

Desarrollo moral, comunidades, diálogo, apropiación y dominio de herramientas culturales o tecnológicas.

Entramado conceptual para la investigación formativa en estudiantes de actuación.

Vargas Téllez Luisa Fernanda¹

tellezvluisaf@gmail.com

Yañez Figueroa José Antonio²

jantonio.yanezf@gmail.com jantonio.yanezf@tecvirtual.mx

Resumen

A continuación se desarrolla el tejido conceptual realizado para la investigación: “Comunidades de práctica, desarrollo moral y mediaciones web 2.0, conceptos asociados a la investigación formativa en estudiantes de actuación”. Los conceptos expuestos se exploran dentro del paradigma sociocultural, en relación con la práctica docente y artística. Se considera relevante el entramado para futuras investigaciones en el campo de las didácticas para la investigación formativa en y para el arte teatral.

Palabras Claves

Paradigma sociocultural, comunidades de práctica, desarrollo moral, diálogo, actor, investigación formativa, TIC,

¹ Actriz y pedagoga de actores, egresada de la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB) en 1996. Magister en Tecnología educativa y Medios del Tecnológico de Monterrey en México. Dirección del Semillero de Nuevo Circo – UD, manifiesta un interés particular en las relaciones entre actuación, circo, tecnología digital, mediaciones, pedagogía teatral y comunidades de práctica. Cómo actriz ha participado en gran variedad de montajes teatrales y diversos festivales de teatro nacionales e internacionales. Entre los últimos proyectos se destaca la participación en la película “Paisaje Indeleble” (2013), bajo la dirección de Jaime Barrios del EICTV.

² Fotógrafo, licenciado en Educación Física en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen y Magister en Tecnología Educativa en la Universidad Virtual del TEC de Monterrey. Responsable del Programa Virtual de Investigación de la Dirección General de Educación Física del Estado de Veracruz así como Coordinador del Seminario Permanente en Educación Física en Orizaba, Veracruz; Certificado como Evaluador del Desempeño Docente en Educación Básica por parte del INEE y colabora en el Programa de Tutorías para Docentes de nuevo ingreso al Sistema Educativo en Educación Básica Nivel Primaria.

“Quien soy” depende de las dianas que veo. Cada uno de nosotros ve dianas diferentes. Nuestra experiencia de vida altera las dianas que vemos. Julieta ve un Romeo y Teobaldo ve a otro. El legionario y el millonario ven vasos de agua diferentes. ¿Cómo se prepara el actor para ver dianas diferentes? ¿Cómo puede Irina asegurarse de que la luna que ve es la luna de Irina y no la de Julieta? La diana específica se prepara y se refina en el trabajo invisible.”

(Donellan, 2004, p. 83)

Donellan (2004) es un director y dramaturgo teatral inglés, quien al reflexionar sobre la técnica del actor revela una sensibilidad particular para comprender la naturaleza intangible de este oficio. No existe una manera única de formar actores ni por consiguiente una forma única de actuar, no hay infalibilidad ni verdades absolutas en el ejercicio del arte. De la misma manera, el ejercicio de la pedagogía teatral no sucede de una única forma, pero si persiste una característica común entre el profesor y el presente en la escena de un actor: un silencio tácito e invisible.

El tejido teórico que se presenta a continuación, parte de la experiencia actoral, pero sobre todo docente, también se origina en la inminente necesidad de refrescar la *praxis* mediante otros diálogos, fronteras y saberes: la educación, la pedagogía, los métodos de las mismas y con todo esto: la tecnología educativa.

Desde este impulso, sucede el apasionado encuentro con lo que se ha denominado entorno TIC (para referirse a las Tecnologías de la Información y la Comunicación), la tecnología digital en sentido amplio y sus múltiples posibilidades y didácticas.

La actividad teatral y concretamente la del actor, contiene elementos comunes a este marco de conceptos, se reconocen: Los códigos de honor en los espacios constituidos por estudiantes para organizar su trabajo autónomo, cartas o tratados de principios de insignes maestros del teatro en las que dejan su pensamiento cómo legado ético del oficio teatral a la humanidad, inserción de la tecnología al escenario (nuevas tendencias), apropiación de herramientas técnicas para la actuación, grupo de teatro, trabajo en grupo, obra grupal, creación colectiva, entre otros.

Para presentar el campo y aprovechando algunas bondades de la teoría de las redes sociales (Lozares, 1996a), en la que el análisis de tejidos sirve para investigar las conexiones que se forman entre sí para constituir eso a lo que se le denomina comunidad o grupo. Se parte desde una estructura a manera de red, que permite explicar descriptivamente los conceptos claves de este entramado conceptual.

Las relaciones que se presentan son complejas, no lineales y no determinísticas; analizando tal construcción mediante un recurso gráfico, se explica la interconexión de los conceptos entre sí, como se soportan y se llevan, como los cuatro constructos y sus derivados permiten establecer relaciones afines en una cadena inmersa en la teoría sociocultural.

Desde una figura hexagonal, se explica la cohesión de los términos y como ésta sucede por la relación dialógica que hay entre ellos, pues cada hexágono al apoyarse en todos sus lados equilibra la fuerza, cada figura es necesaria para la siguiente, como cada concepto se amplía o se referencia con otro. La figura es susceptible de verse en diferentes

direcciones, pues los conceptos al profundizarlos, se les descubre su naturaleza holística y por último, siendo la superficie mayor que el diámetro se deja entrever la complejidad de cada constructo, permitiendo a la periferia generar una sinergia que denota estructura, organización. Este esquema define que no hay una estructura lineal o jerárquica entre los constructos planteados, ratificando así la interdependencia de los mismos (Lozares, 1996a).

Las imágenes que se relacionan en el gráfico que se presenta a continuación, fueron tomadas durante la recolección de datos, son fotografías de los espacios observados: semillero de Teatro y Memoria Histórica (TYMH) de la Universidad Distrital y Metodología del Estudio de la Universidad del Bosque.

