

EDUCACIÓN DRAMÁTICA, CAPITAL, INTELIGENCIA Y DIVERSIDAD: CLAVES PARA UNA INTERVENCIÓN SOCIOCRTICA

DRAMA EDUCATION, CAPITAL, INTELLIGENCE AND DIVERSITY: CLUES FOR A SOCIOCRTICAL INTERVENTION

Manuel F. Vieites*

Resumen

Este artículo, asentado en una revisión de literatura pertinente, en la que destacan ideas substantivas de Gramsci, Freire o Bourdieu, presenta algunos conceptos fundamentales en la construcción de una educación en la diversidad desde la pedagogía teatral, en contextos formales y no formales. Se ahonda en la importancia de la educación dramática en una escuela abierta y sin muros, cuya finalidad sea la reconstrucción de un sujeto capaz de actuar en el escenario social, de desvelar y mostrar la hegemonía y la dominación, y combatir las. Un sujeto que desarrolla, en lo individual, una conciencia transitiva y crítica, para construirse como un actor social con las competencias precisas para activar procesos de transformación, haciendo uso de técnicas y herramientas de carácter dramático y teatral.

Palabras clave: sujeto, alfabetización expresiva, individuación, inteligencia dramática, pedagogía teatral.

* Licenciado en Filología y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela; profesor asociado en la Universidad de Vigo; Director de la revista *ADE/Teatro* de la Asociación de Directores de Escena de España; mfvieites@gmail.com ; <https://orcid.org/0000-0003-4372-6234>

Abstract

This paper, based on a review of pertinent literature, highlighting substantive proposals made by Gramsci, Freire or Bourdieu, considers some fundamental concepts in order to propose an education in and for diversity based on theatre pedagogy, in formal and non-formal contexts. It emphasizes the importance of dramatic education in a school open and without walls, whose purpose is the recovery of a subject with the ability to act on the social scene, to reveal and report hegemony and domination, and to combat them. A subject who on an individual level develops a transitive and critical consciousness, in order to become a social actor with the precise skills to activate transformation processes using techniques and tools with a dramatic and theatrical nature.

Keywords: subject, expressive literacy, individuation, dramatic intelligence, theatre pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

En procesos educativos en contextos formales y no formales, y en animación sociocultural, el teatro suele ser considerado una herramienta, pero si vinculamos los conceptos *teatro*, *educación* y *animación*, todo se torna más complejo y rico, y aumentan las posibilidades de idear planes, proyectos y procesos, e incluso de construir otro currículo más centrado en aprendizajes substantivos para la (auto)construcción personal. Al decir teatro podemos decir muchas cosas, pero cuando vinculamos teatro y educación surgen al menos dos líneas de trabajo: la que se orienta a la formación de la persona, que denominaremos *educación dramática*, y la que se orienta a la formación profesional, que denominaremos *educación teatral*. En la primera, cobra relevancia la expresión dramática, y en la segunda, la expresión teatral, dos áreas centrales en la educación y la animación, más allá del uso instrumental que de ellas pueda hacerse.

23

La educación dramática no se sitúa en el campo de la educación artística, pues su objetivo es la formación general de la persona, mientras que la educación teatral sí forma parte de ese campo. Del mismo modo, al vincular teatro y animación, surge otro ámbito, la animación teatral, que tiene como finalidad la formación de la persona como sujeto social con capacidad para desarrollar procesos de creación y difusión teatral, en toda su heterogeneidad y con finalidades diversas, de la recreación al desarrollo personal y comunitario (Gourdon, 1986), siempre a partir de un proceso de alfabetización en expresión dramática y expresión teatral.

Cuando decimos intervención en educación o animación, hablamos de una acción intencional, de carácter complejo, que tiene finalidades, tiempos, espacios, usuarios (sujetos participantes), metodologías, técnicas, recursos, procedimientos y estrategias (Froufe Quintas & Sánchez Castaño, 2005). Al decir técnicas estamos diciendo herramientas, porque en la intervención podremos utilizar aquellas que denominamos “juego dramático”, “dramatización”, “improvisación”, “escenificación”, o “creación colectiva”, entre otras posibles. El teatro no es, entonces, una herramienta, pues un uso riguroso del lenguaje nos muestra que las herramientas son las técnicas específicas que tienen en común los ámbitos señalados, las educaciones dramática y teatral y la animación.

