LA PARTICIPACION Y EL TEATRO

1.- Dinámica psicológica del espectador

Las características que ofrece un teatro infantil y juvenil nos remiten al estudio psicológico del tipo de personas al que se dirige, por una parte, y al conocimiento específico de dicha manifestación artística, por otra. Pero si realmente queremos ahondar en las raíces y situaciones que determinan la relación teatro-niño o joven, es preciso llegar a la situación genérica de toda obra estética como punto de partida, hecho que nos va a motivar la charla de hoy.

En toda obra artística, sea de la índole que sea, se localiza la existencia de un factor de comunicación, factible a través de unos modos concretos de expresión, que reclama una determinada dirección existencial en los sujetos que reciben dicha comunicación. De este momento inicial se aprecia que toda obra es un medio de realización personal con amplios valores de tipo educativo. La similitud de este enfoque con el hecho educativo es claro, ya que en ambos casos se localiza un factor de comunicación intencional que dos elementos (educador-educando; autor-espectador) realizan, lo que entraña un estudio cualitativo del trasfondo estético de la comunicación, pues es esa intención y dinámica personal la que motiva el posible hecho educativo que se vislumbra en toda obra artística.

Si una obra reclama la atención del espectador y le mantiene en un constante dinamismo psíquico, podemos considerarla que no está lejos de poseer un nivel estético aceptable. Por tanto será interesante analizar cuáles son las motivaciones que inducen a un espectador a estar en constante atención durante la duración de un espectáculo teatral.

Se señala que el espectador es un gran receptor, lo que implica que llega en buenas disposiciones de asimilar y asumir cuanto se le ofrece, hecho que no es cierto en su totalidad, ya que una buena receptividad supone previamente la entrega de la personalidad total a la vivencia es-

tética. Para ello es preciso que exista una suspensión total de todo el ser para sumergirse en una serie de datos ajenos, de momento, a las propias características y circunstancias personales. Cuando se ha conseguido este primer paso se tiene una predisposición adecuada a la receptividad, ya que el establecer una cierta paralización de la propia existencia para quedar inmerso dentro de un mundo aparentemente ficticio, pero que suscita posibilidades no previstas en el ser.

Casi paralelamente, esa relación objeto (obra de arte)-sujeto (espectador) va a crear una corriente afectiva, si es que la comunicación que se dirige al segundo está enmarcada dentro de una resonancia ambiental personal y próxima. Difícilmente un sujeto podrá suspenderse a sí mismo y quedar inmerso en otra serie de circunstancias si lo que se le ofrece no tiene, de una forma o de otra, o por una asociación más o menos lejana, una extraña resonancia existencial en torno al ambiente en el que él se está moviendo. Cuando lo que se ofrece es una comunicación estética tiene un determinado eco personal, el sujeto puede, en ese momento, suspenderse a sí mismo, dejar marginadas sus preocupaciones y problemas, crear un paréntesis en su existencia durante dos o tres horas, estar pendiente de algo que le comunican e incluso de identificarse con toda la situación estética y su significado.

Estos dos sucesos no siempre adulteran la calidad de la obra de arte, afectándola de:

— formalismo
— irrealidad
— retórica
— publicidad

Cada uno de estos cuatro factores forman una barrera que impiden que el espectador se sienta identificado, pues son derivaciones de la estética que falsean y dificultan la comunicación. El espectador se aburre, vuelve a sí y su participación se torna más intermitente, llegando a abandonar por completo el estado que había alcanzado para regresar de nuevo a sus preocupaciones actuales.

Una vez que el sujeto se ha suspendido y ha sido capaz, en cierto modo, de enajenarse, llega a objetivar su propio yo hasta el punto que se critica, produciéndole una conmoción personal que se mantiene durante el tiempo que existe la comunicación directa entre él y el objeto que comunica, incluso posteriormente, localizándose efectos éticos y estéticos. Lukács señala que toda obra estética llama a la omnilateralidad del ser humano (1). El hombre tiene un ideal de aproximación; no es un ideal de realización, sino que es un ideal al que aspira y que va consiguiendo a través de un proceso ilimitado de acercarse y de comprender el ambiente que le rodea, analizando todo el marco circundante en donde está. Por tanto no es un ser que tiene una visión parcial de su contexto vital, sino que es un gran polígino que actúa y se dirige hacia muchas direcciones y, en su esfuerzo personal por comprender su situación, pone en juego todo su ser, todos sus lados. El hombre proyecta en sí mismo su omnilateralidad en esa conmoción personal que le motiva la manifestación artística, con posibles derivaciones éticas y estéticas en un futuro.

Vemos, pues, que en toda manifestación artística el espectador no está pasivo, ni mucho menos, aunque físicamente esté quieto, ya que ofrece un magnífico campo psicológico en dinámica, que puede centrarse en los puntos ya señalados:

1.- suspensión
2.- resonancia ambiental
3.- conmoción personal
4.- proyección.

En el teatro estos dinamismos implican una gran tensión, ya que el espectador vive con gran intensidad el momento, lo que reclama la presencia de acciones liberalizadoras y de relajación por medio de la catartasis. De momento nos preocupa localizar cual es la resonancia que reclama el espectador infantil y juvenil y qué notas son las significativas para localizar un teatro formativo.

(1) Lukács: "Estética". Tomo II. Grijalbo. Barcelona, pág. 504. 1966

2.- Qué resonancia reclama el espectador infantil y juvenil

Movidos por la preocupación de encontrar las características del teatro infantil y juvenil, hemos realizado un estudio experimental, cuya descripción es la siguiente:

2.1.- Objetivos

Según nuestro modo de ver, el problema fundamental consiste en la falta de coordinación de tres elementos como son el autor, el espectador y los valores a trasmitir. La cuestión básica es la comunicación entre dos generaciones. Utilizando el lenguaje que el espectador maneje, podrá éste recibir todos los mensajes que le envíe el autor. Creemos, pues, que éste es el cometido más importante de la orientación que se ha de dar al teatro como elemento educativo;concretando, los objetivos propuestos, son:

1.- Localización de los factores positivos y negativos que constituyen el teatro infantil y juvenil, según los propios espectadores.

2.- Análisis de la comprensión de las situaciones teatrales (personajes, escenas, vocabulario ...).

3.- Influencia que en la vida del sujeto supone la asistencia a una representación.

4.- Posibilidades de trasmisión de factores morales e instructivos.

2.2.- Muestra utilizada

Ofrecía las siguientes características:

Edad: Oscilaba entre los seis y los catorce años. Para la elaboraración de nuestro trabajo hemos agrupado a los chicos según la edad:

EDADES	N	%
6 - 10	703	45
11 - 14	859	55

Sexo: La distribución era la siguiente:

SEXO	N	%
Masculino	554	35,4
Femenino	1.008	65,6

Características sociales: Son asistentes a centro de enseñanza cuya particularidad estriba en acoger a un alumnado de aspecto social homogéneo (clase social popular, mismo nivel económico, semejantes características culturales en el hogar). Todos realizan estudios de Educación General básica exclusivamente.

Número: Queda reflejado en el cuadro:

EDAD	SEXO		TOTAL
	VARON	HEMBRA	
15	1	2	3
14	16	44	60
13	97	118	215
12	126	148	274
11	92	150	242
10	95	166	261
9	53	149	202
8	41	108	149
7	20	63	83
6	1	7	8
Total	535	957	1.502
Sin control de edad ...	19	51	70
TOTAL	554	1.008	1.572

Centros: Los centros que nos prestaron su colaboración fueron 20 Colegios Nacionales de Madrid.

2.3.- Método de trabajo. Fases:

1.- Las obras que se tomaron como base para la investigación fueron las programadas por el teatro Municipal Infantil de Madrid que, generalmente, representaba todas las tardes de los jueves en el Teatro Español de la capital durante la temporada 1968-9. Son las siguientes:

* "Pluft, el fantasmita", de la brasileña María Clara Machado.
* "David Copperfield", basada en la novela del mismo título de Carlos Dickens, adaptación llevada a cabo por Marcel Dubois.
* "El Infante Arnaldos", del español Juan Antonio Castro.