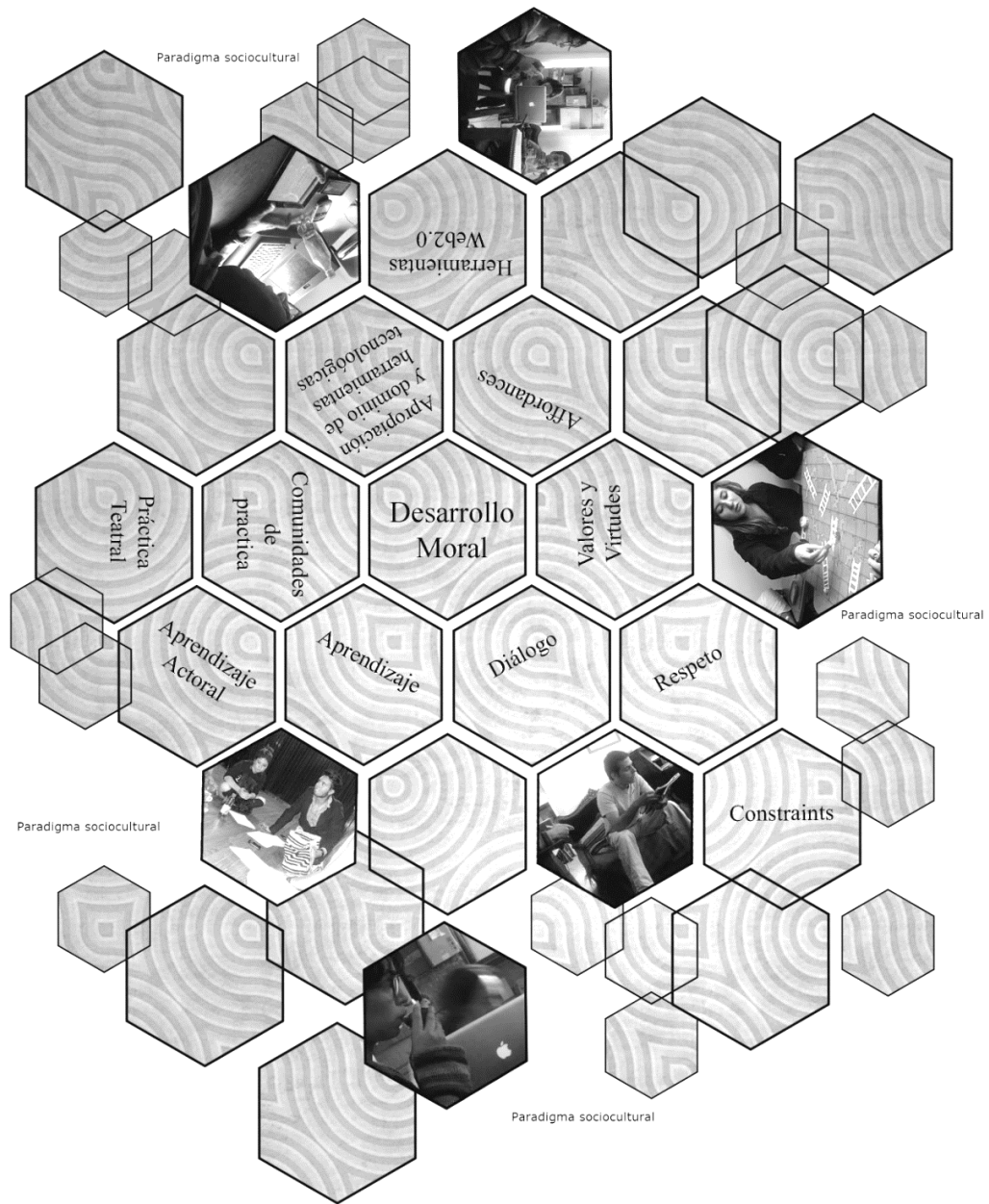


Figura 1. Entramado conceptual

Por otra parte, el paradigma sociocultural, es el soporte de los conceptos presentados. El célebre pensador Vygotsky (Chaves, 2001) se interesó por desarrollar una mirada que diera posibles soluciones al tema de la mediación cultural, ya que en su teoría, el aprendizaje es el resultado de la participación social del individuo quien está unido a herramientas culturales o mediaciones. Los principios base que explican esta perspectiva, se definen en tres características: En primera instancia, el origen de los conceptos psicológicos superiores (memoria, entendimiento y voluntad) es eminentemente social, pues sus estudios alrededor del lenguaje denotan que se originan en lo interpsicológico, determinando este proceso como genética del desarrollo cultural (Chaves, 2001).

La segunda característica hace referencia a la mediación como parte de la naturaleza humana, pues son los estímulos lo que invitan al individuo a transformar la naturaleza, tal como sucede en el arte. La mediación puede ser verbal o no verbal, en esa medida la cultura es un contenedor para el logro de las metas y presenta diversidad de voces. La tercera y última característica se refiere a la perspectiva genética de las prácticas situadas y de las funciones psicológicas, es así que se propone el estudio de la conciencia humana desde 4 dominios: filogenético, sociocultural, ontogenético y micro-genético (Fernández-Cárdenas, 2009a) .

Desarrollo moral

Al pensar en las relaciones posibles entre el desarrollo moral y la praxis actuarial, el ejercicio remite de inmediato a los clásicos, a los padres de la filosofía occidental. Son Sócrates, Platón y Aristóteles (Hirschberger, 2011) quienes inicialmente se preguntan sobre temas tales como ética, virtud, vicio, verdad, belleza, valor, bondad y armonía; pero también son ellos quienes elaboran, en especial Aristóteles, tratados sobre estética y representación, tal es el caso de la Poética, texto de habitual uso entre actores. El pensamiento de Aristóteles, el de psicólogos, filósofos, teólogos y varios intelectuales en la historia, coincide en cuanto a desarrollo moral se refiere, en que las preguntas en torno al tema suceden, en virtud de que el hombre es un ser social, capaz de internalización de normas y virtudes, es decir es una criatura perfectible. (Castro de Bustamante, 2004); (Barba & Romo, 2005) (Hildebrand, 2004); (Kohlberg & Gilligan, 1971a); (Kristjánsson, 2011); (Benhabib, 1992); (Di Pietro, 2004); (Dewey, 1909) (Rovira, 2003).

En consecuencia el artista - actor, como ser social y que ejerce un oficio eminentemente relacional, ha sido invitado por muchos directores, dramaturgos y personas que han estructurado el pensamiento del oficio teatral a hacer conciencia de eso que se ha denominado: ética teatral (Stanislavski, 1993), disciplina y sentido del esfuerzo colectivo (García, 1989); (Grotowski, 1968); (Donellan, 2004).

