



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ARAGÓN

TEATRO EDUCATIVO, TEATRO COERCITIVO.  
ACERCAMIENTOS AL SENTIDO Y SIGNIFICADO  
DEL TEATRO PEDAGÓGICO.

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

AÍDA CHÁVEZ MEJÍA

ASESOR DE TESIS:  
DR. GERARDO MENESES DÍAZ



MÉXICO, D. F.

2009



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

Agradecimientos:

A mis padres  
Por su ejemplo, su cariño.  
El apoyo, la preocupación de mi madre.  
Las enseñanzas lúdicas de mi padre.  
El aliento incansable de ambos.  
A mis hermanos y familia.  
A los presentes y los ausentes.

A Andrés  
Por atreverse a darle forma a un sueño junto a mí.  
Por aprender nuevos idiomas conmigo.  
Por ser ese Otro que me enfrenta.  
Por los atardeceres frente al mar.  
Por tomar mi mano y abrazarme.  
Por confiar en mí.  
Por ser tú.

A mis amigos  
Paulina, Raúl, Víctor, Tania, Bárbara, Juan.  
Por acompañarme, por los viajes y las aventuras.  
Por darme asilo emocional y alimento vegetal.  
Por la filosofía de banca.  
Por aquel viaje en metro.  
Y por el jugo de uva...

A mis maestros  
Porque sólo considero maestro a quien también sabe ser amigo.  
Porque sólo un amigo habría alimentado mis inquietudes intelectuales.  
Por su apoyo en la realización de este trabajo.

A mí asesor  
A mis sinodales,  
Jueces y verdugos nobles que acompañaron la realización  
de un largo desvelo.  
A Gerardo Meneses, por sus palabras, los libros y el helado.  
A Minerva Zambrano, por las largas conversaciones, por atreverse.  
A Lucía Mata, porque desde el primer momento comprendió mi locura.  
A Leticia Sánchez, por cuestionarme, provocarme; por alentarme.  
A Silvia Amador, por su disposición, por su apoyo.

A mis compañeros de licenciatura  
Por sus preguntas, los retos que representaron para mí.  
Por sus confesiones, tristezas y alegrías compartidas.  
Por reír, por comer en clase.

A mis directores,  
A los actores y actrices  
Por compartir el escenario, por su entrega.  
Por su empeño frente a la austeridad.

A los gigantes  
Por desafiar a la verdad e imaginar realidades.



Para todos ustedes. Gracias.

*Y si es preciso*

...olvidar

Las palabras se me han escapado, pero no el recuerdo, la intención.  
Los caminos surcados por las lágrimas permanecerán intactos, pese a que las  
sequen una y otra vez.

No necesito escribir ni narrar los hechos que ya fueron vividos para ser  
reconocida en ellos como lo que ahora soy. Lo que soy es eso que grita mi  
pasión por la vida. Cada movimiento delata secretamente sonrisas y desvelos  
ocurridos; sin embargo no requieren ser transmitidos de boca en boca cual  
enseñanza inolvidable.

Nadie comprendería su valor.

Sólo me resta vivir, amar y seguir soñando

Con los que aún están aquí

Con quienes se alejan

Y con las sombras.

## INDICE

	Pág.
Preludio.....	7
Primera llamada.....	8
Segunda llamada.....	9
Tercera llamada.....	11
Introducción.....	13
Capítulo 1.	
Alejándose de la estética del teatro. Rumbos de la teatralidad	
1.1 Ritual. Del origen al rito o del rito como espacio intemporal de encuentro.....	14
1.1.1 El rito como espacio intemporal de encuentro.....	22
1.2 El devenir de la teatralidad.....	23
1.3 Una teatralidad prosaica.....	29
Capítulo 2.	
Teatro como experiencia didáctica. La desventura didáctica.....	33
2.1 Teatro y diálogo: un desequilibrado encuentro.....	37
2.2 Teatro y educación. De la pedagogía teatral a la teatralidad como un <i>no lugar</i> de la formación.....	41
2.3 Teatro y formación: espacios pedagógicos.....	45
Capítulo 3.	
Una pedagogía 0: del teatro como fenómeno pedagógico.....	50
3.1 ¿Teatro pedagógico o pedagogía teatral?.....	56
3.2 De “fenómenos” pedagógicos malintencionados: alteridad, divergencia, creación.....	59
3.3 El reto a la racionalidad: la embriaguez o sensibilidad del cuerpo.....	67
Bibliografía.....	74

A modo de bienvenida:

*La enfermedad es un estado,  
la salud no es sino otro,  
más desagraciado,  
quiero decir más cobarde y más mezquino.*

*No hay enfermo que no se haya agigantado, no hay sano que un buen día  
no haya caído en la traición, por no haber querido estar enfermo,  
como algunos médicos que soporté.*

*He estado enfermo toda mi vida y no pido más que continuar estándolo,  
pues los estados de privación de la vida me han dado siempre mejores indicios  
sobre la plétora de mi poder que las creencias pequeño burguesas de que:  
Basta la salud*

*Pues mi ser es bello pero espantoso. Y sólo es bello porque es espantoso.  
Espantoso, espanto, formado de espantoso.*

*Curar una enfermedad es criminal  
Significa aplastar la cabeza de un pillete mucho menos codicioso que la vida  
Lo feo con-suena. Lo bello se pudre.*

*Pero, enfermo, no significa estar dopado con opio, cocaína o morfina.  
Y es necesario amar el espanto de las fiebres.  
la ictericia y su perfidia  
mucho más que toda euforia.*

*Los enfermos y los médicos  
Antonin Artaud.  
(Fragmento convenientemente escogido)*

*La importancia de un preludio radica en hacernos entender que el clímax de un momento cualquiera (sin restarle importancia a su presente propio) es cuando logramos regresar a él... y regocijarnos haciéndolo sin que nos atrape.*

*Aída Chávez Mejía*

## **Preludio**

Los caminos por andar pueden ser sinuosos y por ello interesantes ¿Qué sería de un viaje si pudiésemos ver desde el principio a dónde llegaremos? Seguramente nos abrumaría el tedio y el anhelo de terminar lo antes posible; ya ni siquiera se nos antojaría mirar el paisaje a los costados.

Andar diferente es el de un camino abrupto, donde en cierta medida podemos adivinar lo que está allá adelante, mas no lo sabemos netamente. Entre una figuración y otra tendemos puentes, cambiamos formas; pero, al mismo tiempo, no podemos fijar la vista al frente. Hay una sensación que inunda e invita a atrapar todo a nuestro alrededor en el juego de la memoria, pues sabemos que aunque nos detengamos un instante o muchos, mantenemos la seguridad del vehículo que nos transporta y nos impide perdersnos o quedarnos a medio camino. Y tanto más grato el viaje si se hace acompañado de personas de todas las épocas que nos platican e imaginan con nosotros cómo modificar el paisaje.

Al final, podemos mirar atrás y sonreír: parece que nada ha cambiado, pero existe otra forma de ver ese lugar por el que hemos transitado y también para mirar hacia el frente y futuro con nuevas significaciones. Igualmente podemos deleitarnos recorriendo ese camino con nuevos amigos.



## PRIMERA LLAMADA

Transitamos todos los días en el mundo. Veinticuatro horas donde se entremezclan vacilaciones, decisiones, convicciones, enajenación, aventura: acciones, movimientos.

En ese mismo mundo nos topamos a cada momento frente a frente con otros: nosotros, vosotros y los otros; les miramos o pasamos de largo, de alguna manera impactamos o nos relacionamos. No podemos omitir que las relaciones sean conflictivas, que de por sí el deseo/repulsión de relacionarse es un conflicto, y al mismo tiempo son relaciones de formación, en las que inevitablemente encontramos a otros y nos encontramos; pero, ¿en verdad nos encontramos, más allá de simplemente estar ahí en un momento, lugar y con ciertas personas? Tal situación tendría que significar en sí misma una crisis, puesto que entrar en contacto con otro, con su ser, tangible e intangible, pone en duda, confronta y cuestiona mi propia existencia; luego, ¿por qué ha dejado de implicar tal contradicción?

Una respuesta pronta y evidente recae sobre la función en la que se han embebido los medios masivos de comunicación, los cuales nos seducen, nos atrapan y nos hacen sentir para olvidar que sentimos. Nos encierran en lo novedoso, lo fugaz, lo útil y lo desechable.

Ante tales cuestiones es necesario desentrañar ese papel que están llevando a cabo los actuales medios de comunicación, y esto porque figuran en el imaginario como canales reales de comunicación humana. Ellos realizan una transformación de la realidad en imágenes y una fragmentación del tiempo en presentes perpetuos que nos envuelven en un estado de estrés continuo e incesante. Por otro lado nos apartan de la misma realidad en que vivimos, tal que preferimos verla en la pantalla del televisor con brillantes colores y en alta definición en vez de vivirla.

Las imágenes nos acometen y esto aunado a innumerables factores, acentuados por el hecho de vivir en un entorno urbanizado, propicia que la situación del sujeto en el presente sea precaria, en tanto que se aleja más de sí mismo, de los otros y de su entorno. Se deshumaniza ante la bárbara sobreexposición de escenarios que se presentan uno tras otro cual cuadros de película, lo cual no permite apreciar los detalles, detenerse ni mucho menos regresar a reflexionar acerca de nada. Una realidad, una vida que no permite ser analizada y cuestionada es lo que se nos ofrece en los aparadores, adornada sagazmente con luces y papeles de colores. Dicha vida dista de ser una existencia, que bien, por otra parte, no ha cumplido brindando la felicidad y tranquilidad prometidas.

## Segunda llamada

Es por lo anterior y por *mi experiencia personal*\* que he querido abordar al teatro como uno de los ámbitos de la realidad que ha denunciado (a reservas de considerar el abandono en el que se encuentra y las extrañas formas que ha tomado, precisamente en detrimento frente al encanto informacional de las imágenes), con sus personajes y tramas, los males de la sociedad; ha puesto literalmente en escena problemáticas individuales y colectivas. El teatro a lo largo de su historia y de la historia de la humanidad ha transformado la realidad en sus espacios, ha encontrado escenarios fuera y dentro de las salas, ha seducido a grandes públicos, ha sido estudiado y defendido, ha escapado de sí mismo para reinventarse; y más allá de eso: ha sido un espacio de existencia y de encuentro de sujetos.

En este estudio se pretende buscar al teatro y las posibilidades pedagógicas del mismo. Reconocer al teatro no meramente como una producción artística, sino también y principalmente, para lo pedagógico, como experiencia estética, sensible; entendida ésta última como potencial de empoderamiento e inclusive

---

\* Vivencia y experiencia, atendiendo al “llamado” que en su momento recibí del teatro, hace ya más de 10 años y que pese a penas y avatares no he podido abandonar. Todo lo contrario, me he visto en la necesidad de ahondar más, leer e investigar más. Y en esa vereda no pude evitar ver que pedagogía, teatro y formación viven un amorío ilícito, pero no por ello menos posible.

como experiencia extática, debido a la posibilidad de rupturas. Rayando en lo ilegal.

Se requiere abandonar la certeza de mirar en el concepto “teatro” un edificio o una representación. Partiremos de reconocer que el teatro se encuentra más allá de lo que nos es posible ver con esta mirada acostumbrada a los escaparates. Vamos a darle al teatro el beneficio de la duda y permitámonos percibir la teatralidad depositada en cada individuo; ésta como factor fundamental para su relación con el mundo y el hecho teatral como una de las posibilidades de vislumbrar los horizontes, que invitaría al sujeto a recrearse como *actor* y *creador* de su mundo, el *protagonista* de realidades en movimiento, y adueñarse así de este *drama* en el que se encuentra.

Un andar de tal naturaleza reclama hacer consideraciones de diversa índole. Se vuelve imperioso abordar la estética; asimismo indagar acerca no tanto de técnicas, sino más bien de escuelas y teóricos del teatro, aquellos que lo consideran como una forma de vida y que lo relacionan con ésta en la cotidianeidad, y en esta línea reconocer también a la catarsis, la transformación y la sensibilidad como protagonistas de este drama, de esta urdimbre que pretendemos tejer. Luego, invitar a que la pedagogía nos acompañe y que no se avergüence de ello; dejar espacio abierto al juego del diálogo, permitir que se encuentren y observar qué nuevas caras pueden presentar, una vez que han dejado de negarse entre sí.

Quizá este trabajo se proponga realizar lo inalcanzable: comunicar claramente lo incomunicable, un *algo* desenterrado y alimentado por la experiencia vivida a lo largo de muchos años de *formación* anidada en un vasto prado de sensaciones que me permiten hoy día seguir soñando, que no me dejan descansar y dejar de retar a las ideas o excusas de los demás.

Quizá este no sea el mejor momento histórico para hablar de las cosas intangibles e inservibles, o tal vez al contrario éste sea el instante preciso de nuestra existencia como parte de la humanidad para compartir y llevar a cabo las

ideas más descabelladas. Pues no siempre lo más útil es lo más bello, ni lo más bello es necesariamente lo más humano.

Porque ¿qué sería de nosotros sin los sueños, sin aquella terrible indefensión febril y escandalosa que se encuentra frente a frente y que a veces rebasa el límite de la irrealidad? La búsqueda de un *no lugar* donde descansar todas las noches no es asistir a ese mismo lugar cómodo al que ansiamos llegar, sino un espacio de descontrol al que inusualmente y por voluntad propia deseemos llegar.

### **Tercera llamada**

Cabe hacer ciertas aclaraciones. Por más que me he propuesto hacer un trabajo serio y digno conforme a los requerimientos para obtener el grado pertinente a la conclusión de estudios de licenciatura, no he podido más que encontrarme una y otra vez con la necesidad de explicitar dudas muy personales, enunciar cuestiones quizá ya muy conocidas de manera irónica o aparentemente trivial y de cambiar: cambiar párrafos, palabras, citas. De ello el resultado ha sido éste.

También es preciso mencionar que el camino andado hasta aquí es el que me incita a hacer reflexiones acerca de dos campos enemistados a razón de la razón instrumental; no busco por ello retomar mi experiencia práctica en el ámbito teatral como base empírica del presente. La intención se dirige a otros rubros, quizá porque considero mi participación en ese mundo muy íntima y porque explicitarlo como una experiencia única y mágica de acercarse y comer del árbol de la ciencia sería bastante impertinente de mi parte.

No voy a narrar mis peripecias en los escenarios y salones de teatro. Quizá con esto defraude a alguien, pero tengo un razón muy firme para esto: prefiero contarlo con mi ser en esos espacios que rebasan la articulación racional tradicional. Esto no porque las palabras no basten o sobren, sino porque ya es

hora de dejar de considerar lo escrito como palabra dicha y veraz, y lo que hace el cuerpo como devaluado para fines pedagógicos. Mis recuerdos teatrales se quedan esperando a todo sujeto que quiera rebatir con su mera presencia el menor detalle incluido en el presente.

Reiterando, la experiencia a la que me refiero únicamente me ha empujado hasta este lugar; inicié básicamente de la nada buscando a quienes ya habían dicho y escrito al respecto. Encontré lo que no sabía que buscaba o había preguntado y quiero compartirlo. No pretendo sobrevalorar lo vivido y apostar todo al mismo número, el teatro, ni quiero atribuirme la concepción innovadora de una pedagogía capaz de consolidar el anhelado campo por fin. Esto que he encontrado va más allá de pretender exhortar a la creación y consolidación de una teoría pedagógica que nos permita ser felices a todos para siempre jamás.

Una vez advertido y probablemente sentenciado, esperamos sea entendido y hasta disculpado tan mordaz atrevimiento.

Tercera llamada, principiamos...

## INTRODUCCIÓN

La escuela se exhibió como acicate de la racionalidad; luego como portavoz de la modernidad. Instrumentalizadora y edificadora de conciencias, capaz de inculcar en un espacio relativamente pequeño a grandes masas en la *edad más noble*. A esta “matriz escolar”<sup>1</sup>, al fin y al cabo, se le encomendó ser una institución que tendiera relaciones entre distintas dimensiones sociales que deben funcionar a modo de máquina perfecta, armoniosa. La escuela empleó artimañas de todo tipo para lograr su cometido: atrajo a la psicología, a la filosofía (quizá fueron las reflexiones de éstas y otras disciplinas las que dieron con la necesidad de idear un espacio en el cual perpetuarse); se valió de la tecnología, de los libros y se percató que debía amalgamar las formas culturales más sutiles a modo de catalizar su labor; fue así que, recordándonos al *trivium* y al *quadrivium*, el arte entró en la escuela (diferente a la escuela del arte o para el arte), para enriquecer las formas y estructuras de enseñanza.

De tal suerte, el arte en la escuela afianza ciertas dimensiones y se le aprecia por hacerla ver más humanista y completa. Igualmente, las expresiones artísticas implican un modo de aprendizaje, quizá no diferente a la memorización, pero sí más *bello*: las pinturas nos provocan a asociar épocas y lugares, autores y estilos, de ahí se favorece la asociación con la historia, asimismo la música, que además alberga conocimientos básicos de las matemáticas, la danza cumple objetivos claves al mejorar la psicomotricidad del infante; éstos entre otros muchos ejemplos.

Aprendizaje y arte parecen coexistir en un binomio cuyos beneficios hacen ver a las batallas ideológicas en la escuela menos cruentas, más humanas y estéticas. Y el teatro también ha entrado en ese juego de ornamentación y servilismo. Se le considera como el más pleno, cuyas características favorecen diversos

---

<sup>1</sup> MANDOKI, Katya. Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano. Editorial Grijalbo, México, 1994, p. 153.

aspectos de la educación; del tal suerte se le ha llamado el más completo<sup>2</sup> y así también es, quizá, el más abandonado.

El teatro tiene diversas caras (tantas como personajes puede haber) que ha lucido frente a la sociedad, según lo que se espera de él y de cómo se juega con él; sin embargo la mayoría de las veces queda reducido, limitado por escuelas, sociedades y formas. Y es también responsabilidad de aquellos quienes se dedican al teatro, al destinar su mundo hacia un delimitado círculo de verdaderos *conocedores* y de aquellos que pueden pagar por verlo.

En el ámbito escolar también se ha reducido al teatro a un instrumento para enseñar o embellecer a la misma institución educativa, pasando por alto que el teatro tuvo un devenir que lo sitúa como una posibilidad de formación del hombre mediada por la sensibilidad crítica, de toma de conciencia política e histórica en los tiempos actuales, así como de transformación de la realidad. En dichos sentidos se conjuga la crisis educativa con la crisis existencial, de los sujetos y las sociedades (considerando que de ambas, el estado natural y permanente es la crisis, concebida como reformulación constante).

Ahora bien, la denuncia no se avoca meramente a que el teatro se haya limitado y conformado con ser un recurso didáctico, sino cómo se ha empleado mecánicamente como tal, pues se concibe exclusivamente en la medida de que permita enseñar algo, algo útil, por supuesto. Al mismo tiempo que, como ya se ha mencionado, en tanto práctica social se devela en forma de espectáculo, alejándose de ser una construcción para ser una “ventana” al mundo, ofreciendo (vendiendo) la catarsis a unos cuantos espectadores que se reconocen y se jactan de ser “cultos” por asistir a escenificaciones cuyo boleto rebasa las tarifas populares. Tales producciones además de realizarse vacías de sentido (a reservas de hablar del sentido comercial), explotan la emotividad y someten, sin desenmascarse, estereotipando modos válidos y deseables de ser.