2. Tras la asistencia a la representación, se aplicaba a los chicos, pasados diez días como mínimo para evitar localizaciones obsesivas, unas encuestas sobre la obra que, dejando al margen los aspectos específicos que pueden ofrecer por su diferente concepción y trama, tenían las características generales siguientes:

* en una primera parte, común a todas ellas, se analizaban:

  a) La influencia que una teatralización puede tener en los chicos y sus derivaciones posteriores en sueños, pensamientos, etc.

  b) También fue motivo de estudio la comprensión de:

     — la técnica de la secuenciación teatral (comprensión de diálogos, escenas, etc.)
     — características de los personajes.
     — actividades mímicas y pantomímicas.

* en una segunda parte de las encuestas, variable según las características de las obras representadas, se abordan varios aspectos teatrales para localizar aquellos de mayor comprensión o efecto en los alumnos, a fin de intentar señalar caminos en una literatura infantil, tales como peso de la dualidad fantasía-realidad, comprensión del vocabulario utilizado, valor de las composiciones poéticas.

2.4.- Resultados

Existe una gran cantidad de individuos encuestados que prefieren el teatro (80 %), siendo los chicos, principalmente, la minoría que demuestra su preferencia por el cine (22 %). Ahondando en los motivos de estas preferencias analizamos las contestaciones en una doble perspectiva:

a) Valores positivos que tiene el teatro, estudiando las respuestas de los que eligieron éste.

b) Valores negativos del teatro, controlando los porqués de los que eligieron el cine.

2.4.1.- Aspectos positivos (Véase gráfico nº 1)

1.- Elementos subjetivos (mejor comprensión debido a la exposición teatral de temas próximos al sujeto: risa, novedad, aprender ...)

Respuestas: está hecho a mi edad (11.H)

era divertido y se podía jugar haciéndolo con las amigas (14.H)

— El porcentaje más alto lo han reflejado las chicas: 23 %.

2.- Contacto con los personajes (charlar con ellos, actuar entre todos, verlos...)

Respuesta típica: lo hizo él en persona (13.H)

— Ha centrado el 14 % de las respuestas.

3.- Realidad (se ve más clara la realidad de las cosas)

Respuesta típica: Hace más bonito verlo natural (12.V)

— El 12 °/o de los sujetos se ha inclinado por esta ventaja, más elevado en los varones entre 11 y 14 años (8,5 °/o)

4.- Con la expresión lo bonito se ha querido agrupar todas aquellas respuestas que suponen la alegría del teatro (bambalinas, luces, decorados, actores, vestuario...).

Respuesta típica: es más bonito verlo todo en el teatro (9.H)

— Los pequeños (6-10 años) son más susceptibles) a este tipo de apreciaciones (9 °/o)

5.- Menos tensión

Respuesta típica: En la película es de salvajes y algunas veces muy feas (13.V)

— Los varones son los que más detectan esta ventaja: 8 °/o

6.- Comprensión de las expresiones. Apenas es percibido, aunque se obtienen respuestas muy significativas.

Respuestas típicas: Está muy bien redactada (13.H)

— En alumnos mayores es más elevado: 1,5 °/o

2.4.2.- Aspectos negativos (Véase gráfico nº 2)

1.- Carencia de un vehículo de evasión (amor, peleas, tiros ...)

Respuesta típica: no era de mucho terror (12.V)

— El porcentaje es mucho más alto entre los alumnos mayores (11 a 14 años) tanto en chicos (20 %) como en las chicas (15 %)

2.- Lo teatral como propio de pequeños llega a acusarse en las chicas entre 11 a 14 años (35 %), porcentaje muy significativo si lo comparamos con los chicos de la misma edad (8 %)

— Respuesta típica: El teatro es un poco infantil para nuestra edad (11.H)

3.- Otro factor negativo lo constituyen las expresiones de teatro-rollo, como aglutinante de factores de aburrimiento y pesadez. Así lo confiesan el 6 % de los sujetos (más acusado en los mayores y, entre éstos, más elevado en las chicas).

4.- El teatro posee peores condiciones de realización.

Respuesta típica: El teatro tiene menos posibilidades que el cine para la representación de una obra (12.V)

— Agrupa al 8 % de las contestaciones.

5.- Malas condiciones materiales.

Respuesta típica: en la obra si se hace un ruido no se oye (9.V)

— Centra el 3,5 % de las respuestas.

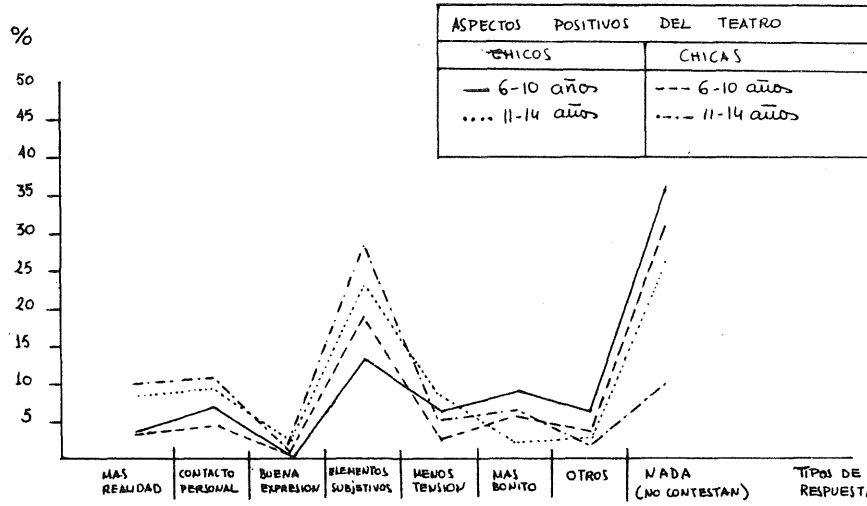


GRAFICO N°1

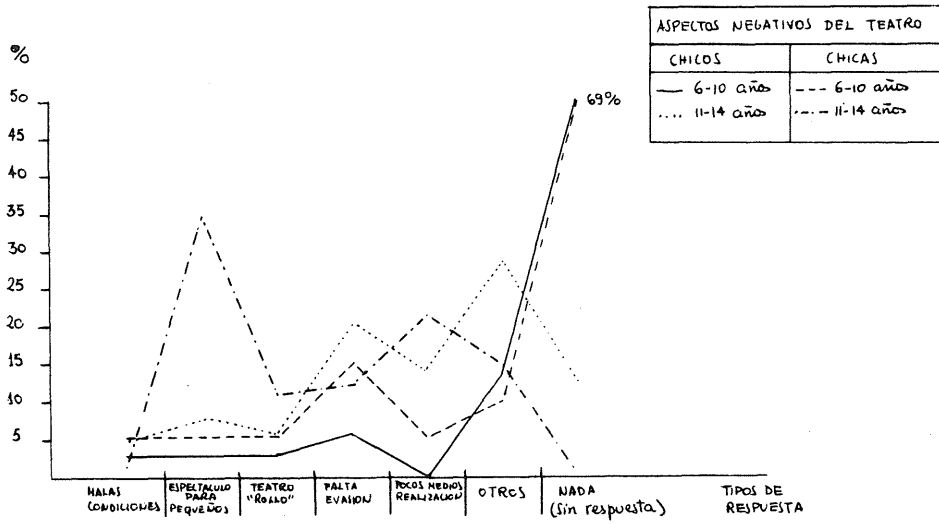


GRAFICO Nº2

2.4.3.- Preferencias según la edad (Véase gráfico nº 3)

Existen muchas variaciones según la edad, pero podemos afirmar que los chicos cuya edad oscila entre los 6 y los 10 años prefieren una determinada obra por su emoción y comicidad, mientras que los que superan esa edad manifiestan su gusto por el teatro según sus cualidades de realismo e incitación a la aventura.