Por desarrollo moral, se entiende el progreso psicológico y emocional del hombre en tanto que reconoce a otros, el mundo y su realidad moral. La complejidad del término conlleva a citar diversos estudios realizados en diferentes épocas y desde diversas perspectivas para dar así una justificación del constructo dentro este tejido.

Con el fin de sistematizar de forma asertiva se darán aproximaciones al desarrollo moral y pautas de enlace realizadas en la investigación, desde 3 perspectivas,

complementarias y posibles entre sí: la primera desde la sociología, la segunda desde la psicología educativa y la tercera desde la filosofía.

Aproximación al desarrollo moral desde la sociología.

Tomando la sociología como ciencia de las sociedades, pensamiento que nace a finales del siglo XIX, Durkheim señala que el objeto de la misma son los hechos sociales, buscando tratar los hechos como cosas (Di Pietro, 2004). Equiparando así, esta relación a las ciencias naturales.

Para Durkheim, la educación es un hecho social (Di Pietro, 2004). Es así que las nuevas generaciones transmiten lo necesario para la vida social, existe un valor agregado en el hombre en cuanto persona, capaz de cooperación. Es decir, sucede una transformación entre la autonomía del individuo, a su relación cada vez más dependiente de la sociedad. Así, se tejen lazos que vinculan a los hombres en sociedad generando una solidaridad mecánica y otra orgánica. La primera hace parte de la conciencia colectiva y la segunda a la conciencia individual (Di Pietro, 2004). Esta misma fricción se hace presente en el terreno de la creación actoral cuando el actor llega a formar parte de un grupo. Cuando crece, se forma, fortalece y se potencia en colectivo.

Para Durkheim existe la comunidad de valores, normas y creencias (Therbon, 1980, citado en Di Pietro, 2004). En el caso del arte teatral el valor de este vínculo es radical, pareciera que un aula de clase o una compañía es una sociedad a pequeña escala.

Pensar que la acción socializadora de la educación hace al individuo un ser social (Di Pietro, 2004) es entender en el caso del arte que a mejor formación, mejores habilidades para integrar y sostenerse en la sociedad. La educación es la llave para hacer del hombre un ser social. Pues adquiere ideas y sentimientos que al internalizarlos hacen parte de su conciencia y de la conciencia social.

Aproximación al desarrollo moral desde la psicología de la educación.

Partiendo desde el paradigma psicogenético, teoría liderada por el célebre psicólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget (1896-1980), que revela el origen y el desarrollo de las estructuras del conocimiento como plataforma del desarrollo intelectual, el aprendizaje sucede mediante la construcción activa del mismo, a través de la internalización de estructuras que definen el proceso de adaptación, la forma de pensar, de obrar y que evolucionan a lo largo del crecimiento del individuo, exteriorizando así modos o formas de obrar, llamados esquemas, representaciones o estructuras (Fernández-Cárdenas, 2009b).

Tales esquemas determinan ciertas etapas y en consecuencia el desarrollo moral del individuo. Los significados que progresivamente el ser humano va otorgando a los conceptos morales, se construyen paralelamente al crecimiento intelectual del sujeto. El paso de la heteronimia (hacer lo que se debe para evitar la represión) a la autonomía (ser consecuente con las propias ideas) es la idea principal, en cuanto a desarrollo moral de Piaget.

Posteriormente el psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberh nacido en la segunda década del SXX (Kohlberg & Gilligan, 1971a), desarrolla el pensamiento de Piaget y establece la idea de justicia como centro del desarrollo moral; así mismo, sitúa el desarrollo en dependencia de la lógica del sujeto (Castro de Bustamante, 2004). Desde esta mirada, este crecimiento sucede en 6 etapas:

Se actúa de forma correcta para evitar el castigo de la autoridad reconocida.

Se actúa correctamente para satisfacer intereses y necesidades (Niveles 1 y 2 Etapa preconventional).

Se busca como fin el valorar la auto imagen y el autoconcepto.

Se actúa para conservar un sistema del que se es miembro y que es necesario mantener (Niveles 3 y 4 Etapa convencional).

En las acciones realizadas prima el concepto de aceptar y valorar la ley.

Prima el compromiso moral con los principios morales universales (Niveles 5 y 6 Etapa pos convencional).

De tal forma, la moral es consecuencia del desarrollo de la personalidad y los estadios antes citados no clasifican al individuo. Su teoría se basa en el mayor o menor grado de raciocinio moral de juicios morales, objeto de interpretación. Los principios sensitivos a cada contexto o situación de la vida son necesarios, pero predominan los principios universales, señalando la justicia deontológica, como centro del desarrollo moral, es decir la justicia que se sitúa en el derecho, en lo correcto, en el deber que tiende al acuerdo de los individuos, se sobrepone a sus diferencias de contexto (Kohlberg & Gilligan, 1971a). Justamente, sobre los principios universales y el desarrollo de la personalidad trabaja el pedagogo teatral.

Aproximación al desarrollo moral desde la filosofía.

Dewey (1909) psicólogo, pedagogo y filósofo norteamericano (1859-1952), colaboró en fundamentar el pragmatismo como corriente filosófica e hizo un aporte significativo en el campo de la educación norteamericana. Dewey (1909), manifiesta que el progreso está íntimamente relacionado con la sociedad civil y la democracia, en efecto expone la relación de estas dos ideas unidas a las del desarrollo moral y su subsecuente responsabilidad en la educación. Lo fundamenta sistemáticamente en 5 aspectos: el propósito moral de la escuela, la formación moral como motor de la comunidad escolar, la formación moral de los métodos de instrucción, el aspecto psicológico de la educación moral y la naturaleza social de la enseñanza.

En cuanto a la responsabilidad moral como producto de la escuela, reflexiona sobre la estrecha relación con la sociedad y la expresa responsabilidad de quienes la dirigen. El maestro debe comprender las funciones y la naturaleza de su servicio, es así que la comunidad escolar, académica, contribuye a la formación moral; por lo tanto, la escuela debe ser real, situada y de propósito social. En el caso concreto de la escuela profesional de arte, asociando a los propósitos de Dewey (1909), es perspectiva del estudio indagar sobre el compromiso, el alcance y la conciencia del mismo que tanto en la escuela pública como privada se tiene con la sociedad colombiana, o en concreto en las instituciones en donde se desarrolló la investigación.

