

UN ENFOQUE GLOBALIZADOR Y DRAMÁTICO PARA LA CLASE DE LENGUA

JESÚS MORENO RAMOS
MANUEL PÉREZ GUTIÉRREZ
Universidad de Murcia

PLANTEAMIENTO GLOBALIZADOR

La realidad, la vida, es múltiple, proteica, poliédrica. Desde que el niño llega a la escuela (ahora puede ser ya desde los tres años), se encuentra más palmariamente ante una continua interpelación con el entorno: los porqués de la infancia van siendo respondidos de forma paulatina por la instrucción y educación que recibe en las progresivas etapas del sistema educativo: Educación infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato... Universidad... máster en... Y así, como en una espiral, se avanza en la especialización del conocimiento.

Se parte de un enfoque necesariamente globalizador en la Educación Infantil (el niño cognitivamente percibe de modo sincrético la realidad), pues sólo tres son las áreas curriculares que configuran esta etapa, para ir en lo sucesivo diversificando el conocimiento en múltiples disciplinas académicas: las áreas curriculares, cinco para la Educación Primaria, y ocho para la Educación Secundaria Obligatoria.

La globalización se define desde dos pilares fundamentales: la psicología y la didáctica. Se parte esencialmente de la fundamentación psicológica en relación con la percepción de los sujetos. Hasta los ocho años, el niño percibe las realidades como un conjunto y no los pormenores aislados de las cosas. Partiendo de este hecho: el conocimiento de la percepción global del niño, se llega al concepto de globalización.

(Cembranos et al. 1987:55)

Es por ello que, entonces, el enfoque globalizador es prioritario en educación infantil y primaria. Para dar cuenta de la realidad, percibida como un todo unitario, se buscarán estrategias que propicien esta **visión totalizadora**, en consonancia pues con el período psicopedagógico en que nos encontramos.

El enfoque constructivista de la enseñanza precisa de unas propuestas que organicen de una forma globalizada los contenidos del currículum para que permita al alumno abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su totalidad.

En los distintos niveles educativos encontramos diferentes formas y prácticas de globalización que facilitan la adquisición de los contenidos de la enseñanza: los centros de interés, el trabajo por tópicos, los talleres, los proyectos, la investigación del medio...

(López Valero y Pérez Gutiérrez 1995:679)

Pero con la llegada de **la pubertad y la adolescencia** la capacidad intelectual, psíquica y social evolucionan: conquista del pensamiento lógico-formal, adquisición de nuevas capacidades (suposición, verificación, comprensión...), descubrimiento del yo, mayor sensibilidad hacia los demás, etc.

El afán por saber y profundizar se agudizan. La respuesta “unitaria” ya no satisface completamente, por lo que es necesaria la diversificación multidisciplinar e interdisciplinar, que no está reñida con el PLANTEAMIENTO totalizador que apuntábamos anteriormente, sino que son perspectivas simultáneas y convergentes para una mentalidad más abierta y dilatada: jóvenes camino de la madurez.

La globalización es un enfoque, una actitud; el tratamiento interdisciplinar una necesaria orientación metodológica. Lo múltiple y lo homogéneo no son conceptos antagónicos, sino prismas con que observamos los hechos y los problemas: la vida.

Centrándonos en el **área de Lengua**, ésta cuenta con el “privilegio” de ser troncal, intrínsecamente globalizadora pues es el medio con que transmitimos y adquirimos conocimientos (las áreas curriculares), y entablamos relaciones interpersonales.

El aprendizaje de la lengua y literatura se presenta de manera óptima al trabajo interdisciplinar con las otras áreas. En la lengua y literatura, no sólo atiende al desarrollo y mejora de las capacidades estrictamente lingüísticas, sino también a otros aspectos más generales como, por ejemplo, el respeto por las opiniones ajenas, la tolerancia, el hábito de escuchar y dialogar, la argumentación lógica, el placer por lo lúdico y estético, la capacidad de observación, de análisis, de síntesis, etc.

(M.E.C. 1988:377)

Teniendo como referencia el Diseño Curricular Base, el Ministerio fija de manera abierta la consecución de unos objetivos educativos generales en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Estos se articularán a través de las distintas áreas curriculares; y, a su vez, cada área plantea las intenciones educativas (Proyecto Curricular de Centro) a partir de unos **bloques de contenidos**.

Los bloques son agrupaciones de contenidos que presentan al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área.

*Estos bloques **no constituyen un temario**. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas (...)*

El profesor seleccionará posteriormente los contenidos que va a desarrollar en su programación. El profesor atravesará los bloques eligiendo en cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para

la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Es importante tener en cuenta que, por tanto, el orden de presentación de los bloques no supone una secuenciación.

(M.E.C. 1988:381-382)

A su vez, los bloques son contextualizados en las CCAA según sus necesidades, y según sus intenciones educativas, en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Y todo ello, abordado de manera recurrente (proceso helicoidal del aprendizaje), y globalizadora (tratar en una misma unidad didáctica diversos objetivos específicos del mayor número de bloques).

