

Manuel F. Vieites

Teatro y educación social. De la intervención a la formación

Recepción: octubre 2016 / Aceptación: noviembre 2016

Resumen

En la praxis profesional de la educación social, en especial en las líneas de actuación de la animación sociocultural, pero también en ámbitos como el trabajo con colectivos específicos en los que los procesos de expresión constituyen la primera herramienta para la diagnosis previa a cualquier intervención, o en procesos de desarrollo sociocomunitario en los que el patrimonio cultural desempeñe un rol central, aparece la praxis teatral como un territorio por el que los sujetos suelen transitar por razones diversas. Siendo así, uno de los problemas que encontrará quien quiera utilizar el teatro como herramienta de intervención en este campo será el de la formación específica recibida, con lo que la intervención se torna imposible si ha de hacerse con criterios de rigor y profesionalidad. Con este trabajo pretendemos ofrecer una panorámica general que muestre las diversas intersecciones entre educación social y teatro para después presentar una propuesta orientada a la formación inicial en pedagogía teatral en la perspectiva de la educación social.

Palabras clave

Educación social, Teatro, Pedagogía teatral, Animación teatral

Teatre i educació social. De la intervenció a la formació

En la praxi professional de l'educació social, especialment en les línies d'actuació de l'animació sociocultural, però també en àmbits com el treball amb col·lectius específics en què els processos d'expressió constitueixen la primera eina per a la diagnosi prèvia a qual-sevol disseny d'intervenció, o en processos de desenvolupament sociocomunitari en què el patrimoni cultural exerceixi un paper central, apareix la praxi teatral com un territori pel qual els subjectes solen transitar per raons diverses. Essent així, un dels majors problemes que trobarà qui vulgui utilitzar el teatre com a eina d'intervenció en aquest camp serà el de la formació específica rebuda, de manera que la intervenció esdevé impossible si ha de fer-se amb criteris de rigor i professionalitat. Amb aquest treball pretenem oferir una panoràmica general que mostri les diverses interseccions entre educació social i teatre per a després presentar una proposta orientada a la formació inicial en pedagogia teatral en la perspectiva de l'educació social.

Paraules clau

Educació social, Teatre, Pedagogia teatral, Animació teatral

Theatre and Social Education. From intervention to training

In the professional practice of social education, and especially in the lines of action of socio-cultural animation, as well as in areas such as work with specific groups in which processes of expression are the first tool of the assessment and diagnosis prior to any intervention or processes of socio-community development in which cultural heritage has a central role, theatrical praxis is a territory through which subjects often travel for a variety of reasons. This being so, one of the problems that will be encountered by those who wish to use theatre as a tool for intervention in this field will be the specific training they have received, as a result of which the expectation of professional criteria of excellence makes intervention impossible. The aim of this work is to offer a general overview showing the various intersections between social education and theatre before going on to present a proposal oriented at initial training in theatrical pedagogy from the perspective of social education.

Keywords

Social education, Theatre, Theatrical pedagogy, Theatrical animation

Cómo citar este artículo:

Vieites García, Manuel F. (2016). "Teatro y educación social. De la intervención a la formación". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, p. 106-119

▲ Presentación

Cada día son más los trabajos científicos que muestran las posibilidades de la praxis teatral como herramienta de intervención socio-educativa y socio-cultural en diferentes tiempos y espacios, y para un creciente y muy diversificado número de usuarios, y así destacamos trabajos recientes que informan de la riqueza del campo en experiencias y posibilidades (Somers, 2008; McKenna, 2014; Sinding, Warren & Paton, 2015; Aimo, 2016). Con todo, en el ámbito del Estado español, todavía faltan trabajos que de forma precisa aborden la necesidad de llamar las cosas por su nombre y determinar de qué hablamos al decir “praxis teatral” (Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007).

Con el sintagma praxis teatral referimos dos ámbitos expresivos relacionados aunque diferenciados, que configuran dos importantes áreas de expresión de la persona: la expresión dramática y la expresión teatral. En realidad la expresión teatral se asienta en la expresión dramática, y ambas comparten un conjunto de metodologías específicamente derivadas del drama en su acepción más vieja, la que remite al concepto de acción. Hablamos de herramientas y procedimientos como el juego dramático, la improvisación o la dramatización, además de otros ámbitos expresivos concurrentes como la expresión gestual, la corporal, la oral, o la cinética. En España, debido a la escasa tradición docente e investigadora en educación teatral y en pedagogía del teatro, apenas se abordaron cuestiones tan transcendentales como la terminológica, en los términos en que la formulaba Trilla para la pedagogía al demandar un lenguaje propio para las disciplinas con pretensiones de “cientificidad” (1987, p. 8). La vieja cuestión formulada por Mantovani (1980, p. 130) o Tejerina (1994, p. 118) sobre la necesidad de una terminología precisa y rigurosa, sigue sin resolverse, en buena medida porque muchas personas que se acercan al teatro desde campos próximos o alejados, lo que realmente necesitan son recursos, a veces simples recetas para salir del paso.