Sobre los métodos, Dewey (1909) es incisivo, señala como el pedagogo tiende a homogenizar las didácticas, señala las ventajas de aprovechar el deseo de aprender, y del estímulo en las diversas áreas, tanto en lo intelectual, en lo práctico como en lo moral. El impulso de comunicarse debe utilizarse para desarrollar la lectura, la escritura, las artes y otras esferas del conocimiento para no fraccionar el aprendizaje de la acción. La eficacia moral y los hábitos no se pueden apartar de los procesos de aprendizaje.

Dewey insta a la cooperación y a la participación y para ello el arte o “las materias artísticas son un medio propicio” (Dewey, 1909, p. 9). Es así que el estudio, es decir la formación, es un medio para revelar la escena social de la acción. Esto representa un criterio para la selección de materiales que a su vez establecen los valores. Según Dewey

(1909), tenemos tres fases establecidas: cultura, información y disciplina. Lo anterior, está estrechamente relacionado con la formación moral de los métodos de instrucción o también denominados actualmente didácticas. Desde esta mirada, al profundizar en el oficio actoral, el riesgo sin miramientos al fracaso, la tranquilidad para librarse de la crítica nociva, la relación con la sociedad, se forma y se entrena, a la par del cuerpo, la voz, la observación, y demás herramientas técnicas del actor.

El autor no deja de lado la naturaleza social del estudio, esto quiere decir que es vital la experiencia de hacer conciencia de las condiciones humanas, tanto sociales, como geográficas, culturales y demás. Un ejemplo de ello es el valor ético a la enseñanza de la historia, que se mide por el grado en que los acontecimientos pasados se hacen medios para entender el presente (Dewey, 1909). Así, reflexiona sobre como la historia requiere del análisis causa y efecto, resaltando la no división entre la información y el carácter, entre el conocimiento y la acción.

En cuanto al aspecto psicológico de la educación moral, habla de las implicaciones de estudiar significativamente y situadamente. Invita a utilizar preguntas simples que partan de: ¿Qué?, ¿Cómo? Esta última palabra entendida como impulso que da cabida a la resistencia, al coraje, a la insistencia, a la persistencia. En suma es estimular para lograr métodos de acción que a futuro se conviertan en hábitos.

Desde otra perspectiva, La filósofa estadounidense nacida en 1936, Caroll Gilligan, defiende la tesis en la que las mujeres presentan tendencias psicológicas y morales un tanto diferentes a las de los hombres. Se referencia en los pocos trabajos sobre mujer y realizados por mujeres en la literatura y la psicología, lo cual incide en el desarrollo de la mujer como género (Gilligan, 1985). El aporte de esta autora, en contraposición a teorías como la de Kolberg, es su defensa por una ética del cuidado. Gilligan asumía riesgos al ser tan controversial con sus opiniones, tales como cuestionar el cognitivismo y las teorías sobre universalidad de la escuela de Kant, al debatir sobre la división entre forma y contenido y en la evaluación del juicio moral proponía menos de formalismo en la comprensión de la vida moral buscando mayor sensibilidad al contexto (Benhabib, 1992).

La responsabilidad con los otros, hace parte del universo femenino, así mismo como el valor que se le otorga a la comunicación, entregando así una cualidad de restauración al cuidado. El desarrollo moral, en este contexto implica para ambos sexos derechos y responsabilidades mediante el descubrimiento de su ser complementario.

Una mirada adicional al tema, la aporta el filósofo inglés nacido en 1929, Alasdire MacIntyre junto con el filósofo y teólogo personalista alemán Dietrich Von-Hildebrand (1889- 1977) quienes tienen en común que no es posible desde teorías ético-normativas resolver dilemas vertebrales de la sociedad contemporánea, tales como son la inequidad de los bienes económicos o el aborto, por acotar un par de ejemplos (MacIntyre & Dunne, 2002). Una posible salida desde esta postura es emplazar el respeto como eje fundador de las virtudes, como lugar en donde se conforma el criterio de lo existente (Hildebrand, 2004).

El respeto es un presupuesto para entender y captar los otros valores. Algunos impedimentos para desarrollar esta virtud se presentan en la formación previa de la persona, otros en el contexto y el mundo exterior. Ejemplos de ello son la histeria de la búsqueda de la independencia en la que se sume el mundo actual, la ausencia de colaboración, el querer aparentar más o el ostentar una seguridad imperturbable, incluso a costa de otros. Tales el caso que para Platón y Aristóteles la ausencia de respeto era la fuente de los principales errores filosóficos (Hildebrand, 2004).

En el caso del actor estos parámetros son usados como códigos de honor o declaraciones que delimitan las fronteras y abren el juicio ético de la práctica, ejemplo de ello es la declaración de principios que señala criterios para declararse como actor (Grotowski, 1968), o los explícitos requerimientos éticos manifestados en la construcción del personaje o en hacia una ética teatral (Stanislavski, 1993), los poemas y canciones en los que se cuestiona la función social del artista (Brecht, 1968). En Colombia, se tiene la práctica de la creación colectiva que evidencia en teoría y práctica del teatro, la historia y desde luego la mirada ética que llevó a la conformación de uno de los grupos más representativos de Colombia: Teatro La Candelaria (García, 1989).

Otra posible mirada hace referencia a la solidaridad propuesta por Habermas (1989), quien defiende la protección de las relaciones intersubjetivas que permiten el reconocimiento mutuo. Más adelante se desarrolla la propuesta de éste autor en cuanto a la teoría de la acción comunicativa.

Solo resta citar el valor moral del arte y de la obra de arte, pues provoca emociones y de allí parte la exigencia que se le reclama como herramienta formadora de la moral de una sociedad. El arte educa los sentimientos morales, esta afirmación se une a lo ya planteado en cuanto al compromiso y función social de la educación (Dewey, 1909). El aprendizaje es determinado por el contexto geopolítico, de raza, de género, de tiempo y demás (Pérez, 2006).

Para Perez (2006) aclarar las emociones y dar luz al entendimiento moral es una de las funciones del arte, obliga a ejercitar la capacidad de juicio, a clarificar el pensamiento. Para participar de una obra de arte es necesario mover, dar vida a las creencias del mundo real incluyendo las certezas morales.