---

<sup>2</sup> Así se le considera por englobar formas artísticas características de otras artes: música, pintura, danza. Edward Wright le llama “síntesis de todas las artes”. Wright, E. *El teatro*. En SÁNCHEZ V. Adolfo. *Textos de estética y teoría del arte. Antología*. UNAM, México, 1972, p. 369.

Esta situación ha sido igualmente favorecida por el desarrollo tecnológico y la fascinación que ejerce éste sobre nosotros. La tecnología por su parte ha entrado de lleno a los espacios artísticos, sin dejar de mencionar los de comunicación y de socialización humanos. Ha hecho de todos ellos lugares más efectivos en cuanto a perpetuación del poder, siempre bajo el escudo de facilitar y mejorar la calidad de vida, pero, por supuesto, de quienes tienen un poder adquisitivo suficiente para obtener y mantener dicho nivel de vida (afortunadamente para los que no tienen ya existen múltiples planes de pago). La tecnología en el arte, ha explorado formas distintas a las tradicionales; sin embargo, también se ha limitado a embellecer formas existentes y con ello hacerlas más atractivas al espectador, con ello el arte se vuelve un negocio bastante redituable.

La tecnología entra en escena y personifica el detrimento de la plausibilidad de lo que antaño se consideraba una forma sublime de recrear la realidad y cuestionar sus problemáticas. Pero la tecnología por sí misma no concibió tal desastre, impulsándola se encuentra toda esta ideología instrumental, en aras de caprichosos proyectos políticos que ya todos conocemos.



## CAPITULO 1.

### ALEJÁNDOSE DE LA ESTÉTICA DEL TEATRO

#### Rumbos de la teatralidad

##### 1.1 RITUAL

##### DEL ORIGEN AL RITO O DEL RITO COMO ESPACIO INTEMPORAL DE ENCUENTRO

###### *El origen*

Dicen que en el principio era la nada, o bien, algunos aseguran que era el caos; otros tantos han hablado de explosiones, mutaciones, conmociones, y otras tantas “-ciones” expuestas una infinidad de veces; pero todas remiten sencillamente al paso del no, el 0, o simplemente de la nada al algo. Se asevera que de ese caos que era nada y que quizá por ser nada era caos, surgieron la vida y las cosas. La vida comió vida y cambió de lugar a las cosas, las cambió de forma, las hizo más grandes o más pequeñas, las amalgamó unas con otras... La vida dio paso a la metamorfosis y a la muerte. Y de la vida se dividieron los reinos, las especies, familias y las razas. Y todos estuvieron juntos bajo el mismo cielo.

Y el ser humano estaba ahí, evolucionando, aprehendiendo la vida, las cosas y conformando el mundo, deformándose y reformándose. Y dicen que él fue el primero, por no decir el único, que poco a poco pudo discernir entre su existencia y su subsistencia. Y su curiosidad le llevó a buscar en otros las

respuestas acerca de su propio ser: tocándolos, oliéndolos, hurgando en ellos el sentido de la vida. Se alejó de la muerte, luego se fascinó por ella mientras temía enfadar a las fuerzas externas a él, las que le provocaban frío y oscuridad. Un día creyó agradecerles pues le dieron el regalo del fuego, y decidió adorarlas con fuego, con su cuerpo y su voz.

Aprendió que el fuego quemaba y su agrado por sus iguales vivos le llevó a salvaguardar a aquellos ya muertos. Calculó que el sol siempre volvía salir después de cierto tiempo y que el agua del cielo alimentaba a las semillas de la tierra. Supo que era parte del cosmos, aunque fuese un ser inferior supeditado a las vicisitudes y caprichos de los seres divinos. Por eso debía demostrarles reverencia para que aparecieran o se alejaran, para mantenerlos contentos y en equilibrio. Consideró que en el principio todo había sido caos y ahora estaba en sus manos mantener el orden, su orden.

Sus iguales le ayudaban a comprender y necesitaba de ellos, para alimentarse, para tener y guardar calor, para abrazarlos, para someterlos, para ayudarse y sobrevivir. Ellos se ayudaban a encender el fuego y a adorar a los supremos, se movían juntos, participaban de un mismo baile signo de admiración y de unidad; de reunificación con el cosmos. Y bailaron e hicieron sonidos durante mucho tiempo. Aprendieron cuando y cómo lo debían realizar.

Después, cuando se levantó sobre sus extremidades traseras, tras fortalecer sus músculos, pudo liberar su garganta de la opresión. El aire circuló con gran fluidez desde el abdomen y los pulmones hacia la boca, las cuerdas bucales pudieron interpretar nuevos sonidos. Luego, los sonidos se convirtieron en órdenes o simplemente correspondían a acciones. Los sonidos se volvieron palabras y las palabras ordenaban al mundo nuevamente, de manera distinta. El orden de la palabra y luego el del concepto fue dejando de lado, aparentemente y con el paso de los siglos, el orden del símbolo y el rito en los que se fundaba la comunidad. Y entonces el hombre se hizo dueño y señor...

\* \* \*

El origen, como idea abstracta acerca del comienzo de la organización humana, distinguiéndola del inicio de la historia de la humanidad, dio paso al rito y el rito dio origen a una serie de prácticas simbólicas y discursivas con el fin de describir y apropiarse del mundo externo y ajeno al hombre; entre esas prácticas se encontraba el mito. El mito, como desglose de la ritualidad, comenzó a organizar la humanidad de cierta manera; digamos que fue la connotación bautismal de la especie humana. Una suerte de abandono del caos en dirección hacia el orden.

Por otro lado, el mito también requería ser una reconciliación con ese caos, pero ahora en términos comprensibles para el ser humano, es entonces que el mito es “tiene la capacidad de reintegrarlo al mundo, asociarlo a su contorno humanizando la naturaleza y naturalizando al hombre. El mito hace posible la vida armónica neutralizando el terror de la ruptura”<sup>3</sup> (léase también el terror a la incertidumbre). Dicha ruptura es entre el hombre y la naturaleza, propiciada por la necesidad de sobrevivir que se convierte en necesidad de control, de certidumbre. Además de prevenir o curar la ruptura, el mito “otorga la unidad necesaria que diluye las diferencias en cuanto es un punto de referencia común para todos los individuos”<sup>4</sup>; lo cual es también indispensable para organizar y sobrevivir en una agrupación humana. El mito es el primer intento de organizar y explicar el que ahora será llamado mundo.

Pero antes de llegar a dicha organización que se transforma en mito, lenguaje y la tradición oral, escrita, iconográfica o pictográfica, es el aprendizaje instintivo o sencillamente el instinto el que proveía el sentido a las formas de actuar adecuadas que posteriormente se traducirían en las costumbres y experiencias necesarias para la supervivencia (podríamos ejemplificar haciendo mención de ritos de apareamiento o de caza: primero fueron instintivos, luego fueron costumbres, y después se ritualizaron al punto de convertirse en formas validadas socialmente).

---

<sup>3</sup> La mención que se hace aquí acerca del mito recupera el trabajo de Roberto Donoso, quien a su vez ha realizado un trabajo de profundidad acerca de la relación del mito con la humanidad y con los discursos actuales. Asimismo plantea al mito como necesidad, alternativa posible y necesaria frente al mundo racional que nos limita. Esta misma idea se recupera más adelante. DONOSO Torres, Roberto. Mito y educación. El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica. Editorial Espacio, Argentina, 1999, pp. 16-17.

<sup>4</sup> Ídem.

De ahí, se fueron constituyendo los rituales de tributo o adoración, mismos que se fueron articulando con una explicación de su esencia: los mitos. Ambos eran símbolos que proveían a la comunidad de un sentido de origen propio y una identidad que los mantenía unidos, más allá y diferente de la necesidad de estar juntos para ahuyentar a los depredadores.

Pero la ritualidad no era únicamente transmisión de conocimientos, era también sacralización de lugares y de momentos, transformación de la vida cotidiana: “el rito es una acción que provoca consecuencias reales, posiblemente sea una especie de lenguaje pero también es algo más”<sup>5</sup>. El rito no es ni costumbre ni tradición sencillamente, el rito es parte, generador y reflejo de una cosmovisión, misma que permite la cohesión de una comunidad. Pero además es una forma de construir la comunidad desde lo simbólico. Participar en rituales implica ser parte de la comunidad, atribuye obligaciones dotando de un nuevo significado a las acciones de los sujetos, diríamos que los concita a romper con su individualidad y disponerse a participar de un espíritu común.

Es en este punto que debiéramos tomarnos un momento para hacer una aclaración acerca de la relación que se guarda en el surgimiento de las formas discursivas que dan sentido a la subjetivación<sup>6</sup> en una comunidad, y cómo de ahí se van desdoblado unas y otras, a saber: símbolos, ritos, mitos, que hoy día bien podríamos llamar dispositivos.

Si queremos encontrar el equivalente de las tan mencionadas técnicas de enseñanza en la comunidad primitiva, ostentaría el lugar más alto la relación estrecha entre vida y trabajo (ya organizado, pero aun no relacionado a la plusvalía), así también encontraríamos a la práctica oral, la transmisión de conocimientos mediante el ejemplo y la naciente palabra. Estos dispositivos se

---

<sup>5</sup> CAZENEUVE, Jean. Sociología del rito. Amorrortu, Buenos Aires, 1971, p. 14.

<sup>6</sup> Entendemos por subjetivación a aquel proceso social y cultural, pero también personal, a través del cual los individuos se convierten en sujetos; esto es, cómo un ser se va convirtiendo en ser humano, ser social en una comunidad. En toda sociedad existen formas de aprendizaje o indoctrinación del individuo y es, precisamente, “en la articulación compleja de discursos y prácticas donde se constituye en lo que es.” Larrosa, Jorge *Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí*, en LARROSA (ed.), Escuela, poder y subjetivación. La Piqueta, Madrid, 1995, p. 266.

validaban cuando un ser humano alcanzaba o rebasaba la edad promedio y cuando una comunidad contaba entre sus integrantes tales sujetos.

Tenemos entonces dos aspectos básicos en el surgimiento de la organización humana: la permanencia y la comunidad. Los símbolos eran (son) los que constituyen las partes y organización conceptual del mundo humano, que en un inicio lo explican a partir de los sucesos fantásticos del entorno. Luego, los mitos son la creencia compartida acerca de tales símbolos y su relación con los sujetos y la naturaleza (el *religare* ancestral); y los ritos son el origen de la concepción de símbolos y mitos, la experiencia que por antonomasia los hace cognoscibles a todo aquel que sea miembro de la comunidad y que, juntos entonces, los convierte en ella.

Ahora bien, antes de entrar propiamente en materia, podemos permitirnos señalar que en la tradición pedagógica no se encuentra la necesidad de remontarse a las formas rituales como procesos de socialización, aprendizaje y conformación de pensamiento y personalidades. Encontramos bibliografía que señala el tipo de educación existente en los pueblos denominados *primitivos*<sup>7</sup>, donde la visión se sustenta básicamente en la vida cotidiana, dejando de lado el pensamiento mítico-mágico por considerarlo un límite al desarrollo del pensamiento de la humanidad, que es parte de concepciones arcaicas. Dicha visión nos sugiere técnicas de enseñanza rudimentarias, una organización basada en lineamientos impuestos por los mayores; educación costumbrista encaminada a proveer los elementos fundamentales para sobrevivir.

Pues bien, retomando las primeras formas de esquematización del pensamiento humano a partir de la simbolización, debemos considerar que el conflicto existente entre ellas recrea la ruptura del este ser con su animalidad, tal que no se abandonan una a la otra por completo, pero si van tomando una especificidad en cuanto a su construcción. De ello (y permítaseme citar):

---

<sup>7</sup> Consúltese cualquier libro de historia de la educación o historia de la pedagogía, en unos encontramos las formas de educar, basadas en teorías filosóficas o psicológicas y en otros a los exponentes del pensamiento pedagógico.

“Por una parte en el mito la tensión surge entre los universos de categorías y de conceptos, las esferas de taxonomías que conforman el régimen de articulación de los trayectos narrativos del mito. Por la otra, el que se instaura entre su materia expresiva y su exégesis, sus interpretaciones. El ritual se inscribe como un gesto transversal a ambas tensiones: comparte esos universos y los despliega en una forma narrativa particular, pero también exhibe y profundiza esa tensión entre la materia del mito y la exégesis de la que el ritual es, en sí mismo, una modalidad exorbitante. El ritual crea una interpretación mítica pero se desprende de sus esquemas, reclama cierta autonomía, funde en sí mismo una particular resonancia y forma de existencia de los mitos para después desbordarlos mediante las acciones corporales, las efusiones, las escenificaciones atravesadas por los conflictos del aquí y ahora”<sup>8</sup>.

Así, se crea una interdependencia entre formas, espacios y tiempos. Sin embargo, esa localización espacio-temporal no es la misma del rito. El rito representa un momento y una realidad figurativa. La cuestión es que durante los rituales los sujetos se proyectan y se ajustan al tiempo extrapersonal, histórico, cósmico, reviven el origen y a sus antepasados. Básicamente se arranca al hombre de su tiempo-espacio individual y se le vacía en un tiempo-espacio sagrado, parte de la identidad comunitaria ancestral<sup>9</sup>. Entonces se conectan pasado y presente, pero ambos son ficción, dan cuenta del deber ser con algo que no es. Un encuentro articulado, pero desestructurado en cuanto a sus dimensiones. Podríamos aventurarnos a puntualizar, de la mano de Mircea Eliade, que el rito es un mito en movimiento.

---

<sup>8</sup> Raymundo Mier, *Tiempos rituales y experiencia estética*. En: GEIST, Ingrid (compiladora). Procesos de escenificación y contextos rituales. Plaza y Valdés, México, 1996, p. 83.

<sup>9</sup> ELIADE, Mircea. Imágenes y símbolos. Grupo Santillana, Madrid, 1999, pp. 63-64. El autor se refiere al mito, sin embargo y con la explicación antes hecha acerca de la relación que guardan uno con otro, se desprende que el rito juega también con la estructura y representación del tiempo.

### 1.1.1 El rito como espacio intemporal de encuentro

De aquella necesidad de relacionarse y comunicarse van surgiendo los códigos, las formas de establecer vínculos dentro de un grupo o sociedad. Entonces “nuestros antepasados echarán mano de todo su ser: de los pies, de las manos, de la expresión de sus rostros, de la voz que, antes de la lenta adquisición del lenguaje estructurado, transmitiría sus mensajes por medio de las modulaciones de timbre y volumen”<sup>10</sup>. Allí, sin palabras ni textos se estrechaban lazos y se ordenaba la sociedad.

Lo anterior se debe a que existe en el fuero ritual una conexión doble. Ya habíamos mencionado que tomar parte en los rituales implicaba asumirse como miembro de una comunidad, y ahora hemos señalado que igualmente significa inmiscuirse en una relación con el mundo, el cosmos, la historia humana, el pasado sagrado, las divinidades y lo no tangible. Pues bien, es ahí donde se devela que la escenificación ritual comprende la destemporalización y la exotopía que permite a los sujetos encontrarse de manera distinta a la cotidiana, e involucrarse de manera más profunda pues, aunque el ritual es una acción sagrada que se puede definir como “un acto individual o colectivo que siempre, aún en el caso de que sea lo suficientemente flexible para conceder márgenes a la improvisación, se mantiene fiel a ciertas reglas que son precisamente las que constituyen lo que en él hay de ritual”<sup>11</sup>, incita a comportarse de manera extrovertida y seductora, donde todos se vuelven uno, se necesitan y afirman su presencia en el grupo.

Es, básicamente y aunque no podamos explicarlo con todas sus palabras en este momento, un no lugar (los lugares en nuestros tiempos son aquellos en los que trabajamos, compramos, dormimos, es decir lugares tangibles), que transcurre en un tiempo que en *realidad* no ha pasado. Una vez concluida la experiencia se retoma la actividad cotidiana.

---

<sup>10</sup> OLIVA, César. Historia básica del arte escénico. Cátedra, Madrid, 1990, p. 11.

<sup>11</sup> CAZENEUVE, ob. cit., p.16.

Es difícil entenderlo y exponerlo puesto que nos hemos alejado excesivamente de aquella experiencia, y para hacerlo comprensible digamos que es similar a cuando decimos “se me pasó el tiempo volando”. Me atrevo a decir que usamos esa expresión cuando estamos embebidos en alguna circunstancia y que recordamos vivamente a la persona o personas con quiénes nos encontrábamos; aún sin conocerlas en nuestra memoria se queda grabado un rostro, una voz, un color.

Y entonces, ¿por qué el ritual es un espacio intemporal de encuentro? Porque es en un *no tiempo*, del que dudosamente podríamos decir que *transcurre*, en un *no lugar* donde nos es posible encontrarnos con otros, sin máscaras y sin formas sociales. Sin embargo es un fenómeno eminentemente social con correspondencias sociales y efectos de la más extraña índole.

Por el momento dejemos de atormentarnos con tanta negación de todo aquello que conocemos y en donde *sabemos* que *existimos* y por ello nos sentimos seguros, para dar paso a la continuidad de la historia del hecho teatral.

## 1.2 EL DEVENIR DE LA TEATRALIDAD

Del rito al teatro (no hay mucho trecho)

Muchos dirán que de la danza surgió el teatro, o que del teatro se desencajó la danza; pero ambos eran uno solo, amantes simbióticos que la racionalidad separó, como a muchos más en la historia mitológica de la humanidad. Sin embargo, aún hoy no se concibe una danza que no implique elementos teatrales ni un teatro que no sea juego de ritmo y movimiento, es decir, danza. Nadie podrá negar, asimismo, que el juego es la expresión más acabada de el fin... no es importante, sólo los medios (aquí entiéndase fin únicamente como lo útil).

Se dice además que los rituales se dividieron, por un lado el teatro y por el otro la danza. Y volvemos al mismo asunto: uno no podía ser sin el otro; eran todos uno y lo mismo. Hablamos de todos porque ahí también encontrábamos al canto



y la música, que fueron la primera literatura y poesía. El rito fue la concepción simbólica humana originaria y más completa, incluso porque se encuentra antes de la ruptura entre actor y espectador, pues aunque en otros ritos como son los de curación exista la figura del *chamán*, éste no se encuentra separado diametralmente del enfermo, todos los presentes participan en el proceso mágico-curativo.

Con lo anterior no se pretende igualar, sobre todo en el contexto actual, el teatro con el rito (menos aún a las prácticas médicas, que se opusieron totalmente y siguen luchando por suprimir toda aquel ejercicio que se sospeche como no científico en su hacer), puesto que en aquella ancestral ruptura también se diferenciaron sus formas de existir en las sociedades: rito como cambio, adoración y teatro como escena, espectáculo.

Una idea central en torno a ello y mediante la cual podemos tener una imagen más nítida de este devenir siendo, es la ruptura, también ya mencionada, entre el ámbito natural, mágico y salvaje, y el mundo racional del ser humano. Entre el espíritu dionisiaco y el espíritu apolíneo, éste el mundo de la razón y aquél de lo que podríamos llamar la sinrazón; igualmente lo podemos vislumbrar como el paso de la embriaguez (pero también de la fiesta a la vida) a la luz o claridad del orden.

