

# Comunicación teatral y aprendizaje

## Introducción

En relación al concepto de la comunicación en el teatro mucho se ha reflexionado y discutido, es en el campo de la semiótica donde han proliferado la mayoría de las investigaciones y debates sobre esta temática. Podemos reconocer que en la actualidad la semiótica del teatro está en crisis, es criticada e intenta redefinirse. Uno de los principales puntos que se le critica es que el proyecto de la semiótica teatral fue fundado sobre el modelo lingüístico y el desarrollo de la semiología narrativa, y sus análisis propuestos sobre el teatro como objeto de estudio no lograron representarlo en su totalidad. Fernando de Toro (2008) sostiene que el análisis semiótico "fue totalmente negativo para el Teatro puesto que no se trata de estudiar formas del uso lingüístico, sino de un discurso artístico" (De Toro, 2008: 279). Por su parte, en Argentina, Jorge Dubatti (2010) reconoce que la semiótica impide, de alguna manera, abrir nuevas posibilidades al campo de la teatrología.

Aun así, en la presente investigación nos interesa trabajar con autores como Umberto Eco, Erika Fischer-Lichte, entre otros, que por más que provengan del campo de la semiótica, elaboran concepciones sobre comunicación, teatro, signo, mensaje estético y representación, que nos resultan significativas a la hora de reflexionar sobre los aportes que el teatro puede brindar al aprendizaje y a los modos de enseñar en el ámbito educativo.

Observamos que todo lo que implica el fenómeno teatral -como contenido escolar- al ser enseñado en las aulas, habilita tipos de pensamientos que colocan a los propios estudiantes como productores de conocimiento a partir de una modalidad de enseñanza que posee una fuerte carga práctica, recreativa y lúdica. Sostenemos que la particularidad estética que posee el teatro puede estimular un tipo de pensamiento complejo.

También nos interesa reflexionar sobre el espacio que se le da a la experiencia sensible propia de las artes en contextos educativos. Por este motivo nos preguntamos por el territorio que se construye cuando se ponen en juego recursos pedagógicos teatrales que trabajan con lo sensible, la percepción y la comunicación en la escuela. A continuación, desarrollaremos las temáticas propuestas.

## Teatro y pensamiento

Según Morin (1990) el desarrollo del pensamiento complejo<sup>1</sup> permite poder trabajar con lo insuficiente y lo impreciso, aceptar la contradicción, concebir el pensamiento como acción,

<sup>1</sup> Este autor define el pensamiento complejo, a partir de la existencia y en contraposición al paradigma de simplicidad. Este paradigma constituye un tipo de discurso construido a partir nociones maestras y principios claves, pone en orden el universo, y persigue al desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. El principio

y reconocer su flexibilidad. “Podemos decir que aquello que es complejo recupera, por una parte, al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley, de concebir un orden absoluto” (Morin, 2007: 99). El autor plantea la complejidad como base del desarrollo general, para él la complejidad es el desafío y no una respuesta. Las clases de teatro y todos los factores variables que intervienen en ella, como ser: las consignas y sus modos de resolución, la cantidad de estudiantes, la predisposición para la tarea, el lugar donde se da la clase, las relaciones que se establece entre los estudiantes, entre otros, por lo general implican un trabajo diverso y complejo.

Creemos que algunos conceptos de la semiótica del teatro pueden ayudarnos a pensar en lo que sucede y en lo que generan las clases de teatro en un contexto de educación formal. La semiótica considera al teatro comunicación, una comunicación compleja y multifacética; Erika Fischer-Lichte en su libro *Semiótica del Teatro* (1983) sostiene que el teatro es un sistema cultural *sui generis*.