Precisamente, tomar el texto y **la diversidad textual** como eje para el diseño de las unidades didácticas de los dos ciclos de la ESO, garantiza como mínimo la visión global y unitaria con que se produce **el hecho comunicativo** (materia prima de nuestro trabajo).

Por otra parte, este enfoque globalizador y textual, permite dar entrada a contenidos **transversales** y suscitar así el diálogo pedagógico en el aula.

TEATRO Y ENFOQUE GLOBALIZADOR

Las propuestas dramáticas no son otra cosa que una manifestación de la diversidad discursiva por la que abogamos en nuestro diseño de unidades didácticas.

En este sentido, unir teatro y educación, teatro y área de lengua, propicia resultados muy válidos para el desarrollo de capacidades que pretendemos en secundaria y, más en concreto, en el la lengua (materna, cooficial o extranjera).

Esta postura metodológica ha sido defendida desde hace tiempo; pero la práctica en el aula ha sido más bien escasa.

En una reciente investigación, Tejerina reafirma el valor globalizador e instrumental para el área de lengua de la práctica dramática en el aula:

[el teatro, la dramatización] es la actividad globalizadora por excelencia. Integra el desarrollo de la lengua oral y en menor medida de la escrita, el lenguaje corporal y gestual, la educación del movimiento y el ritmo, el sentido de la proporción, del espacio y del tiempo, la expresión plástica y musical, el poder de la imagen... (...)

En el plano cognitivo, proporcionan conocimientos que se olvidan difícilmente, al haberse obtenido por la experimentación personal.

Es también un buen escenario para el aprendizaje social. (1994:235)

El texto dramático y su posterior representación **en el aula**, nos va a permitir tratar globalmente los cinco bloques del DCB e, interdisciplinariamente, entablar relaciones con otras áreas: historia, música, plástica, filosofía... Además de ser ocasión de plantear cuestiones reflejadas en los ejes transversales.

Teatro y dramatización, se presentan así como un buen catalizador educativo porque responden a las expectativas globalizadoras con las que partíamos.

UNA PROPUESTA PARA EL AULA

Motos (1994) ha utilizado con éxito técnicas dramáticas como método de enseñanza inductiva de la lengua y literatura. Los alumnos crean textos o los adaptan, y reflexionan sobre aspectos gramaticales y literarios.

García del Toro (1995), se centra más en lo que llama creación de “minidramas”, que son pequeñas escenas escritas por los alumnos en clase. La ventaja es que con esta metodología se le presta mayor atención a la lengua escrita.

Nosotros, en esta ocasión, hemos optado por “**Epitafio**”, una breve pieza teatral (apenas dos páginas) del chileno Jorge Díaz, recogida por Garín (1992).

A continuación, ofrecemos sólo los parlamentos iniciales:

(Panorámica o cámara negra. Se insinúa la balaustrada de un puente. Dos hombres Están en el puente observándose de reojo)

- UNO Buenas tarde.
- EL OTRO Buenas.
- UNO Perdone, y no lo tome a mal, pero querría saber si piensa quedarse mucho rato aquí en el puente.
- EL OTRO No, unos minutos. Tal vez ni siquiera eso.
- UNO Ah, entonces voy a esperar.
- EL OTRO ¿Esperar qué?
- UNO Que usted se marche
- EL OTRO ¿Para qué?
- UNO Para hacer lo que tengo que hacer.
- EL OTRO *(Molesto)* Esas cosas no se hacen en la calle. Vaya a un bar.
- UNO No es lo que usted piensa. En un bar me daría pudor.
- EL OTRO *(Inquieto)* ¿No será usted exhibicionista?
- UNO No, por Dios, si lo que tengo que hacer es una bobada sin importancia.
- EL OTRO ¿Qué es lo que va a hacer?
- UNO Matarme.
- (.....)

A continuación, y de manera sucinta, esbozaremos cómo a partir de un texto dramático podemos abordar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la expresión oral y escrita (comprensión y producción), la lengua como objeto de conocimiento, la literatura y la comunicación no verbal, mediante un enfoque globalizador.

La práctica de **escritura** se puede ejercitar a partir de propuestas de reescritura (variar algún elemento del texto) o, escribir situaciones análogas o nuevas.

Por ejemplo:

- Redactar un nuevo comienzo a partir de una consigna: aparece un tercer personaje (una mujer, un inglés, un guardia, un borracho...).
- Se les ocurre otra manera de “acabar con la vida”. Pero sin perder la clave humorística del teatro del absurdo.
- Siguiendo la clave de teatro del absurdo, escribe un testamento para el personaje de EL OTRO.
- etc.

De manera orientativa podemos plantear **otras cuestiones globalizadoras** suscitadas en el texto dramático.

Todos los elementos escenográficos serán mínimos y elementales; la imaginación y la implicación psicológica de los estudiantes superará los menores problemas técnicos con que tropecemos. Para el escenario basta el suelo del aula o una serie de mesas unidas.

