ligado con la función catártica. La “acción elevada” “con incidentes que excitan piedad y temor, mediante los cuales realizan la catarsis de tales emociones” vincula, inseparablemente, catarsis, contenido y forma en la consecución de objetivos. Como todo acto de habla realmente eficaz.

⁶ HORACIO, *Arte Poética*. México, UNAM, 1987, p 56.

2.1.1.2. Teatro de evangelización

Si bien San Agustín acusa que el teatro causa males inconmensurables, como el alejar a los pecadores, entre otras cosas, de su amor a Dios¹, la iglesia católica empleó con gran acierto, arte y didáctica, las cualidades del teatro.

A su llegada al Nuevo Mundo, los religiosos españoles advirtieron que los indios de diferentes culturas tenían entre sus costumbres religiosas representaciones teatrales o cuasiteatrales, por lo cual utilizaron ese medio, junto con las formas teatrales populares y cultas europeas para evangelizar a los indios y hacer reconvenciones y reflexión religiosa entre los españoles.²

El teatro prehispánico tenía como funciones la reafirmación y conservación de la cultura estatal, tal como después el teatro de la evangelización. Las formas teatrales que muestran los diferentes investigadores de la literatura y el arte mesoamericano tienen una clara finalidad religiosa, en una primera instancia, y de socialización de las formas alrededor de los rituales: danza, música, pantomima, disfraces, humor. El teatro de evangelización se diferencia unos grados significativos de esa funcionalidad: será un elemento de penetración cultural y de permeabilidad tan vigoroso, que sus formas siguen, aún cuando modificadas, y adaptadas a cada circunstancia, en casi todo nuestro territorio.

Para Víctor Hugo Rascón Banda "El teatro, la forma más completa de comunicación, fue el mejor camino y el medio más eficaz que encontraron los españoles en el proceso de evangelización de los pueblos indígenas."³

Pero no sólo fue un vehículo de comunicación, sino un excelente recurso didáctico que ayudó a resolver los problemas de

Cómo explicar a los indígenas, recién conquistados, los dogmas y misterios de la Iglesia Católica.

Cómo hacerles entender que Jesucristo es hombre y es Dios, al mismo tiempo, y que murió crucificado.

Cómo enseñarles lo que es el purgatorio, el infierno, el perdón de los pecados, la resurrección de la carne y la vida perdurable, amén.⁴

Es importante señalar un rasgo diferenciador del teatro franciscano de evangelización:

[...] pretende en esos primeros tiempos lograr la participación de todos –público y actores— en el auto religioso. Más bien se trata de borrar la diferencia que hay entre unos y otros, no tan sólo por el contagio

¹ SAN AGUSTÍN, *La Ciudad de Dios*. Libro I, p. 19, en línea >

(www.cepchile.cl/dms/archivo_3650_1838/r99_chuaqui_laciudad.pdf)

² ARRÓNIZ, Othón, *Teatro de evangelización en Nueva España*, México, UNAM, 1979, p. 42.

³ RASCÓN BANDA, Victor Hugo, "El día del Juicio Final" en *Proceso*, 836. México, pp 32 y 33.

⁴ *Loc. cit.*

de la compasión y el terror, sino encargándoles labores escénicas⁵

Este rasgo de teatro masivo y participativo recuerda a algunas dinámicas del teatro de Augusto Boal.

Teatro con una fuerte intención didáctica, "no se define por su estructura formal"⁶, por lo que toma una diversidad de formas.

Una de esas formas continúa sumamente viva en nuestros días: la pastorela. Por cierto uno de los géneros que más posibilidades creativas ha tenido en el taller de teatro del Instituto Lizardi.

⁵ ARRÓNIZ, Othón, Teatro de evangelización en Nueva España, México, UNAM, 1979, p. 42.

⁶ *Loc. cit.*

2.1.1.3. Bertold Brecht: Teatro Épico

Al dramaturgo y director teatral alemán le son sumamente útiles las observaciones de Aristóteles. Para Brecht, en la concepción clásica el espectador asiste a una representación en la que opera una mimesis no sólo del poeta (dramaturgo), quien la hace a partir de abstracciones de la realidad, sino del espectador, quien al identificarse con los hechos actuados asimila en forma pasiva diferentes contenidos ideológicos: uno de los riesgos de *lo dulce y lo útil*. Un rasgo fundamental de su propuesta es la apelación a la razón, más que al sentimiento de los espectadores. El espectador no debe identificarse con los personajes, sino discutirlos. *Épico* significa aquí un alejamiento propio de una narración en la que uno no participa, pero sí puede analizar.