Acerca de dicha transición se ha hablado profusamente<sup>12</sup>, y lo que nos interesa de ella es resaltar, nuevamente, la búsqueda del orden y la desesperación por apropiarse y comprender el mundo en ese ordenamiento. El orden es una manera de apropiarse, de hacer mundo. Este hacer con los siglos se ha vuelto contra su finalidad básica: el afán de ordenar nos ha separado inusitadamente de la naturaleza a la que ya no reconocemos y a los seres que ya no son parte de nuestra comunidad, habitantes de nuestra cueva.

La ruptura se vio favorecida y a la vez se intentó sanear mediante formas discursivas diversas. Si había ya un orden, que era establecido por los dioses,

---

<sup>12</sup> Se han retomado de Nietzsche ideas contenidas en “El origen de la tragedia” y de Stambaugh en “El teatro como vehículo de la comunicación” Inclusive en el “Malestar en la cultura”, Freud nos habla de esta separación aunque, claro está, él lo hace en otros términos, desde su campo y con fines distintos.

había que tener contentos a los dioses. Y, entonces, el arte, antes de ser arte viene a definir la diferencia entre adoración y vida cotidiana, entre lo común y lo extraordinario. Más tarde se encuentra con otra ruptura: la de lo útil frente a lo bello, que no es útil.

Pero mucho antes de esa catástrofe, si somos audaces, nos podremos dar cuenta de que el arte entonces nace de la creencia en la magia y de la anhelada reconciliación con un mundo que dominamos pero que aún así nos es ajeno. Lo que sucede en el arte es diferente de lo que sucede en la vida común. Aún la vida sigue teniendo sus puntos inexplicables (explicados por la existencia del capricho de los seres sobrenaturales), pero la división ya no tiene retroceso.

La idea es reconocer que “las tribus [...] van conformando ritos, ceremonias y formas de expresión primitivas, en las que aparecen los primeros gérmenes de la teatralidad. En las fiestas de epifanía de aquel lejano mundo se establece una especie de comunicación, poblada de aspectos simbólicos y misteriosos, que inventa formas dramáticas llenas de ideas metafísicas. Son ellas las que asientan una mitología que [...] trata de conmemorar fechas o acontecimientos muy determinados”<sup>13</sup>. Lo que se quiere entonces es aclarar la existencia de esa sustancia común en ambos, a lo que podemos llamar *performance* o *teatralidad*. Viene a bien decir que antes de la disociación y subsiguiente evolución, esos elementos fueron los que marcaron el carácter del rito y del teatro y que aún hoy les son comunes, aunque su estadio en las diferentes sociedades se haya distanciado y racionalizado de manera muy distinta.

De igual manera, debíamos esclarecer en un pequeño paréntesis lo que se entiende por *performance* y *teatralidad*. Los *performances* funcionan como “actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria, y sentido de identidad a través de acciones reiteradas”<sup>14</sup>. Es ésta una categoría que se ha trabajado más como una forma de representación.

---

<sup>13</sup> OLIVA, ob.cit., p. 12.

<sup>14</sup> Performance es tratado por TAYLOR, Diana. En *Hacia una definición de performance*. Tomado de: <http://performancelogia.blogspot.com/2007/08/hacia-una-definicion-de-performance.html>. Consultado el 22 de febrero de 2007.

En cambio, la teatralidad son todas aquellas “manipulaciones que se producen en un hecho concreto para poner en relación un espacio ficcional con otro real; el primero debe poseer los requisitos para establecer dicha relación de forma convencional; el segundo estará ocupado por un grupo de receptores dispuestos a aceptar dicha relación”<sup>15</sup>. Ambos conceptos se relacionan por significar acciones sociales, y podríamos manejarlos como uno sólo, pero la teatralidad abarca en su seno al performance, entre otras muchas formas más del arte, y no únicamente las artes escénicas (no quisiéramos arruinar la sorpresa pero lo pedagógico abarca también algo de teatral).

Es la teatralidad, la condición/posibilidad de teatralizar aspectos de la realidad, de concebir una totalidad aún cuando no sea armónica ni garante de felicidad. Es lo teatral todo aquello que no podíamos tocar ni sentir y que ahora en la puerta de la teatralidad se abre a nosotros, pero nosotros debemos abrirnos también para dejar de ser lo que somos y convertirnos en lo que nunca quisimos ser:...

El performance sabe muy bien lo que implica eso que nunca quisimos ser. En el performance se hablan cuestiones grotescas de las que nadie quiere hablar. Podemos asistir a una de estas presentaciones y sentirnos gente culta por ello, mas no seremos capaces de formar parte, de analizar en nuestra propia existencia lo grotesco, lo feo; y si quiere llamársele también así, lo prosaico. Y la teatralidad en todos ha dejado pasar todos esos seres e ideas indignos desde los espacios que ha abordado hasta los lugares donde jamás los quisimos ver.

Las palabras no agotan los conceptos, y el concepto teatro no se confina en su definición. Teatro no es ni edificio, ni texto, ni actores. Teatro, sea abandonado, enjuiciado, mal entendido es una totalidad posibilitada por lo teatral, la teatralidad, teatralización; y “en el acto de teatralizar, que no queda agotado en la literatura dramática, no se dan dos interlocutores [...], sino tres, cuando no cuatro”<sup>16</sup>, nos dice francisco Larroyo. Esos tres que son cuatro, también pueden ser cinco, o veinte, y no todos son de nuestro tiempo ni están presentes ahí en carne y hueso. Pero son requeridos y ante el llamado les es permitido volver del

---

<sup>15</sup> OLIVA, ob. cit. p. 13.

<sup>16</sup> LARROYO, Francisco. Sistema de la estética. Porrúa, México, 1966, p. 204.

inframundo o trastocar las leyes de la física, a condición de que volvamos a creer en la magia y nos dejemos llevar en el ritual.

El elemento teatral presente en los ritos se conservó. Pero el elemento ritual latente en el teatro, a condición de convertirse en tal, se difuminó, se encerró tras la *cuarta pared*. El teatro ya no es rito, ahora es espectáculo.

Entonces, ¿por qué hablar del teatro como un rito y de su posible trascendencia dentro de la pedagogía y la educación? Precisamente porque en nuestro actuales y diminutos días, cada vez son menos las acciones en las que se nos permite significar la realidad y a nosotros como parte de ella. Aunque algunos presuman de promover el aprendizaje significativo en las escuelas, éste dista mucho de ser claramente algo significativo; la significación no implica meramente pasar de la memorización a la interrelación del los aprendizajes. Lo significativo siempre va acompañado de la crítica, si un aprendizaje se toma, se significa sin reconocer antes que es parte de una ideología, entonces lo que se está haciendo es una colonización.

La cuestión es que lo significativo no es lo bondadoso o lo más acabado en cuanto a educación y teorías del aprendizaje se refiere. Sin embargo, para llegar a ser, lo significativo ha requerido de la teatralidad; es éste el lado perverso que nuevamente viene a señalar la inquietud de reconocer lo teatral en relación a lo pedagógico.

¿Qué es lo que hace a una acción realmente significativa? La oportunidad de volver a ella, revivirla como a un antepasado al que deseamos preguntarle donde escondió el tesoro de la familia. Lo significativo no es saber utilizar todo mi cúmulo de conocimientos y habilidades para superar en la carrera de la vida a los otros. Si requiero volver en el tiempo y desaparecer en mí es para encontrar a otros. La significación es formar parte de la comunidad, no desencajarse de ella ni tampoco perderse y disolverse en ella. La significación, entendida como proceso y fenómeno teatralizado, nos hace encontrar a nuestros interlocutores, reales o no.

El teatro llegó a ser una de las grandes tradiciones artísticas, y ya sabemos cómo ha resultado su historia hasta nuestros días, aquí donde vivimos. El valor del arte es superfluo, se vende, se numera incluso cuando es invaluable. Se cree del arte que es un bien, e irrisoriamente se le agrega que es común. Peroratas lejanas a la realidad en la que tanto nos agrada decir que vivimos.

El error radica en que la obra de arte no puede ser el lugar de la libertad, y no lo ha sido porque no lo hemos creído y porque más que arte es lujo. Sabemos cuanto vale en nuestros días una de las llamadas “obras de arte” de los grandes artistas que nos han precedido y que fueron reconocidos así, muchos de ellos, tras su muerte. Una obra de aquéllas no se debe tocar, no se puede saborear ni destrozar para comprenderla

Imaginen que nos limitamos a creer que sólo los sujetos capaces ese tipo de grandes obras maestras, estamos validando que únicamente unos cuantos seres humanos, en comparación con todos los que han formado parte de la vida en la tierra, son dignos de ser reconocidos, de tener privilegios y, peor aún, de la libertad.

### 1.3 UNA TEATRALIDAD PROSAICA

Y ahora, éste se convierte en el momento para comenzar a enunciar lo no dicho o al menos lo que no se ha tomado en cuenta acerca del teatro. Y como todo aporte que se admire de serlo, es conveniente iniciar con los cuestionamientos básicos. ¿Por qué teatralidad? ¿Por qué prosaica? Definamos cuestiones.

Primero; si el teatro en las escuelas y para la educación se define como un bien cultural o un recurso didáctico, debemos preguntarnos cuál es su distinción fuera de la escuela. En el ámbito público el *teatro* es arte, antes que forma de vida, el teatro es entretenimiento, trabajo y sustento de los actores, un espacio abandonado o poco concurrido. El teatro fuera de la escuela es aquel que alcanza su clímax en la representación, el estreno. Pero también está por otro lado el teatro que no sirve y la teatralidad en los espacios. Ya esbozábamos aspectos de la teatralidad como parte de la comunidad, como un medio sin utilidad definida, puesto que ni siquiera el encuentro con los otros es su finalidad, el encuentro simplemente es inevitable y nos resulta gozoso.

En la otra punta esta la prosaica, lo prosaico. Pero lo prosaico es lo simbólico contenido en lo cotidiano, toda la carga de teatralidad en la vida de las personas. Por este motivo, se distingue que cuando el teatro es representación, el clímax del trabajo actoral, “para autor y público, el rito teatral disuelve la rutina cotidiana, lo que permite una visión más clara y crítica de la realidad”<sup>17</sup>. En cambio, cuando la teatralidad nos acompaña en lo prosaico, que de hecho lo prosaico es teatralidad, en la reflexión de las formas y la concomitancia de sujetos se entreteje una acción comunicativa que cuestiona la propia cotidianidad a través del reconocimiento del ejercicio del poder sugerido, sugerente: seductor.

En la teatralidad se instaura la viabilidad de hacer que el/lo otro me construya, cuando lo reconozco y concibo ahí mi propia potencialidad de pensamiento y la potencialidad creadora. Ahí donde yo también puedo seducir y ejercer poder; ahí donde puedo recrear relaciones míticas y exacerbadas, fuera del tiempo y del

---

<sup>17</sup> PRIETO Stambaugh, Antonio. El teatro como vehículo de comunicación. Trillas, México, 1992, p. 93.

espacio. Mi materia abstracta se vuelve materia extensa y es posible comprender la complejidad en la existencia llana y detonarla.

Katya Mandoki argumenta que la estética no significa poder, pero que es capaz de producirlo: que la estética es matriz donde significantes producen efectos de significado, es decir, *poder*<sup>18</sup>. De la prosaica dice que es una estética otra, una alteridad<sup>19</sup>. Pues bien, éste no es un asunto de  $a+b = c$ , sin embargo, no es difícil comprender que lo prosaico es alteridad productora de poder, o quizá un *no poder*, es decir, en la negación del poder, produce una alteridad del poder, una versión descabellada, mágica: allí donde *lo cotidiano se vuelve mágico*. Desafortunadamente le tenemos pánico a negarnos y, de la misma manera, tememos a la revelación de la magia<sup>20</sup>.

Pero es en la magia, juego y negación de lo racional, donde la realidad se transforma mediante el canto y el baile, sonidos emitidos por los hombres y que son capaces de traer a la lluvia, el día, a lo sobrenatural a confundirse con nosotros (todas ellas teatralidades).

No retomemos esta imagen considerando a quienes creen o creyeron en ellas como pobres seres tontos que creían en la magia (pues quizá lo que se asome en realidad sea nuestra envidia); misma que nosotros sabemos inexistente o al menos nos resistimos a creer en ella; si así fuera, todo el mundo racional, técnico y científico que hemos construido no tendría ninguna validez. Por otro lado, la moneda muestra la cara de los grupos religiosos y de superación personal o salvación, hablándonos de *cúrese usted mismo* y que hoy día florecen en los campos de la urgencia por recuperar el lazo perdido. Ellos hacen uso descarado de la urgencia actual de aferrarse desesperadamente en lo trascendental, los milagros: la magia. Igualmente nos sugieren algo que el arte siempre ha sabido, un elemento esencial del teatro, pero silenciado; ambos han querido guardarse el secreto debido a la desconfianza que nos genera a

---

<sup>18</sup> Katya Mandoki en “*El poder de la estética*”, trabajo incluido en DUQUE, Félix [et al] Pedagogía y estética del presente. Lucerna Diogenis, México, 2003, p. 60.

<sup>19</sup> MANDOKI. Prosaica... ob. cit., p 85.

<sup>20</sup> Artaud señala que “aún habiendo necesidad de la magia, en lo profundo sentimos temor a que la vida se desarrolle de manera plena bajo el signo de una autentica magia” ARTAUD, Antonin. El teatro y su doble. Editorial Tomo, México, 2003, p. 9.

nosotros, simples mortales, siempre en búsqueda del uso práctico e inmediato a todo: saben cómo lo irracional es lo que hace mundo, no la razón ni el orden.

Es así que la teatralidad prosaica es distinta del teatro pedagógico o una pedagogía teatral, diferente de idealizar la presencia del arte en la escuela y en la pedagogía para que ambas abracen los discursos educativos de manera más eficaz. Pretendemos alejarnos poco a poco rumbo a una significación que construya poder, poder de reconocer la subjetividad y la otredad. Ello porque reconocemos la imposibilidad de enseñar arte en la escuela, así como no podemos enseñar la virtud (no la enseñamos ni la formamos, ni, mucho menos, la transmitimos como una enfermedad pandémica). Lo único que podríamos considerar como permitido es dar aproximaciones a la vida y época de algunos artistas de la historia y quizá un esbozo de la corriente o movimiento que representaron.

Por tales motivos, tampoco podríamos “enseñar” teatro en la escuela o argumentar que es pedagógico; no podemos esperar que el teatro mágicamente instruya en cuanto a ciertos contenidos (ni debiéramos siquiera pensarlo en función de ello). No podemos justificar la presencia del arte en el currículo, el plan de desarrollo o programas de estudio y decir que estamos enseñando arte, teatro.

El teatro (y quienes formamos parte de él) se modifica, está siempre buscando, se ha atrevido y no ha podido evitar entrar en un choque que le abre paso al mundo de lo feo y lo grotesco. Las cosas parecen ponerse feas, mas la realidad de ese lugar es meramente desestructuración. Pedagogía y teatralidad debieran aventurarse igualmente a buscar [se]; la pedagogía ahora precisa atreverse a reconocer la teatralidad de los procesos que la constituyen y luego, desde dicho reconocimiento y con un replanteamiento del lenguaje que le es propio, los procesos reconstruidos de formación y al concepto mismo.

La estética, más que el propio arte, ha negado el lugar público y ello porque la teorización ha privilegiado lo bello; pero lo bello no es parte de la vida vulgar en la que transitamos la mayor parte de los seres humanos, también vulgares. Ha



volteado la cara a su sombra, la prosaica. Si en vez de lo bello hablamos de lo sublime, entonces lo prosaico se deja entrever, jamás por completo.

El acercamiento o mirada de la pedagogía sobre el teatro ya no debe empaparse de tintes románticos<sup>21</sup> o de la belleza, a partir de donde el teatro provea de los elementos necesarios mediante los cuales la comunidad vivirá en perfecta armonía hasta el fin de los tiempos. El paso fundamental es dejar de creer que seremos felices para siempre, dejar de encender nuestra veladora a la santa educación para que nos salve de este mundo desbocado<sup>22</sup>. Es imperioso comenzar a concebir “formar” como ese reflexionar el mundo y sus experiencias sensibles para poder encontrarnos con otro en un espacio teatralizado.

---

<sup>21</sup> Pido disculpas de antemano (y de nueva cuenta) a todos aquellos románticos, muertos, vivos y de clóset; y agradezco su inspiración porque, aunque no lo parezca, éste es un trabajo totalmente inspirado por una visión romántica de la pedagogía.

<sup>22</sup> Sin rienda, pero también sin boca, cerrada y acallada al grito unívoco que reclama seguridad y que por la rapidez en la que vivimos no permite decir nada más. Esta idea ha sido retomada de Giddens, más le hemos dado una interpretación un poco distinta al significado de *desbocado*. GIDDENS, Anthony. Un mundo desbocado. Taurus, Madrid, 2000.

## **CAPÍTULO 2.**

### **TEATRO COMO EXPERIENCIA DIDÁCTICA**

#### **La desventura didáctica**

#### **(O, ¿cómo escapar del buen camino?)**

Empezamos hablando del teatro y prometimos analizarlo respecto a la consideración que de él se hace como un “recurso didáctico”. Ahora bien, dichas consideraciones respecto al tema que nos ocupa ha sido probablemente un recuento consistente (insistente) de la situación y condena dictada contra el teatro desde el ámbito pedagógico. Asimismo, nos hemos encontrado en el medio de algunos encuentros entre su origen, lo que se entiende de él, sus formas sociales y de cómo en algún momento dejó de formar parte implícita en la educación y formación del hombre, recibiendo entonces el nombramiento “honorario” al servicio de la escuela: un papel y lugar específicos en los programas de estudio. Su *papel* en la escuela (y el del arte en general) ha sido instrumentalizado a la vez que optimizador de contenidos; ahí también donde la didáctica es “lo didáctico”, sinónimo de educativo, de especificidad referente a formas del “buen enseñar”.

Reconocemos que en el lenguaje común la didáctica ha sido reducida básicamente a lo técnico, a métodos de enseñanza, igualmente se le da este mote a aquellos materiales que “favorecen el aprendizaje”, de cosas buenas, por supuesto. No se le reconoce como un campo de estudios cuya historia y presupuestos teóricos abarcan un fondo más amplio que la producción de juguetes didácticos.

En tales circunstancias, como punto nodal, es preciso traer a cuenta esta situación y nombrarla claramente: el hecho de una “ignorancia didáctica”<sup>23</sup> que nos acomete. Al parecer, paradójicamente, la didáctica no tiene cabida en lo educativo, mucho menos en el discurso pedagógico (donde increíblemente somos nosotros, pedagogos, quienes la menospreciamos). Su definición es difusa y parece no requerir conceptualización, sabemos que en gran proporción de veces se equipara con cualquier cosa que se refiera a lo infantil. En el mejor de los casos, la didáctica parece ser aquella disciplina que tiene por objeto de estudio el desarrollo práctico (técnico) de la teoría educativa, según ha comentado acertadamente Ángel Díaz Barriga.