Los sistemas culturales no producen simplemente un significado (lo que sería por sí una contradicción) sino algo que siempre se puede percibir por los sentidos; sonidos, hechos y temas, en los que partiendo de su relación con la cultura en la que han sido creados, se pueda incluir un determinado significado. (Fischer-Lichte, 1983: 15)

Al apreciar la representación de una obra de teatro el significado que se le puede dar, la mayoría de las veces, no suele ser unívoco y está sujeto a la simultaneidad y a la actualidad, características propias de la disciplina teatral<sup>2</sup>. Con esto queremos decir que la representación teatral se puede interpretar en la medida en que acontece. Fischer-Lichte considera al teatro como un sistema semiótico estético y realiza una diferencia entre los sistemas no estéticos de los sistemas estéticos. Mientras que el grupo de los sistemas no estéticos son los encargados de cumplir funciones comunicativas como en es el caso de la lengua, los sistemas estéticos “suprimen la dominancia de sus funciones primarias y la sustituyen por la dominancia de la estética” (Fischer-Lichte, 1983: 255). Los sistemas estéticos pueden generar procesos de comunicación en los cuales su significado suele ser ambiguo. El carácter del signo que puede producir el teatro es polifuncional. Pues los signos teatrales pueden cumplir muchas funciones y crear varios significados. “Un signo teatral no sólo es capaz de actuar como signo de un signo al que él mismo representa materialmente, sino además como signo de un signo que pertenezca a cualquier otro sistema semiótico” (Fischer-Lichte, 1983: 258), por tal motivo la ambigüedad es propia del signo teatral. A esta ambigüedad, Umberto Eco (2013) la denomina una “ambigüedad productiva”, porque despierta la atención y exige un

---

de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción). Reconocer la complejidad propia del pensamiento implica desconfiar de conceptos cerrados, de la clarificación, la simplificación y de la reducción demasiado rápida. El autor sostiene que el paradigma de occidente está fundado en el objeto cognoscible, lo aislable y, por lo tanto, lo manipulable. Sobre una verdad aparentemente objetiva que amerita ser discutida. Ya que, tanto la inventividad como la creatividad en la historia y en la constitución del paradigma occidental no han sido reconocidas permaneciendo silenciadas. Pues, “la imaginación, la iluminación, la creación, sin las cuales el progreso no hubiera sido posible, no entraban en la ciencia más que ocasionalmente: eran, lógicamente, no dignas de atención, y epistemológicamente, siempre condenables” (Morin, 2007: 83).

<sup>2</sup> “El sistema de signos que produce el sistema cultural ‘teatro’ (la representación) tiene la característica especial de que no puede ser desprendida de sus productores, los actores (...) otra característica del teatro: su actualidad absoluta” (Fischer-Lichte, 1983: 25).

esfuerzo de interpretación, y a medida que el mensaje se complica puede establecerse una “autorreflexión”.

Vemos esta “autorreflexión” como un ejercicio que los estudiantes podrían experimentar en las actividades propuestas en clases de teatro, realizando representaciones escénicas u observándolas. Esta particularidad del teatro implementada en el aula puede estimular el pensamiento animando la imaginación e interpretación.

Eco al desarrollar su teoría del mensaje estético y sus características dice que “en el curso de la comunicación estética se actúa una experiencia que no puede ser reducida ni a una medida cuantitativa ni a una sistematización estructural” (Eco, 2013: 169). Esto se debe a la complejidad y movilidad que se hacen presentes en las representaciones teatrales, como así también, en las clases de teatro. Este autor hace referencia a que la recepción de cualquier mensaje estético está sujeta al idiolecto de cada sujeto, y entiende el idiolecto como el código privado e individual del parlante. Este idiolecto, que consideramos, también se utiliza a la hora de la creación teatral, es complejo y personal, “y como experiencia individual, la obra puede ser teorizada, pero no medida” (Eco, 2013: 170). Hay un margen de complejidad y de azar que no puede ser puesto en palabras, este margen se encuentra encerrado en los límites de la experiencia personal y los de la circunstancia de la representación.