Con el sintagma praxis teatral referimos dos ámbitos: la expresión dramática y la expresión teatral

Como se dijo en otro lugar (Vieites, 2013), una de las tareas urgentes para la pedagogía teatral, disciplina en construcción que por fin llegó a las escuelas superiores de arte dramático, y que igualmente debería llegar a las facultades de educación, consiste en construir su propio mapa conceptual como disciplina científica que convive con otras pedagogías (danza o música), pero como ámbito diferenciado. Una tarea especialmente necesaria para que las personas que transitan por el campo sepan el terreno que pisan y todo lo que hay detrás de los términos y conceptos usados, y también para saber las líneas y ámbitos en que educación social y praxis teatral se complementan.

La razón última de este artículo es la de mostrar intersecciones evidentes entre pedagogía teatral y pedagogía social, abordada en varios trabajos colectivos (Caride, Vieites *et al.*, 2006), para establecer principios de la intervención en educación social desde la pedagogía teatral y considerar posibilidades de formación básica en educación teatral para las personas que tienen

en la educación social su campo profesional, y que en su trabajo en centros educativos, casas de juventud, o centros cívicos descubren que la praxis teatral puede ser especialmente relevante para conseguir objetivos relativos a motivación personal, inclusión, conductas disruptivas o dinamización cultural (Onieva, 2011). Es un momento en que inician ese tránsito inverso de la intervención a la formación, para paliar un déficit significativo en su formación inicial.

El campo de la educación teatral

La pedagogía teatral se ocupa de la educación teatral y de la animación teatral

En otros trabajos abordamos las diversas manifestaciones y modalidades de la educación teatral (Vieites, 2014), por lo que cabe ahora decir que la pedagogía teatral, como ciencia y teoría de la educación teatral, se ocupa de dos grandes ámbitos:

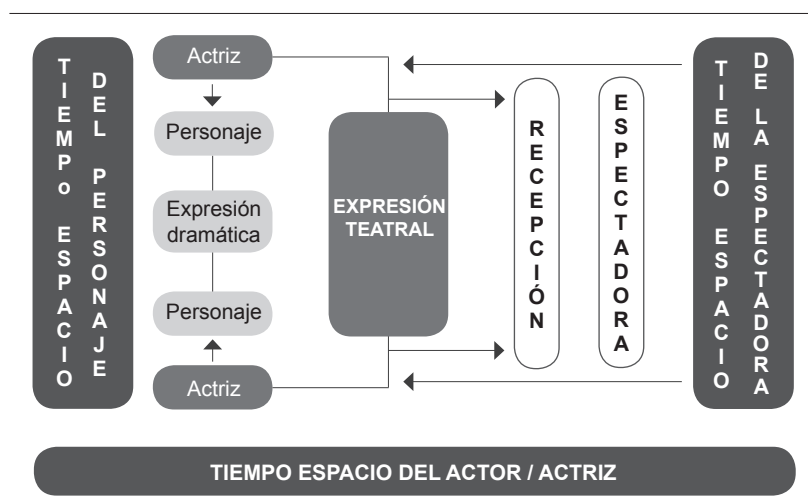
- La educación teatral, con diversos grados de formalización, que puede darse en cualquiera de las cuatro posibilidades de orientarla: formación para el teatro (educación de profesionales, con una orientación finalista), formación en expresión dramática y en expresión teatral (con una orientación integral), formación por el teatro (con una dimensión instrumental), y formación de formadores (en toda su diversidad).
- La animación teatral, entendida como ámbito de prácticas muy diversas (asentadas en la expresión dramática y en la expresión teatral), que persigue la construcción del sujeto receptor y del sujeto creador, de una persona plenamente alfabetizada en el campo teatral, con capital teatral suficiente y con la correspondiente competencia estética. Un campo muy heterogéneo en posibilidades que persigue la construcción de un sujeto social y político activo, dotado de las herramientas necesarias para intervenir activamente en todos los asuntos de la comunidad y de la sociedad. Como señalaba Úcar, sería “aquel conjunto de prácticas socioeducativas con personas, grupos o comunidades que, a través de metodologías dramáticas o teatrales, genera procesos de creación cultural y persigue el empoderamiento (*empowerment*) de los participantes” (1999, p. 217). Es muy importante no perder de vista esa dimensión “socioeducativa”, o “sociocultural”, porque si la ambición artística siempre es legítima, a veces incluso necesaria, en ningún caso deberá situar en un segundo plano el carácter central de la animación.