Presento algunos puntos de su teoría teatral que aparecen en *El Pequeño Organón para el Teatro* seguidos de comentarios para explicar su inclusión.¹

1. Teatro es representar figuraciones vivas de acontecimientos humanos ocurridos o inventados, para divertir.

4.— Esto es lo que, según Aristóteles, pretendían los antiguos con sus tragedias: nada más alto ni más bajo que divertir a la gente. Exigirle más es proponerle un objetivo inferior.

75.— Deberá recordarse que la tarea del teatro es divertir a los hombres de la era científica.

Hay que señalar que Brecht no consideró a la diversión, al lado del goce y lo lúdico, fuera de la historia. Su visión a partir del materialismo histórico, determinó un teatro que puede ser transformador de la realidad del individuo y las sociedades. Su vínculo con Aristóteles es claro y a la vez crítico.

Este teatro no significaría dejar de escenificar a los clásicos, significaría hacer una lectura nueva de ellos y una nueva escenificación con los recursos necesarios para comunicar esa lectura, esa reconstrucción textual:

46.— Uno de los placeres de nuestro tiempo es el concebir las cosas como transformables por nuestra intervención. No es necesario que permanezca la cosa tal como es, y debe mirársele tal como podría ser. No hay que partir del hombre sino ir a por él. Esto significa que no basta con ponerme en su lugar, sino que he de ponerme frente a él. Por ello debe el teatro distanciar todo lo que muestra.

Uno de los recursos que identifican al teatro de Brecht es el *efecto de distanciamiento*, procedimiento que permite, en la teoría del dramaturgo, romper con la enajenación de la catarsis griega, promueve una participación más activa tanto por parte de los actores como del público y cambia, casi necesariamente, la visión de la fatalidad teatral:

48.— Ni por un momento debe el actor transformarse en su personaje. Debe limitarse a mostrar su personaje. Esto no significa que cuando represente a personas apasionadas tenga que permanecer frío.

¹ Brecht, Bertold. *El Pequeño Organón para el Teatro*. Disponible en línea: http://www.opuslibros.org/Index_libros/Recensiones_1/brecht_org.htm

Pero sus propios sentimientos no deben ser nunca los de su personaje, con el fin de que los del público tampoco lleguen a ser nunca los del personaje. El público debe tener ahí absoluta libertad.

Con los actores del Taller de Teatro del Instituto Lizardi, la lectura de este pasaje producía polémicas esperadas. Aun cuando se leyera año con año. El pasaje entraña una nueva concepción del actor y del espectador que, a pesar de la lejanía con la época en que Brecht presentó sus ideas, no permea del todo entre los actores. En las compañías y grupos teatrales tradicionales, con aficionados o no, se supone que el artista (actor, actriz) es quien siente más y por eso puede transmitir las pasiones de los personajes, con los cuales hay una identificación total o casi. Lo que se pide en el teatro épico es que el actor le preste el cuerpo y sus emociones al personaje, pero que conserve un distanciamiento que permita la aparición de la razón y el análisis liberador.

57.— Cómo debe el actor leer su papel: es importante que no pretenda captarlo demasiado de prisa. No debe considerar la recitación en sí como la más natural sino que se demorará y aplicará sus criterios generales: adoptará la actitud del que se asombra.

El proceso de lectura del actor, su construcción del texto es otro de los métodos del efecto de distanciamiento. Esta parte del proceso de montaje de una obra teatral es una de las más aprovechables para el director-docente en su trabajo de promotor de las habilidades lingüísticas. La lectura se convierte en un proceso gradual de equilibraciones de tipo constructivista.

58.— El actor debe aprenderse su papel juntamente con los otros actores, y construir su personaje al unísono con la construcción de los otros.

Aspecto importantísimo, uno de los principales para mi labor como instructor de lectura, es el de la colectivización de esta actividad. El teatro de Brecht no es un añadido a mi concepción de lectura, más bien mi experiencia de tallerista teatral en el CCH es la que me proporciona una visión del texto como un proceso constructivista. Es claro que la concepción *brechtiana* tiene su vínculo con el constructivismo de Vigotsky en el materialismo histórico.