PORCENTAJES DE LOS MOTIVOS QUE DETERMINAN LA PREFERENCIA

	6 - 10 años	11 - 14 años
Mejor realización	—	3,4
Mejor interpretación	—	8,5
Más real	3,6	35,7
Más emocionante	21,6	6,8
Más aventuras	5,4	13,6
Comicidad	18,--	8,5
Instructiva	1,8	3,4
Otros (no agrupables)	48,--	17,--

2.5.- Conclusiones

1.- Existen claras diferencias en las preferencias teatrales de los chicos que obligan a categorizar los gustos según el sexo y la edad, por lo que sería conveniente que existiese un control orientador sobre la catalogación de las obras en aras de una mejor comunicación y penetración de los chicos.

2.- Existen una serie de factores que el niño aprecia como positivos o negativos en el teatro y que, salvo las dificultades técnicas de realización, pueden limarse o perfeccionarse —según sean virtudes o defectos— logrando una mayor amenidad durante la representación que crearía un hábito de complacencia al asistir a las representaciones. (2).

3.- Caracteres del teatro formativo

Educación estética:

En el punto cuarto de las conclusiones del Congreso sobre Teatro Infantil celebrado en Mallorca se dice: "hay que pensar en los peligros de un teatro deformativo que, en lugar de educar estéticamente al niño, pueda llegar incluso a inhabilitarle como futuro espectador (3), llamada de atención para que se cultiven los valores estéticos de los chicos, ya que ellos serán los futuros asistentes a las salas teatrales. En este sentido, el teatro infantil no es más que una propedéutica para la educación estética.

Sentido axiológico:

Lo que posee mayor importancia educativa en las características

— — — — — — — — — —

(2) Puede ampliarse en Angel LAZARO MARTINEZ: "Aspectos educativos del teatro infantil", en "Revista Española de Pedagogía". Madrid, nº 110, IV-VI de 1970.

(3) "Conclusiones del Congreso sobre Teatro Infantil y Juvenil de Palma de Mallosca", en Revista "Sorick", nº 23, III-1967. Barcelona, pág. 6.

teatrales son los condicionamientos vivenciales que un sujeto va a adquirir de una cultura, sintiéndose copartícipe de unos sentimientos y acciones que unos personajes están manifestando en el escenario. Durante la representación, la bambalina y los trucos desaparecen como tales para el espectador debido al empuje de la trama que arrebata catárticamente y que nos arrastra a unas concepciones culturales de las que se participa. Muñoz Alonso afirma que "en el teatro, por las características que presenta, se realiza la síntesis cultural más perfecta que cabe" (4), opinión tal vez exagerada, pero que expresa los motivos que permiten aglutinar en el teatro las características ambientales de la cultura.

A través de la concepción teatral, el chico, precisamente por su participación activa en la representación, adquiere la obligación de responsabilizarse ante la situación que se le ha expuesto y ha de tomar postura ante ella juzgando los acontecimientos y personajes. Esto no le será difícil, ya que el teatro infantil-espectáculo posee una serie de ventajas que el teatro escolar o el de guiñol carecen. Por eso, el teatro infantil ha de ofrecer al niño una escala de valores, intentando que sea el mismo chico el que la asuma y la utilice ante las situaciones concretas que le plantea la vida.

Educación del sentimiento

La vivencia de una situación que se recrea en la acción dramática salpica con tal intensidad a los espectadores que los motivos planteados contribuyen a la formación espiritual de los chicos, refuerzan su sensibilidad que llega a ser, en opinión de Bonilla y San Martín, "el principio y fundamento de toda la estética del Teatro Infantil" (5). No obstante, no se han de estereotipar los personales y las acciones en exceso, porque

— — — — — — — — — —

(4) MUÑOZ ALONSO, A.: Sobre "La cultura de la imagen", en Rev. "Educadores". Madrid, nº 52, III-IV de 1969, pág. 208.

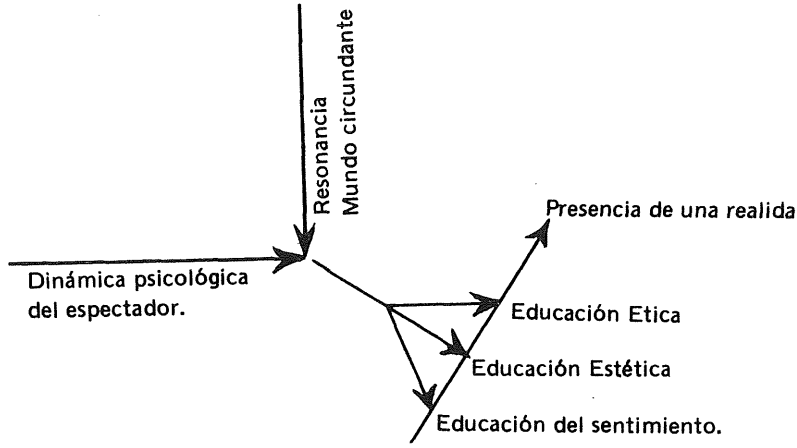
(5) BONILLA y SAN MARTIN: "El Teatro Escolar en el Renacimiento Español" en "Homenaje a Menéndez Pidal", tomo III, págs. 143 - 155.

se corre el riesgo de educar moralmente deformando el mundo que rodea al niño.

Presencia de la realidad

La realidad ha de estar entramada con la moral, lo estético y lo axiológico, pues con ello se consigue un teatro para niños que mantiene un equilibrio entre lo maravilloso y lo real. Esto es difícil de lograr, pues la mayor parte de las obras suelen caer, según se inclinen hacia uno u otro extremo, en lo irreal o en lo ingenuo, ya que la imaginación hay que utilizarla con mesura (6). El sentimiento de lo real nos lo mantiene la atención que dirigimos hacia un objeto concreto, atención que puede ser impulsada de "motu proprio" porque algo nos ha sorprendido, o porque nos lo reclama el exterior a través de una motivación que nos obliga a enfrentarnos con él. Y en la representación, el autor continuamente está reclamando la presencia afectiva del espectador para lograr su atención y entablar diálogo mostrándole la realidad.

Como síntesis de las características formativas del teatro, podría señalarse el siguiente esquema:



(6) Fábregas, en un interesante artículo, declara lo mismo: "La intervención de agentes maravillosos es improcedente en las obras de teatro dirigidas a los niños y ofrece tanto o más peligro que en las obras dirigidas a los adultos" (Fábregas, X: "El niño ante la realidad", en Rev. "Sorick", nº 23. III de 1967. Barcelona, pág. 11).

Acción educativa de la catarsis dramática

1.- Participación del espectador en la acción teatral

De la misma manera que el educador solicita la actividad de sus educandos con el ánimo de perfeccionar la labor educativa, los aspectos estéticos del teatro han variado su criterio de realización exigiendo del espectador que abandone su concepto tradicional de "spectator", para que participe en la representación con el fin de lograr una formación más directa en el público. Sin embargo, desde la creación del teatro como género representable, el espectador (que sólo es espectador porque es el que espera a que comience la representación) es un elemento activo en la realización del espectáculo, elemento necesario que asiste con características educables y en donde se centren los contenidos que posee la obra teatral.

El contenido ha de ser el factor fundamental que permite al espectador participar activamente, ya que en la medida que un contenido es aprehendido por el individuo, este es capaz de vivenciarlo y hacerlo causa de sí durante el tiempo que dure la obra. Como dice Lukács (7) sólo haciendo doméstico, personal, un contenido, se puede lograr que el espectador deje de ser inactivo. Ortega, exageradamente, afirma que "los espectadores ven y los actores se hacen ver; estos son hiperactivos y aquellos hiperpasivos" (8); pero esto sólo es posible cuando no existe un medio de comunicación que sea inteligible en el triángulo autor-actor-espectador. De hecho, éste último, como elemento al que está dirigida la acción, toma papel de receptor, contemplando en tensión, lo que ofrece. Ante las nuevas posibilidades que le muestra la apariencia tea-

---

(7) Lukács.- Obra citada, pág. 492.