Todo el edificio disciplinar de la pedagogía teatral se asienta sobre esos dos sólidos pilares: la expresión dramática y la expresión teatral. De la primera diremos que se conforma como un modo de acción, expresión y comunicación en el que confluyen los diferentes recursos expresivos de la persona, del gesto a la palabra, pero sin olvidar tiempo y espacio, o caracterización (peinado, indumentaria...), ni el concepto de rol, para configurar así lo que

denominamos “dramaturgia de la existencia”, sobre la que Burke (1945) o Goffman (1959, 1974) escribieron trabajos notables, a los que sumamos todo cuanto se escribe a principios del siglo xx sobre el “instinto dramático” y que Klein recupera en un trabajo infelizmente inédito (2012). Como decía Rocher, la imagen del sujeto social como actor, de la que se ocuparon Weber o Parsons, parte de la “multiplicidad de roles” que cada persona debe asumir en su vida cotidiana, con lo que el paralelismo entre persona y actriz o actor resulta evidente (1985, pp. 46-47). Es la base de la metáfora teatral aplicada a la conducta y la interacción humanas (Beltrán Villalva, 2010), que remite a dramaturgos como Shakespeare o Calderón de la Barca, y en la que se asienta la visión del teatro como escuela de vida.

Esos juegos de rol desempeñados en la vida cotidiana, son la base para la configuración del personaje escénico cuando transitamos de la realidad a los universos de ficción, a los mundos escénicos asentados en la convención señalada por Brook: “Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral” ([1968] 2012, p. 19). La expresión teatral se configura a partir de la expresión dramática, y por eso, atendiendo a criterios de la psicología del desarrollo (Courtney, 1980), esta última sería la disciplina orientada al desarrollo del potencial expresivo de la persona y a la construcción del sujeto social, en tanto la expresión teatral se orienta al desarrollo de un actor social consciente del potencial artístico de determinados modos de expresión como las artes escénicas. De igual modo, los teatros del desarrollo personal parten de la expresión dramática para llegar a la expresión teatral, de ser el caso (Aimo, 2016). La figura 1 muestra esa relación:

Figura 1. La comunicación teatral. Elaboración propia.



El teatro no deja de ser la construcción de un universo de ficción habitado por personas a las que actores y actrices dan vida por procedimientos diversos, ante un público que acepta esa convención. En esa construcción de universos radica la expresión teatral, a la que la expresión dramática ofrece un elemento central: la réplica de procesos de vida y de conductas de las personas que habitan esos universos.

Tanto la expresión dramática como la expresión teatral utilizan herramientas como el juego, el juego dramático, la improvisación, la dramatización, el juego de roles, la creación colectiva, la escenificación o la transformación de espacios, y en el campo de la educación teatral especializada dan lugar a disciplinas académicas que van desde la teoría y la práctica de la interpretación a la teoría teatral, sin olvidar todas las didácticas específicas vinculadas con las diferentes materias y disciplinas que configuran el universo de la educación teatral, y entre ellas la “didáctica de la animación teatral”. Todas se agrupan en el marco disciplinar de la pedagogía teatral, por lo que debemos diferenciarlas de los procedimientos, metodologías o herramientas que comparten entre sí o que les son propias de forma específica. Así, el juego dramático es procedimiento, nunca disciplina.

La praxis teatral que interesa se orienta a la construcción del sujeto creador y a la construcción del sujeto receptor

La praxis teatral que interesa a los programas, actividades y procesos en que educación teatral y educación social confluyen, es la que se orienta a la construcción del sujeto creador a través del desarrollo del potencial expresivo y creativo de la persona, y a la construcción del sujeto receptor, a través de la promoción activa de su rol como espectador de teatro, para, a través de una alfabetización específica asentada en la participación, aumentar su capital teatral y su competencia estética. Y en la construcción crítica de ambos sujetos (que deben confluir en la misma persona), los dos modos de expresión ofrecen todo su potencial procedimental, sea en relación a procesos más centrados en lo expresivo sea en otros más orientados a la creación y la difusión, aunque los primeros acaben por llevar a los segundos (Vieites, 2016). Y así adquieren relevancia las herramientas aludidas, desde un juego dramático a una lectura dramatizada.

La educación social en la perspectiva de la educación teatral y viceversa

Existe un considerable consenso a la hora de determinar los ámbitos de acción de la educación social. Froufe Quintas (1997), siguiendo trabajos de diferentes autores, habla de (1) la educación social especializada que tiene como finalidad “desarrollar y fomentar una intervención educativa” que solucione “determinadas conductas inadaptadas y ciertos problemas psicosociales” (p. 189); (2) la educación de personas adultas que persigue “conseguir que todos los sujetos dominen la realidad sociocultural que les rodea”

(p. 192); (3) la animación y el tiempo libre, también animación socio-cultural, que cabe entender como un “conjunto de técnicas sociales basadas en los principios de la pedagogía participativa cuya finalidad es el desarrollo y la calidad de la vida de una comunidad o grupo social (p. 194), y (4) la formación laboral y/o ocupacional que debe entenderse como acción o intervención “dirigida a personas o grupos que presentan especiales dificultades de integración socio-laboral (p. 196), y que debe practicarse como una especie de pedagogía del paro y de la inserción laboral, más relacionada con el desarrollo de competencias sociales y comunicativas que con la adquisición de destrezas profesionales.