La pedagogía teatral, como ciencia de la educación (dramática, teatral) y de la animación (teatral), y de la formación de formadores (Vieites, 2023), se ocupa también de un sujeto, o formando, que presenta una enorme diversidad, pues puede ser educando o (futuro) educador en formación, partiendo del hecho de que lo que nos define como seres humanos es que somos únicos, pues no hay dos de nosotros iguales, ni siendo gemelos. Podrá haber regularidades, pero en ellas también domina la diversidad. Y hablamos de un sujeto que, para serlo, y para ser sujeto (y no objeto) en el proceso de intervención, precisa desarrollar competencias básicas que deben ocupar siempre el centro de toda intervención, desde una orientación a la diversidad. Para lograr tales objetivos, y siguiendo ideas centrales de la filosofía educativa de Gramsci, Freire o Bourdieu, existen algunas claves fundamentales. A su concreción se orienta este trabajo.

En el aspecto metodológico, partimos con la explicación de algunas estrategias de la investigación básica, como el análisis conceptual, combinada con una revisión de literatura pertinente al objeto de estudio. Apuntamos que este trabajo forma parte de una investigación en curso en torno al estatuto epistemológico de la pedagogía teatral como ciencia de la educación. En efecto, partiendo de la experiencia propia y de la de algunos maestros notables (Slade, 1954; Way, 1967; Barker, 1977; Landier y Barret, 1991), proponemos mostrar algunos principios que consideramos fundamentales para que la intervención tenga la dimensión sociocrítica que destacamos en el título, pues los proyectos de educación y animación en contextos formales y no formales pueden tener orientaciones diversas en función de las ideologías que los sustentan. Es más, a la hora de diseñar una intervención con relativa frecuencia se suele hacer hincapié en el *qué* hacer, en las actividades, olvidando lo más trascendental, su *por qué* y *para qué*, el *qué* aprender y las finalidades, objetivos y filosofía educativa que debe impregnar los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que suelen variar entre lo recreativo y lo crematístico, entre el entretenimiento y la exhibición.

Para ello dividimos nuestra exposición en tres grandes apartados, además de introducción, conclusiones y bibliografía. En el número 2 destacamos la pertinencia de la Pedagogía Crítica en el momento actual, muy especialmente para potenciar la atención a una diversidad que debemos entender desde una mirada compleja. En el número 3 consideramos algunos principios y conceptos substantivos, anunciados en el título del trabajo, que deben sustentar toda intervención orientada a la construcción de un sujeto, individual y colectivo, desde la libertad, la autonomía y la conciencia crítica. En el número 4 analizamos aspectos básicos del método dramático de aprendizaje, recordamos sus técnicas más comunes y proponemos usos posibles de las mismas.

2. PEDAGOGÍA CRÍTICA Y DIVERSIDAD

La intervención, en su diseño y desarrollo, se concretiza en un tiempo, un espacio, unos usuarios, una comunidad, una geografía física, social, humana, económica o cultural, lo que implica responder muchas preguntas (Marchioni, 2007). Así, en función de las preguntas y respuestas, se formulan finalidades y objetivos, aparecen necesidades, intereses, expectativas, propuestas o mandatos de entidades, instituciones, organismos u asociaciones que, de algún modo, directo o indirecto, se relacionan con la intervención (Gillet, 2006). En el centro de todos esos parámetros se sitúa el agente de la intervención, persona o colectivo, que, en función de lo antedicho, ha de diseñarla, llevarla a la práctica, ajustarla en cada momento y, finalmente, evaluarla. Y tendrá que responder preguntas fundamentales en relación con el “por qué” o “para qué” intervenir, que nos sitúan ante los usos del conocimiento, sobre los que Habermas (1984) elabora una propuesta que acierta a mostrar las ideologías subyacentes a nuestras intervenciones y al modelo de sociedad y de ser humano que trasladamos, de forma implícita y muchas veces incluso inconsciente, en nuestro proponer y en nuestro hacer.

Habermas (1984) hablará de ciencias que definen un paradigma instrumental, técnico o tecnológico; un paradigma práctico, interpretativo o hermenéutico; y un paradigma reflexivo y crítico, relevante en una educación liberadora y

emancipadora (Vila Moreno, 2011). Pero, a mediados del siglo XX emerge un nuevo paradigma (en realidad antiparadigma), vinculado con nuevos modos de (no) entender la ciencia, deudor de la condición postmoderna, que pugna por un lugar en el campo de la educación y la animación (Ayuste González & Trilla Bernet, 2005). Es aquí donde estamos situados, en un momento en que, como ya anunciara Apple (1996), arrecia la “insistencia neoliberal en la mercantilización y la privatización” (p. 55) y en el que recobra fuerza la idea de una “modernización conservadora” (Dale, 1989).