(8) Ortega y Gasset, J.: "Idea del Teatro". Rev. de Occidente. Madrid, 1966. Pág.64

tral de la realidad es como puede suspender su existencia, inquietado por el desarrollo de los hechos. El espectador "es un receptor estético que, suspendido otro esfuerzo concreto, se entrega totalmente al efecto de la obra" (9), pero un receptor en el que se producen unos mecanismos psíquicos que le incitan a participar en el espectáculo.

Todo camino para lograr una participación del espectador consiste en ahondar estéticamente en la realidad, ofreciendo al público las nuevas posibilidades que esa realidad no le había sugerido hasta ahora. Y para ello, el autor cuenta ya con una primera colaboración por parte del espectador, el cual espera, contempla. De la perfección estética de la acción dramática depende el que el espectador vea "la creación del espectáculo y obtenga la impresión de originalidad en cada momento" (10). Todo esto crea una serie de conflictos en la persona, puesto que le supone un enfrentamiento exiológico de lo que es como individuo frente a lo que puede ser. De ahí la necesidad de la acción catártica del teatro.

2.- La catarsis

Desde un punto de vista clásico, la catarsis produce una especie de espanto en el espectador al observar en la escena el absoluto y el infinito de un destino, espanto que purifica las pasiones y los deseos. Pero esta opinión aristotélica, verdadera en toda tragedia, no es total, porque toda obra dramática coloca al espectador en suspensión de ánimo, predisponiéndole para realizar una liberación de su ser por unos momentos, entrando en el juego de la irrealidad que supondría el "descansar del peso de la existencia, sentirse aéreo, etéreo, ingrávido, invulnerable, irresponsable, inexistente" (11).

— — — — — — — — — — —

(9).- Lukács.- Obra citada, pág. 497.

(10).- Muñoz Alonso.- Obra citada, pág. 208.

(11).- Ortega.- Op. cit. pág. 60

Toda obra es la manifestación de una acción que plantea los enfrentamientos de las individualidades caracteriales de los personajes. Ante la acción que se desarrolla, el espectador intenta mantenerse neutral juzgando objetivamente los hechos pero, finalmente, no tiene más remedio que tomar partido, liberándose de la tensión emocional en la que estaba sumido, con lo cual "el fin último no es infortunio y el sufrimiento, sino la satisfacción del espíritu" (12). Desde un punto de vista psicológico, la catarsis supone una terapia singular que permite que el espectador, al tener que defender una serie de opiniones frente a la motivación de la acción dramática, asuma una posturación, purificando, como sostenía Aristóteles, su personalidad, que sale más enriquecida del espectáculo.

Pero no es un total espanto lo que produce hoy la acción catártica del teatro. El autor, siguiendo unos criterios estéticos, logra aparentar una realidad que ofrece exponiendo unos fenómenos que, si, como decíamos antes, pueden mantener la suspensión del espectador, es porque a éste le produce el efecto de originalidad. Y es precisamente en ese ámbito donde se produce la primera manifestación catártica, pues existe un cierto rubor, una vergüenza íntima de asombro al reconocer que anteriormente a la representación el espectador no había ahondado en los matices particulares que le está exponiendo el autor con la acción teatral. El hombre se juzga, se reconoce vulgar y comienza a interesarse por aspectos más amplios y generales que su propio mundo subjetivo ((13). Así comienza la catarsis, con una provocación a la individualidad de cada uno para que se enfrente consigo mismo, obligándole a juzgar su ideal y su forma de vida.

Psicológicamente el hecho catártico ha presionado sobre el espectador para que éste ponga en marcha unos mecanismos de defensa de su personalidad que le obligan a aliviarse de las responsabilidades y justifi-

— — — — — — — — — — —

(12).- Hegel, G.W.F.- "Poética". Espasa - Calpe (Austral). Buenos Aires, 1948. Pág. 196.

(13).- Lukács.- Obra citada, pág. 512: "... en lo inmediato la catarsis estética produce ante todo una elevación del hombre respecto a su propia cotidianidad".

caciones de su forma de vida. El espectador se encuentra situado en una tensión que no puede prolongarse en exceso, por lo que, finalmente, toma una postura existencial, replanteándose de nuevo su ideal y forma de vida, de manera que el espíritu quede satisfecho al desprenderse de la tensión que poseía, liberándose no sólo de ella, sino también de otras tensiones ambientales que incidían en su yo. Desde un punto de vista psicológico, la catarsis se nos convierte en un valioso medio terápico.

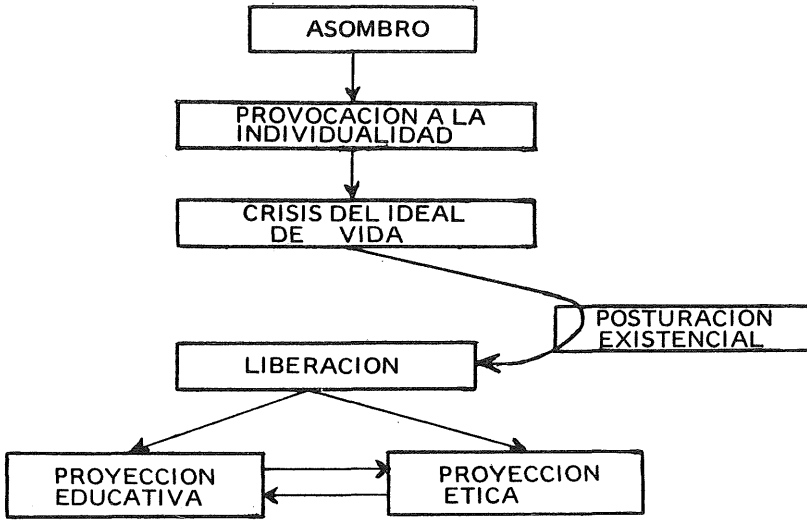
Pero la catarsis implica algo más, puesto que en toda obra existe un criterio de perfección que pretende proyectarse en las vidas personales de los espectadores. Es aquí en donde adquiere la catarsis un aspecto educativo ya que la posturación ante un hecho le exige al hombre el disponerse a variar su existencia, a desterrar al hombre vulgar que mantiene como parásito en su vida y recomenzar asumiendo los nuevos valores que ahora aprecia. En este punto se produce una sensación de enajenamiento al comprobar la diferencia entre lo que es y lo que se puede ser, que es el motor catártico que impulsa a realizar una nueva posturación existencial al exigir que la actividad del espectador tome, como afirma Lukács, "una nueva dirección y, así, purificada, se convierta en el basamento anímico de disposiciones virtuosas" (14).

Analizando el hecho, desde un ámbito educativo, la acción catártica se extiende hacia el futuro, por lo que no se puede soslayar el problema de una catarsis negativa, si es que la acción dramática ha sido reveladora de una serie de antivalores que pudieran cristalizar en la personalidad del espectador. Surge, pues, la necesidad de analizar lo estético en su proyección ética.

— — — — — — — — — —

(14).- Lukács.- Obra citada, pág. 508.

La evolución temporal de la catarsis sería:



3.- Proyección ética de la catarsis

Ya manifestaba Hegel que la disparidad de caracteres en los espectadores obligaba al autor a exponer el mal para que todos tuvieran complacencia (15) pero, naturalmente, no es éste el fin más correcto de las potencias estéticas de una obra en su proyección educativa, porque no es el goce lo que busca el planteamiento de una catarsis, sino un afinamiento ético de la actividad humana. Aristóteles distinguía entre el efecto que produce el contemplar una obra de arte y los efectos estéticos que dicha obra emana que son los que influyen en el alma con un matiz ético al perfeccionarla y liberarla de pasiones. Este aspecto es el que produce la catarsis, que no es más que la implicación de unos valores estéticos con las características personales, dando como resultado una proyección ética en el individuo el cual se replantea su ideal.

— — — — — — — — — — —

(15).- Hegel, G.W.F.- Obra citada, pág. 158.

En disparidad con el concepto clásico de la catarsis, el que hoy se concibe es más resolutivo y con una preocupación más educativa. Por eso está alejado de aspectos divinos y busca, lo que llama Lukács, "la omnilateralidad del ser humano en su plenitud" (16).