Pavis (1998) manifiesta que la recepción teatral implica una percepción inhabitual donde pueden reconocerse los procedimientos estéticos e ideológicos, propuestos por los creadores de una obra de teatro. De esta manera el teatro genera un tipo de comunicación especial, porque el espectador cuando contempla una obra lo hace de una manera no habitual. La convención cultural que se establece en el teatro (el actor representa mientras alguien lo observa) es el primer código que se instala en esta comunicación. Para lograr experimentar la comunicación teatral es necesario la presencia de personas, actores y espectadores. Fischer-Lichte declara que el teatro se realiza siempre como un acto con carácter público y que sin espectadores no hay representación. En el transcurso de la representación el que observa puede identificar los procedimientos propuestos en la obra, este reconocimiento es muy significativo, pues, estimula el funcionamiento de una serie de asociaciones intelectuales

que implican el trabajo autónomo, abstracto y metafórico del pensamiento.

Eco sostiene que el tipo de emociones que puede provocar un mensaje estético por ser ambiguo y autorreflexivo puede ser considerado como instrumento de conocimiento.

Cuando se desencadena el juego de interpretaciones sucesivas, la obra nos impulsa ante todo a reconsiderar el código y sus posibilidades. Toda obra pone el código en crisis, pero a la vez lo potencia; pone de manifiesto repliegues insospechados, sutilezas ignoradas; violándolo, lo integra y reestructura. (Eco, 2010: 179).

Y esta posibilidad de reestructuración puede habilitar pensamientos autónomos complejos y la construcción de conocimientos que provienen de la práctica y de la experiencia. Y que pueden pasar en una primera instancia por la percepción del cuerpo sensible, tanto del estudiante/actor como del estudiante/espectador. Y, además si las dinámicas de grupo están claramente planteadas y coordinadas permiten desarrollar otras aptitudes en los estudiantes, como lo son la aceptación del otro, el compromiso, la escucha, la autonomía y el respeto a la diversidad. Valores que promueve la escuela, junto con otras instituciones sociales, como entes socializadores.

### **Teatro y sensibilidad**

Podemos identificar que existió y aún existe una contraposición entre lo sensible y lo inteligible, este antagonismo ha sido descrito en diferentes épocas históricas por filósofos como Aristóteles, Platón, Descartes, Leibniz, Kant, entre otros. Ferrater Mora (1964) observa que varios autores se refirieron a la palabra sensación como una especie de “atenuación” de las potencias intelectuales y que tanto Descartes como Leibniz relacionaron a la sensación con un estado de confusión.

Por su parte, Morin (1990) advierte que Descartes en su teoría genera un pensamiento que desarticula al sujeto pensante, y considera al paradigma cartesiano como uno de “simplificación”. Que la lógica occidental tiende a mantener el equilibrio del discurso mediante la expulsión de la contradicción y del error. A su vez, remarca que durante el transcurso de la historia “la imaginación, la iluminación, la crea-

ción, sin las cuales el progreso no hubiera sido posible, no entraban en la ciencia más que ocasionalmente: eran, lógicamente, no dignas de atención, y epistemológicamente, siempre condenables” (Morin, 2008: 83). El orden presente en la frase cartesiana “pienso luego existo”, no incluye la posibilidad de primero “existir y luego pensar” o de poder hacerlo simultáneamente, presentando de esta manera una dualidad radical que convive dentro de un mismo sujeto. Al parecer el tratamiento que se le dio a lo largo de siglos a los términos inteligencia y sensibilidad, poseen el mismo efecto que produce la mezcla del agua con el aceite, dos líquidos con propiedades diferentes que al entrar en contacto se separan inmediatamente, sin tocarse ni mezclarse, sus fronteras permanecen delimitadas y no se traspasan. No sólo no pueden concebirse juntas, sino que además está instalado un orden jerárquico que coloca a la inteligencia por encima de la sensibilidad. Existe un prejuicio sobre lo sensible como un estado que “atenúa a la inteligencia” e incluso puede ser tomada como “marca de debilidad”. Y como las artes trabajan con la sensibilidad es que todavía hoy sienten repercusión de esta arbitrariedad, y más aún, cuando se discuten sus aportes al pensamiento en los procesos de aprendizajes de los estudiantes, e intentan formalizar su formación. “Pues, la comprensión de la importancia del arte en la escuela no es todavía suficiente (...) nadie duda de la importancia de las matemáticas, pero las opiniones se dividen cuando se refieren a la formación visual, auditiva, cinestésica, dramática o narrativa” (Jiménez, Aguirre, Pimentel, 2015: 11). La realidad de la inserción de prácticas artísticas en las escuelas da cuenta de que todavía circula un pensamiento el cual sostiene que sólo vale la pena lo que pueda ser comprobado, medible y que produzca algún tipo de riqueza y que esté inserto en el campo de lo concreto. Esta concepción es propia del paradigma cartesiano, Morin expresa al respecto:

Ese paradigma no existe si no es en relación con la identificación de la racionalización con la eficacia, de la eficacia con los resultados cuantificables; es inseparable de toda una tendencia clasificatoria, reificatoria, etc., tendencia corregida, a veces fuertemente, apenas otras veces, por contra-tendencias aparentemente “irracionales”, “sentimentales”, románticas, poéticas. (Morin, 2008: 83)

De esta manera tanto el arte como el teatro formarían parte de tendencias aparentemente “irracionales”. Por otra parte, todavía cuesta correrse de concepciones que relacionan las prácticas y producciones artísticas con sujetos que tengan determinadas condiciones para ellas, palabras como talento y genio creador siguen circulando fuera y dentro del ámbito escolar.

Como manifestamos anteriormente la diferencia entre sensibilidad e inteligencia marca una división extrema que no es posible sostener en los tiempos que corren, donde modos distintos de aprender, percibir, comunicar y de sentir, traspasan fronteras sobre todo en las construcciones culturales de los más jóvenes. Pero esta realidad parece no resultar suficiente, ya que, las resistencias se hacen presentes en los lugares formales de formación donde se sigue estigmatizando y menospreciando el valor de las artes y su capacidad formativa. Un ejemplo de esto son los diseños curriculares, donde las disciplinas artísticas poseen menor carga horaria curricular en relación a las otras asignaturas. Además, los lenguajes artísticos tradicionales, como lo son música y plástica, poseen mayor cantidad de horas de clases y se dan en más cursos, que otras materias como teatro, danza o lenguaje audiovisual. Es más, to-

avía no se ha podido superar la fragmentación de las artes y pareciera que un trabajo interdisciplinar artístico de formación, que sin duda enriquecería el aprendizaje de los estudiantes ampliando su experiencia artística y su universo cultural, está muy lejos de ser alcanzado.

El profesor e investigador Eisner (2016) describe y examina cómo contribuyen las artes al desarrollo de la mente en las escuelas. Al reflexionar sobre el contexto educativo que lo rodea y haciendo referencia a los currículos escolares dice que las artes se consideran agradables, pero lamentablemente, no se las ve como necesarias, y agrega, que los puntos de vistas tradicionales en cuanto a los contenidos a enseñar han situado a la enseñanza de las artes en una posición marginal. Esto se debe a una concepción educativa donde las escuelas consideran que su misión, se centra en fomentar el desarrollo del intelecto. Por esto “las materias “duras” como las matemáticas y las ciencias se consideran recursos básicos para este desarrollo y los procesos de lectura, escritura y cálculo se consideran los modos más idóneos para cultivar la mente” (Eisner, 2016: 13). Este tipo de posturas tradicionales no consideran a las artes como disciplinas que puedan estimular el desarrollo de la mente. Ante esta situación el autor reivindica la importancia de la enseñanza del arte en las escuelas, ya que “el arte brinda herramientas con las cuales los estudiantes pueden experimentar formas de pensamientos más complejos y sutiles” (Eisner, 2016: 14). Estas formas de pensamiento se exploran a través de los sentidos y la estimulación de los mismos, y permiten en una primera instancia poder relacionarnos con el entorno que nos rodea. “En su estado más fundamental este entorno es cualitativo y se compone de imágenes y sonidos, de sabores y olores que podemos experimentar por medio de nuestro sistema sensorial” (Eisner, 2016: 15). A través del sistema sensorial el ser humano realiza su propio desarrollo. Los sentidos permiten percibir el contexto en el cual cada individuo se desenvuelve. Eisner sostiene que el desarrollo del sistema sensorial no actúa en soledad y que su avance exige “las herramientas de la cultura: el lenguaje, las artes, las ciencias, los valores, etc., con la ayuda de la cultura aprendemos a crearnos a nosotros mismos” (Eisner, 2016: 18). Por esto mismo consideramos necesario poder brindarle un espacio de experimentación a la sensibilidad, legitimando y creando un territorio de lo sensible dentro de la escuela.