De tal manera, el autor y el receptor se identifican y comparten o difieren de un punto de vista o una creencia de la vida; tal cooperación permite la experiencia artística. Una experiencia estética es emocionalmente sensible cuando la obra logra verosimilitud, coherencia e inteligibilidad en el espectador. A través del arte es posible la educación moral, provocando emociones que se consideran moralmente adecuadas, sin embargo hay obras que carecen, o en muchas ocasiones, contradicen la moral, sin embargo son aceptadas y reconocidas por su contenido, gracias a su fino sentido estético que le proporcionó el autor.

La estética viene a mantener y unificar los diferentes lenguajes, naturalezas, sentidos, posiciones morales, trasgresiones y aunque no llegara a estimular el conocimiento, si libera las facultades y obliga a ejercitar la capacidad de juicio (Pérez, 2006).

Comunidades

Comunidad significa: cohesión al otro, es la oposición al individualismo. En la comunidad se integra el orden moral, lo íntimo y la espontaneidad de la persona. Estos rasgos se oponen a la frialdad y hacen un contrapeso al individualismo. Comunidad es unidad de sentido, el término retoma la discusión de lo público y de lo privado, supone universalidad y exigencia de entrega de la personal grupo (Perea, 2006).

Comunidad para Colombia, un país con sustancial desplazamiento forzoso, revela en el imaginario colectivo del colombiano, la idea de vecino. El barrio, da cuenta de la existencia de un arraigo, de un terruño, de una patria o madre tierra. Así, que en dicha creación simbólica, el trabajar por la comunidad es un acto de paz (Perea, 2006).

Partiendo de Aristóteles para quien la idea de la buena vida y el legado de las virtudes suceden en el colectivo, la vivencia comunitaria es fundamental; filósofos como MacIntyre

(MacIntyre & Dunne, 2002) o en el contexto de habla hispana J. M. Puig Rovira, retoman la base de estos principios.

Rovira (2003) establece la unidad de acción entre los procesos culturales externos y su interiorización en el individuo, internos. Proponiendo, que para estudiar a fondo el comportamiento moral de un individuo, no es necesario aislarlo o diseccionar el conocimiento que se tiene desde la psicología (por ejemplo, la mirada psicogenética) o desde cualquier otro campo, sino ensamblar su entorno social y cultural a su estructura de pensamiento.

Es así que “Agente y estructuras, individuo y cultura son conjuntamente los protagonistas de las prácticas sociales” (Rovira, 2003 p. 86). Para llegar a tal definición, el autor utiliza la teoría de la estructuración, en la que la organización de la sociedad permite la práctica social, así como las propiedades de la misma fundamentan el resultado de tales prácticas.

Otros conceptos en los que se apoya el autor son los de campo, *habitus* y prácticas; al cruce de las estructuras externas de la sociedad se les denomina campo y a los esquemas de los agentes sociales: *habitus*, concepto profundizado por Bordieu citado por Rovira (2003).

Para Rovira (2005), el ser humano en la contemporaneidad carece del fin último, ha perdido el *telos*. La buena vida entendida desde el principio aristotélico, está conformada por *telos*, definido como lo fundamental, la esencia.

Desde ese sentido: comunidad, virtudes y *telos*, son ideas que aportan a la discusión de la conformación de comunidades eficaces para el logro de la buena vida en la actualidad (MacIntyre & Dunne, 2002).

Así mismo, la teoría sociocultural busca la unidad de análisis en la intervención educativa. La acción mediada por instrumentos planteada por Wertsch citado por Rovira (2003), puede ser una de las salidas al tema. Es así, que no es solo objeto de estudio en el aprendizaje, la palabra o la acción, sino los instrumentos de diferente naturaleza que median entre el sujeto, el mundo y la relación entre ambos.

Otra importante reflexión son las características de los procesos mediadores que desde la misma teoría sociocultural, se puede decir que: 1. Son herramientas, medios para la actividad interna. 2. El implementar un elemento no garantiza la acción, pero puede llegar a eso y más, incluso a transformar estructuras mentales. 3. Los artefactos mediadores tienen una historia, requieren transmisión social, regularmente son productos de la cultura. 4. Es mediante el uso de los artefactos que se descubren las posibilidades, requiriendo un sujeto capaz de jugar y obtener nuevas posibilidades. “Los artefactos restringen y a su vez posibilitan la acción humana” (Rovira, 2003 p.118), y 5. Los artefactos al intervenir la acción humana están inmersos en complicados procesos culturales.

Para Rovira (1995), Vigotski desde su construcción como psicólogo se resiste a los planteamientos de la teoría psicogenética. Pues desde esta perspectiva, el conocimiento se desarrolla en relación con la participación social y está ligado al uso de herramientas culturales prescindiendo en esencia de los estadios de desarrollo. Prueba de ello es, que lo que se denomina como funciones psicológicas superiores: tales como la memoria, el pensamiento y la atención suceden en primera instancia en el plano social o también denominado interpsicológico, para luego trascender al plano interior o intrapsicológico. El ejemplo vertebral de Vygotsky es situar al lenguaje como mediador de la construcción de conocimiento, luego entonces el desarrollo interno es consecuencia de tal interacción.

Para complementar la mirada de la perspectiva sociocultural, es importante citar el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendido para Vygotsky como el espacio

de construcción que hay entre estudiante y profesor, en cuanto al desarrollo real y el potencial del estudiante para solucionar problemas y la experticia del docente, permitiendo que mediante la guía del profesor y unas asertivas estrategias se acorte esta distancia.

Comunidades de práctica.

Es un término acuñado por Wenger (2001), quien aporta al campo del aprendizaje en todos los lugares en donde este sucede y al tema de la cognición situada, una nueva visión de lo que tradicionalmente se ha entendido por comunidad. Para Wenger, (2001), esta noción se define en tres nodos conceptuales: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido.

El compromiso mutuo, es la primera característica de la práctica. Implica relaciones, no solo entre lo tangible, sino quizá entre ideas y pensamientos; evidenciando así complejidades tales como la necesidad de permanencia de la misma comunidad lograda mediante la cohesión. El compromiso mutuo requiere: interacción, diversidad, implica especialidad, es decir, una forma compartida de hacer las cosas, las partes son tan protagonistas como el todo y allí la ayuda mutua existe. En el caso del actor, el otro es relevante para la construcción de su trabajo. El teatro está hecho en función y en relación con otro, sea el público, el compañero de escena o el personal técnico. En la labor del actor está presente el compromiso mutuo.