4.- Aspecto educativo de la catarsis teatral

Por medio de la labor catártica de la obra, el espectador se enriquece al descubrir una nueva relación entre lo otro y él. Este descubrimiento le sitúa en una posición de enajenamiento de sí mismo, al superar la realidad cotidiana de su existencia por las nuevas posibilidades que ha localizado en la representación (17). De aquí se extrae la enorme importancia de la labor educativa de los valores estéticos del teatro, que sólo serán tales cuando sean capaces de formular una catarsis que motive un replanteamiento ético del individuo. La entrega a la acción es el motivo principal para que se consiga el conflicto axiológico en el espectador logrando con ello una perfección personal; pero hemos de tener en cuenta que esa vivencia ética que queda permanente, se produce con posterioridad a una vivencia estética pasajera producida por la realización teatral. Por eso es tan importante el seleccionar los elementos educativos ya que, si la obra posee elementos estéticos adecuados para producir la suspensión catártica, es posible que sean asumidos y vivenciados con una proyección de futuro por cada espectador.

— — — — — — — — — —

(16).- Lukács, G.- Obra citada, pág. 504.

(17).- Maurice Nédoncelle, en "Introducción a la Estética" nos habla de este descubrimiento íntimo del espectador, ya que la obra teatral "se desliza entre nosotros, su existencia es post-escatológica y nos pone en un estado segundo". Pág. 115. Ed. Troquel. Buenos Aires, 1966.

4.- La participación del espectador y la comunicación

Como punto de aclaración debemos señalar que la participación y la realización se puede interferir en sus funciones, puesto que son estímulos oportunos para fomentar la creatividad. Pero dejando a un lado este tema polémico, queda claro que participar, en ocasiones, es síntoma para encauzar una creación. Sin embargo vamos a analizar el concepto de la participación desde otro ámbito más básico —aunque la creatividad no quede lejos de él—, ya que si una persona participa necesita, previa o paralelamente, estar inmerso dentro de un contexto de comunicación.

1.- Comunicación y lenguaje

En toda comunicación se puede localizar sin dificultad dos elementos:

1.- Una emisión, que se manifiesta a través de una expresión.

2.- Una recepción, que implica una comprensión.

Ambos aspectos están íntimamente relacionados y se complementan, porque si la emisión es un esfuerzo por transformar un contenido psíquico con una manifestación de actitud activa de expresión, la recepción contrapone una actitud, también activa, de interés por lo que el emisor expresa. La comunicación llega a constituirse, por una parte, cuando se conjugan al mismo tiempo dos actitudes activas y, por otra, con la presencia de una intención de comunicar que se aprecia emitiendo y recibiendo. Pero estas dos características no son suficientes pues es necesario que la comunicación esté adaptada a unas necesidades sociales, ya que la expresión, si es que comunica, tiene que ser eficaz, esto es,

utilizar un medio de manifestación que sea inteligible a un receptor que en su comprensión ha de adaptarse a la expresión.

Para producirse tales manifestaciones sociales, la expresión tiene que recurrir a los signos como intermedio intelectual entre los conceptos expresados y posteriormente comprendidos, surgiendo la comunicación cuando emisor y receptor reconocen el valor significante del signo. En éste se encuentran, por tanto, dos elementos: una forma concreta y un contenido significativo, cuya relación es, en muchas ocasiones, de tipo arbitrario, aun cuando tenga lejanas raíces onomatopéyicas o pictóricas.

El signo es un reflejo de la realidad. En cierto modo, la representa y simboliza. La forma del signo es un símbolo, un estímulo que nos remite al objeto a que está haciendo referencia. Es un síntoma significativo para todo aquel que esté dentro de la convención utilizada.

El significado se convierte en un sentido al ser utilizado, con lo que la expresión tiene ya una entidad en sí misma, pues se finaliza una serie de mutaciones que terminan en la comprensión. Sin embargo el sentido de un signo está en función del conjunto de otros signos y sentidos que le rodean, ya que se influyen mutuamente. Por eso se afirma (18) que el sector fundamental del lenguaje no es el signo, sino el contexto, que incluso puede variar los sentidos originales que posee un signo aislado.

Tenemos una primera cadena (signo - síntoma - sentido - contexto) que explica una primera fase de la comunicación, como es la transformación de un concepto en unos medios de expresión. Pero al comunicar se lanza una afrenta al receptor; en la comunicación parece localizarse un mensaje que tiene como misión el provocar unos efectos en aquellos a

— — — — — — — — — —

(18).- Remitimos al magnífico estudio realizado por Tatiana Slama Cazacu "Lenguaje y contexto". Barcelona. Grijalbo. Pág. 1970.

los que va dirigido. Existe un problema, ya que el mensaje tiene que estar adecuado a las posibilidades de reacción y respuesta que nos den los sujetos. Ya no estamos en un ámbito meramente formal de un signo aislado, sino en el conjunto de contextos que reclama unas posibilidades de reacción, según las posibilidades psíquicas del sujeto. Antes de los doce años el individuo se encuentra en un estadio operativo que únicamente le permite localizar comunicación a través de los contextos ya que asimila o yuxtapone unos sentidos en relación a otros (19).

Dentro del campo que actualmente se mueve la semiótica, sin olvidar las características de los signos ni su relación con los objetos que designan —motivo de estudio de la sintaxis y la semántica—, es la pragmática la que ofrece más contactos con las posibilidades educativas, puesto que plantea la relación del signo con los individuos, y no solo en su sector lingüístico, sino que hay que profundizar en su ámbito psicológico y pedagógico.

— — — — — — — — — — —

(19).- Piaget en "Introducción a la psicolingüística en Proteo, Buenos Aires, 1969. Señala el siguiente esquema en las relaciones:

2.- Sentido de la comunicación

La comunicación se hace palpable en "aquellas relaciones humanas en cuanto son, o pueden ser, relaciones de participación recíproca o de comprensión mutua" (20). Esto sólo es posible en una existencia en común que permita comunicarse e ir cuajando una comunidad. Para que ésta se cristalice es necesario un conjunto de individuos que participen recíprocamente de sus modos de ser en un grado más o menos libres, con toda una amplia gama de diferenciaciones éticas, según se adopten posturas de imposición o aceptación.

Queda bien claro, siguiendo a Ferrater Mora, que podemos encontrar dos sentidos a la comunicación.

1.- Un sentido lingüístico, en donde la comunicación es siempre simbólica y que es posible a través de una serie de mecanismos que producen una información. En este aspecto Ferrater señala que la comunicación tiene una relación con la cibernética ya que supone el envío, retención, transmisión y traducción de mensajes.

2.- Un sentido existencial, más trascendental, porque la "comunicación tiene lugar entre seres que son sí mismos y se manifiesta en libertad" (21). En este matiz comunitario se encuentra la diferencia entre participación y comunicación pues ésta es, como señala Berdiaev, y recoge Ferrater, una manifestación simbólica y propia de la vida social, mientras aquella es solamente la penetración en una realidad primaria. En este sector existencial la comunicación ofrece grandes posibilidades educativas, pues al estar la comunidad en continua renovación de los individuos que la constituyen, ha de mantener unos modos de vida que serán asumidos y transformados posteriormente

---

(20).- N. Abbagnano: "Diccionario de Filosofía". Art. comunicación.

(21).- Ferrater Mora: "Diccionario de Filosofía". Art. comunicación.

por la nueva generación. He ahí el punto de partida que señala a todo medio de comunicación como altamente educativo como transmisor de unos valores (positivos o negativos, discutibles o no, adecuados o inadecuados) a un conjunto de receptores, de los que reclama una respuesta determinada.