2.1.1.4. Augusto Boal: Teatro del oprimido

El brasileño Augusto Boal ve al teatro como un medio de liberación del pueblo contra la opresión, como un instrumento que genera cambios. Por ello se llama teatro del oprimido. Como Brecht, Boal piensa que el teatro debe ayudar al análisis de las causas de las taras sociales. Es decir, su fin es concientizar al espectador más dentro de las ideas modernas del materialismo histórico que de la catarsis aristotélica. Pero Boal plantea un paso más radical: "el teatro es un ensayo de la revolución"

Gradualmente, Aristóteles propone la catarsis; Brecht, la toma de conciencia; Boal, la revolución. Pero la idea de acción transformadora revolucionaria no tiene necesariamente un corte marxista de armas tomar. La opresión de la que deben liberarse el espectador y el artista es la propia de cada sociedad: opresión de género, de rol, de clase social, religiosa, familiar, escolar; toda opresión. El espectador se torna un individuo que fortalece su respuesta ante situaciones nuevas. El espectador pasa de pasivo a activo; a ser un protagonista dramático, que es consciente y transformador.

Es en este contexto que la aportación de Boal en mi concepción de la educación, el teatro y la lectura tiene significación: el conocimiento no es una mimesis de la realidad, sino una construcción (cognitiva) del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su interacción con el medio (los aspectos sociales incluidos) que lo rodea, y al que transforma en esa interacción. En ese sentido el teatro para el brasileño es revolucionario porque es transformador del individuo y su entorno.

Las teorías teatrales de Brecht y Boal empatan profundamente con las del constructivismo y con las del materialismo histórico.

2.1.2. Algunas teorías sobre el lenguaje:

Me enfoco en este apartado en algunos conceptos de Ferdinand de Saussure y de Lev Semenovich Vigotsky que han ilustrado mi trabajo como docente de lengua y literatura y me han permitido una visión más clara y amplia. Mi acercamiento a estos estudiosos es de índole práctica por lo que sólo me intereso aquí en lo que ha sido recurrente y que puede apoyar a mi labor.

2.1.2.1. Lengua/habla: Saussure

Al lingüista suizo se debe la fijación de conceptos fundamentales no sólo para los especialistas del lenguaje sino para todo docente y en particular para los de lengua y literatura. Tener como marco teórico a Saussure permite fundamentar con firmeza el trabajo en estas áreas. Así, con base a la teoría *saussureana*, la actividad lectora es un acto lingüístico: pertenece al lenguaje en tanto que involucra un intercambio de signos, es decir, es un acto comunicativo; es un hecho de la lengua en tanto que emplea un código (repertorio y gramática) lingüístico; y es habla en tanto es una forma fenoménica individual de la lengua y del lenguaje. Lo mismo puede decirse de escuchar, hablar y escribir, al igual que de los cuatro ejes que se manejan en los programas sobre la enseñanza de la lengua: lengua hablada, escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua, con sus necesarias adecuaciones y cuestionamientos.

Ahora bien, esa fijación de conceptos sólo dentro de un esquematismo positivista puede entenderse con rigidez. Incluso las dicotomías más cuestionadas de Saussure, la de lengua/habla y la de diacronía/sincronía en la aplicación cotidiana en el aula, en las clases de lengua y literatura se resuelven comprensiblemente como planteamientos pedagógicos esquemáticos; y casi espontáneamente los estudiantes las cuestionan apenas las conocen.

Si las dicotomías de Saussure fueran reales y no sólo esquemáticamente didácticas, su uso, el uso de los conceptos de lengua/habla y de diacronía/sincronía sería poco práctico y habría necesidad de emplear otros para explicar los hechos lingüísticos:

Lengua	Habla
Es la parte social del lenguaje;	Es individual;
es esencial;	es accesoria;
“no es [una] función del sujeto hablante”; “producto que el individuo registra pasivamente; nunca supone premeditación, y la reflexión no interviene en ella más que para la actividad de clasificar”;	“acto individual de voluntad y de inteligencia, en el cual conviene distinguir: 1º, las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal; 2º, el mecanismo psicofísico que le permite exteriorizar esas combinaciones”;
es “exterior al individuo que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla”; sistema adquirido por aprendizaje;	uso individual del sistema.
“la escritura puede fijarlos [a los signos lingüísticos] en imágenes convencionales”.	“sería imposible fijar en todos sus detalles a los actos del habla”.