Es por lo anterior, que se evidencia éste como un momento trascendental para replantear la concepción común de la didáctica; para pensarla, junto con la educación, y teniendo en cuenta el ritmo vertiginoso con el que en la actualidad se promueven (y hasta se imponen) prácticas de enseñanza y aprendizaje poco reflexionadas y ajenas a las necesidades propias de una sociedad como la nuestra. Una consideración diferente de la didáctica y lo didáctico conlleva necesariamente a repensar la existencia de las artes en los currícula, cuya existencia parece meramente adornar el discurso o hacer de la escuela algo más bello y, desde luego, más didáctico<sup>24</sup>.

Tal cual han sido concebidas, es decir, como “educación artística”, las artes han caído en el *juego de la memorización*. Éste interesante “juego” de palabras acierta a expresar: es un juego de memorización porque se memoriza para olvidar, pero, por otro lado, el olvido es el sentido lúdico de la expresión (tan es así que ingeniosamente no aparece en ella). Detengámonos un poco para aclarar la cuestión.

---

<sup>23</sup> Así lo define Ángel Díaz, pues parece que todo el mundo habla de ella sin saber lo que es, mucho menos la particularidad de su conexión con la pedagogía. DÍAZ Barriga, Ángel. Didáctica. Aportes para una polémica. Grupo Aique, México, 1995, p. 17.

<sup>24</sup> Se hace deseable hacer breve mención de lo que podría haber sido una relación histórica entre teatro y didáctica, únicamente con la precaución de no llegar a pensar el origen de uno en el otro, ni aventurar la conjetura de que el teatro era la didáctica del pueblo. Son las formas sutiles y reflexivas propias de ambas las que los unen en un momento incierto, y tal parece que al querer situarlas se vuelven innombrables o forzadas. Aún así, reconocemos que uno y otro fueron cómplices discretos.

No pretendemos decir que lo interesante o rescatable del teatro como experiencia didáctica radique en el olvido de lo que se aprende en la escuela (aunque a ninguno le ha caído mal olvidar ciertas cosas “bien aprendidas”); lo esencial radicaría en el olvido de las formas tradicionales e institucionales, de los horarios, e incluso abrir paso a la amnesia de las tradicionales formas artísticas. Es entonces que se permite resaltar el sentido lúdico que le es propio al teatro, a partir de concebirlo como un rito, festividad, lugar de encuentro y de la plasticidad del espacio y el tiempo. Es entonces que deja de ser edificio, texto, personajes para convertirse en teatralidad, en pedagógico<sup>25</sup>.

Inicialmente, y retomando el aspecto didáctico que se pretende traer a colación en este trabajo, aclaremos la cuestión. Si concebimos a la didáctica primero como ámbito relacional, multidimensional y lleno de posibilidades para la pedagogía en vez de una sección en el pasillo de juguetes, ni siquiera un género literario, despejaríamos la visión de su ser. Si la pensamos como “una reflexión sistemática y búsqueda de alternativas a los problemas de la práctica pedagógica”<sup>26</sup>, es decir, el espacio íntimamente pedagógico que lleva en su hacer un ejercicio crítico que sigue su propia lógica: una lógica didáctica; entonces encontraríamos que es diferente de considerarla únicamente como la encargada de llevar a la práctica todos los aspectos referentes a la enseñanza, de que sea una metodología o técnica de la educación.

Se reconoce, sin embargo, que la didáctica sí nos habla de metodología, métodos y técnicas<sup>27</sup>. Ahora bien, en dicho reconocimiento se anota entre paréntesis el grito de auxilio de la didáctica, puesto que en nuestro presente articulado en torno al discurso de la racionalidad, donde la importancia reside en

---

<sup>25</sup> Incluso es diferente de pensarlo, como habíamos considerado, un dispositivo de poder; es diferente de pensarlo como “teatrocracia”, esa existencia de las técnicas dramáticas en diferentes ámbitos de la sociedad, cuyo propósito se asemeja cada vez más a ejercer el poder sobre las conciencias: “las técnicas dramáticas no se utilizan sólo en teatro, sino también en la dirección de la ciudad”. BALANDIER, Georges. El poder en escena. De la representación del poder al poder de la representación. Paidós Studio, Barcelona, pp. 15-17. Esta situación la podemos analizar claramente en nuestros días y en cualquier época.

<sup>26</sup> CANDAU, Vera María. La didáctica en cuestión: Investigación y enseñanza. Narcea, Madrid, 1987, p. 14.

<sup>27</sup> En el mismo trabajo que hemos mencionado líneas arriba, se complementa la concepción de esta didáctica que no se encierra en el ámbito técnico, obsequiándole así la oportunidad de ser “un eslabón fundamental entre las opciones filosófico-políticas de la educación, los contenidos profesionalizantes y el ejercicio cotidiano de la educación [...] un método crítico de desarrollar una práctica educativa forjadora de un proyecto histórico”. Esta concepción es descrita por Cipriano Luckesi, en *El papel de la Didáctica en la formación del educador*. En CANDAU, ob. cit., p. 31.

lo eficiente, lo eficaz, hace falta resaltar las diferencias entre la didáctica como disciplina y la didáctica como técnica. Y todo ello como parte de la tarea de recuperar la humanidad, en detrimento frente al sujeto-ciudadano competitivo.

Es en este escenario donde busca entrada y espacio la didáctica crítica, que entiende la importancia de reforzar la relación entre teoría y práctica (también mal entendida, reducida a lo pragmático, lo útil), puesto que en este vínculo se encuentra la posibilidad de pensar, conformar y posibilitar ese escape a la racionalidad imperante, una experiencia emancipadora en los sujetos. Tal relación esclarece que es en los procesos de comunicación en las escuelas, en las aulas (en la vida) donde la didáctica crítica tiene que prestar especial atención, pues es en dichos procesos (aquí entendidos en el marco de enseñanza-aprendizaje, pero éste como un marco problemático antes que ideal, creativo antes que represivo) donde los sujetos se forman, los discursos se transmiten y se vuelven realidades complejas.

La didáctica crítica, en su origen y desarrollo contiene íntima y sutilmente ese sentido lúdico que ya se había mencionado, necesario para la formación; nos ha hablado del juego, de olvido, de desestructuración de las formas establecidas para la buena educación.

En ese entendido, una didáctica que concibe una visión dialéctica de la realidad, que se apoya en un aprendizaje interactivo<sup>28</sup>, es una experiencia, una relación en la que un ser humano se encuentra en un ambiente comprensivo y estimulante. Sin embargo, ¿qué tan compatible es esto con la visión que se tiene de estudiantes mejor preparados (por no decir capacitados), aunado al desinterés general que se tiene acerca de actividades culturales, artísticas y/o recreativas (música, danza, teatro, artes plásticas)?

Por ello se hace presente la necesidad de la comprensión y la creatividad, exaltando los nexos sociales, al tiempo que la especificidad individual (en lugar de la diferencia, debido a la visión peyorativa que se tiene de ella). Entonces,

---

<sup>28</sup> Donde un aprendizaje interactivo no equivale a un aprendizaje significativo, entendiendo éste en su aspecto más funcional que es el predominante. Un aprendizaje interactivo es básicamente una situación de encuentro.

hablar de actividades artísticas e incluso de técnicas de enseñanza, significa tratar de integrar armónicamente (armonía no es el estado ideal donde todos somos tolerantes y felices) un grupo. En este entendido, se deja entrever que hablamos de la importancia de la comunicación y que ésta debe ser interrelacional, asimismo, se trae a cuenta la necesidad de abordar la condición de sujeto, privativa en cada uno de nosotros (y los Otros).

Ya aquí podemos recordar que en un momento, cuando comenzábamos a traer al terreno de esta discusión los actuales argumentos que asaltan a la enseñanza y que se han colado en los discursos pedagógicos, hablábamos de la significación (y tomando en cuenta desde luego que ahora un aprendizaje significativo es aquél que nos capacita y nos hace competentes para hacer ciertas cosas). En el teatro la significación parte de otro punto, al realizar “acciones que de manera evidente son portadoras de significados, porque están en lugar de otras acciones (o las mismas acciones realizadas por otra persona en otro tiempo y lugar) son las que vemos en el teatro”<sup>29</sup>.

## 2.1 Teatro y diálogo: un desequilibrado encuentro

Ahora bien, enlazando este sentido de la didáctica al teatro, tenemos que la particularidad de la experiencia teatral se hace evidente precisamente al encontrar que aquél tiene una íntima relación con la sensibilidad de los sujetos y, por esta razón (como el arte mismo), con los aspectos ideológicos<sup>30</sup> de la humanidad, de modo tal, que ha acompañado el devenir humano, encontrándose en los lugares donde se le requiere, siendo evidentemente una actividad, una experiencia social.

---

<sup>29</sup> Así lo enuncia Göran Sonesson en el texto *El lugar del rito en la semiótica del espectáculo*. En: [http://www.plataforma.uchile.cl/fb/cursos\\_area/estetica/contenidos/tema06/doc/El%20lugar%20del%20rito%20en%20la%20semiotica%20del%20espectaculo.doc](http://www.plataforma.uchile.cl/fb/cursos_area/estetica/contenidos/tema06/doc/El%20lugar%20del%20rito%20en%20la%20semiotica%20del%20espectaculo.doc). Consultado el 9 de febrero de 2009.

<sup>30</sup> No hay arte neutral, por lo mismo no puede haber un teatro que vele por los aspectos bondadosos de la humanidad, antes bien se preocupa por perpetuar valores, ideología de un cierto grupo. El arte no se puede desprender inocentemente de su época y de sujetos, no puede cubrirse bajo la marquesina de “arte puro” así sin más: Toda obra de arte es ideológica. Katya Mandoki, lo menciona como la “función ideológica del arte”. Mandoki, Katya *La estética en la institución escolar*. En CARRIZALES R. César [et. al.] *Arte y pedagogía*. Lucerna Diogenis, México, 1998, p. 90.

Y bien su práctica ha servido como forma de expresión y de transmisión cultural y, por otro lado, también ha proporcionado diversos espacios al estilo “pan y circo”, que dejan espectadores amansados y confundidos después de la función. En sus inicios surgió como una festividad eminentemente religiosa, un rito<sup>31</sup> y, actualmente, se ha pretendido que sea un espacio de “expresión” y difusión de la cultura. El teatro es un espacio que se encuentra y sufre el abandono provocado por la lógica instrumental y del capital<sup>32</sup>.

A reserva de lo anterior, todavía se puede concebir al teatro no como un fenómeno o un simple suceso de la realidad, sino que, a partir de considerarlo en tanto actividad social y con fines explícitos o no de culturalización (aunque intente pasar desapercibida e inocentemente como una distracción de fin de semana), se le implica de una complejidad que va más allá: como una posibilidad de lectura de la realidad (un texto se caracteriza por ser todo aquello que el ser humano puede comprender y entretreje realidades diversas), como un objeto “construido expresamente como un sistema de relaciones”<sup>33</sup>, llámesele un espacio creativo, de encuentro, de diálogo, una experiencia didáctica. Y, ¿cuál sería la finalidad de ello?

Si aparentemente las problemáticas que enfrenta el teatro no pasan de ser las comunes de toda actividad artística: falta de espacios y presupuestos, devaluación del arte frente a la comercialización del mismo<sup>34</sup>, a ellas se suma la problemática de la pedagogía (concebida como indefinible). Sin embargo, haciendo un poco de lado ésas o cualquier otra consideración, en cuanto a la relación de teatro y pedagogía y específicamente en lo que se refiere al uso del

---

<sup>31</sup> Son por demás conocidos ritos de iniciación característicos de diversos grupos y regiones del mundo; incluso en el mundo occidental y “civilizado” las practicas rituales, modificadas permanecen enraizadas a la condición humana y su capacidad (y necesidad) de crear símbolos y, con ello, cultura. En este entendido, “El rito que practica el hombre cuenta con una propiedad adicional exclusiva de la especie: el manejo de información cultural basada en conceptos y símbolos abstractos. En el hombre, el rito significa y, por lo tanto, comunica, como parte de un sistema de símbolos pertenecientes a un código cultural y social determinado.” Mediante los ritos, los valores, una sociedad va a marcar los procesos de subjetivación de sus miembros y garantiza su pervivencia a través de generaciones. PRIETO, ob. cit., p. 14.

<sup>32</sup> En las producciones teatrales de la actualidad, cae en la exhibición, sin trascendencia y al mismo tiempo se ve opacado.

<sup>33</sup> BORDIEU, Pierre. *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI, México, 1975, p. 52.

<sup>34</sup> El arte en general, en distintas épocas, sirve para dar la imagen de “gente culta” a todas aquellas personas que se acercan a cualquiera de sus expresiones; ya de por sí con la intención clara de agenciarse tal imagen; incluso se convierte en una obligación de la élite.

teatro como recurso didáctico, parecería que la cuestión se resuelve prontamente: no al uso memorístico y sí a la participación activa.

Así, queda todo resuelto, busquemos que el teatro en las escuelas sea una experiencia significativa, con ello aprovechemos para incentivar en los estudiantes el gusto por el arte como un signo de “alta cultura”, en detrimento de todas aquellas representaciones que carezcan de refinamiento o puedan parecer estrafalarias. Aún más, todo lo que proviene del mundo del arte es necesariamente “civilizado” y beneficioso, puesto que la sensibilización frente a los aprendizajes propicia una mayor significación de los mismos. Luego, si esto se practica en las escuelas, se obtendrán estudiantes sensibles, inteligentes y cultos, ¿qué más puede pedir un país que aspira al primer mundo?

Hasta este punto, la necesidad de reconocer al arte, como se ha venido haciendo, se recupera desde una perspectiva particular, la de la estética; pero al mismo tiempo se demanda una concepción que abarque más allá del arte como una actividad de distracción, ahí el porqué de la prosaica y la teatralidad. Se requiere de algo que abarque a las actividades (llámese didácticas, pedagógicas, incluso comerciales en tanto humanas) como arte, experiencia social y formativa, en tanto modos de relación y significación de la realidad. Luego entonces, reconocer al teatro desde una perspectiva pedagógica significa concebirlo como un fenómeno, un espacio que trasciende los límites geográficos para poner en perspectiva horizontes de creatividad y de ruptura, o mejor dicho, espacios de ruptura que liberen la creatividad.

El teatro es eminentemente diálogo, el diálogo es requisito de la formación, aunque no su garante. Recordemos lo que nos decía Larroyo acerca de los interlocutores. Y traigamos también a Gadamer, cuando afirma que la obra de arte nos dice algo a cada uno, como si expresamente lo hiciera. Luego, retomemos que es en el teatro donde con mayor frecuencia se han podido encontrar las formas artísticas. Teatro es lugar de diálogo. Ahora bien, esto sigue en el contexto racional. Si nos trasvolamos al lugar de sombras, encontramos que la teatralidad es un *no lugar* de diálogo que es sin ser: *no* es sencillamente porque no tiene una utilidad definida.



El diálogo es algo más y diferente de un circuito de comunicación maravilloso en el que si hay hablante, oyente, mensaje, código y otros accesorios misceláneos, podemos comunicar exitosamente lo que deseamos o pensamos. El diálogo es un fenómeno que demanda, antes que nada, deseo, intención de relacionarse; si esto no se da, lo único que hacemos es “escupir un texto” que no hemos entendido.

Habermas ha aportado un concepto interesante al respecto. Es la acción comunicativa, que “se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal”<sup>35</sup>.

Hasta aquí, observamos nuevamente la apertura hacia la posibilidad de encuentro de muchos sujetos —dos al menos—, cuya acción no es pragmática, puesto que aún cuando el autor nos habla de acciones, éstas son formas de entrar *en relación con*. En las acciones existe un deseo de conocer, el cual rebasa a la satisfacción de necesidades físicas. Entra en el plano un proceso de representación y elaboración complejos, mismos que se desarrollan en situaciones de juego y de aprendizaje<sup>36</sup>. Esto viene a refrendarnos tres cuestiones: variedad de sujetos interlocutores, manifestaciones simbólicas y juego en el mismo nivel que aprendizaje.

Si el aprendizaje es o puede además ser juego, significa que no necesariamente debe ser algo útil, porque el juego se cumple en sí mismo<sup>37</sup>. Al “utilizar” un objeto de cierta manera, acabamos con toda otra posibilidad; cuando, en cambio, jugamos con él, nunca cumple la misma función, y quizá no tenga ninguna relación con el uso que se le da en la realidad racional. En este punto, hacemos mención triunfal acerca de que no hay relación entre los objetos (y entre

---

<sup>35</sup>En palabras del autor, las acciones son “sólo aquellas manifestaciones simbólicas en que el actor [...] entra en relación al menos con un mundo. [Se distinguen] de ella los *movimientos corporales* y las *operaciones* que se *co-realizan* en las acciones y que sólo secundariamente pueden llegar a adquirir la autonomía que caracteriza las acciones, a saber: por inclusión en un juego o en un aprendizaje.” HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Santillana, Madrid, 1999, p. 124.

<sup>36</sup>Ibíd. p. 176.

<sup>37</sup> Gustav Bally ha estudiado el juego y ha expresado al juego como “conducta [que] no acaba nunca con el ‘logro’ de una meta instintiva [...] sino que comienza y termina con los mismos objetos y lugares en el campo a los que se había dedicado”. Si bien su exposición emana de observaciones conductuales no deja de ser interesante su aporte. BALLY, Gustav. El juego como expresión de la libertad. Fondo de Cultura Económica, México, 1986, p. 59.

nosotros) mientras sirven para lo que sirven: sólo hacemos mundo cuando pensamos lo existente como lo que no es, y únicamente aprehendemos cuando nos es permitido jugar con la realidad, pero no con el objetivo de aprender.

Este extraño mundo donde las cosas no sirven, genera el desequilibrio, una ruptura entre la versión tradicional de las relaciones entre teatro y escuela, teatro y diálogo; ilumina el umbral donde el juego de la teatralidad se encontraba bailando, siempre a la sombra del teatro, el arte y la estética.

## 2.2 Teatro y educación. De la pedagogía teatral a la teatralidad como un *no lugar* de la formación

Como ya se ha mencionado, hablar de teatro y pedagogía en un mismo enunciado no es algo nuevo y quizá tampoco sea tentador en el sentido de encontrar nuevas propuestas pedagógicas. Sin embargo, cuando nos encontramos con definiciones como la que sigue acerca de la relación entre teatro y pedagogía, según la cual “la Pedagogía Teatral *utiliza el Teatro como una herramienta para el logro de objetivos* distintos al Arte Escénico, éste es un terreno que le pertenece a los actores por antonomasia y sobre el cual no hay disputa. A los actores la sala de teatro *a los Pedagogos la sala de clases*. La Pedagogía Teatral utiliza técnicas del arte escénico, (esencialmente el juego teatral) para obtener logros y aprendizajes en alumnos sean éstos niños, jóvenes, adultos o ancianos”<sup>38</sup>; es entonces cuando parece necesario, si bien no reivindicar la concepción del teatro, si darle un giro distinto.