3.- El autor teatral y el niño-espectador

Hoy en día la técnica dramática ha evolucionado de tal forma que las contínuas aportaciones de los autores han llegado a predominar sobre el placer contemplativo del espectáculo, exigiendo, en muchas ocasiones, un intenso ejercicio intelectual. Respecto a esto dice Abirached que hoy el espectador quiere un teatro "que le haga reflexionar sobre los problemas de la época y del hombre contemporáneo" (22). Siempre el autor teatral ha creado un mundo coherente que ha intentado transmitir a los demás adaptándose a las peculiaridades del hombre de su tiempo cuando los caracteres humanos tomados en común se hacían más generales, la obra era más universal. Sin embargo, según las tendencias del teatro más vanguardista, el público ha de acoplarse al modo de expresión del autor; cada representación es un ejercicio intelectual que el espectador realiza para alcanzar el contenido de la acción.

Este procedimiento no es totalmente válido con un público infantil, ya que sus características personales están en formación y no se puede realizar un esfuerzo de enajenación, puesto que no le son factibles esos amoldamientos a la expresión del autor para captar su mensaje. Si se le intentara transmitir unos valores, habría que hacerlo utilizando las reacciones positivas frente a las distintas situaciones teatrales.

— — — — — — — — — —

(22).- Abirached, R. en "Etudes", X-65, págs. 383-387, tomado de Micó Buchón: "El teatro, educador de hombres", en Rev. Educadores, nº 38. Madrid. V - VI de 1966, pág. 538.

4.- La participación del niño en el teatro

Se considera al niño como creador y se piensa que tales posibilidades pueden volcarse en una acción teatral. Tal vez se ha desmesurado la importancia y la calidad, innegable por otro lado, de la creatividad infantil y juvenil, hasta el punto de que se han relegado otros medios válidos para ser utilizados teatralmente. Solamente, como mera indicación, se debería tener presente unas notas:

1.- La creatividad está inmersa dentro de un conjunto de cualidades que posee la persona y que no hay que rechazar de antemano.

2.- No toda creatividad supone una comunicación, sino un medio de expresión, en muchas ocasiones no adecuado a las necesidades sociales de un receptor. En este caso la creatividad sólo es útil en cuanto fomenta las potencias expresivas de los chicos, que, convenientemente canalizada, pueden ser un magnífico medio educativo.

3.- Tal vez deberíamos de señalar como participación (penetrar de una forma primaria en la realidad) aquellas manifestaciones expresivas y considerar solo como comunicación las dirigidas a lograr unas respuestas en los individuos, tanto si son elaboradas por un personal adulto especializado, como las surgidas por impulsos creativos de los chicos.

5.- Teatro para niños

Aparte de los intentos para localizar una nomenclatura (de niños, infantil, juvenil, etc...), creemos que el problema es susceptible de una clara esquematización, ya que "el teatro infantil es una cosa y el teatro escolar, con el cual puede confundírsele, otra". El primero es espectáculo puramente artístico, aunque no le dañe una bien dosificada intención didáctica; el segundo es esencialmente aleccionador, si bien, por cierto, no le estorba, antes al contrario, lo vivifica, un soplo de arte

puro" (23). Por tanto, se deben de diferenciar bien todos los conceptos de un teatro juvenil de un teatro infantil, ofreciendo éste último las modalidades de escolar, guiñol y espectáculo.

En el teatro infantil-espectáculo también se pueden lograr a pesar de pensarse lo contrario desde un punto de vista didáctico, buenos objetivos de perfeccionamiento individual, aunque porque no supone que la participación del chico quede reducida a ser espectador de las actividades que se practiquen en el escenario. Sin embargo, el fin principal, tanto en un teatro de títeres, escolar o infantil—espectáculo, o del juvenil, es su proyección como elemento educador.

— — — — — — — — — — —

(23).- Berdiales, G.: "Joyas del teatro infantil", tomado de A. Medina: "La dramatización en la escuela", en Rev. Vida Escolar, nº 15-16. I—II de 1960. Madrid, pág. 28.

5.- La proyección del teatro en los chicos

El teatro es un medio de provocación a la individualidad del espectador, ya que le coloca en una situación conflictiva al ofrecerle formas de ahondar en la realidad que, como individuo aislado, no ha encontrado antes. Posiciones nuevas que le implica un enfrentamiento de valores (los asumidos con los ofrecidos) que concluye en una crítica de su forma de vida.

Esta situación mantenida durante la representación tiene una proyección en su personalidad. La tensión que le ha producido la vivencia dramática se proyecta en su yo y se mantiene en el sujeto hasta que le va eliminando a través de diferentes caminos, según las posibilidades que le ofrezca el ámbito vital.

Dentro de la influencia que la situación dramática tiene en los espectadores hemos analizado cuatro aspectos:

— pensamientos
— actividades lúdicas
— sueños
— recuerdos de frases.

De una forma esquemática vamos a indicar los resultados obtenidos en dichos sectores en las investigaciones realizadas en cursos anteriores.

1.- Pensamientos (Véase Cuadro I y Gráfico nº 4)

El 32 % de los chicos confiesa haber pensado varias veces sobre algún aspecto de la dramatización, centrándose en elementos de

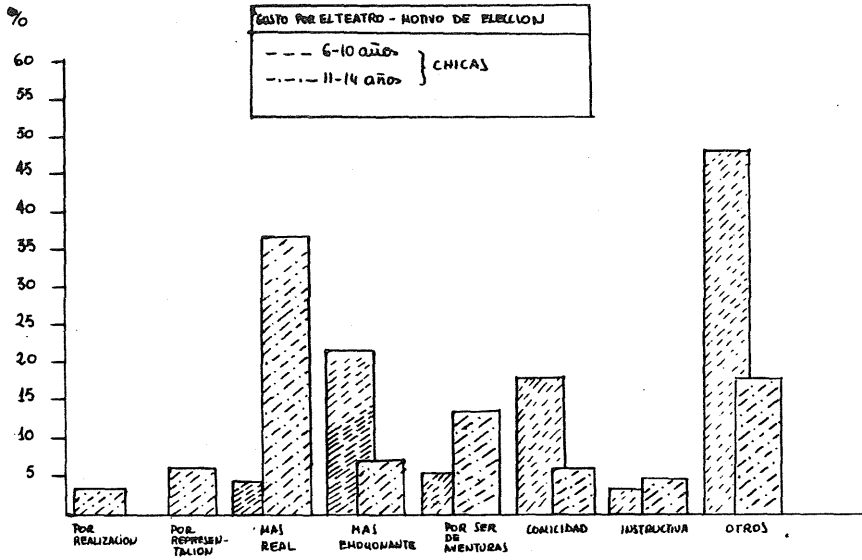


GRAFICO Nº 3

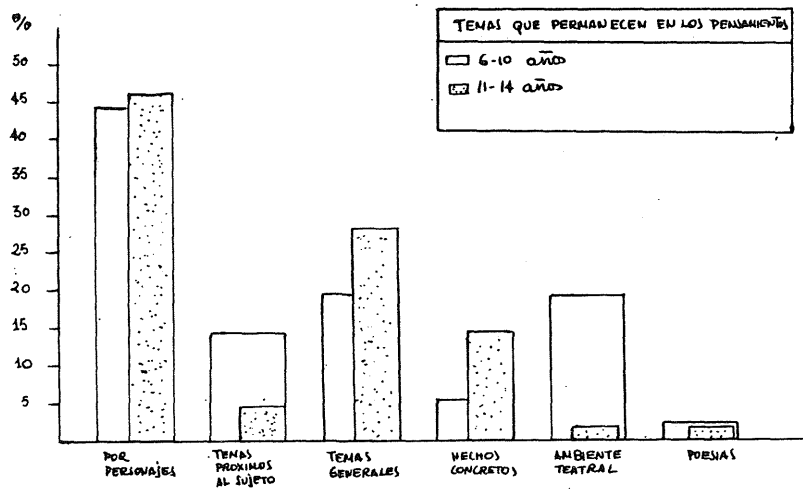


GRAFICO Nº 4

identificación de los héroes, que aglutina el 43 % de las respuestas, y también sobre temas generales (lo del Cid, lo de las ciruelas).

Es interesante comprobar que la fascinación por la agitación del día ("el ir al teatro") permanece, así como el ambiente teatral.

Se aprecia que los chicos pequeños son más subjetivos, en torno a temas próximos al sujeto y más susceptibles de ser influenciados por el ambiente teatral. Los mayores giran en torno a temas más objetivos.