En cualquiera de los cuatro grandes ámbitos citados por Froufe Quintas, en los espacios considerados en Pantoja *et al.* (1998), en los escenarios mostrados por Sáez Carreras y Molina (2006), o en los contemplados por Merino, De la Fuente *et al.* (2007), cobra especial relevancia la idea de un sujeto que hay que construir, recuperar y/o potenciar, en la perspectiva del fomento de la iniciativa y de la autonomía personal, siempre unida a la idea de grupo y de comunidad, en la que esa iniciativa y esa autonomía cobran significado y sentido. Hablamos de un sujeto que se construye como actor social y cultural en diversos procesos, siendo uno de ellos el de la “alfabetización expresiva” orientado a que el sujeto se convierta en sujeto creador, para lo que debe realizar un proceso de aprendizaje de técnicas asentadas en la expresión dramática y en la expresión teatral. También hablamos de una comunidad en continuo proceso de transformación, capaz “de dar satisfacción pública a las necesidades sociales de quienes la integran” (Caride, 1997, p. 225).

Esa alfabetización expresiva y creativa, considerada por autores diversos (Passatore, Destefanis, Fontana y De Lucis, 1975; Barker, 1977; Boal 1978), implica conquistar, recuperar o tomar la palabra, el cuerpo, el discurso, y ocupar la escena, para desde ella proyectar una determinada manera de situarse en el escenario social y en el mundo, ante los demás y ante los problemas y conflictos individuales y colectivos. Implica construir una praxis sociocultural que puede tener una mayor o menor dimensión artística pero que siempre tendrá dimensión escénica y una fuerte orientación socioeducativa. Situados en el marco que desde la sociología de la educación y desde la pedagogía social se define como “intervención social” o “intervención socio-educativa” (Petrus *et al.*, 1997; Escarbajal de Haro *et al.*, 1998; Sáez Carreras y Molina 2006; Merino, de la Fuente *et al.*, 2007), vemos todo lo que el adjetivo teatral aporta a la idea de educación social; y más aún al hablar de una praxis entendida como proceso de trabajo en grupo a partir de los procedimientos citados (juego dramático, improvisación, dramatización, juego de roles, creación colectiva), orientado a promover procesos de expresión, creación, comunicación, y recepción en los niveles individual, de grupo, y/o comunitario:

- La praxis teatral favorece la (re)socialización, en tanto supone, en primer lugar, un trabajo en grupo y una negociación constante de pautas, normas e ideas; una actividad en plena consonancia con lo que Giner afirmaba

Esa alfabetización expresiva y creativa implica proyectar una determinada manera de situarse en el escenario social y en el mundo

al decir que en la socialización el individuo “aprende a adaptarse a sus grupos y a hacer suyas sus normas, imágenes y valores” (2004, p. 87). En segundo lugar, en tanto suponga participar en actividades de improvisación, dramatización y juego dramático, o en procesos de creación escénica, lo que implica crear y desarrollar situaciones, conflictos, conductas, y construir mundos dramáticos con una determinada lógica, en un trabajo permanente con la alteridad, con el otro y “lo otro”, lo que debe promover la empatía y favorecer la comprensión a partir del reconocimiento del otro (Morin, 2016, p. 65). Se trata entonces de un trabajo en grupo complejo, en el que el individuo participa tanto desde su singularidad como persona, como desde las singularidades de cada uno de los personajes que “encarna”, y situado en un escenario social, real como espacio de comunicación y ficticio en tanto réplica, cerrado para el grupo o abierto al público.