En cuanto a la empresa conjunta, es un proceso. Es el resultado del compromiso definido por los integrantes, es más que una meta, genera responsabilidad y hace parte de la práctica. Esta noción involucra camaradería, reconocimiento del *estatus* que comparten, es un negocio colectivo, requiere inversión energética, conciencia de su pertenencia a la sociedad y la invención de nuevas formas de solución que le son propias a la práctica, los miembros juegan a eludir el control y son responsables conjuntamente. Un grupo de actores acoplado antes, durante y después de un estreno o durante la grabación de una película y demás, sostienen una empresa conjunta.

El repertorio compartido se define en la medida en la que se hace parte de una empresa. Son gestos, expresiones, rutinas, artefactos, que se han consolidado con el paso del tiempo como parte de la práctica y dan cuenta de una historia. Por ejemplo, son esos lazos que entre actores hacen a los grupos únicos y generan identidad.

Comunidad de práctica no es una red, no es un equipo, no es un colectivo, no implica categoría social, no requiere vecindad, no involucra necesariamente armonía, puesto que el conflicto hace parte de la naturaleza humana, la oposición de ideas requiere mayor negociación de sentidos. En suma, la práctica es la fuente de la coherencia de una comunidad.

Desde la mirada de las comunidades de práctica se pretende reflexionar en favor del crecimiento de la práctica teatral dentro y fuera de la academia, ¿Qué es y cómo se logra el repertorio común, el compromiso mutuo y la empresa compartida en cada uno de los grupos focales observados? ¿Incidirá el proceso de trabajo en clase, en la futura conformación de equipos de trabajo, o grupos teatrales? ¿Es aplicable el concepto de Zona de Desarrollo Próximo a las relaciones que se establecen en una comunidad de práctica?

Diálogo.

Discurrir sobre el juicio moral como un hecho dialógico, implica una ventaja en cuanto invita a la negociación sin discriminar objeto de diálogo, para conciliar posturas o

decantar una decisión. El lenguaje, desde la perspectiva sociocultural es eje del diálogo. Los actos del habla son complejos, pueden generar en el oyente una doble dimensión: performativa o constatativa, en los dos fenómenos está implícito el acto de comunicarse. Mediante la comunicación, nos relacionamos con los hombres, la realidad es un contexto de interacción. Un acto del habla puede ser comunicativo, constatativo, representativo y perlocutorio (Habermas, 1989).

El diálogo está presente en la experiencia humana y es susceptible de una conexión entre la razón teórica (reino de la naturaleza) y la práctica (ámbito de la sociedad). Es así que cuando se reflexiona, como en el caso del actor teatral, sobre la distinción entre: experiencia y discurso, en donde la primera palabra obedece a lo instrumental (mediante cómo nos relacionamos con el mundo físico) y la segunda a lo puramente comunicacional: interacción, se plantea la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1989) y a su vez, se verifica la idea de Stanislavski (Stanislavski, 1993), saber es hacer.

Otro punto de vista sobre el diálogo, invita a pensar el mundo objetivo y el mundo social como estructuras que requieren de una serie de orientaciones para validar su comunicación, tales son: la rectitud normativa y la veracidad, esta última también entendida como autenticidad. Esta idea es susceptible de ser enlazada con la de la actuación verdadera en el caso del actor teatral, en la que su naturalidad y su coherencia interna como ejecutante de obra generan comunicación, eco en el espectador (Pérez, 2006).

Por otra parte, desde la perspectiva colombiana, un teatro verdaderamente crítico se compromete con la búsqueda de diálogo con el público y con la relación única que se establece entre el espectador y la obra teatral en cada representación escénica. El teatro que busque la identidad con lo local, con lo que le es propio y con la tradición correspondería a una descolonización crítica (Viviescas, 2006).

Diálogo, en el medio teatral colombiano es interlocución que implica tres tareas: la primera es la configuración de públicos, la segunda tiende a la creación de una dramaturgia nacional, y la tercera el autorreconocimiento y autoafirmación como cultura teatral (Viviescas, 2006).

En pro de este saber cómo cultura teatral se sitúan las escuelas de formación de actores, especialmente las encargadas de la formación profesional, no por ser mejores, sino por tener la responsabilidad social de ejercer como entidades universitarias sus funciones ante la sociedad. En esta misma idea de autorreconocimiento y autoafirmación, se ubican gran parte de las prácticas que provienen de barrios y nichos locales en las que gestores de grupos y colectivos de una forma situada ejercen apropiación teatral, e incluso son protagonistas de ellas algunos de los estudiantes que asisten a las escuelas profesionales.

Otra perspectiva de diálogo, la plantea Castro (2000), quien remitiéndose a la teoría cognitivo evolutiva de Piaget (1896), recuerda que la adaptación implica asimilación y acomodación. Desde esta mirada, no es pertinente emplear el modelo transmisionista para formar moralmente a la persona, puesto que coarta el libre desarrollo.

Propone entonces el concepto de consenso traslapado que se entiende como la posibilidad de huir del relativismo ético que es posible construir desde una noción muy amplia de pluralidad, la diversidad es el resultado de la razón humana dentro de los límites de las instituciones libres. El concepto fue introducido por Rawls (citado en Castro, 2000).

Por tal razón, se resalta el protagonismo de la familia como célula de la sociedad, la necesidad del hábito según Aristóteles, tal como lo sostienen Macytyre y Puig Rovira, continúa en la defensa de la tesis en la que la fricción entre lo individual y lo colectivo está

el desarrollo moral, relación presente en la vida comunitaria. Ideas coincidentes con los filósofos llamados comunitarios (Rovira, 2003).

Apropiación y dominio de herramientas culturales.

Hoy en día leer y escribir es un proceso que ha mutado, en consecuencia la reflexión teórica y epistemológica al respecto de las teorías del aprendizaje, incluso se contempla actualmente la habilidad para leer y escribir imágenes dada la alta propagación de multimodalidad, es decir los textos que incluyen fondos, iconos, colores, imágenes, sonido y texto escrito entre otros (Fernández-Cárdenas, 2009a).