## Conclusión

Reconocemos a la sensibilidad y la emotividad como componentes sociales y culturales fundamentales en el momento de la comunicación con otros. La sensibilidad propia de cada sujeto se desarrolla, se estimula y se educa. Por lo tanto, no podemos dejar pasar por alto la importancia de la misma y preguntarnos en qué medida las escuelas encargadas de la construcción de saberes, herramientas y relaciones sociales, trabajan con ella. Ya que,

En el terreno de la educación, construir es construirse. Y uno se construye no sólo a través de conocimientos. Lo hace por el arte, por el juego con el propio cuerpo, por las interacciones, por los encuentros con los otros seres. Uno aprende cuando se construye a sí mismo, cuando adquiere competencias que le permiten apropiarse de sus posibilidades y de las que ofrecen la cultura y el mundo en general. (Castillo, 2004: 13).

Creemos que los espacios destinados al arte en el sistema educativo son una apuesta para la construcción cultural de una ciudadanía democrática, sensible y emancipada. El teatro, por ejemplo, puede producir una relación con el conocimiento desde la creación propia, la observación, la comunicación, la percepción e integración. Esta situación implica una serie de procesos cognitivos complejos y sensibles que estimulan el juicio crítico y la posibilidad de poder percibir el mundo desde la propia realidad. De esta manera, el estudiante puede percibirse y percibir a los demás. Reconocerse, ser reconocido y reconocer.

Por todo lo dicho anteriormente consideramos que la temática de investigación propuesta representa una problemática actual, y que es necesario habilitar y generar espacios de intercambio y discusiones en torno a cuáles son las concepciones de arte y teatro que circulan en los ámbitos de educación formal. Como también así valorar y defender la presencia del teatro en la escuela, con todas las herramientas que tiene para ofrecer de manera simultánea a la formación integral e identitaria de los sujetos. Asimismo, advertimos que la expresión creativa, sensible y estética, propia de las prácticas teatrales en contextos áulicos pueden significar una manera de emancipación cultural en contraposición a los discursos y modos de hacer hegemónicos. Esperamos que este trabajo sume e invite a seguir investigando sobre la problemática propuesta.

### **Bibliografía**

- Castillo, P. D. (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Stella.
- De Toro, F. (2008). *Semiótica del teatro*. Buenos Aires: Galerna.
- Dubatti, J. (2010). *Filosofía del Teatro II*. Buenos Aires: Atuel.
- Eco, U. (2013). *La estructura ausente*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Eisner, W. E. (2016). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrater, M. J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Fischer-Lichte, E. (1999). *Semiótica del teatro*. Madrid: ARCO/LIBROS.
- Jiménez, L., Aguirre I., Pimentel, L. (2015). *Educación artística y cultura ciudadana*. Madrid: Fundación Santillana.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del Teatro*. Barcelona: Paidós.

### **MARÍA DEL ROSARIO ABAD**

Es Magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea, Licenciada en Teatro por la Universidad Nacional de Córdoba. Es profesora de Teatro en nivel secundario. Área de investigación: Educación Artística-Teatro en la escuela, en sus diferentes niveles y modalidades. Actriz y productora de obras de teatro independientes.