- La praxis teatral comporta adaptación y transformación. La conducta del ser humano, en su construcción y desarrollo, se asienta en la mimesis, por medio de la que aquel incorpora formas de hacer, de pensar, de ser, de estar, propias de su comunidad, y con las que entra en contacto a través de actividades de improvisación, juego dramático o dramatización, en lo que Elkonin define como “juego protagonizado” ([1978] 1985, p. 41). En ellas el individuo adapta su conducta a una serie de principios, valores y normas que aún non le son propias, y se las apropia, lo que refuerza la comprensión de la alteridad y favorece la inclusión. Pero si la socialización, como señala Coburn-Staege, supone un “proceso de transmisión y apropiación de roles normativos” (1980, p. 10), el juego teatral también permite cuestionar y transformar esos roles. La función reproductora va seguida de la función transformadora, asentada en la comprensión crítica de la realidad (Sanvisens Marfull, 1984, p. 12).
- La praxis teatral precisa del desarrollo de competencias relacionadas con capacidades, habilidades y destrezas expresivas, comunicativas, creativas, o sociales, pues como explica Barker el juego del teatro implica que la persona active su potencial expresivo y creativo más allá de lo que le exige la vida diaria. Barker señala destrezas físicas, vocales y miméticas, además de las necesarias para explorar todo tipo de situaciones, reales o ficticias, atendiendo a lo que cada situación demanda, y a lo que los otros participantes proponen ([1977] , p. 57), lo que se vincula con la resolución de problemas, con la autonomía personal y con el pensamiento divergente.
- La praxis teatral, en la creación y en la difusión, puede entenderse y desarrollarse como una pedagogía de la presencia, del encuentro, de la interacción (Bárcena Orbe, 2012), lo que contribuye a facilitar la afirmación del yo, del sujeto, en un juego dialógico con la alteridad, en la comunidad. Esa afirmación del yo, del grupo, de la comunidad, parte de un acto de comunicación que se sitúa en la esfera pública, y parte de la

acción de tomar la palabra, muchas veces de recuperarla, para así formular y trasladar un determinado discurso, que implica tomar posición ante determinadas problemáticas y cuestiones. Participar en un espectáculo teatral, en cualquiera de los roles posibles (desde actriz a diseñadora escénica) implica crear un mundo, con todas las decisiones que esa creación suscita, aunque mostrarlo ante la comunidad supone contrastar ese mundo con la mirada de otras personas.

- La praxis teatral, en tanto réplica de conductas y creación de mundos, puede explicarse como aprendizaje de la acción social, lo que supone una “dramaturgia de la existencia”, pues implica que el sujeto piensa y obra en función de unas circunstancias dadas, de la comprensión de un marco de referencia y de experiencia concreto (Goffman, 1974), y a partir de un proyecto, de una dramaturgia, que deviene acción y se convierte en acto (Luckmann, 1996, p. 37). Desarrollar esa capacidad para elaborar una dramaturgia de la existencia cotidiana implica aprender a vivir, fortaleciendo la capacidad de comprensión de las circunstancias dadas en cada momento, y un trabajo permanente con el “como si” (Brook, 2012).
- La praxis teatral puede entenderse como análisis crítico, como revelación y descubrimiento de lo real. La dramaturgia de la existencia, como expresión de la capacidad del sujeto para activar y desarrollar conductas (adoptando los roles y los cursos de acción adecuados) a/en cualquier “escenario”, implica que el sujeto aprenda a leer la realidad, lo que nos lleva a dos conceptos fundamentales en Freire, como son los de alfabetización y concientización. Supone aprender a ver y a mirar (De Miguel, 2003), pero también construir una mirada dialéctica, en la senda de la alfabetización crítica de Giroux (1997).
- La praxis teatral promueve un proceso de desarrollo y mejora en los niveles individual, colectivo y comunitario, en tanto persigue el “empoderamiento” de los sujetos, colectivos y grupos sociales, o de comunidades que mediante el teatro toman conciencia de sus capacidades y posibilidades, para generar sus propios discursos, una narrativa propia.
- La praxis teatral puede ser entendida y practicada como arte, pues a pesar de la dialéctica siempre presente entre proceso/producto, los individuos y los grupos acaban por generar muestras de trabajo y/o espectáculos que son una manifestación artística, y dan cuenta de su capacidad cultural y teatral, y de su competencia estética (Bourdieu, 1988).

La praxis teatral puede entenderse como análisis crítico, como revelación y descubrimiento de lo real

Sin que deje de ser cierto que la praxis teatral puede contribuir al desarrollo de las finalidades propias de una acción sociocultural orientada “a promover la iniciativa, la organización, la reflexión crítica y la participación autónoma de las personas en el desarrollo cultural y social que les afecta y en un territorio y una sociedad determinados” (Caride, 2005, p. 80), no es menos cierto que todo dependerá de la posición ideológica que se adopte y de la

orientación que, en consecuencia, tome la intervención, pues en toda intervención late una ideología, una manera de ver y querer el mundo, de resolver los problemas, de tomar decisiones, dado que la neutralidad no existe, pues siempre existen creencias y siempre existe poder (Eagleton, 1997, p. 25). Por eso la praxis teatral que proponemos, en el marco de la animación teatral y por tanto con la pedagogía teatral, puede tener orientaciones diversas, y todo dependerá del paradigma de intervención en el que decidamos situarnos, y del uso que hagamos de nuestro conocimiento y de su aplicación, como alertaba Habermas en *Conocimiento e interés* (1988). Cuestión de paradigmas, en efecto, pues cabe optar por la razón instrumental, por la razón hermenéutica (en el bucle interminable del proceso), o por la razón crítica, si bien cada proyecto y cada momento en cada proyecto exigirá estrategias adecuadas a las finalidades que persigamos, que estarán determinadas por nuestras ideas, por nuestros fines de vida, o por las finalidades que la entidad contratante traslada a la parte contratada. Un marco complejo, sin duda.