Así, en las modalidades que anota el mencionado documento se recupera la idea de un teatro de “rehabilitación”, que refuerza habilidades como el “dominio del público”. Es decir, si bien esto sugiere que el teatro puede existir como una actividad en diferentes medios y grupos sociales, esa actividad va signada por la normalización de las multitudes, de las diversidades; lo cual quiere decir que o

---

<sup>38</sup> MUSRI Espinoza, Alfredo. *La Pedagogía teatral: ampliación de posibilidades*. Tomado de: <http://www.telon.cl/amesp.htm> Consultado el 26 de marzo de 2007

les ayuda a re-adaptarse o a aceptar su condición, sumergiéndose en él, comprendiéndolo pero en un sentido que los hace abrazarlo para no dejarlo ir. ¿Es ésta, entonces, la pedagogía teatral? Pues parece extraña la concepción que de la pedagogía tienen; en ella, el teatro es una técnica muy rica, óptima para lograr casi cualquier cosa. Se privilegia el logro de aprendizajes antes que la experiencia artística.

¿Al establecer una calificación para el desempeño dentro de una asignatura, qué clase de pedagogía teatral se propone?, ¿llámesele artes escénicas o simplemente teatro? Lo que este binomio viene a rematar es la identidad de cada uno de sus componentes: de la pedagogía no queda más que la didáctica y del teatro no queda más que una técnica de enseñanza.

La propuesta de “una nueva sociedad cívica, más amante del arte y más interesada en cultivar (y alimentar) el espíritu, tan pobre en nuestros días”<sup>39</sup>, se vuelve insulsa al retomar todos los elementos manejados hasta aquí.

Si tales son los presupuestos, ¿qué tenemos entonces al estar hablando del teatro como recurso didáctico? ¿No es meramente un planteamiento simplista que busque reivindicar el trabajo del actor como tal (en el entendido, de que no se trata únicamente de quienes trabajan en la “farándula”), como una profesión? En el contexto planteado, ¿qué es el actor? Pues bien, puede ser un facilitador, un capacitador, un docente con más gracia y con mayores posibilidades de mantener a su público cautivo (en el sentido amplio de la palabra).

El trabajo de actores docentes o directores también, se ha visto afectado por las lógicas pragmáticas que atrapan a la didáctica y reducen a la pedagogía; luego entonces, el primer paso es atraer consumidores (ya sea espectadores o discípulos), como ya nos lo ha advertido Gadamer y que es cada vez más visible a nuestro ojos: “de hecho, con sus creaciones, la técnica moderna ha afectado al teatro en lo más íntimo de su ámbito vital, y es cualquier cosa menos obvio que el teatro tenga algún futuro en este mundo transformado. En especial, el cine y la radio han desarrollado nuevas formas de satisfacción del placer innato por el

---

<sup>39</sup> MUSRI, ob. cit.

espectáculo y la alegría musical de los seres humanos; el deporte moderno, por otra parte ha creado una forma de espectáculo de masas que es festiva y que, sin embargo no es arte”<sup>40</sup>.

Hasta este punto, se plantea la necesidad de reconocer al arte desde una perspectiva particular, la de la estética; pero, al mismo tiempo, se demanda una concepción que abarque más allá del arte como una actividad. Se requiere de algo que abarque a las actividades (llámese didácticas, pedagógicas, incluso comerciales en tanto humanas) como arte, en tanto que son formas de relación y significación de la realidad.

Específicamente el teatro, como forma artística, lo retomo desde una perspectiva estética en el sentido de posibilidad creadora y recreadora, tanto de relaciones interpersonales como de reconocimiento propio.

A este respecto, retomo a Eugenio Barba y su propuesta de un teatro de fractura: “el teatro puede ser un lugar donde vale la pena vivir mucho tiempo, porque nos permite quedarnos de puntillas. Es la tensión necesaria para asomarse más allá de los límites: el límite entre el presente de la representación y el pasado de la historia representada; entre la intención y la acción, entre el actor y el espectador; entre nosotros y nuestra Sombra”<sup>41</sup>; es decir, un teatro que permite interpretación y trascendencia del ser y de rebeldía en el sentido de mirar más allá de la realidad impuesta.

Asimismo, se ha hablado de una nueva actitud frente al teatro, donde el hombre “también en el teatro será recibido como el gran transformador, el que ha logrado intervenir en los procesos de la naturaleza y en los procesos sociales, el que ya no se contenta con tomar el mundo tal cual es, sino que lo domina. El teatro por su parte ya no intenta emborracharlo, cargarlo de ilusiones, hacerle olvidar su mundo, reconciliarlo con su destino. El teatro le presenta ahora el mundo para

---

<sup>40</sup> GADAMER, Hans G. Estética y hermenéutica. Tecnos, Madrid. 1998. p. 36.

<sup>41</sup> BARBA, Eugenio. Teatro, soledad, oficio y rebeldía. Escenología, México, p. 28.

que él intervenga”<sup>42</sup>. Es decir, el teatro se constituye como un fenómeno formativo.

Todo lo anterior se contrapone a algunas propuestas, como la Pedagogía Teatral, que “utiliza el Teatro como una herramienta para el logro de objetivos distintos al Arte Escénico, éste es un terreno que le pertenece a los actores por antonomasia y sobre el cual no hay disputa. A los actores la sala de teatro, a los Pedagogos la sala de clases. La Pedagogía Teatral utiliza técnicas del arte escénico, (esencialmente el juego teatral) para obtener logros y aprendizajes en alumnos sean éstos niños, jóvenes, adultos o ancianos”<sup>43</sup>.

Es decir, en el entendido de que a todo se le puede llamar “arte”, ¿qué es éste?, ¿a partir de qué se puede definir a una práctica humana como artística o no artística? ¿Es entonces, la estética la única posibilidad de entender al arte? Si es así, ¿cómo se ha configurado la estética y como lo hace hoy día?

---

<sup>42</sup>Bertolt Brecht. *Una nueva actitud ante el teatro: de la identificación al distanciamiento*. En SÁNCHEZ Vázquez, ob. cit, p. 419.

<sup>43</sup> MUSRI., ob. cit.

## 2.3 Teatro y formación: espacios pedagógicos.

### Escapando del espacio performativo

Hemos podido constatar en nuestro quehacer pedagógico, que los proyectos educativos vienen a sustentar y legitimar las relaciones de poder; además de que aunque el control del saber ha cambiado de manos, continúa siendo privilegio de algunos, más que un derecho o un deber; pero también, existe la posibilidad de hacer algo mientras eso pasa. A mi parecer, hace falta modificar la concepción que se tiene del espacio, diferenciándola del espacio físico (lugar geográfico), luego, encontrar cuáles de los lugares existentes pueden ser apropiados más allá de su funcionalidad sistémica. Considerar que cuando nos apropiamos de los espacios, empezamos a pensar qué más podemos hacer de éstos, algo distinto a cuando sólo nos adaptamos a ellos.

Diversos autores se acercan a esa posibilidad de reconocimiento de las particularidades culturales y subjetivas, a la formación, mediante la experiencia artística, el cuidado de sí, el diálogo, el ocio; así, por ejemplo, el amor pedagógico de César Carrizales<sup>44</sup>, la gracia de Herder, el relajo de Portilla, la estetización de los espacios de Mandoki, la acción pedagógica de Larrosa, el humanismo y la experiencia lectora que retoma Sacristán, entre muchas más.

En este caso, parece imperioso sugerir además del la escuela como un lugar de ocio, la apropiación del espacio propio, del espacio corpóreo, porque pareciera que el ocio se refiere meramente a actividades intelectuales, pero la apropiación del cuerpo también es una actividad de reflexión y de relación con la materialidad. Ello es diferente de un cuidado del cuerpo donde lo que se busca es imitar imágenes (hacer ejercicio y dietas para estar “en forma”, no se sabe de quien).

---

<sup>44</sup> Siempre me ha parecido excelsa la visión de César Carrizales acerca de la formación, con él siempre la recuerdo acompañada de mermelada: “Formar es un acto creador, formar valores que sean intelectuales, morales o estéticos implica creación; he aquí un instante de la estética de la formación; no existe formación si a su vez no existe el acto de la creación, lo que significa que educar no es lo mismo que formar. Ciertamente, toda la sociedad requiere educar, adaptar mediante la socialización, y requiere también formar sujetos creativos, insurrectos en su realidad”. Cesar Carrizales. *Estética de la formación*. Trabajo incluido en DUQUE, Félix ob. cit., p. 76.

Se trata de un encuentro con el cuerpo propio a partir de un trabajo de escenificación propia, que tendría lugar en los espacios cotidianos y frente a los demás sujetos<sup>45</sup>.

Por ejemplo, retomando lo escrito para la experiencia artística, se trata de rescatar la ritualidad (no de religiosidad), es decir, del carácter festivo de los encuentros, donde acontece una transformación y una reflexión. Esta apropiación es parte de la formación. Quizá esto aparente, a primera vista, un sentido antropológico; pero, eminentemente, también tiene un sentido humano y pedagógico, no pretendiendo idealizar una imagen del deber ser humano, sino explorar las realidades culturales y entenderse en ellas, porque la escuela debe ser una ventana hacia el mundo, lugar de ocio, luego, de formación. Debe abrirse y encontrar a cada individuo y, sí, desarrollar las habilidades y el conocimiento que le ayudarán a encontrar su realización en todas las facetas de su vida, pero además debe proveerle de la posibilidad de articular y comprender su situación y su entorno<sup>46</sup>. Sentidos y significados del mundo que le rodea, cambiante en cada abrir y cerrar de ojos.

El proyecto educativo adquiere entonces una nueva extensión; ésta ya no consiste en simplemente responder a necesidades sociales, significa renovar el deseo hacia el saber y la comprensión y abrazarlos, dondequiera que se abra un espacio (el recreo, el aula, la dirección, la oficina de orientación educativa, los pasillos, etc.). El bombardeo de información que prevalece en el entorno de los sujetos, debe conllevar la formación de sujetos críticos y reflexivos que no se dejen llevar por la corriente de las redes de comunicación y tecnología como ausentes, sujetos carentes de pasado y futuro. Esto se podría llamar formación de seres humanos, seres sociales y éticos<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> Ese cuerpo y el encuentro con él lo relaciono aquí con el sentido de la acción de Habermas, que ya habíamos mencionado: esas manifestaciones simbólicas donde el sujeto (y su corporeidad) entra necesariamente en relación con los mundos objetivo, subjetivo y social. En ello, evidentemente, se encuentra implícito el sentido de festividad, también de un cuerpo festivo frente al cuerpo disciplinado. HABERMAS, ob.cit., pp. 136-141.

<sup>46</sup> Debe proveer aquel “núcleo estable” del que habla Tedesco en *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo*. En *Por nuestra escuela*, Lucerna Diogenis, México, 2004, p. 20.

<sup>47</sup> Porque “La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia con respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad [...] No es que lo particular se determine desde lo general; nada aquí puede mostrarse concluyentemente. Los puntos de vista generales hacia los cuales se mantiene abierta la persona formada no representan un baremo fijo que

Ahora bien, la teoría de la acción comunicativa<sup>48</sup> ofrece la plataforma desde la cual la constitución de espacios y actos comunicativos son los que permiten un “diálogo intersubjetivo”. En dicho diálogo deben establecerse las condiciones políticas que permitan cuestionar la realidad, pero, a la vez, llegar a acuerdos, a reconocer la argumentación de un discurso y a enriquecerlo.

Es, entonces, de gran trascendencia considerar tanto la capacidad discursiva de las personas como a la escuela siendo un espacio creativo, abierto al diálogo y a la reflexión. Para el desarrollo de la capacidad discursiva (dialogar, argumentar), la escuela ofrece un espacio de debate en donde “dependiendo del nivel de escolarización, a los estudiantes se les deben ofrecer oportunidades para leer textos que afirmen y que también inquieren la complejidad de sus propias historias”<sup>49</sup>. Además de leerse a sí mismos como textos proclives a transformaciones por ellos “inventadas”.

Los espacios existentes, las aulas vistas al revés, a través. La plasticidad del tiempo y los lugares, enseñar con creatividad, aceptar la creatividad y el ocio, ¿cómo incluir todo eso en un proyecto educativo? Primero, cuestionándolo, relacionando espacios internos y externos a la institución, concebimos parte de un todo que no puede inmovilizarnos. Sin necesidad de evadirnos de la programación anual, podemos jugar con las palabras y los cuerpos, en un sentido re-creativo, humano, es decir, de reflexión, dudas abismales e interculturalidad.

Aquí se devela la participación del docente como punto nodal de la articulación de proyectos educativos. Traemos a cuenta su papel puesto que son ellos los participantes ubicados en primera fila del proceso educativo institucional, y son al mismo tiempo sujetos en quienes se debiera discontinuar el apego a lo útil y a la planeación de cada detalle de la vida escolar. Este nuevo papel del docente-facilitador, no va a sacar instantáneamente sujetos mejor preparados, una

---

tenga validez, sino que le son actuales como posibles puntos de vista de otros” GADAMER, H.G. Verdad y Método. (Vol. 1) Sígueme, Barcelona, España, 2002, p. 46.

<sup>48</sup> “el concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan un relación interpersonal” HABERMAS, ob. cit, p. 124.

<sup>49</sup> GIROUX, Henry A. Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Paidós, Barcelona, p. 47.



preocupación más apremiante sería la de invitar al cuestionamiento continuo de las “formas”. En primer lugar, docentes y directivos tienen la tarea de asumirse como sujetos que cuestionan el estatus y que por ello incitan al diálogo. Asimismo, deben analizar cuál es el concepto de sujeto que subyace en sus propuestas, prácticas y realidades.

Si bien los cambios y adecuaciones que el docente quisiera hacer en el plan de estudios oficial tardarían años, puede renovar su propia práctica educativa en los espacios donde realiza la misma cotidianamente, reconociendo que en su relación real los límites impuestos son barreras que no se pueden derrumbar, pero que se pueden rodear de manera creativa.

Tales planteamientos y reflexiones no pretenden estar en contra de elaborar diseños curriculares (ni siquiera de las tecnologías y su desarrollo); la idea es cuestionar la búsqueda de una organización, de un orden que implica abandono o malentendido de lo estético<sup>50</sup> y de lo humano. La atención se debe dirigir a que los currícula adviertan más a la emancipación del ser que a su control y supeditación a las realidades inmediatas y ajenas del mundo productivo; sin embargo también hay que considerar que ello no implica una reforma y consecuente solución de todos nuestros problemas existenciales, políticos y económicos.

Básicamente centrémonos en que los espacios, el lenguaje y el orden poseen una plasticidad frente a propuestas pedagógicas, en el entendido, humanísticas, y que apuntan a narrarnos o dibujar (diferente de establecer perfiles) a sujetos cuya apropiación les permita re-crear y abrirse espacio en la cotidianidad. ¿Más arte, más lectura? No sería necesario incluir tales recomendaciones si no temiésemos caer bajo la durmiente sombra de las palabras que creamos y ansiosamente creemos.

---

<sup>50</sup> Entendiendo a la estética de la siguiente manera: “Es estética una manera de hablar; y su contenido, una forma de actuar y de presentarse, los modos de vida y de muerte, de comer y de amar.”, y asimismo que “La estética no tiene ningún poder, pero lo produce, [...]La estética es esa matriz de posibilidades de conformación de significantes que producen efectos de significado, entre ellos, el poder” MANDOKI, Katya “El poder de...”, ob. cit., p. 60.

Imaginación y formación son palabras que debieran escribirse siempre juntas. Propiamente no debiésemos olvidar la multiplicidad de sentidos vagamente encerrados en el concepto de formación: cultura, reflexión, consciencia, sabiduría, etc.; pero también arte, expresión, sensibilidad e inclusive algo de locura.

## CAPÍTULO 3

# UNA PEDAGOGÍA 0: DEL TEATRO COMO FENÓMENO PEDAGÓGICO

*Advertencia:*

No temo encaminarme hacia una pedagogía en la locura o de la locura.

La pedagogía 0 reniega del bienestar y la felicidad, supuestamente su razón de ser, para erigirse sobre conceptos que actualmente no le son permitidos ni bien vistos.

No es una pedagogía que se levante sobre la nada, sino que se despliega sobre el todo que le ha sido vedado, sobre los autores muertos que, pedagogos, artistas o filósofos necesitaron hablar de fenómenos pedagógicos en diferentes espacios y momentos históricos. Es una pedagogía que, cual el doble del teatro<sup>51</sup>, se encuentra bailando en las sombras, jugando y burlándose de lo que los expertos quieren hacer de ella.

Es una pedagogía que no está en competencia con nadie y que también vuelve al origen de su propia existencia: la humanidad, no la felicidad, no el bienestar, no el progreso. El fin no ha justificado los medios y los medios nunca serán fines. El fin no es la formación, el fin es la humanidad en sí misma y, de entre la nada, en algún momento nombrada así, la formación viene a reclamar su lugar. Lo demás son meramente accesorios misceláneos.

---

<sup>51</sup> Del que nos habla Antonin Artaud. En la sombra vive y es la potencia dormida de una fuerza que sólo puede existir allí. ARTAUD, ob. cit., p. 10.

Al mismo tiempo pedagogía 0 también significa la pedagogía del ocio. Porque el ocio es quien vive en la sombra y allí abraza a la locura. Sólo ahí se encuentra el tiempo-espacio para ocuparse de sí en este mundo desbocado<sup>52</sup>. Y recordemos que uno no puede ocuparse de sí cuando no ha considerado a los otros.

Retomando:

## UNA PEDAGOGÍA 0: DEL TEATRO COMO FENÓMENO PEDAGÓGICO

Sin duda alguna podemos evidenciar que el teatro ha tenido su lugar dentro de los discursos pedagógicos; y no ha faltado en las propuestas educativas a lo largo y ancho de la trayectoria atravesada por la humanidad. Sin embargo, no será redundante reflexionar acerca de esta situación, tal y como se ha mencionado en el presente trabajo.

Teatro y teatralidad aparecen de manera difusa en nuestros imaginarios, tanto sociales como pedagógicos. La falta de precisión u *objetividad* que pudiera señalárseles, no se debe al descuido pedagógico o a la falta de estructura de las artes dramáticas, sino a su misma naturaleza: es propio del teatro resistirse a permanecer encerrado en un edificio; es la teatralidad una incógnita para todo aquél que se esfuerce en sistematizarla. Asimismo, para la pedagogía es bien conocido tal estado, que no debe traducirse como indefinición, sino con lo sublime.

Identificar o conjugar en ciertos puntos la pedagogía y lo teatral, la teatralidad, juega un papel de suma importancia puesto que urge encontrar la estrategia para evitar que se identifique a la pedagogía como educación y a la teatralidad con teatro o con métodos simples de *mejorar la expresión corporal*. El teatro como fenómeno pedagógico atiende a conceptos que se procura no escuchar dentro de la seriedad de los espacios académicos.

---

<sup>52</sup> Mundo descrito por Anthony Giddens, donde la globalización la rapidez y la comunicación instantánea no dan tregua a la reflexión. GIDDENS, ob. cit.

Al momento se ha reconocido la necesidad de plantear ciertos asuntos de manera accesible para nosotros los pedagogos y es por tal motivo que, para los conocedores y los fanáticos de este tipo de estructuración, hemos pensado en una serie de sencillos pasos para empezar a pensar al teatro y la teatralidad como fenómenos pedagógicos en la realidad actual. El primer paso que se debe dar es el de establecer que la teatralidad no es un subproducto del teatro, sino que es la carga humana que lo ha hecho posible.