El valor educativo depende del valor selectivo que configuren los héroes, ya que ellos son los que van a recibir la identificación de los chicos.

Cuadro I Pensamientos (Alcanza al 32 %)

TIPOS DE PENSAMIENTOS	6 - 10 años	11 - 14 años
Personajes	44,8 %	46,- %
Temas próximos al sujeto	14,- %	4,6 %
Temas generales	19,6 %	27,6 %
Hechos concretos	5,6 %	13,8 %
El ambiente ajeno a la obra	19,2 %	2,3 %
Temas culturales	2,8 %	2,3 %

2.- Actividades Lúdicas (Véase Cuadro II y Gráfico nº 5)

Se prefiere esta denominación a la de Juegos, ya que el teatro

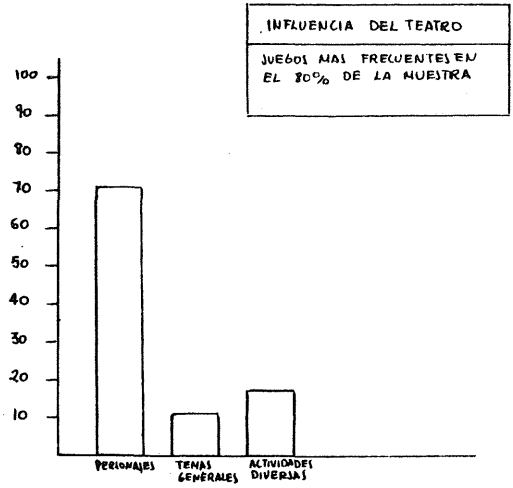


GRAFICO Nº5

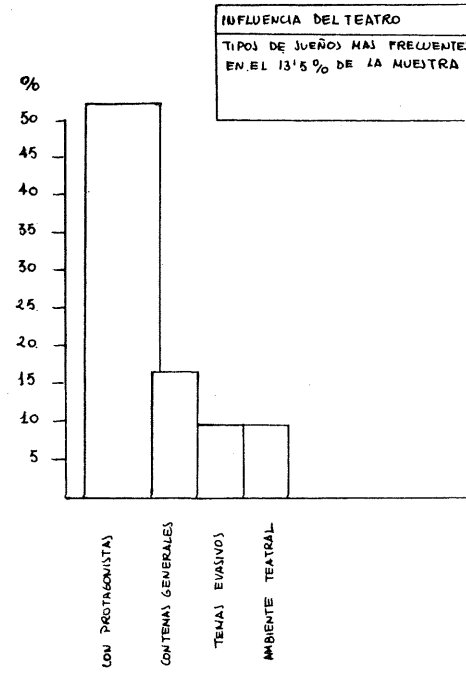


GRAFICO Nº6

en su múltiple variedad de acción motivadora, propone, por una parte temas lúdicos (trabalenguas, trampas, efectos de tramoya ...) de alcance directo o bien ofrece temas de identificación con los héroes que animará como base en posteriores actividades de juego.

En realidad, la influencia en este aspecto es muy leve, ya que sólo el 8 °/o afirma haber realizado algún tipo de juego que tuviera como base las representaciones teatrales. Solamente, coincidiendo con el aspecto anterior, se destaca el valor de la identificación de los personajes.

Cuadro II Actividades Lúdicas (Alcanza al 8 °/o)

TIPO DE ACTIVIDAD	PORCENTAJES
Juegos con encarnación de personajes concretos	71,5
Juegos con los que se realizaban hechos de la representación	10,5
El teatro como motivador de diversas actividades lúdicas	15,7

3.- Sueños (Véase cuadro III y Gráfico nº 6)

Sólo un 17,5 °/o de los sujetos asegura soñar con las representaciones. Si comparamos este dato con el que ofrece la investigación realizada por el Dr. García Yagüe sobre las motivaciones oníricas del cine ("Cine y Juventud" Madrid. C.S.I.C. 1953) es bastante significativa ya que, en dicho trabajo, se expresa que el 42,5 °/o de los chicos sueñan con algún motivo fílmico. Una posible explicación de esta diferencia se deba a que en el teatro se mantiene menos la tensión,producto de la catarsis que se dinamiza en la representación.

Vuelven a repetirse los ámbitos que se detectaron en el sector de pensamientos: identificación con los héroes y sueños sobre temas generales (lo de la ciudad, lo del barco).

Cuadro III Sueños (Alcanza al 17,5 %)

TIPO DE SUEÑO	PORCENTAJE
Con los protagonistas	52,1
Con temas generales	16,1
Con aspectos evasivos (mar, vestidos, las montañas) ...	9,2
El ambiente del teatro	9,2

4.- Frases

En comparación con los estudios realizados sobre el cine, los chicos tienden a recordar menos frases: sólo el 36,6 % de los sujetos confirma un recuerdo del texto anunciado en la dramatización mientras que en el cine se suele alcanzar hasta un 50 %. Por supuesto, la gama de respuestas es muy variada, ya que si una frase es recordada, supone que ha encontrado un cierto eco en la personalidad del sujeto y esto confiere al recuerdo un carácter más emotivo que intelectual; sin embargo, hay una serie de frases que se repiten, concretamente aquellas que tienen un valor instructivo y que el teatro, en la representación refuerza en el aprendizaje (24).

— — — — — — — — — —

(24).- Datos obtenidos a través de una investigación sobre la influencia del teatro en los estudiantes de E.G.B. de Madrid, en 1970 con una muestra de 1572 sujetos de ambos sexos, comprendidos entre los 6 y los 14 años.

6.- Efectos de la comunicación lingüística por medio del teatro (25)

Es evidente la importancia que para un aprendizaje tiene la clara adopción de un sistema de comunicación, especialmente desde un punto de vista lingüístico, sobre todo si los signos que se manejan no son comprendidos en su total acepción por los grupos que intentan comunicarse. Y, desde un ámbito formativo, la cuestión entraña más problematicidad si consideramos las palabras no ya sólo como un continente, sino también como enriquecedoras del concepto que representan, lo cual motivaría que cada educando se construyera un universo particular que diferirìa de los demás, no sólo según su esquema de valores, sino también según su parcial comprensión de la índole del signo particularmente aprehendido.

El problema puede ofrecer mayor dificultad cuando extendemos el concepto de signo a la expresión de ideas y sentimientos por medio de unos factores que no residen exclusivamente en el dominio del vocabulario. Los sintagmas nos amplían y complican la comunicación haciendo que, en ocasiones, un diálogo sea una superposición de acepciones de unos mismos conceptos, enriquecidos particularmente —diferencialmente, podríamos decir—. En la práctica, esta dificultad se supera debido al valor comunicativo de la catarsis que está en función de su propia capacitación para transmitir sentimientos que pueden ser aprehendidos y sopesados por un interlocutor. Todo lenguaje tiene en su trasfondo una cierta dosis catártica que compensa errores que la propia estructura del lenguaje posee.

A veces, es probable que la falta de progreso en un aprendizaje esté en función de la parcialidad de comprensión de los signos. Si el saber,

— — — — — — — — — — —

(25).- Capítulo de García Yagüe, J. y Lázaro, Angel: "Condicionamientos Ambientales de la personalidad". Madrid. Magisterio Español. 1970. pp. 217-222.

como afirma Zubiri, es discernir, definir y entender, habrá que elaborar un medio de comunicación que permita, de una forma clara y concreta, ayudar a la consecución de estos fines, evitando, en lo posible, toda confusión debida al mismo medio de comunicación.

1.- Diseño experimental

Se ha querido abordar, a través de un medio de diversión e información como es el teatro, si se corroboraban, de alguna manera, las consideraciones anteriores, ahondando en los siguientes interrogantes:

— ¿Hasta qué punto el desconocimiento de un léxico impide la comunicación? .
— ¿Cómo evoluciona la comprensión de un término según la edad? .
— Valor catártico de la comunicación.