La formación de formadores y animadores

No se trata de hacer teatro sin más, sino de aprovechar ese hacer teatro para que surjan con fuerza otras utilidades, beneficios, objetivos y finalidades

Edgardo Gili escribió que “hay pocas cosas tan patéticas como ver a un docente aburrido intentando estimular la creatividad de un grupo de alumnos” (1984, p. 66), y ciertamente uno de los problemas fundamentales de la praxis teatral que aquí se propone, entendida desde una perspectiva sociocrítica, tiene que ver con el desempeño profesional de las personas que coordinan procesos de intervención en los que esa praxis no deja de ser un medio, pues no se trata de hacer teatro sin más, sino de aprovechar ese hacer teatro para que surjan con fuerza otras utilidades, beneficios, objetivos y finalidades. Por ello no cabe tener un conocimiento experto en creación teatral, sino que también se habrá de tener en pedagogía social y en pedagogía teatral. Como destacaba el doctor Gili, se trata de propiciar que los sujetos de la intervención construyan un proceso que movilice toda su estructura cognitiva, emocional, expresiva, creativa, comunicativa y relacional, por lo que las personas que deban propiciar ese proceso deberán tener muy adiestrada esa misma estructura. La formación de formadores o animadores persigue tanto adquirir un conocimiento experto como el propio desarrollo personal como agente creador.

La formación de formadores persigue tanto adquirir un conocimiento experto como el propio desarrollo personal como agente creador

Uno de los mayores problemas que afronta la pedagogía teatral en España, en su deseable normalización, es la carencia de especialistas y de espacios en los que adquirir esa especialización. Recientemente los estudios superiores de arte dramático incorporan en su currículo una materia de formación básica denominada “pedagogía”, pero se trata de una medida insuficiente para lograr el objetivo que se perseguía: promover que los titulados superiores en arte dramático estén capacitados para el ejercicio de la docencia, ya que no resulta posible formar un docente con 4 ECTS de 240. La investigación en pedagogía teatral adolece de similares carencias (Vieites, 2015).

En otros países de nuestra esfera cultural existen itinerarios formativos diferenciados para las personas que quieren orientar su vida profesional en el mundo de la escena y los que optan por la enseñanza teatral. Así, en Brasil existe el bachillerato en teatro, para especialistas en creación escénica, y la licenciatura en teatro, para especialistas en educación teatral, como también existen esos dos itinerarios en países como Argentina o Colombia. La Facultad de Arte de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, sita en Tandil, la Universidad del Valle, de Cali, en Colombia, o la Universidad Federal de Uberlandia, en Brasil, ofrecen licenciaturas, que tienen entre sus objetivos los que formula esta última institución para su “Curso de Teatro”:

- Formar profissionais de teatro que exerçam atividades próprias da criação artística, da educação e da cultura em geral em órgãos públicos, em instituições da sociedade civil organizada, ou ainda, em instituições privadas, participando do desenvolvimento da sociedade brasileira;
- Formar atores de teatro que atuem em manifestações cênicas de maneira criativa, responsável e ética e que tenham subsídios para produzir seus espetáculos, procurando uma maior inserção e intervenção no mercado de trabalho;
- Valorizar a formação pedagógica geral e específica do professor de teatro, por meio de uma equilibrada relação entre fundamentação teórica e experiência prática, que leve em conta primordialmente o caráter pedagógico implícito ao próprio teatro;
- Preparar pesquisadores para carreira docente com capacidade de relacionar a prática com a teoría, a arte com a educação¹.

No sería razonable proponer que esa sea la única vía para promover la formación de formadores y animadores en el campo de la educación teatral, aunque sea la más razonable desde la perspectiva de potenciar un conocimiento experto y un desempeño profesional óptimo. Pero en tanto la animación es un campo de prácticas profesionales no regladas, parece lógico promover que todos aquellos ámbitos formativos vinculados a la acción y la intervención social y cultural ofrezcan las herramientas necesarias para afrontar y abarcar un mayor número de actuaciones, para potenciar también la idea de un ocio libre y autotélico (Cuenca Cabeza, 2004), tan importante en la sociedad actual, tan marcada por un tiempo libre sin actividad.