Sin embargo, Saussure acepta que tanto lengua/habla como diacronía/sincronía están ligadas y se suponen recíprocamente. De esta manera, cada una de las habilidades lingüísticas tiene características más de lengua o de habla en diferentes momentos y en diferentes aspectos: el texto escrito que se prefiere en las escuelas es lengua en tanto que utiliza el sistema y que ha sido fijado por la escritura, esa “forma tangible” de las imágenes acústicas. Es habla en tanto que ha sido realizado por un escritor que ha hecho “un acto individual de voluntad y de inteligencia”. La lectura de ese texto es también lengua porque el lector debe emplear el sistema social que ha adquirido por aprendizaje; es habla porque, acto individual o colectivo (en el aula, en el Taller de Teatro), el o los lectores otorgan significados que no siempre se habían planteado en el texto original. La construcción del texto es más un acto de habla, pues la pasividad del lector es rara, e inexistente en la concepción constructivista.

Las habilidades lingüísticas en lo que se refiere a diacronía/sincronía comparten igualmente las características de éstas: el texto escrito es un hecho sincrónico, pues pertenece a un momento de la lengua, pero su lectura es diacrónica en tanto que no se realiza siempre en sincronía con la lengua en que codificó el escritor.

Hablar y escuchar, las otras habilidades lingüísticas, y los ejes de enseñanza del español: recreación literaria y reflexión sobre la lengua, en la práctica suponen la idea de que el sistema es **eso**: que el sistema lingüístico es contextual con otros sistemas que tienen la comunicación como el eje, que los elementos y funciones se pueden estudiar por separado, pero que es pertinente estudiarlos en sus interrelaciones, que vuelven todo significativo y pertinente.

¹ Saussure, Ferdinand, *Curso de lingüística general*, tr., pról. y notas de Amado Alonso, 24ª edición . Losada, Buenos Aires, 1976, pp. 37 a 42.

2.2.2.- El intercambio social: Vigotsky

Las observaciones de Lev Semenovich Vigotsky sobre lenguaje son relevantes para un enfoque comunicativo y constructivista de la enseñanza de la lengua. *Grosso modo*, los contenidos de la teoría del genio bielorruso, parten de la premisa de que el hombre es un ser social e histórico, inserto en una cultura, debido a lo cual en forma continua construye e internaliza esos contextos por una interacción dialéctica que transforma los contextos y al hombre. Las relaciones que se dan entre el hombre y sus contextos se convierten en sistemas de signos, entre los cuales la lengua es el más complejo.

La lengua es también un sistema que sirve de base para operaciones intelectuales cada vez más complejas. La adquisición de la lengua se convierte en un mecanismo que permite el desarrollo del pensamiento, del pensamiento verbal: “El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje.”¹ Su adquisición, que se da en la interacción social, permite no únicamente que el hombre interactúe con su entorno cultural sincrónicamente, sino que lo habilita para una apropiación diacrónica del pensamiento y la cultura de otros hombres y épocas.

Al docente de lengua, la concepción psicolingüística de Vigotsky, le concede ver al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua como un proceso genético-social. Así mismo debe plantearse el conocimiento de los contextos y de las transformaciones posibles de estos como conocimientos necesarios para su uso y adecuación hacia escenarios propicios para el desarrollo lingüístico de sus alumnos.

¹VIGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*, ed. de José Itzigsohn. México, Quinto Sol, 1992, p. 80.

II. 3.- Conclusiones.

Un taller de teatro puede ser una gran ayuda para el desarrollo de habilidades de lectura, dado que las actividades que se plantearon permiten que las habilidades lingüísticas se practiquen en forma sistemática y en un escenario que las une constructivamente. En particular se advierte que la lectura es uno de los centros de la actividad teatral. La interpretación actoral es una lectura del texto, así como lo es una puesta en escena. Los actores adquirirían un mayor dominio del lenguaje y la lengua, lo cual redituaría —en la práctica— en un mejor aprendizaje en diversas áreas, no sólo en lengua. Pero se plantea que se instituya como taller libre y no como materia curricular para evitar vicios en sus actividades, funciones y objetivos.