2.- Método de trabajo

2.1. Vocabulario

La selección de los términos estaba condicionada a los utilizados en el texto original. Para ello se escogieron:

1.- Aquellos que centraran en sí una situación valorativa de toda la trama.
2.- Que ofrecieran un nivel de usualidad no muy elevado.
3.- Que estuvieran lo suficientemente arropados por una explicación escenificadora que evitara posibles esfuerzos memorísticos, esto es, que fueran fácilmente ubicados en una escena.

4.- Que entramados supusieran los hitos fundamentales de la obra. Los términos representativos que reunieron estas condiciones fueron: excusa, ausencia, proposición, humillar, secuestrar, tugurio, harapos.

2.2. Aplicación

Con arreglo a los criterios anteriores se elaboró una encuesta en cuyas preguntas se ofrecían una serie de elementos que ubicaban el término en un contexto y éste en una escena. Por otra parte, el olvido no era muy acusado, pues entre la representación y la aplicación había siempre un mínimo de diez días de intervalo, que intentaba mermar la identificación en el espectáculo, tanto por el tiempo, como dando oportunidad para realizar nuevas actividades de diversión que pasaran las vivencias adquiridas.

La aplicación, realizada en veinte Colegios Nacionales de Madrid-capital, fue ejecutada por licenciados en Pedagogía, utilizando unas normas unificadoras.

2.3. Corrección

Para realizar las correcciones de las pruebas se tuvieron en cuenta las distintas acepciones y sinonimias que los términos representativos ofrecían a través del análisis de sus significados en distintos diccionarios. Con arreglo a ello las contestaciones ofrecidas se pudieron clasificar en diferentes apartados:

Comprensión:

— total: del término representativo;

parcial: conocimiento de la escena, pero no claramente del término;

GRAFICO 1

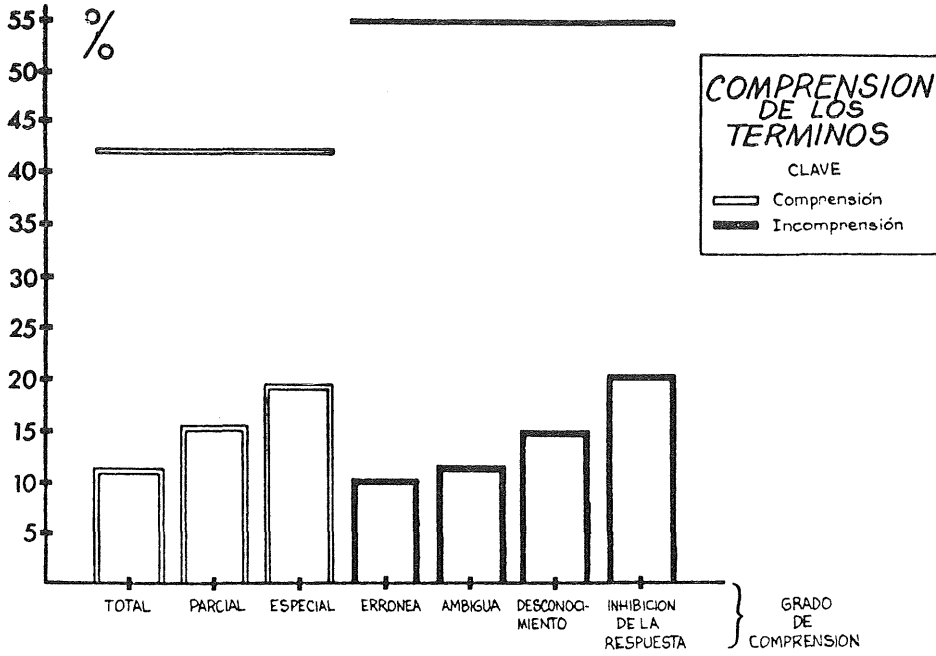
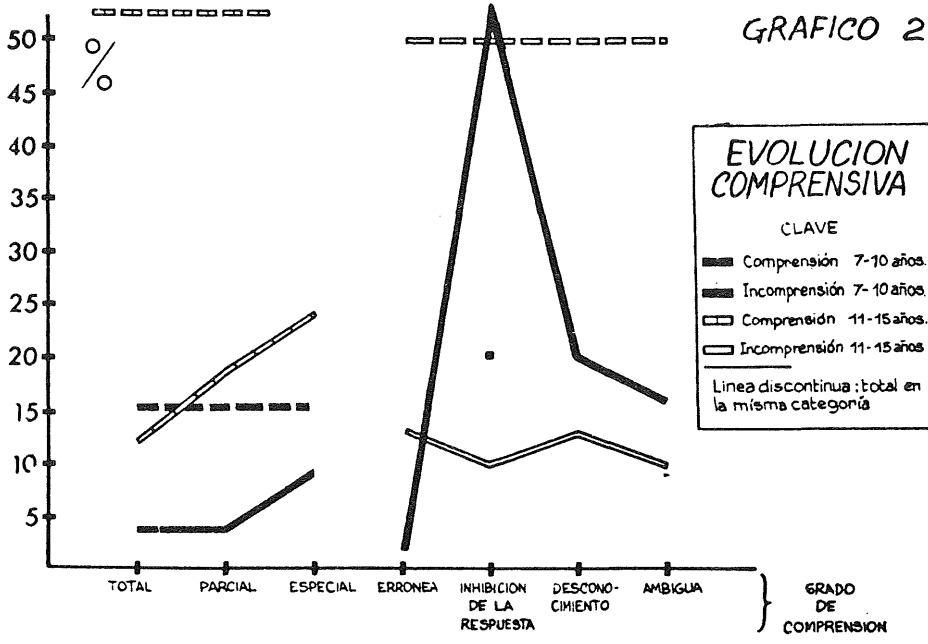


GRAFICO 2



— especial: conocimiento de la trama general y las líneas de acción en el momento en que aparece el término.

Incomprensión, en sus distintas modalidades:

— comprensión errónea;
— inhibición en la respuesta;
— por desconocimiento;
— por respuesta ambigua.

3.- Resultados

3.1. Permanencia de la comunicación

De una forma global podemos apreciar que la comunicación alcanza, prácticamente, a la mitad de los asistentes, aunque es justo reconocer que la comprensión de lo significado es aprehendido de forma muy variable, sobre todo en sus características parciales y especiales, lo cual nos lleva a considerar que sólo el 10 por 100 de los asistentes percibe el signo según la inicial concepción del autor. Sin embargo existen resortes individuales que permiten conocer el sentido de lo comunicado por elementos contorneantes a la propia significación de un término (véase gráfico 1).

3.2. Evolución de la comunicación

En el gráfico adjunto se corroboran las hipótesis de la adquisición de lo comunicado según las características psicomadurativas de los interlocutores (véase gráfico 2).

4.- Conclusiones

1. Parece que el no entender un vocablo no es obstáculo para comprender la marcha general de una comunicación pues existen otra serie de elementos comunicativos (gesto, acción, pantomima, contexto ...) que catárticamente transmiten lo condensado en una palabra.

2. La teatralización ha supuesto —a veces— un aprendizaje de términos que el sujeto asimila en una comprensión restringida según lo percibido; a veces, el teatro ha sido origen de un aprendizaje parcial de términos lingüísticos.

3. A veces, la respuesta no corresponde al estímulo de la pregunta, pero supone un conocimiento de la trama.En ocasiones se dan elementos contorneantes a la situación que centra la pregunta.

NOTA:

Los datos que se incluyen en el presente trabajo fueron obtenidos por el autor con el estudio realizado en 1967-68, con los escolares asistentes a las representaciones del "Teatro Municipal Infantil" de Madrid. La elaboración de los instrumentos de trabajo así como la aplicación y tratamiento de los resultados y su incidencia en problemas psico-pedagógicos fueron realizados gracias a la colaboración especial del Dr. García Yagüe, de los licenciados: Srtas. Molinero y Ortíz de la Quintana, y del Sr. Ramos. Desde aquella fecha los datos —algunos de ellos todavía inéditos y en tratamiento— han sido motivo de estudios posteriores de Angel Lázaro, los cuales han servido de base para otros autores.