Todas las instrucciones deberán seguirse al pie de la letra, y no deberán olvidarse las consideraciones finales para que obtengamos todos los beneficios de este pequeño y breve discurso.

### *Escape (sí, usted) del proyecto educativo*

En un sinnúmero de ocasiones escuchamos hablar de sucesos, documentos, propuestas y otras cosas más que tienen relación con un plan (plan maestro, plan de desarrollo nacional, planeación educativa, etc.), y que traerán algo, ya sea bueno y agradable, o bien un progreso que nadie sabe exacta ni remotamente cuándo llegará. Tales discursos parecen hablar de un lugar presuntamente familiar, pero que se describe de una manera no caótica, donde todo tiene sentido y siempre evoluciona hacia el porvenir. Desafortunadamente, no vivimos en ese país (que siempre puede adjetivarse como el *país de nunca jamás*, donde nunca jamás se ha llegado a ser lo que se dice que es), aunque nos aseguran que así es.

Existe una situación interesante con respecto al plan, o los planes, y es que a pesar de que nos han dicho que la racionalidad es dueña y señora de nuestros tiempos, claramente no es así. Los cuentos de hadas dejaron de contarse una vez concluida, en la historia, la infancia del país; digamos tras el triunfo de la Independencia, de la Revolución, o cuando nos trajeron la modernidad (y eso sí, nadie sabe cuándo fue). Pero a las personas que hoy día viven en él se les siguen relatando los mismos cuentos con diferentes conceptos. Lo interesante

es, pues, que vivamos la racionalidad con base en conceptos y situaciones de fantasía<sup>53</sup>: el mito del progreso, del porvenir y de la educación basada en normas de competencia como parte de un proyecto de desarrollo que nos llevará directo al primer mundo, son algunos ejemplos de ello.

En esos discursos fantásticos, tal parece que la educación es fundamental para el desarrollo de un país; de ahí entonces, la necesidad del desarrollo de una *teoría* educativa (del aprendizaje). Esto viene a sentar en la pedagogía el deber de hacer posible dicha teoría, por eso debe convertirse en “ciencia de la educación”, porque ciencia es garantía, o *la devolución de su dinero*. Un saber pedagógico válido es aquél que riega el sendero donde florecerá el progreso. Si tal es la situación, entonces son varios los elementos que debiéramos rescatar al traer a cuenta el papel de lo pedagógico como posibilitador de proyectos educativos<sup>54</sup>.

Básicamente la pedagogía —de la que parece estaríamos hablando hoy en día—, es aquélla que emana de la necesidad de uniformar la impartición de conocimientos (y de garantizar la obtención de los mismos y su verificabilidad) forma parte de un mundo real, hijo de la razón, alejado de lo primitivo y lo irreal<sup>55</sup>. Es decir, pedagogía es a fundamentos de un proyecto educativo

---

<sup>53</sup> Situación ampliamente comentada por Roberto Donoso, quien esboza que las reformas educativas son fábulas, fachadas que enmascaran la naturaleza política de la educación, y donde todos los términos, como derecho, ciudadanía, participación, democracia, se deforman en el contexto de una educación dentro del marco de conocimiento al servicio de la producción y educación con valor agregado. Estas creaciones discursivas funcionan como mitos y como tales son creídos, defendidos y vividos sin cuestionamiento puesto que no necesitan ser demostrados para quienes creen en él y por eso han resultado indestructibles. DONOSO Torres, Roberto. *Mito y educación. El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*. Editorial Espacio. Argentina, 1999, p. 209-210.

<sup>54</sup> Son interesantes dos cuestiones: la importancia y significado que se ha dado a la educación, a partir de necesidades emanadas de intereses económicos neoliberales y del sentido que tuvo en el origen de su concepción (no como institución), junto con la posibilidad de un giro humanístico. Pero también es interesante considerar la presencia necesaria de la racionalidad y de ideologías (la racionalidad como una de ellas) en las instituciones educativas, que no sólo se limita a ordenar tiempos, saberes y aprendizajes, sino también perfiles y competencias básicas.

<sup>55</sup> Hablamos, evidentemente del *currículum*. Recordemos que la aparición del término *currículum* en el ámbito educativo se refiere y remonta al interés de ordenar la escuela del siglo XVI. Su empleo es meramente por el interés de nombrar la tendencia, producto del enamoramiento del método, el orden y la disciplina transplantados a la escuela.

Etimológicamente, *currículum* es diminutivo de la palabra latina *currus*, que significa carro, pero también carrera. De ahí también su asociación con curso, como camino a seguir, y quizá tampoco sea gratuita ahora la asociación con competencia, competir en el camino, en una carrera. Se retoma una definición encontrada en *Gli scritti descrittivi: curriculum* (“Los escritos descriptivos: curriculum”) <http://www.liceo-melzocassano.it/persona/cremascoli/info/esercizi/GUIDA/2cur.htm>. y en *Una mirada al currículum desde*

(teóricos únicamente en cuanto a que se apegan a alguna teoría del aprendizaje), como educación es a capacitación continua.

Es claro que a partir de que en las sociedades se da importancia a la educación (aunque no sea específicamente) como medio reproductor del orden social establecido, se considera relevante racionalizar la enseñanza en todas las instituciones. Justo es entonces que la educación esté regulada desde el Estado mediante instancias específicas, para evitar el desorden y garantizar su utilidad<sup>56</sup>. Las concepciones de escuela, educación y pedagogía, tenían otro sentido que fue racionalmente tergiversado (¿pervertido?), para bien de todos (aunque nosotros sepamos que *todos* en realidad no son todos los seres humanos).

Entonces, una vez más, el porqué de traer a cuenta el tema de la educación en un discurso que pretende hablar de pedagogía es, ya casi en toda la extensión de la palabra, necesidad debida a la gran tendencia a identificar una con otra.

La esperanza es que el sentido pedagógico de la humanidad aún se encuentra ahí, sólo que decidió darle la espalda a los esfuerzos por meterlo en el traje de vestir de la educación y sus reformas. Podemos sentirlo reptando a nuestros pies, en la oscuridad, asomándose en cada resquicio de nuestros sueños más exóticos.

A esto se refería Rousseau cuando, quizá distraídamente, escribía “el mundo real tiene límites, el imaginario es infinito; no pudiendo dar ensanche al uno, estrechemos al otro porque de su diferencia sólo nacen todas las penas que nos hacen infelices en realidad.”<sup>57</sup> Se puede interpretar que aquel ilustre hombre invitaba a abrazar al mundo real y sus límites; sin embargo apostamos a

---

*la institución educativa* <http://www.temas-estudio.com/mirada-al-curriculum/> (ambas páginas consultadas el 12 de mayo de 2006).

<sup>56</sup> Si volvemos un poco la mirada al pasado, vemos que la construcción formal de un proyecto y la revisión acerca de los resultados del proceso educativo se vuelve imperioso a partir de que los logros educativos respaldan la civilización y el progreso de una nación. Luego, si nos acercamos a la persecución de ese desarrollo en México, vemos que no sólo se destaca la fe en la educación (no en la pedagogía) con tales motivos, sino que este esfuerzo educativo se vino gestando en pos de los realizados en Europa y Estados Unidos.

<sup>57</sup> ROUSSEAU, Jean Jacob. Emilio o de la educación. Editorial Porrúa, México, 1970, p. 49.

que en un momento de inspiración, nos tendió una trampa para sugerirnos abrazar lo irreal y desdeñar un mundo vilmente sistematizado.

Después de todo, por más que se haya discutido y se quiera conceptualizar, lo que nos separa de la naturaleza es la manera en que nosotros la deformamos en la imaginación, donde lo real es imposible y lo posible se trastoca. Rousseau es la afirmación del rechazo al mundo tan exaltadamente material en el que vivimos, más aún: es aquél romanticismo al que enaltece, la predicción de ese rechazo.

Un planteamiento pedagógico para la actualidad rechazaría lo formal, y antes de mirar a la naturaleza bondadosa como en el romanticismo, acariciaría la sensibilidad de que aún somos capaces y víctimas; demandaría a la sinrazón para enfrentar la razón instrumental y apreciaría todos esos fenómenos paranormales de la formación.

Si la realidad en la que vivimos se sustenta en mitos que esforzadamente creemos, es decir, si son mitos aquéllos que hablan del bienestar, el progreso y la evolución humana, entonces los planes o recetas para lograr al buen ciudadano son pedanterías que pretenden encerrarnos en un mundo peor que el de Alicia, pues ella al menos sabía que era irreal aquello que podía ver y tocar *objetivamente*.

Así es que, al momento, olvidémonos de planes y pasos sencillos para establecer el buen camino del quehacer pedagógico, y dejar de pensar en él como la ama de casa fiel y abnegada.<sup>58</sup> Tal es que no existe ni tiene cabida en este otro razonamiento el tan esperado inciso B. En vez de ello esforcémonos en ver con buenos ojos la totalidad de lo real, tangible e intangible, bueno y monstruoso, lo legal y lo perverso que la propia teoría pedagógica ha puesto en un pedestal de dicotomías donde los malos siempre pierden. Basta de cuentos, sabemos que no sucede así.

---

<sup>58</sup> No quisiera extender aquí un análisis de género en cuanto a la pedagogía y su estatus en la sociedad, pero no hace ningún daño mencionar que ésta es la imagen, muy a nuestro pesar, que se tiene de ella: es a la que se acusa cuando nada sale bien y a la que no se reconoce propiamente como parte de la sociedad.



El teatro como fenómeno pedagógico no es la solución mágica a los problemas educativos; ni pedagógicos. Lo teatral sólo nos permite entrever el otro lado, incoherente, sombrío, fugaz, pero también maravilloso. Lo que se constituye como fenómeno teatral es el ser real tergiversado y comprendido como realidad y sujeto, como Otro. El fenómeno es la teatralidad. Y teatralidad es, verdaderamente, lo que nos acontece todo el tiempo: hablamos de esos fenómenos que nos marcan y de los que hacemos uso para sobrevivir. Hablamos de figuraciones con las que la pedagogía siempre ha soñado y de las que se ha acompañado.

### 3.1 ¿Teatro pedagógico o pedagogía teatral?

Ha habido, también desde el principio de las rupturas en el tiempo, la idea o inquietud de juntar o separar binomios incognoscibles. Uno de ellos es la pedagogía y el arte... En realidad el arte se ha “metido” con todos los conceptos y ciencias ideadas por el hombre. Otro binomio en este mismo lío es el de la pedagogía y el teatro. Claramente los lingüistas y demás eruditos del área del lenguaje nos han dicho que quien determina el binomio es, cual fracción, el primer término considerado en aquél. Es así que resultará sencillo decidir cuál será la fórmula de nuestro compuesto: Pedagogía teatral (con mayúscula para que tenga mayor impacto).

La pedagogía teatral, como se recordará, es una fórmula educativa que *utiliza* técnicas teatrales para la consecución de objetivos educativos. Y con esto el susodicho binomio viene a dar al traste con toda la reflexión que tan esforzadamente hemos realizado (perdónese el uso de vocablos coloquiales), pues ambos conceptos se transforman en términos técnicos de una insípida receta para conseguir aprendizajes significativos.

De modo tal y retomando aquellos acercamientos al sentido que pudiera conllevar discutir acerca de cuestiones artísticas como el teatro en un discurso

pedagógico, recordaremos que hemos dibujado diferentes sentidos del teatro y quizá hasta sus beneficios para la educación.

Vayamos un poco hacia atrás y recordemos que la enseñanza en los tiempos inmemoriales donde la humanidad comenzaba a adquirir nombre, estaba ligada al arte, a lo que sería el *ars*, el oficio. Se enseñaba un oficio, en el oficio se aprendían además las formas de sobrevivir, reproducirse; lineamientos básicos para darle continuidad a la especie. Ya habíamos mencionado un poco acerca de este desarrollo, de la comunidad en relación con las formas simbólicas que, más allá de la supervivencia, le daban consistencia al grupo humano. Sin embargo, en ese momento no se le pegó la etiqueta de “pedagógico” a dicho fenómeno, por más que nosotros ahora lo entendamos así.

Podemos ir escudriñando que en cada momento histórico la pedagogía se sucede, aunque no se hable o se escriba de ella. Inclusive en algunas ocasiones le ha ido mejor cuando no se la menciona; esto lo sabemos al momento de que, actualmente, se la identifica con educación o formación para la vida (donde formación sólo es aprender cosas útiles). No sugerimos que la pedagogía no necesite reflexión, sólo anotamos que en algunos momentos el trato que se hace de ella pretende meramente quedar bien con las autoridades competentes.

Retomando la situación de conceptos y binomios, la reflexión o estudio que se hace con los diferentes textos que se leen a lo largo del curso de la licenciatura nos inducen a pensar que la pedagogía está en todas partes: omnipresente y omnipotente. Es ésta una razón más para acomodarla en primer lugar, determinando la función. Sin embargo, pese a todo lo que aprendimos y lo que no, esta cópula recae en el terreno denominado educativo del que, por ser reduccionista, con tanto ahínco pretendemos huir.

Las propias definiciones que se hacen en torno al campo de la pedagogía y su quehacer han ido generando la necesidad de abortar el intento por el orden y control absoluto: la misma imagen de control refleja su opuesto en un espejo que desfigura los contornos. Seguir creyendo en la construcción de una pedagogía absoluta e incontestable llevaría consigo el olvido de eso que algunos hemos

dado en llamar “el objeto de estudio” de aquélla. Ninguna persona en su sano juicio, menos aún sin él, propondría exterminar con el saber generado a dicho objeto. Asimismo pensar que el fenómeno teatral se podría subyugar a los caprichos pedagógicos sería ingenuo.

El teatro no ha tenido una historia ideal y evolución lineal de ninguna manera. También tiene sus luchas internas consigo mismo, e intenta trote forzado no sucumbir a la megalomanía general. Inclusive se ha suscitado una pregunta en apariencia contradictoria: ¿cómo es posible que el teatro haya menoscabado todo aquello que es propio de lo teatral?<sup>59</sup> Si pretendiésemos acercarnos al teatro para darle consistencia a nuestro campo o unidad a nuestra praxis, estaríamos bien alejados de la senda correcta. La idea de reconceptualizar el sentido de lo teatral dentro de nuestros campos es encontrar el lado oculto, negado y darles soltura a los hilos que nos sujetan. La teatralidad no se encierra dentro de un teatro ni una escuela. Teatro y pedagogía, si algo en común se les encuentra, disfrutan de un campo al que no se limitarán ni en dos mil años más de historia humana.

La teatralidad, el doble del teatro, es parte de la prosaica de la pedagogía, porque la pedagogía tiene su prosaica<sup>60</sup>; entonces ya no hablamos de pares, sino tríos, orgías incluso. Nos hemos resistido a observar aquello que rebasa toda teoría pedagógica y a toda la teoría en general: nosotros mismos, y los otros. En el afán de control resultaría claro determinar qué tipo de relación se va a formar entre la pedagogía y el teatro. Entonces aparece el gemelo malvado de aquél y le pone un buen par de cuernos a la pedagogía. La imagen es quizá hilarante, pero también cierta, tan real como que sucede desde el principio de los tiempos, los teatros y las pedagogías.

Más allá de la preocupación por darle un nombre a la síntesis de toda esta reflexión se encuentra la tierra de nunca jamás, en la que simbólicamente no se

---

<sup>59</sup> Antonin Artaud llega a este cuestionamiento en lo que respecta al teatro occidental (de Europa básicamente). Sin embargo, también en nuestras tierras el teatro se ha alejado de sus formas inherentes, se ha “prostituido”. ARTAUD, ob. cit. p. 37.

<sup>60</sup> La Prosaica se ha permitido ver desde un resquicio a la pedagogía. Es lo pedagógico lo que ha dado cabida a un estudio tan completo como el de Katya Mandoki, pues es en lo que ella denomina matrices donde acontecen el fenómeno pedagógico y donde se puede sembrar la formación.

llega a la madurez, y también el país de las Maravillas, donde nada parece tener sentido y los gatos saben sonreír. No debiera preocuparnos el poner nombre a las cosas, aunque el gran libro lo dicte como un deber propio de nosotros, seres superiores. Finalmente, tal como lo ha descrito Artaud, “toda auténtica imagen posee una zona oscura que la reproduce, y... [se] entra en decadencia desde que el escultor supone dar libertad a esa especie de contraparte, alterando así su unidad”<sup>61</sup> o, lo que es lo mismo, la zona, categoría o el nombre que se le quiera dar, debe permanecer en la penumbra (incognoscible e innumerable) si se quiere que conserve su sentido; ello porque sabemos de sobra qué ocurre cuando se menciona el nombre de las cosas, los seres, los fenómenos, el bien y el mal: se congelan.

Por más grande que sea el intento, los fenómenos y los sujetos se resisten a su conceptualización. En las sombras del escenario es dónde se recrea su magia, incapaz de contenerse en unas cuantas letras o imágenes. Aunque desde tiempo atrás se haya intentado atrapar el mundo extenso en conceptos claros y delimitados, aparentemente estáticos, “la historia humana es la que hace pasar lo real al estado del habla, sólo ella regula la vida y la muerte del lenguaje”<sup>62</sup>. Nuestros intentos de detener el mundo (afortunadamente) no han sido exitosos, la tarea de nombrar las cosas no se ha concluido aún.

Lo dicho no implica claridad, pero sí una enorme contradicción frente a los afanes de la ciencia y saber actuales, porque no sólo el teatro y el arte, también la pedagogía, cada uno “a través de su sombra ha quebrado sus limitaciones”<sup>63</sup> y es por esa bruma que podemos encontrarnos aquí, escribiendo y leyendo de estos avatares. Declarar el matrimonio indisoluble entre teatro y pedagogía sería tanto como asegurar su utilidad, funcionalidad y éxito; nada más alejado de nuestros propósitos.

Para no perdernos, subrayamos entonces: ni pedagogía teatral, ni teatro pedagógico; nada que nos detenga ni aniquile. A lo que podemos llegar son a

---

<sup>61</sup> ARTAUD, ob. cit. p. 11.

<sup>62</sup> BARTHES Roland. Mitologías. Editorial Siglo XXI, México, 1982, p. 200.

<sup>63</sup> ARTAUD, ob. cit. p. 11.

las aproximaciones al sentido y significado de lo teatral y lo pedagógico merodeando a la formación.

3.2 De “fenómenos” pedagógicos malintencionados: alteridad, divergencia, creación

... pero también la magia, el ocio y la locura<sup>64</sup>.

Lo feo, lo prosaico, lo vulgar, la locura: lo diferente ¿Son fenómenos pedagógicos? Sin más explicación, la lectura del presente trabajo podría dejarse aquí y determinar lo fallido de su propósito. Mas con esa misma lectura llevada hasta este punto se permitirá continuar con estas cavilaciones. Y si eso no fuera suficiente, permítase el siguiente argumento: pedagogía es a formación, formación es al ser para sí, el ser para sí, se relaciona y recrea en la relación con los otros, el Otro, y el otro siempre es el diferente; luego entonces la diferencia es un fenómeno pedagógico, o al menos lo es necesariamente la relación con ella.