Desde esta perspectiva, la cognición humana vista desde el paradigma sociocultural de Vygotsky entendida como aprendizaje, está unida al uso de herramientas culturales para llegar a construcciones individuales propias, de identificación de la persona. Es decir que las respuestas individuales surgen de las formas de vida colectiva (Fernández-Cárdenas, 2009b)

Las funciones del desarrollo cultural de los niños aparecen primero en el plano social (intra-psicológico) y posteriormente en el plano psicológico (inter-psicológico). Este postulado cobra relevancia para el aprendizaje cuando un sistema de representación social como el lenguaje se convierte en herramientas de mediación cognitivas mediante la internalización del mismo. La idea anteriormente señalada se plantea con mayor claridad reemplazando el término internalización por los términos: dominio y apropiación, introducidos por Wertsch citado en Fernández-Cárdenas, (2009). Dominio, implica el saber cómo se usa una herramienta con facilidad y apropiación, el hacer algo como propio. Es decir: acción mediada, en la que a través del estímulo el ser humano es capaz de transformar su naturaleza.

Frente a la lengua escrita está la lengua hablada, la palabra como unidad de análisis puede entenderse desde Engels, filósofo alemán colaborador de Marx 1820-1985, para quien la cultura se da en términos de la emergencia del lenguaje. Es así, que el lenguaje es la capacidad simbólica desarrollada del pensamiento. Lenguaje y pensamiento van de la mano.

La lengua escrita debe estar integrada a la praxis. Escribir conlleva un proceso de novatos a expertos. Esta idea se une a la de Wenger (2001), en comunidades de práctica en donde parte de las razones de la comunidad es el aprendizaje. Se puede pensar en la escritura como una variable propia, única en cada individuo que construye significados situados, instalados en el presente que están relacionados con la comunidad.

También de apropiación y dominio habla el célebre pensador ruso Bajtin (1997), quien desde sus disertaciones sobre el aprendizaje de la literatura, refiere que el habla interna (luego denominada conciencia), se presentaba mediada por la cultura. Es así que surge la apropiación del habla y su posterior dominio.

“Affordances” y “constraints”.

“Ningún hombre es una isla” señala Gibson (1994), enfatiza en el lenguaje complejo, demostrando que ninguna actividad humana tiene lugar en aislamiento puro. Así, es necesario revisar el contexto para entender lo que pasa. Esta interacción, es la base de lo que se denomina como affordances (Greeno, 1994).

Un ejemplo clásico es lo que sucede al emitir la palabra verde, pues no surge de una persona o un hecho aislado. Por el contrario, parte de un estímulo en el medio ambiente que lleva a responder internamente con la palabra verde, a partir de un lenguaje aprendido del

pasado y cableado en el cerebro. Surge de una total interacción humana en el tiempo real de las situaciones vividas.

De igual forma no sucede solo con el lenguaje sino para todas las formas de la actividad humana: la percepción, el movimiento, etc. todo tiene que ser estudiado y comprendido en su contexto.

Para aclarar un poco más el término, una *affordance* se refiere a la percepción como sistema que recoge información y apoya la coordinación de las acciones en relación al medio ambiente. Es así que *affordances* es un potencial, las características de los objetos que mantienen la actividad interactiva y en consecuencia las características del ambiente que los agentes necesitan percibir (Greeno, 1994).

Greeno (1994), expone no dejar de lado los fenómenos de la psicología de la percepción. En el caso de las artes el fenómeno de la percepción es infinito de analizar, puesto que hace parte de la naturaleza humana y se centra en las relaciones y formas de comportamiento entre los protagonistas de los sistemas en sus entornos.

Este paradigma de la actividad humana o de los animales también se ajusta a las teorías de las ciencias exactas donde ningún sistema físico en movimiento existe como un absoluto, sino que sólo puede entenderse en relación con otro sistema en movimiento, por ejemplo la teoría de la relatividad.

En suma, *affordances* es movimiento o posibilidad del mismo. Palabra pertinente para el actor. Se asocia a acción, a la acción que se provoca en el escenario, que pasa, que genera magnetismo con el público. Es el uso posible o potencial de un objeto en relación con el entorno, se hace extensivo a las capacidades culturales como los valores, las creencias o necesidades. Es una invitación.

El vocablo inglés *Constraints* se entiende como limitaciones o restricciones, al hallar las limitaciones se puede replantear o reorganizar una idea, un objeto al lado de una *affordance*.

Por otra parte, desde Gibson (1997), términos tales como *affordances and constraints* son susceptibles de ser aplicados a la idea de comunidad entendida esta como un espacio, en el que es posible o no apropiarse de ciertos comportamientos, valorados o no por el grupo al que se pertenece.

La tecnología y sus posibilidades de uso se presentan como una *affordance*, en relación a la sociedad y al hombre mismo en donde la apropiación y el dominio de estas mediaciones suceden permanentemente. Tal es el caso de las herramientas de la *Web 2.0* tales como el *Wiki*, las redes sociales, el *Wix* que dada la complejidad en su uso, podrían representar *affordances and constraints* para el logro de la identificación moral de un grupo.

A manera de conclusión

A lo largo del artículo se presentaron 4 macro conceptos: desarrollo moral, diálogo, comunidades y apropiación y dominio de herramientas culturales. De cada uno se expusieron derivadas teorías y explicaciones desde diferentes puntos históricos.

En el caso del desarrollo moral se trató el tema desde la psicología educativa, la filosofía y la sociología. Para el caso de comunidades, se trató el tema en extenso sobre lo que significa la palabra comunidad, para luego centrar la reflexión en el término: comunidades de práctica. Posteriormente, se desarrolló el concepto diálogo, dando una

mirada por la teoría de la acción comunicativa, para cerrar con el tema de apropiación y dominio de herramientas culturales en el que se expuso conceptos tales como *affordances* y *constraints*.

El paradigma socio cultural plantea al hombre como un ser social y quizá, en ese primer esbozo radica el mayor aporte de la teoría sociocultural en cuanto a la formación teatral se refiere. Al pensar que las mediaciones son herramientas, se establece una relación coincidente con el actor teatral quien esencialmente usa el cuerpo, la voz, la palabra, el gesto, el espacio, la luz, el sonido y todo lo que pueda definir como mediaciones para transmitir significados. Es así, que se lleva a cabo el dominio y la apropiación de lo que se considera vital para la escena. Esta asociación surge como idea para futuras investigaciones, tanto más se complejizan las prácticas o las mediaciones.