En la adquisición de las herramientas necesarias para la acción y la intervención, las personas adquieren igualmente las habilidades, capacidades y destrezas aludidas, de forma que también desarrollan sus propias competencias expresivas, creativas y comunicativas. Conocer los principios que fundamentan la expresión dramática y la expresión teatral y tener una experiencia práctica en sus procedimientos básicos (juego dramático, dramatización, improvisación, juego de roles, o creación colectiva), puede ser la mejor forma de tomar conciencia de lo mucho que cabe aprender para mejorar nuestra propia acción, y de lo mucho que, en consecuencia, se puede trasladar a los demás. El “juego de la cajita” se puede explicar, pero nadie sabrá de su

alcance psico-socio-educativo mientras no haya jugado a la cajita una y otra y otra y otra vez, en diferentes espacios y tiempos y con usuarios diversos, en todas sus variantes.

Coda

Señalamos la importancia de ofrecer algún tipo de formación inicial en animación teatral o en pedagogía teatral al alumnado del Grado en Educación Social

Más tarde o más temprano, las personas que ejercen en el campo de la educación social, se encuentran con el teatro y con la posibilidad o la necesidad de activar algún tipo de intervención desde la praxis teatral, como muestran las experiencias referidas en el inicio de este trabajo. Seguramente no tengan que intervenir de forma directa, pero probablemente tengan que idear actividades y programas para alcanzar determinados objetivos o potenciar líneas de participación, o simplemente para valorar la idoneidad de una propuesta que llega del exterior al departamento en que trabajan. Sentirán entonces una cierta soledad ante un campo, el de la animación teatral, que desconocen, y una cierta impotencia al carecer de algunas herramientas básicas con las que operar. Por eso en diferentes momentos señalamos la importancia de ofrecer algún tipo de formación inicial en animación teatral o en pedagogía teatral al alumnado del Grado en Educación Social, como también la deberían recibir en pedagogía teatral los que cursan grados en Educación Infantil o en Educación Primaria, por razones educativas fundamentales:

- Para promover y desarrollar de forma permanente el propio potencial expresivo, creativo y comunicativo como educadores y animadores.
- Para tomar conciencia del potencial educativo de la expresión dramática y de la expresión teatral y conocer y saber utilizar sus procedimientos en diferentes contextos.
- Para conocer criterios básicos en el diseño de actividades y programas de intervención en educación y animación teatral.

Siguiendo algunos análisis críticos en torno al currículo (Gimeno Sacristán, 1989), podemos decir que este es una construcción social con una fuerte carga ideológica, la de las elites que informan su orientación, pero también cabe decir que a veces esas elites son substituidas por otras que operan con una lógica especialmente perversa, al establecer fuertes contradicciones entre el espíritu y la letra de disposiciones normativas, como ocurrió en la LOGSE, al querer promover una reforma educativa substantiva sin tocar los elementos centrales del currículo, las asignaturas. Y muchas veces el currículo no obedece al perfil profesional que se quiere promover, ni a las competencias y objetivos terminales que se formulan con una retórica transformadora que no se compadece con la letra del plan de estudios.

De la misma forma en que una materia como pedagogía teatral permite que los titulados superiores en arte dramático tengan un conocimiento siquiera básico de lo que implica ser un profesional de la educación y la animación,

la misma materia permitiría que los graduados en educación social tomaran conciencia de las posibilidades ciertas de la praxis teatral como herramienta de intervención psico-socio-educativa. No es una propuesta nueva (Vieites y Pose, 2006), y entendemos que los responsables del diseño, revisión y adecuación de los títulos de grado señalados debieran considerarla para ofrecer a los titulados saberes y formas de hacer y de ser que son cada día más necesarios en su transición a la vida activa y en su desempeño profesional (Dapía, 2016). El pleno desarrollo de la educación social, como campo especializado de prácticas profesionales exige, sobre todo, conocer el campo real en el que esa educación se concreta en programas, proyectos, procesos, actividades y realidades, y considerar las herramientas y los saberes más necesarios en cada caso, para operar con una lógica favorable a la educación social y lejos de las luchas corporativas por una porción de la tarta curricular.

Manuel F. Vieites García
Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia
Universidad de Vigo
mvieites@uvigo.es