Lo bueno y lo malo. Las intenciones puras, las perniciosas o deplorables no se pueden diferenciar ya: una educación que supuestamente es bondadosa no alcanza a empapar con sus favores a todos. Una ideología argumenta lo correcto, según sus intereses. Los superhéroes son un mito. Entonces, ¿cuáles son los fenómenos mal intencionados? Los que atentan contra lo establecido, pero que salvaguardan a este planeta de su destrucción.

Recordaremos que en algún momento Bourdieu<sup>65</sup> dilucidaba acerca del papel continuativo que tenían las revoluciones, y que la resistencia sólo proveía caldo de cultivo para la reproducción social. Por su parte Freud<sup>66</sup> analiza la festividad como un puente que nos hace levantarnos cada lunes renovados para ir a

---

<sup>64</sup> Estos elementos han sido una parte fundamental del trabajo, sin embargo la extensión y organización requeridas pretendieron nombrarlos sólo cuando fuera necesario. Ahora sabemos que a ellos no les importa.

<sup>65</sup> BOURDIEU, ob. cit.

<sup>66</sup> FREUD, Sigmund. Obras completas. Editorial Amorrortu. Buenos Aires 1986, volumen XVIII.

trabajar; el desenfreno cometido el fin de semana nos libera de tensiones para volver a funcionar. Sea. Pero también esas utopías, sueños, revoluciones y travesuras escolares nos impiden perder nuestra humanidad, aunadas a la reflexión prosaica y pedagógica de cada sujeto.

Se nos ha dado un horario ya desde el nacimiento, e inclusive antes, pues con los avances de la medicina nos programan el día en que debemos llegar y se prepara (controla) todo para nuestra bienvenida. Algún tiempo después nos indican que existe un tiempo para cada cosa, un momento preciso durante el día en el que debemos realizar ciertas actividades. Pero, cuando no sucede así, si por alguna circunstancia cambia ese orden, aparece el caos. El caos es hijo de la locura, y ésta definitivamente no es bien acogida.

Si un sujeto no tiene bien organizado su día o permite que lo inesperado entre continuamente, entonces se esta arriesgando a volverse loco, a perder el control. Cuando no destinamos *un tiempo para cada cosa* (tiempo para soñar, para querer, para pensar...como si alguien pudiera programarlo), estamos abriendo paso al ocio, y el ocio es el padre de todos los vicios. Al menos, eso es lo que nos han asegurado.

Permitámonos regresar en el tiempo e ignorar las sabias enseñanzas del padre tiempo-administrador-de, y pensemos por un momento la relación entre ocio y escuela. Para ello concibamos al ocio como “un nuevo horizonte para el hombre, donde ser posible encontrar un nuevo equilibrio con la naturaleza, con el antiguo ritmo de tiempo natural y con la propia vida. El ocio nos reconcilia con el antiguo dicho según el cual las horas no cuentan si no son serenas, nos hace volver sobre nosotros mismos y sobre la vida en general”<sup>67</sup>.

Tratemos ahora de comprender a partir de la oposición que se muestra en el mundo moderno al considerar el valor del tiempo en función de lo que haga el ser humano en él, aquella proviene de la diferenciación y consecuente valoración que se hace del tipo de actividades: el ocio, frente al negocio, la inactividad (improductividad) opuesta a la actividad (pero exclusivamente la

---

<sup>67</sup> Tomado de: [http://www.psico.uniovi.es/Dpto\\_Psicologia/metodos/soft/corpus/base/E16](http://www.psico.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/soft/corpus/base/E16). Texto No. 61. Consultado el 16 de mayo de 2006.

productiva). Sin embargo, el ocio, *otium*, era el tiempo que se dedicaba a ocuparse de sí, mientras que el negocio era el *nec-otium*, el no ocio, asociado evidentemente al trabajo: trabajar es hacer negocios, es el no ocio, es la negación del tiempo para dedicarse a sí; es en términos actuales la productividad material, la producción de capital<sup>68</sup>.

Otro aspecto importante que influye en nuestro contexto es el de la competitividad: la competitividad en el ámbito laboral y productivo implica la eficiencia y la eficacia; y en el ámbito escolar tiene su lugar cuando se habla del desarrollo de competencias. Es por demás conocido que actualmente todo diseño curricular debe organizar los aprendizajes en términos de desarrollo de competencias, competencias supuestamente para garantizar la igualdad de oportunidades de empleo (empleos, por cierto, mal pagados), competencias (dicen) para la vida. Traducido a otros términos, que obviamente no se explicitan, es que tales contenidos tienen como trasfondo capacitar, al tiempo que nos enseñan a aspirar a bienes materiales; luego estamos preparados (cuando resulta bien) para encerrarnos en el trabajo y vivir para él, vivir para trabajar, trabajar para pagar lo que creemos que necesitamos para vivir.

Todo lo anterior demuestra los términos bajo los cuales se mueve la sociedad actual; luego, si la escuela tradicionalmente se ha concebido como aquella que debe responder a las necesidades de la sociedad, que ahora son de la economía y el crecimiento industrial, los proyectos educativos deben tender a cubrir tales “necesidades”<sup>69</sup>. Igualmente, puede ser un ardid para, mientras concentramos nuestras energías y tiempos en tratar de alcanzar un desarrollo que hace tiempo (¡valga la redundancia!) se nos escapó y que ya no tiene sentido, ellos aprovechan nuestros recursos naturales y abaratan nuestro trabajo; o bien, todas las propuestas y planes tienen la intención de que al

---

<sup>68</sup> “el ocio permite al hombre entablar relación con las cuestiones últimas e importantes de la existencia humana y con su propia trascendencia. Ortega y Gasset recuerda que los antiguos dividían la vida en dos zonas: el *otium* y el *nec-otium*. La primera estaba destinada a ocuparse de lo específicamente humano: mando organización, trato social, ciencias y artes. El *nec-otium*, en cambio, indicaba el esfuerzo para satisfacer las necesidades elementales que luego harían posible el *otium*. El cambio de significado, de un *otium* con carácter positivo a un ocio identificado con la vagancia, tiene su origen en la sociedad industrial”. Ídem.

<sup>69</sup> Pero en nuestro país la idea no es precisamente ésta, sino la de renovar los contenidos y prácticas de enseñanza que respondan a los requerimientos de Estados Unidos, la idea es la de que seamos eficientes para sustentar “su” desarrollo y “sus necesidades”.

menos no seamos un obstáculo. A fin de cuentas el contexto globalizador no sólo nos ha robado nuestra identidad cultural, fundamentalmente nos ha robado nuestro tiempo<sup>70</sup>.

Retomar el sentido del ocio dentro de un proyecto educativo implica hablar de espacios de ocio, es decir, el ocio mismo concebido como un tiempo-espacio para ocuparse de sí; la escuela misma concebida como un espacio de ocio, pero también como un espacio posible para la resistencia, resistencia cultural que sería resultado de la entrada de la preocupación de los sentidos y contrasentidos de lo humano en la educación.

Ahora, es curioso encontrarse con que el equivalente para el *otium* romano es el *skholé* griego. Más curioso aún es el giro que se le ha querido dar actualmente al ocio: ahora el ocio también se vende; es decir, únicamente las personas que tienen un empleo bien remunerado, se asumen con la posibilidad de pagar entretenimiento. Sin embargo, esto no es ocio, la diferencia aquí es el ocio como actividad re-creativa, donde necesariamente acontece una experiencia de reflexión sobre sí mismo, y por otro lado la concepción de ocio como tiempo libre para el entretenimiento; donde entretenerse quiere decir hacer algo mientras pasa el tiempo, pero en una actitud pasiva, de espectador atrapado frente a las brillantes luces, los artífices del encanto.

Esto sucede en un contexto de continua y amenazante lluvia de información y publicidad, que tiene por objeto apartarnos de nuestra realidad, donde “el medio más seguro para neutralizar a alguien no es el de saberlo todo sobre él, sino el de darle los medios para saber todo sobre todo. Ya no lo neutralizaréis con la represión y el control, sino con la información y la comunicación porque lo encadenaréis a la única necesidad de la pantalla”<sup>71</sup>.

---

<sup>70</sup> Es así como podríamos interpretar también la alienación de la que nos habla Marx: nos robaron el producto de nuestro trabajo, y ahora usurparon nuestro tiempo para encontrarnos a nosotros y a los demás y los lugares donde podré ocurrir tal encuentro están pensados en términos de compra-venta y de utilidad. Y asimismo se busca “purificar” de ello a la escuela al ordenar todo lo que debe ocurrir ahí y cuando debe ocurrir. Con referencia a este último aspecto Katya Mandoki, *El imaginario del tiempo en la matriz escolar en Por nuestra escuela*, ob. cit.

<sup>71</sup> Citado por GARCÍA Duarte, Noemí. *Educación mediática: el potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación*. Porrúa, México 2000, p 22. En otro trabajo muy interesante de Jean Baudrillard acerca de la condición posmoderna explica que el sujeto frente al objeto podía reflejarse y en la vida, encontrarse; hallarse en el espejo y la escena, “pero ya no existen la escena y el espejo. Hay, en



Es en extremo inquietante que el ocio y que los lugares de esparcimiento y/o culturales respondan a intereses de lucro e imiten estereotipos, en una vorágine donde la risa purificadora sirve para desahogar y tener gente más contenta, aliviada que pueda regresar todos los lunes a trabajar. Donde la “creatividad” artística se ha empleado para moderar la crítica social: al denunciar las disfunciones de un cierto grupo, trae consigo una sensación de alivio.

La complejidad de todo ser, florece cada vez que se da espacio a la creatividad del mismo; no cuando consultamos el instructivo para realizar cada operación (reconózcase la educación una de ellas); y “los artistas saben que crear es multiplicar el yo, que a través del acto de narrar o concebir se transfiere y desterritorializa el ser en la obra creada, que gracias a ella se amplían las formas de representación del sí mismo y se desprende del contexto en que se constituyó. De esta manera, crear o escribir es la posibilidad de actualizar las fantasías, pero que llevan una impronta, un sello personal, que resulta de una matriz emocional, psicológica y cultural”<sup>72</sup>. Estar en dos épocas escindidas por siglos o en otro país suena a brujería, pero no lo es: lo ha hecho posible el arte. Los hechizos y pócimas también se convierten en fenómenos pedagógicos.

La magia ha sabido curar lo que la ciencia no. La magia en cada uno es quizá ya la única conexión posible con nuestro pasado. La magia es transformación de la realidad, y uno puede mutarse mediante el canto y la danza, por los sonidos emitidos casi imperceptiblemente por nuestra segunda voz. Hemos sido capaces de atraer la lluvia y el fuego sin ayuda de los dioses. Tenemos magia en nosotros y la magia supera a los mitos en los que creemos, pues la magia no es mito: es locura comunal que nos acerca a nuestros Otros. La Otredad es en realidad un fenómeno mágico y místico<sup>73</sup>.

---

cambio, una pantalla y una red. En lugar de la trascendencia reflexiva del espejo y la escena, hay una superficie no reflexiva, una superficie inmanente donde se despliegan las operaciones, la suave superficie operativa de la comunicación”, donde se da asimismo “la capacidad de regularlo todo desde lejos, incluyendo el trabajo en casa y, desde luego, el consumo, el juego, las relaciones sociales y el ocio”. Jean B. *El éxtasis de la comunicación*, en BAUDRILLARD, Jean [...] et al. *La posmodernidad*. Kairos, México, 1988, pp. 188 -190.

<sup>72</sup> SÁNCHEZ, Antulio. *La era de los afectos en Internet*. Oceano, México, 2001, p. 123.

<sup>73</sup> Ese fenómeno nunca ha dejado de develarse en nuestras relaciones, aunque hemos dejado de creer en él (al parecer a efecto de la competencia en detrimento de la comunidad). Este mundo “lo percibes, haces de él tu verdad; se deja captar pero no se te entrega. Es el sólo objeto sobre el cual puedas entenderte con otro; aunque se presentara diferentemente a cada uno, está siempre pronto para servirte de objeto común. Pero no es el lugar donde puedas encontrarte con otro. No podrías vivir sin él, su sólida realidad te conserva; pero

Pero la magia tiene su lado que ya no es tan pedagógico, cuando se convierte en charlatanería empleada por los medios para vender cosas. Causan mayores estragos los expertos en mercadotecnia al hacernos desear todo aquello que nos ponen en los escaparates. Somos susceptibles a esos estímulos y no lo sabemos ni lo meditamos. Tras quemar con leña verde a estos nuevos artífices, la única solución saludable es la locura:

“Una vez tuve un pequeño juego  
Me gustaba agazaparme atrás de mi cerebro  
Creo que sabes el juego al que me refiero  
Me refiero al juego que se llama "volverse loco".  
Ahora tú deberías intentar este jueguito  
*Sólo cierra los ojos, olvida tu nombre*  
*Olvida el mundo, olvida a la gente*  
*Y erigiremos un campanario diferente*  
*Es divertido este jueguito*  
*Sólo cierra los ojos, no hay forma de perder.*  
Ya estoy aquí, ahí voy también.  
Relájate, estamos llegando...”<sup>74</sup>

Aún así, la locura no tiene cabida en el saber pedagógico, o, al menos, no se encuentra en la lista de los adeptos del bien.

Los sueños de la pedagogía eran hacer libre y reflexivo al ser humano, hacerlo en verdad humano y moral. Tan sólo se ha ganado el demérito de sus compañeras las ciencias sociales (no obstante todas conceden gran importancia a los fenómenos formativos, aunque no lo sepan), quedando relegada como una ciencia en construcción cuyos albañiles han escapado, o un arte que ha dejado de serlo y tampoco supo exactamente cuándo sucedió. Desde ahí, la pedagogía debiera enloquecer para liberar realmente a sus fieles y románticos seguidores.

---

mueres en él, tu sepulcro estará en la nada” BUBER, Martín. *Yo y tú*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1994, p. 28. En este entendido, nuestra vida sin considerar la existencia de otro, es lo que algunos llamarían “irreal”.

<sup>74</sup> Letra de la canción “A little game”, versión musical del poema “The celebration of the lizard”, del grupo extinto The Doors.

No hay más peligro en la locura del que podemos encontrar al adquirir un cereal por el mero hecho de que nos agradó la caja.

Ciertamente la pedagogía debiera acercarse a retomar la alteridad que nos acecha en nuestros sueños, pues ella no es otra cosa que el deseo de volver a los hechos mágicos de la antigüedad y una insinuación reptante de enloquecer un poco todos los días, volver sobre nuestros pasos y ocuparnos de cosas inútiles. Enloquecer es la única manera de relacionarse con los otros, pues “el movimiento hacia el Otro, en vez de completarme o contentarme [...] me cuestiona, me vacía de mí mismo y no cesa de vaciarme”<sup>75</sup>.

Si nos relacionamos o hablamos de formación buscando la felicidad eterna o sentirnos completos, estamos realmente viviendo en un mito; un mito que sabemos falso. Sin embargo, sabemos antes de participar en el juego que no todo será perfecto, y entonces la parte irracional, prosaica y teatral, nos empuja al vacío, a vaciarnos siguiendo a Levinas.

La pedagogía también necesita recordar esa dulce insensatez que reviste su vacío. No podrá jamás haber pedagogía sin Otredad, pero no podemos fijar nuestra esperanza en comprender absolutamente la alteridad de esos sujetos que se desencuentran mientras se contrae o dilata su formación. Es ése el motivo más válido que sustenta la idea de que las cavilaciones pedagógicas debieran ocuparse igualmente de cosas inútiles, como la teatralidad, y de las cosas desdeñadas, prosaicas.

De ser así, todo fenómeno que se pudiera reconocer como pedagógica y socialmente peligroso, a la sombra del teatro aparece como oportunidad de replantear el mundo racional que la ciencia ha enarbolado. Después de todo dentro de la misma “ciencia” hay mucha locura y rechazo a lo socialmente inútil. Y entonces, la teatralidad deja ver su sombra, ese no lugar donde lo negado baila y se regocija negándose, donde la pedagogía pierde secretamente su razón y gana sentido... Y entonces, llega a nuestros oídos una curiosa fórmula,

---

<sup>75</sup> LEVINAS, Emmanuel. El humanismo del otro hombre. Caparros, Madrid, 1993, p. 42.

melodía expresada a manera de enseñanza del bien, pero que nosotros, recelosos de aquél, retomamos literalmente:

*Tra lara la ro*

*Artista es lo que soy*

*Ya nunca más a la escuela voy*

*Artista es lo que soy*<sup>76</sup>

Por todo lo anterior es que se necesita valorar lo que ha sido rechazado por los discursos pedagógicos y también recuperar el amor pedagógico<sup>77</sup>, en vez de simplemente depositar un cúmulo inmenso de información útil; pero además reubicar los espacios, reconceptualizar la escuela no como un lugar donde se aprenden cosas para el trabajo, o para la vida, sino un espacio (espacio entendido como lugar y tiempo concretos y abstractos) de posibilidades para la formación del ser humano, un espacio cultural y de ocio donde se *encuentran* sujetos. Lejos de la escuela, en busca de la alteridad y las malas costumbres. Intentando ser artistas, actores, poetas, magos y locos.

### 3.3 El reto a la racionalidad: la embriaguez o sensibilidad del cuerpo

El intento reiterado de crear espacios educativos más integrales ha llevado a la pedagogía (en su visión reduccionista) a buscar por diferentes medios a la institución escolar ideal, en la cual se provea de todo recurso útil a los alumnos. Entre las nuevas *utilidades* se ha encontrado a las expresiones artísticas como métodos que permiten mantener al rebaño sosegado. Pese a que lo anterior pueda sonar muy determinante, lo es. No se está enseñando teatro en la escuela, no se está *haciendo* teatro con las personas: se les está ayudando a liberar cargas emocionales contenidas y al estilo de las nuevas tendencias

---

<sup>76</sup> Melodía de la película “Pinocho”. Dirección Hamilton Luske. Producción Walt Disney, Estados Unidos, 1940.

<sup>77</sup> El amor, la sensibilidad e interés por el otro es considerado también peligroso y no se considera de suficiente valor; sin embargo, muy acertadamente César Carrizales nos susurra: “sin amor no hay formación”. No lo hemos relegado a propósito, se considera una idea implícita en a lo largo de este desorden. CARRIZALES R. Cesar *Estética...*ob.cit.

globales. No hacemos teatro porque nos *dijeron* que debíamos hacerlo, sólo para rellenar espacios dentro del diseño curricular y hacerlo ver más completo y digno de un país desarrollado.

También mencionamos que el teatro y su relación con la pedagogía rebasan el título de “técnicas de enseñanza-aprendizaje” y que ha existido, aunque no le hayamos prestado la atención necesaria.

Pero olvidando un poco todas las palabras enunciadas, poniéndolas de cabeza o leyéndolas al revés, recordamos que somos seres a los que les gusta ver, sentir, que nos agradan tanto los colores vivos y las cosas brillantes, así como lo dulce y lo salado, lo vivo y las cositas que se mueven. Si toda nuestra vida y nuestros recuerdos añorados se asocian con uno de aquéllos elementos, ¿por qué esforzarse en tener una razón válida y universal para todo? Pese a tal esfuerzo seguimos siendo infelices.