III. Bibliografía:

- ALVAR, Manuel. "Lengua y sociedad", en *En torno a la sociolingüística*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones filosóficas, 1978.
- ARISTÓTELES, *La poética*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1985.
- ARRIETA DE MEZA, Beatriz y Meza Cepeda, Rafael. "La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios" en *Revista Iberoamericana de Educación*, La Universidad del Zulia, Venezuela, en línea > <http://www.rioei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF>
- ARRÓNIZ, Othón, *Teatro de evangelización en Nueva España*, México, UNAM, 1979.
- BERISTÁIN, Helena. "Comentario al plan de la modernidad educativa. Formación y capacitación de los maestros de enseñanza del lenguaje", en *Revista de la Universidad Cristóbal Colón, Veracruz*, núm. 7, año 3, enero-diciembre, 1992, pp. 89-92.
- BARNÉS DE CASTRO, Francisco, en *Testimonios 1997-1999*, México, UNAM, Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios, 1999.
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM. *Coloquio: La Literatura Dramática y el Teatro hoy*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1995.
- CASSANY, DANIEL, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 23 ed., 2006.
- CORDER, Stephen Pit. *Introducción a la lingüística aplicada*, trd. de Ana María Maqueo. México, México, LIMUSA, 1992.
- CORREA PÉREZ, Alicia. *El placer de la escritura, Manual de apropiación de la escritura*, México, Pearson Educación, 2000.
- ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA, UNAM. *Modificación al plan de estudios de bachillerato, 4º, 5º y 6º*. Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, 1996.
- ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA, UNAM. *Programa de estudio de la asignatura de: Teatro VI*. México, Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, 1996.
- ESQUIVEL, Dulce María, Guadalupe Langarica, Salvador Medrano, Alberto Saavedra. "La literatura en el bachillerato de la escuela nacional preparatoria" *Revista Difusión de la Academia y la Cultura*, México, Número 3, abril de 2006, documento PDF. pp 51 a 53, en línea > <http://dgenp.unam.mx/difusion/3/51a.pdf#search=%22%20%22Escuela%20Nacional%20Preparatoria%22%20plan%201996%22>
- GARCÍA SANTIAGO, *Teoría y práctica del teatro*, Bogotá, Ediciones La Candelaria, 1989, Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. en línea > <http://www.lablaa.org/blaavirtual/letra-v/viajes/indice.htm>

- HERNANDEZ ZAMORA, Gregorio. "Deficiente política educativa ¿Se puede leer sin escribir?" en *Masiosare* 330, *La Jornada*, domingo 18 de abril de 2004.
- "Un debate inexistente en México ¿Quién define lo que es leer?" en *Masiosare* 245, *La Jornada*, domingo 1 de septiembre de 2002.
- HORACIO, *Arte Poética*. México. UNAM, 1987, p 56.
- LERNER, Delia: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, 2001.
- MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México, LIMUSA/Noriega/UNAM, 2004.
- MUTIS, Álvaro. "Elogio a la lectura", en línea >
http://www.profes.net/newweb/len/archivo2.asp?id_contenido=30265
- NEIRA, Teófilo R. *La cultura contra la escuela*, México, Aguilar. 2000
- PRIETO STAMBAUGH, Antonio. *El teatro como vehículo de comunicación*. México, Trillas, 1992.
- RASCÓN Banda, Víctor Hugo, "El día del Juicio Final" en *Proceso*, 836. México, pp. 32 y 33.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª ed. 2001, en línea >
> <http://buscon.rae.es/drae/>
- SAN AGUSTÍN, *La Ciudad de Dios*, en línea >
www.cepchile.cl/dms/archivo_3650_1838/r99_chuaqui_laciudad.pdf
- SANTAELLA, Juan Carlos, "Derechos del lector", en línea >
http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/d_Quesleer/ques_leer_b.htm
- VIGOTSKY, Lev. *La imaginación y el arte en la infancia*, trd de David A. Ricón Pérez. México, Ediciones Coyoacán, 2001.
- VIGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*, ed. de José Itzigsohn. México, Quinto Sol, 1992.
- ZACAULA, Frida, Elizabeth Rojas, Alberto Vital, Olga Rey. *Lectura y Redacción de Textos*. México, Santillana, 2005.