Bibliografía

- Aimo, M. E.** (2016). “Il Playback Theatre l’arte di essere se stessi. Uno strumento per l’empowerment ed il cambiamento autentico di individui e comunità”. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29 (1), 33-41.
- Bárcena Orbe, F.** (2012). “Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica”. *Teoría de la educación*, 24 (2), 25-57.
- Barker, C.** (1977). *Theatre Games*. London: Methuen.
- Beltrán Villalva, M.** (2010). “La metáfora teatral en la interacción social”. *Revista Internacional de Sociología*, 68 (1), 19-36.
- Boal, A.** (1978). *Duzentos e tal exercicios e jogos para o actor e o não actor com ganas de dizer algo através do teatro*. Lisboa: Cooperativa de Acção Cultural.
- Bourdieu, P.** (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Brook, P.** (2012). *El espacio vacío*. Barcelona: Península.
- Burke, K.** (1945). *A grammar of motives*. New York: Prentice Hall.
- Caride, J. A.** (1997). “Acción e intervención comunitarias”. En A. Petrus (ed.), *Pedagogía Social* (222-247). Barcelona: Ariel.
- Caride, J. A.** (2005). “La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como educación social”. *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Caride, J. A. y Vieites, M. F.** (eds.) (2006). *De la educación social a la animación teatral*. Gijón: Trea.
- Coburn-Staeger, U.** (1980). *Juego y aprendizaje*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Courtney, R.** (1980). *The Dramatic Curriculum*. London, Ont.: Althouse Press.
- Cuenca Cabeza, M.** (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dapía, M. D.** (2016). “Investigación de los perfiles profesionales de educación social. El TFG, una oportunidad para la investigación aplicada”. *Educació Social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*, 62, 89-103
- De Miguel, J. M.** (2003). “El ojo sociológico”. *Reis, Revista española de investigaciones sociológicas*, 101, 49-88.
- Eagleton, T.** (1997). *Ideología*. Barcelona: Paidós.
- Elkonin, D. B.** (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Escarbajal de Haro, A.** (coord.) (1997). *La educación social en marcha*. Valencia: Nau Llibres.
- Froufe Quintas, S.** (1997). “Los ámbitos de intervención en educación social”. *Aula*, 9, 179-200.
- Gili, E.** (1984). Lo lúdico creativo en la relación docente-alumno. En VV. AA., *Encuentro teatro y educación (62-67)* Madrid: Ministerio de Educación.
- Gimeno Sacristán, J.** (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giner, S.** (2010). *Sociología*. Barcelona: Península.
- Giroux, H.** (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E.** (1959). *The Presentation of Self in Everday Life*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E.** (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. London: Harper and Row.
- Habermas, J.** (1988). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Klein, J.** (2012). “Rooting the Roots and Growth of the Dramatic Instinct”. Inédito, disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Jeanne_Klein2/publications
- Luckmann, Th.** (1996). *Teoría de la acción humana*. Barcelona: Paidós.
- Marin, Ch.** (2014). “Enacting Engagement: Theatre as a Pedagogical Tool for Human Rights Education”. *Youth Theatre Journal*, 28 (1), 32-43.
- Mantovani, A.** (1980). *El teatro, un juego más*. Madrid: Nuestra cultura.
- McKenna, J.** (2014). “Creating community theatre for social change”. *Studies in Theatre and Performance*, 34 (1), 84-89.
- Merino, R. y De la Fuente, G.** (coords.) (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense.
- Morin, E.** (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Núñez Cubero, L. y Navarro Solano, M. R.** (2007). “Dramatización y educación: aspectos teóricos”. *Teoría de la educación*, 19, 225-252.
- Onieva, J. L.** (2011). *La dramatización como recurso educativo estudio de una experiencia entre estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Tesis doctoral defendida en la Universidad de Málaga con dirección de C. Gonzá-

- lez Álvarez. Disponible en: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4892>.
- Pantoja, L.** (ed.) (1998). *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Passatore, F., Destefanis, S., Fontana, A. y De Lucis, F.** (1984). *Yo soy el árbol, tú el caballo*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- Petrus, A.** (ed.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Rocher, G.** (1985) *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.
- Sáez Carreras, J. y Molina, J. G.** (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sanvisens, A.** (1984). “Educación, pedagogía y ciencias de la educación”. En A. Sanvisens (ed.), *Introducción a la Pedagogía* (5-38). Barcelona: Barcanova.
- Sinding, Ch.; Warren, R. y Paton, C.** (2014). “Social work and the arts: Images at the intersection”. *Qualitative Social Work*, 13 (2), 187-202.
- Somers, J. W.** (2008). “Interactive theatre: Drama as social intervention”. *Music and Arts in Action*, 1 (1), 61-86.
- Tejerina, I.** (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Trilla, J.** (1987). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Úcar, X.** (1999). “Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal”. *Teoría de la Educación*, 11, 217-255.
- Vieites, M. F. y Pose, H.** (2006). “Perfil formativo y desarrollo profesional en animación teatral”. En J. M. Caride y M. F. Vieites (eds.), *De la educación social a la animación teatral* (305-338). Gijón: Trea.
- Vieites, M. F.** (2013). “La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica”. *Revista española de pedagogía*, 256, 493-508.
- Vieites, M. F.** (2014). “Educación teatral: una propuesta de sistematización”. *Teoría de la Educación*, 26 (1), 77-101.
- Vieites, M. F.** (2015). La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 11-30.
- Vieites, M. F.** (2016). “Trabajo social y teatro: considerando las intersecciones”. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29 (1), 21-31.

1 Para más información, véase: <http://www.iarte.ufu.br/teatro>