Una vez sucede la apropiación de las herramientas, el ambiente es susceptible de modificación y sucede la adaptación. Una obra de teatro, o una clase de actuación es en esencia un ejercicio de apropiación, puesto que eso que parecía inalcanzable o difícil, llega a ser propio, llámese, texto, personaje, obra o ejercicio. Así es el aprendizaje en cualquier esfera, una posibilidad.

Los cuatro conceptos desarrollados establecen una suma de hexágonos que se aportan entre sí, se construyen y se sostienen mutuamente (Lozares, 1996). Negocian significados, elaboran consensos traslapados o simplemente dialogan, puede existir el peligro de situar en este diálogo otros conceptos que se desmientan o contradigan unos a otros.

El artista necesita un espacio de aire, de respiro, en donde lo inesperado tenga cabida (Donellan, 2004). Quizá esa reflexión, esté conectada al lenguaje no verbal y al cuerpo mismo que supera las reflexiones éticas y estéticas de la sociedad misma.

Otra razón aduce al ejercicio de escribir el pensamiento, a la posibilidad de expresión, de estructuración y comunicación. Desde este intercambio, la *praxis* teatral en Colombia reclama colaboración y diálogo (Viviescas, 2006), esto no surge porque desde la misma formación de los actores no se estimula. Se puede llegar a establecer que el medio social, influye en el desarrollo moral.

Otra posibilidad radica que en Bogotá la profesionalización de actores, con título universitario es relativamente nueva, se inicia en el año 1996 con la Academia Superior de Artes de Bogotá, donde en convenio con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se otorgaron los primeros títulos universitarios en actuación en Colombia. Por tal razón la reflexión pedagógica en lo tocante a la formación superior de actores es muy nueva.

Referencias

- Barba, B., & Romo, J. M. (2005). Desarrollo del Juicio Moral en la Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 67-92.
- Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoría*, 6, 37-63.

- Brecht, B. (1968). *Poemas y Canciones*. Alianza. Recuperado a partir de <https://sites.google.com/site/bertoltbrechtpoemasycanciones/>
- Castro de Bustamante, J. (2004). Actitudes y desarrollo moral: Función formadora de la escuela. *EDUCERE*, 8, 475-482.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotski, 25(002), 59-65.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Cambridge, MA: Houghton Mifflin Co. Recuperado a partir de http://www.skeptictinker.com/files/Dewey-_Moral-Principles-in-Education.pdf
- Di Pietro, S. (2004). El concepto de socialización y la antinomia individuo/sociedad en Durkheim. *Revista Argentina de Sociología*, (003), 95-117.
- Donellan, D. (2004). *El actor y la diana* (Primera). Fundamentos. Colección Arte. Recuperado a partir de <http://books.google.com.co/books?id=wCNUcqtngAC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2009a). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO / Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2009b). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. Monterrey.
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2009c). Las tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la psicología de la educación. En J. Arévalo-Zamudio & G. Rodríguez-Blanco (Eds.), *Educación y Tecnología. Reflexiones y experiencias en torno a las TIC*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Materiales Educativos. Recuperado a partir de http://cursos.itesm.mx/bbcswbwebdav/courses/UV.ED5058L.1211.1/c01_T04%20fernandez%20sep%20seb%20arevalo%283%29.pdf
- García, S. (1989). *Teoría y Práctica del Teatro. CAPITULO I La práctica de la creación colectiva 3*. Colombia: Ediciones la Candelaria. Recuperado a partir de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/todaslasartes/tea/tea1c.htm>
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. Recuperado a partir de <http://en.scientificcommons.org/6859161>
- Greeno, J. G. (1994). Gibson's Affordances. *American Psychological Association*, 101(No. 2), 336-342.
- Grotowski, J. (1968). Statement of Principles. En *Towards a Poor Theatre* (Routledge, 1968, p. 262 páginas). Recuperado a partir de <http://owendaly.com/jeff/grotows2.htm>
- Habermas, J. (1989). Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa (1982). En M. Jiménez Redondo (Trad.), *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hildebrand, D. (2004). La importancia del respeto en la educación. *Educación y Educadores.*, 007, 221 -228.
- Hirschberger, J. (2011). Historia de la Filosofía. I Antigüedad, Edad Media, renacimiento. En *Historia de la filosofía* (Vol. I, p. 696). España: Herder.
- Kohlberg, L., & Gilligan, C. (1971). The adolescent as a philosopher: The discovery of the self in a postconventional world. *Daedalus*, 100(4), 1051 -1086.

- Kristjánsson, K. (2011). Virtue Development and Psychology's Fear of Normativity. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 2, 103-118.
- Lozares, C. (1996a). La teoría de las redes sociales. *Papers*, 48, 103-126.
- Lozares, C. (1996b). La teoría de redes sociales, 103-126.
- MacIntyre, A., & Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on education: in dialogue with Joseph Dunne. *Journal of Philosophy of Education*, 36.
- Perea, C. (2006). Comunidad y resistencia: Poder en lo local urbano. *Colombia Internacional*, (063), 148-171.
- Pérez, F. (2006). El valor moral del Arte y la Emoción. *Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 38(114), 69-92.
- Puig Rovira, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, (8), 103-120.
- Puig Rovira, J. M. (2003). *Prácticas morales: Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós. Recuperado a partir de http://dialnet.unirioja.es/servlet/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:book&rft:isbn=8449314437
- Rovira, J. M. (2003). *Prácticas morales: Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós. Recuperado a partir de http://dialnet.unirioja.es/servlet/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:book&rft:isbn=8449314437
- Stanislavski, K. (1993). *La construcción del personaje* (V). Madrid, España: Alianza.
- Viviescas, V. (2006). Dialogos, interacciones y búsqueda de identidad en el teatro Colombiano moderno. (pp. 141-152). Universidad Nacional de Colombia. Catedra Manuel Ancisar.: Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá). Recuperado a partir de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2nIv1kJLxkkC&oi=fnd&pg=PA141&dq=teatro+colombiano+y+dialogo&ots=TVY3CrQeF4&sig=C6yP9SwUNSJNDWtI6SS8FoGSm74#v=onepage&q=teatro%20colombiano%20y%20dialogo&f=false>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. (3.^a ed.). Barcelona: Paidós.