Nos dice Artaud que “el núcleo de este problema tanto para el teatro como para la cultura, continúa siendo el adjudicar un nombre y dirigir sombras, y el teatro que no se sostiene en el lenguaje ni en las sombras aniquila de tal manera las sombras apócrifas pero también allana el camino a un renacer de éstas a cuyo alrededor se agrupa el auténtico espectáculo de la vida”<sup>78</sup>.

Decíamos que la infelicidad no es un castigo ni un mal inaguantable, antes bien es lo que nos mueve a buscar un estado diferente: la embriaguez de los sentidos, concebida desde la pedagogía, la prosaica y la teatralidad. La embriaguez entendida como un estado extático del cual debo volver para encontrarme con lo que sucedió y sentirme más cerca, física y emocionalmente, de los seres que rodean mis especulaciones.

En todo acto del ser humano, se debería llegar a un momento culminante en el cual se reflexione acerca de lo vivido. Desafortunadamente la muerte y las situaciones inesperadas nos alejan de esa sensación que genera el cierre de un ciclo en definitiva. Volver sobre los pasos de uno mismo parecería necio en un

---

<sup>78</sup> ARTAUD, ob. cit. p. 12.

mundo al que le urge demasiado llegar al mañana<sup>79</sup>; pero nosotros podemos regresar en nuestro avance y descubrir qué es lo que realmente pretendemos insinuar.

No hace falta decir que necesitamos rescatar la experiencia sensible de manos del neoliberalismo y la Internet. Aquél transforma todos los logros humanos en herramientas para pulirse y crecer, abrazando y asfixiando al mundo. La vida virtual es donde nos movemos, sin embargo “la experiencia del yo en la red también denota que él es tal en la medida que se fusionan cuerpo, mente y máquina”<sup>80</sup>. Lo cual eleva al cubo el impacto de los recursos virtuales de la actualidad, pues la realidad virtual nos ha atrapado más allá de lo que estamos dispuestos a reconocer, tal que creemos vivir y comunicarnos mejor con medios no corporales.

Pudiera creerse que el acercamiento a través de medios electrónicos nos provee de una comunicación más cómoda y sin tabúes, pero no es así. El olvido del cuerpo, con su ancestral y siempre presente castigo, nos aleja de lo humanamente concreto y nos acerca a lo materialmente desechable<sup>81</sup>.

Sería irresponsable decir que el mundo sensible y cómo es registrado e interpretado por los sujetos no ha sido debidamente estudiado, puesto que ha sido objeto de diversos estudios, impulsados desde campos diversos y con intereses disímiles. Nuestro mundo actual no ha sido diseñado espontáneo ni inocentemente; se encuentra administrado manera tal que sea mejor... para unos cuantos. En cuanto a los demás, tenemos un bonito armatoste de colores y con muchos botoncitos para entretenernos durante un tiempo indefinido.

---

<sup>79</sup> Vivimos en “una sociedad que ve el futuro precisamente como un territorio a conquistar o colonizar [...] que trata activamente de romper con su pasado. GIDDENS, ob. cit, p. 35.

<sup>80</sup> “El ciberespacio no favorece una unidad emocional específica, ya que la alternancia de emociones y sensaciones variadas y hasta contradictorias da pie a una forma peculiar de interacción” Antulio Sánchez se refiere a esta experiencia como un éxtasis y aclaramos que ese fenómeno, aunque parecido por las implicaciones sensibles, no es el mismo que el de la experiencia teatral. La propuesta que hacemos se fundamenta en que debemos volvernos conscientes de nuestro mundo corporal y sensible, a la vez que no se busca huir del mundo y de los otros y de que se requiere la reflexión constante. Dicho sea de paso, como menciona Jodorowski, no sólo hay dos esferas o ámbitos humanos (mente y cuerpo), sino tres: intelectual, espiritual y sexual (podríamos incluir los ámbitos de nuestra sensibilidad y el de existencia social, con lo que tendríamos cinco o seis ámbitos). SÁNCHEZ Antulio, ob. cit., p 122- 124 y JODOROWSKY, ob.cit.

<sup>81</sup> “Se entra en una dimensión en la cual todo queda olvidado, en la que se abandona el sí mismo” GIDDENS, ob. cit. p. 35.

Mediante espacios virtuales y necesidades creadas inclusive se ha logrado aquello que por tantos años buscó la escuela: “cállate y estate quieto”. Mutilaron la sensibilidad del cuerpo al encerrarla en redes, megapíxeles y cuentas bancarias. Pese a ello, nuestro cuerpo sigue gritando y anhelando ser infeliz... con los Otros.

Los esfuerzos que se han realizado para unir a la pedagogía y al arte se han traducido en grandes obras a las que se les presta poca importancia (son joyas de la literatura pero carecen de seriedad metodológica y científica, además de no prestar utilidad a la raza expulsada del paraíso, sea Rousseau o Carrizales). Al encontrarnos una afirmación como: “el hombre sólo juega cuando es hombre en pleno sentido de la palabra y *sólo es enteramente hombre cuando juega*”<sup>82</sup>, uno se piensa que lee algún tratado de infantes o quizá con la mayor de las suertes, de psicología. En cualquier caso no tiene eco al realizar estudios notables de pedagogía, ni siquiera cuando no dejemos de reconocer que el juego en el hombre es marca que también antecede a su humanidad, su formación.

Formación es quizá la *cruda* que se da a lugar tras embriagarse con un buen licor “autre”. Eso nos hace anhelar una educación que debería ser como el arte: una abstracción. Un lugar donde el tiempo se detiene para abrirse a la reflexión; arte no en el sentido *snob*, arte como encuentro, como espacio de ocio; un ocio como espacio de encuentro conmigo<sup>83</sup>; un espacio como un no-lugar donde sucede un resquebrajamiento de la racionalidad e inmediatez. Es de gran importancia en un presente donde la rapidez no permite comprender el entorno ni comprenderse. Es cuestión nodal hacer de la vivencia de la teatralidad una experiencia de vida, un lugar de formación.

Por lo demás, sigue tras la puerta, esperando a que dejemos de desconfiar y nos atrevamos a abrirla y recibirla, la formación. Sigue oculta en las butacas que no alcanza a iluminar el escenario, en la antesala de la hecatombe que nos lleve a

---

<sup>82</sup> SCHILLER, Friedrich. Cartas sobre la educación estética del hombre. Anthropos, Madrid, 1990, p. 241.

<sup>83</sup> “El ocio implica afirmación porque es fiesta; la fiesta es el origen, íntimo y fundamental, del ocio”, es por ello que la teatralidad es también fiesta y encuentro.

Tomado de: [http://www.psico.uniovi.es/Dpto\\_Psicologia/metodos/soft/corpus/base/E16](http://www.psico.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/soft/corpus/base/E16)

romper la cuarta pared. Un espíritu, el llamado o la posesión demoníaca nos llevarán a hacerlo: reconocer que la teatralidad nos ha “tocado”, nos convirtió en dementes dispuestos a saltar del precipicio que implica nuestro escenario, la pedagogía.

La teatralidad, con toda su corte<sup>84</sup>: juego, ocio, embriaguez, locura, rito y magia, viene a invitar a la pedagogía para que bailen juntas su danza exótica, a su sombra, a la pedagogía (quien trae vez en su sombra tiene a la teatralidad y otros fenómenos). Una vez ahí podría entenderse y relacionarse con la Otredad y la formación, acompañada de la prosaica. Entonces, de una vez por todas, no serán felices, sólo encontrarán un lugar para existir, aquél que les ha arrebatado precisamente ese anhelo de la felicidad completa.

Lo anterior podría traer a la mente la imagen de una deconstrucción de la pedagogía tomando como eje de análisis los aspectos excluidos hasta el momento de las teorías pedagógicas. O bien, podríamos llegar a pensar en una genealogía deconstructiva del saber pedagógico, en ese mismo sentido. Sin embargo, nuestra inquietud es un tanto menos ambiciosa, y quizá más ociosa: es invitarlos a creer que el propio saber pedagógico lleva en sí su sentencia de muerte y renacimiento; es traerlos a mirar el lado oscuro y siniestro que no requiere nombres y respuestas, sino sujetos dispuestos a mirarse sin recelo.

Es muy probable y quizá por demás necesario que no nos corresponda “curar” a los enfermos de ciencia educativa o ciencia de la educación. Tal vez baste con mantener la inercia y locura, con mantenernos a la sombra, siendo el doble de la pedagogía. Podremos ser y realizar eso que idealizaba el gemelo malvado de Rousseau, Schiller, Carrizales... Desde Sócrates hasta Makarenko, de San Agustín a Piaget, de Tagore a Freinet; de la luz a las tinieblas, de lo pedagógico a lo prosaico.

---

<sup>84</sup> La noción de corte se ha empleado a semejanza de la *corte* que acompaña a la Locura en el “Elogio de la Locura” de Rotterdam.



Soñando con islas flotantes y bailando desde mi historia con la gran historia de la pedagogía. Siempre dispuestos a mirar al horizonte, a aceptar los nuevos retos y a no olvidar la locura formativa que me une a los demás.

Después de todo...

¿Qué tal si nos vamos de “pinta intelectual”?

¿Acaso no sería muy interesante decir: “Ya me voy al ocio mamá”?

Sería más interesante que ella respondiera: “Sí, que te vaya bien”

¿Qué tal si jugamos con las palabras, los contenidos y las formas que se han considerado eminente y convenientemente pedagógicas?

Las palabras de un loco nos parecieron bastante pertinentes para iniciar esto, y de la misma manera demandan ser escuchadas al final, más que a modo de despedida, a modo de promesa:

Por eso considero  
que es a mí, enfermo perenne,  
a quien corresponde curar a todos los médicos,  
-que han nacido médicos por insuficiencia de enfermedad-  
y no a médicos ignorantes de mis estados espantosos de enfermo,  
imponerme su insulino-terapia,  
salvación de un mundo postrado.

*Los enfermos y los médicos.*

*Antonin Artaud.*

## BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES. Poética. Editores Mexicanos Unidos. México, 1989.
- ARTAUD, Antonin. El teatro y su doble. Grupo editorial Tomo. México, 2003.
- AYUSTE Ana [et al]. Planteamientos de la pedagogía crítica. Editorial Grao, España, 1994.
- BALLY, Gustav. El juego como expresión de la libertad. Fondo de Cultura Económica, México, 1986
- BALANDIER, Georges. El poder en escena. De la representación del poder al poder de la representación. Paidós Studio. Barcelona, 1994.
- BARBA, Eugenio. Teatro, soledad, oficio y rebeldía. Editorial Escenología. México, 1998.
- BARTHES, Roland. Mitologías. Editorial Siglo XXI, México, 1982
- BATY, Gaston y René Chavance. El arte teatral. Fondo de Cultura Económica, México, 1951.
- BAUDRILLARD, Jean. La Posmodernidad Editorial Kairos. México, 1988.
- El sistema de los objetos. Siglo XXI. México, 1978.
- BEUCHOT, Mauricio. Tratado de hermenéutica analógica. UNAM-ITACA. México, 2005.
- BORDIEU, Pierre. El oficio de sociólogo. Editorial Siglo XXI. México, 1975.
- BUBER, Martin. Yo y tú. Ediciones Nueva Era. Buenos Aires, 1994.
- CANDAU, Vera María. La didáctica en cuestión: Investigación y enseñanza. Editorial Narcea. Madrid, 1987,
- CARRIZALES R., César “Estética de la formación” en Arte y pedagogía. Editorial Lucerna DIOGENIS. México.
- CAZENEUVE, Jean. Sociología del rito. Amorrortu. Buenos Aires, 1971.
- DÍAZ Barriga, Ángel. Didáctica. Aportes para una polémica. Editorial Grupo AIQUE. México, 1995
- DONOSO Torres, Roberto. Mito y educación. El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica. Editorial Espacio. Argentina, 1999
- DUQUE, Félix [et al] Pedagogía y estética del presente. Lucerna DIOGENIS. México, 2003.
- DUCOING, Patricia (Coordinadora). Lo otro, el teatro y los otros. Serie el Estudio, UNAM. México, 2003.
- ELIADE, Mircea. Imágenes y símbolos. Grupo Santillana. Madrid, 1999.
- Lo sagrado y lo profano Grupo Santillana. Madrid, 1997.

- ESPINOSA y Montes, Ángel. Et. Al Construcción y Elaboración del Proyecto de Tesis: Elementos y propuestas y Crítica. Apuntes de la ENEP Aragón No. 21. UNAM, 1993
- FONTAN Jubero, Pedro. La escuela y sus alternativas de poder. Editorial CEAC. Barcelona, 1978.
- FOUCAULT, Michele. Hermenéutica del sujeto. Editorial FCE. México, 2002.
- FREUD, Sigmund. Obras completas. Editorial Amorrortu. Buenos Aires 1986, volumen XVIII.
- GADAMER, Hans G. Estética y hermenéutica. Editorial Tecnos. Madrid, 1998.
- Verdad y Método. Tomo 1. Sígueme. España, 2002.
- GARCÍA Duarte, Noemí. Educación mediática: el potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación. Porrúa. México, 2000.
- GEIST, Ingrid (compiladora). Procesos de escenificación y contextos rituales. Plaza y Valdés. México, 1996.
- GENTILI, Pablo. La exclusión y la escuela en Cuadernos de pedagogía Barcelona, 2001.
- GIDDENS, Anthony. Un mundo desbocado. Taurus, Madrid, 2000.
- GIROUX, Henry A. Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Editorial Paidós, Barcelona, 1997.
- GLASMAN, Raquel. Plan de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular. Editorial Nueva Imagen. México.
- GOUTMAN, Ana. Hacia una teoría de la tragedia, realidad y ficción en Latinoamérica. Serie Nuestra América, No 48. UNAM, 1994
- HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Tomo 1. Santillana. Madrid, 1999.
- HEIDEGGER, Martín. Arte y poesía. Fondo de Cultura Económica. México, 1992.
- HERRERA Guido, Rosario. La cultura: flor de poética.
- HOYOS, C. A. "Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en las ciencias sociales y de la educación."
- JODOROWSKY, Alejandro. Psicomagia. Editorial Siruela. México, 2006.
- LANGER, Sussane K. Sentimiento y forma: Una teoría del arte desarrollada a partir de una nueva clave de la filosofía. UNAM. México, 1967.
- LARROSA, Jorge (ed.), Escuela, poder y subjetivación. La Piqueta, Madrid, 1995
- LARROYO, Francisco. Sistema de la estética. Porrúa, México, 1966.
- LEVINAS, Emmanuel. El humanismo del otro hombre. Caparros, Madrid, 1993

- LYOTARD, Jean Francois La Fenomenología Paidós. España, 1989.
- Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo. Editorial Manantial. Buenos Aires, 1998
- MANDOKI, Katya. Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano. Grijalbo. México, 1994.
- McLAREN, Peter Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina.
- MENESES Díaz, Gerardo Formación y teoría pedagógica. Lucerna Diogenis, México, 2002.
- MERLEAU-Ponty, Maurice. Fenomenología de la percepción. Fondo de Cultura Económica. México, 1957.
- OLIVA, César. Historia básica del arte escénico. Cátedra. Madrid, 1990.
- ORTIZ-Osés, Andrés. La nueva filosofía hermenéutica. Editorial Anthropos. Barcelona, 1986.
- Amor y sentido. Una hermenéutica simbólica. Colección Autores, textos y temas. Hermeneusis, no. 19. Anthropos. España, 2003.
- PASILLAS Valdez, Miguel Ángel "El establecimiento del currículo como un campo especializado en la práctica educativa en Estados Unidos" en El campo del currículo. Antología. Volumen I. UNAM –CESU. México, 1991.
- PEREZ Ferra, Miguel Conocer el currículo para asesorar en centros. Ediciones Aljibe. Málaga, 2000.
- PORTILLA, Jorge. Fenomenología del relajó. Fondo de Cultura Económica. México, 1984.
- PRIETO Stanbaugh, Antonio. El teatro como vehículo de comunicación Editorial Trillas. México, 1992.
- ROUSSEAU, Juan Jacobo. Emilio o de la educación. Editorial Porrúa. México, 2002.
- ROTTERDAM, Erasmo De. Elogio de la locura. Editorial el Mundo. Madrid, 1999.
- SÁNCHEZ Vázquez Adolfo. Textos de estética y teoría del arte. (Antología). UNAM. México, 1972.
- SÁNCHEZ, Antulio. La era de los afectos en Internet. Océano. México, 2001.
- SCHILLER, Friedrich. Cartas sobre la educación estética del hombre. Editorial Anthropos. Madrid, 1990.
- W de CAMILLONI, Alicia [et al]. Corrientes didácticas contemporáneas. México. Editorial Paidós, 2000.
- WITKIEWICZ, Stanislaw. La forma pura del teatro. UNAM. México, 1982.
- TEDESCO, Juan Carlos [...] et. al. Por nuestra escuela. Lucerna Diogenis. México, 2004.

## REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

-CABANES Flores, Lida *Una mirada al currículum desde la institución escolar.*

<http://www.temas-estudio.com/mirada-al-curriculum/>

Consultada el 20 de febrero de 2006

-DUBATTI, Jorge. *Teatralidad y cultura actual: la política el convivio teatral.* En:

[http://www.dramateatro.arts.ve/ensayos/n12/dubatti\\_web.htm](http://www.dramateatro.arts.ve/ensayos/n12/dubatti_web.htm)

Consultado el 24 de marzo de 2007.

-GARCÍA M. Miguel A. *La actividad y el ocio como fuente de bienestar durante el envejecimiento.*

En: <http://www.efdeportes.com/efd47/bien.htm>

Consultado el 17 de mayo de 2006.

-"El enfoque dramaturgico de Erving Goffman" En: GRAY, Ana. *La identidad social desde el punto de vista del interaccionismo simbólico.* Tomado de:

<http://antalya.uab.es/liniguez/Aula/IdentidadIS.pdf>

Consultado el 28 de abril de 2006.

-MERA Leal, Juan José *El espacio escénico.* En:

[http://www.merapalabra.com/index.php?page=espacio-escenico.](http://www.merapalabra.com/index.php?page=espacio-escenico)

Consultado el 9 de febrero de 2008.

-MUSRI Espinoza, Alfredo. *La Pedagogía teatral: ampliación de posibilidades.*

<http://www.telon.cl/amesp.htm>

Consultado el 26 de marzo de 2007.

-SONESON, Göran. *El lugar del rito en la semiótica del espectáculo.* En:

[http://www.plataforma.uchile.cl/fb/cursos\\_area/estetica/contenidos/tema06/doc/EI%20lugar%20del%20rito%20en%20la%20semiotica%20del%20espectaculo.doc](http://www.plataforma.uchile.cl/fb/cursos_area/estetica/contenidos/tema06/doc/EI%20lugar%20del%20rito%20en%20la%20semiotica%20del%20espectaculo.doc)

Consultado el 9 de febrero de 2008.

-TAYLOR, Diana. *Hacia una definición de performance.* En:

<http://performancelogia.blogspot.com/2007/08/hacia-una-definicion-de-performance.html>

Consultado el 22 de febrero de 2007.

Texto No. 61

[http://www.psico.uniovi.es/Dpto\\_Psicologia/metodos/soft/corpus/base/E16](http://www.psico.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/soft/corpus/base/E16)

Consultada el 16 de mayo de 2006.