La música, la luz (un proyector), la figura del puente (dibujada o simplemente papel continuo), y el vestuario, emiten ya una información en la escena : hay comunicación, comunicación no verbal.

EL OTRO pensamos que ha llegado primero al puente: “ha ganado la posición”; por eso cuando llegue UNO y resulte que no sigue adelante sino que se queda apoyado en la balastrada del puente, tenemos **conflicto** (constituyente imprescindible de todo texto dramático, bloque 4); y éste aparece servido sin haber intercambiado todavía ninguna palabra. Dicho conflicto se ha producido por un problema de territorialidad (proxémica, **comunicación no verbal**).

Otros integrantes del texto dramático: argumento, tema, personajes y ambiente (lugar y tiempo). También aquí podemos hablar de las acotaciones, de las réplica y de la acción como elemento definitorio del género dramático (bloque 4, **la literatura**).

Podemos acercarnos a la **reflexión gramatical** (bloque 3) desde la observación y posterior inducción morfosintáctica:

- Distinguir la categoría gramatical de las palabras de la acotación inicial.
- Estudiar los formantes de los sintagmas nominales “la balastrada del puente” y “Dos hombres”.
- Razonar la estructura predicativa intransitiva de “se insinúa la balastrada de un puente”. Fijar la necesaria concordancia entre sujeto y predicado.
- Mecanismo léxico-semántico por el que se han formado algunas palabras: “rejo” “panorámica” etc.
- Abordar aspectos fonológicos: pertinencia del acento, acento y tilde, diptongos....
- etc.

Destacar cómo en la **comunicación oral** (bloque 1), la palabra es lo más epidérmico, pero no lo único ni lo más importante. En todo intercambio comunicativo se da una semiótica multidimensional: elementos lingüísticos, paralingüísticos, cinésicos, proxémicos, pragmáticos, sociolingüísticos y textuales. Es una orquestada simbiosis sígnica en la que tradicionalmente sólo nos fijamos en las palabras.

El teatro y la dramatización son una buena herramienta para caer en la cuenta de la riqueza significativa y expresiva de la comunicación oral, en la que además, el principio de economía lingüística se hace más presente.

Podemos reflexionar sobre las actitudes de los personajes y el comportamiento verbal. La pregunta “¿Esperar qué?” no debe aparecer exenta de matices despectivos o impertinentes y no simple curiosidad, por ejemplo.

En las réplicas el cuerpo <<habla>> (bloque 5). El nivel lingüístico de los personajes nos lleva a plantearnos cuestiones de lingüística del texto y sociolingüística (bloques 1 y 2).

Los intercambios comunicativos iniciales responden a usos estereotipados: los saludos. Se puede reflexionar sobre esto y los tratamientos de cortesía en nuestra sociedad (contenidos actitudinales).

En fin, son muchas las posibilidades didácticas que un texto dramático ofrece. Y, por otra parte, no hemos de ser exhaustivos ni de agotar la paciencia de nuestro alumnado. Para cada unidad didáctica **seleccionaremos y dosificaremos** los objetivos específicos convenientes para el periodo escolar en que nos encontremos, y para las necesidades particulares del grupo con que estemos trabajando.

Terminamos reafirmando el sentido globalizador que presenta una didáctica basada en el texto como unidad comunicativa, y sin ser en modo alguno excluyente para otras propuestas discursivas, el texto dramático como herramienta válida para nuestros intereses educativos.

Ambas perspectivas —teatro y globalización— nos abren nuevos cauces para una **enseñanza significativa de la lengua**. Porque cuanto mayor número de vínculos sustantivos establezcan nuestros alumnos entre los contenidos, el aprendizaje adquirirá mayor significación. Y, precisamente, un enfoque dramático y globalizador propicia incrementar las relaciones no arbitrarias entre los conocimientos que se disponen y los nuevos.

Si nuestro alumnado se acostumbra a constatar que los contenidos no sólo aparecen interrelacionados, sino que éstos deben ser *interrelacionables*, habremos dado un paso importante hacia adelante. Porque es entonces cuando los escolares podrán utilizarlos en situaciones ajenas al texto; es decir, cuando haga falta.

BIBLIOGRAFÍA

- CEMBRANOS et al. (1987): *Orientaciones pedagógico-didácticas para la etapa de 12 / 16 años*. Madrid. Narcea.
- GARCÍA DEL TORO (1995): *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización*.
- GARÍN (1992): *Antología de textos dramáticos en un acto*. Valencia. Generalitat Valenciana de Cultura.
- LÓPEZ VALERO Y PÉREZ GUTIÉRREZ (1995): *La dramatización como alternativa comunicativa y globalizadora*. Aspectos de Didáctica de la Lengua y Literatura. Universidad de Murcia. Guerrero y López (Eds.)
- M.E.C. (1988): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*. Madrid.
(1992): *Áreas Curriculares : Lengua Castellana y Literatura. E.S.O.*
- MOTOS T. (1994): *De la dramatización al texto*. Cuadernos de Pedagogía 228.
- TEJERINA I. (1994): *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid. Siglo XXI.