Esta andanada conservadora se activa en frentes diversos y recientemente en la propuesta de una pedagogía “post-crítica” (Hodgson et al., 2020a, 2020b), que supone, aunque sus autores afirmen lo contrario, un duro ataque a los principios de la pedagogía crítica y una llamada a superar su orientación ideológica y política, argumentando que “all we need is love”, situando el empoderamiento individual como meta y renunciando a la conscientización y la emancipación. Semejante “desatino”, vinculado al libertarismo y, por tanto, profundamente ultraliberal, ha sido contestado de forma constructiva, contundente y bien argumentada (Ayuste González & Trilla Bernet, 2020), pero es probable que tal propuesta acabe por tener impacto en personas y colectivos amantes de lo nuevo, con una mentalidad neoconservadora disfrazada de (post)modernidad, y en practicantes de la prédica sanadora. Por eso, en la consideración de la intervención vinculada con la diversidad es todavía más necesario seguir reivindicando los principios de la teoría crítica (Gimeno Lorente, 2012) y de la pedagogía crítica, en cuanto plantean la construcción:

... de una actitud y una capacidad de crítica social frente a las desigualdades crecientes, frente a los abusos de poder (económico y político), frente a las injusticias de unas reformas estructurales que solo sirven para apuntalar un sistema capitalista que precisa mantener (o aumentar) la desigualdad social para su pervivencia (Gimeno Lorente, 2013, p. 82).

No solo cabe pensar la diversidad en términos cognitivos o funcionales, sino también en una perspectiva geográfica (rural/urbano), cultural, social, económica, de género, de clase (muy pobres/muy ricos), religiosa incluso. Y así, Eagleton (1998) escribía: “I recently attended a literary conference which ended with a toast to the Enlightenment –a gesture which in San Francisco would not doubt have been regarded as a sick joke, but which happened to take place in Cape Town” (p. 134). Su comentario irónico evidencia el peso de la cultura “post” en determinados círculos académicos, sobre lo que ya advertía Apple (1996) al describir el impacto de los enfoques “*posties*” en “un período difícil para quien está comprometido con la transformación social y educativa progresista” (p. 12).

En este nuevo siglo, de tantas involuciones, agravadas de forma exponencial por la pandemia de COVID-19 y aumentadas en la fase post COVID, arrecia con fuerza la amenaza de derechos laminados o negados y, por tanto, la pedagogía crítica tiene cada vez más sentido pues, como proponía Giroux (2015), promueve “el pensamiento crítico, la alfabetización cívica y la memoria histórica” (p. 13). Porque esta y la pedagogía de la diversidad se sustentan en el objetivo común de apostar por una educación al servicio del sujeto y en la construcción de una conciencia reflexiva y crítica (Freire) desde la que combatir la hegemonía

(Gramsci) y las desigualdades (Bourdieu), con sus efectos devastadores y cada día más presentes en nuestro entorno.

La educación y la animación, al menos si la entendemos en la perspectiva del uso sociocrítico del conocimiento, en su generación y aplicación, deben estar al servicio de la construcción de la persona y la identidad (Carr, 2005), en un proceso que va de la heteronomía a la autonomía. Asoma entonces en el horizonte la idea de un sujeto que se manifiesta y define en la acción social, en la interacción con los otros, pero también en una adecuada combinación entre individuación y socialización, evitando peligros como “ser yo sin los otros” (individualismo, dominación) o “ser el yo de los otros” (sumisión, dependencia).

Educar y animar para y en la diversidad se ha convertido en un “leitmotiv” presente en congresos, publicaciones, documentos oficiales, artículos de opinión, discursos políticos; incluso en el mundo del arte se habla de crear desde la integración. A medida que avanza la globalización, la idea de lo diverso no solo aparece con fuerza, sino que se revela en cada momento de nuestra existencia, a veces incluso como parte del “espectáculo de la diversidad”, tan propio del uso instrumental del conocimiento. Y debemos advertir, desde ya, que una intervención sociocrítica persigue la conversión de la persona en sujeto de su propia (auto)construcción, para lo cual ha de fabricar y dominar las herramientas que le permitan transitar hacia una plena autonomía. Un objetivo que choca con propuestas que se conciben como intervenciones puntuales con un determinado colectivo para trasladar a la esfera pública un producto con el marchamo de “integración”, atendiendo a las tendencias de las modas en curso.

Así ocurre cuando una directora de escena de prestigio (o que lo busca) decide realizar un espectáculo, y solo uno, con un colectivo de personas con diversidad cognitiva, o cuando un actor promueve una acción solidaria (y solo una) de creación teatral en una comunidad marginada, para, de nuevo, utilizar el marchamo antedicho. Este tipo de intervenciones, de muy diverso tipo, más comunes de lo necesario, no buscan construir un proceso de desarrollo personal y comunitario que tenga como horizonte la senda de la emancipación, sino sumar una intervención “solidaria” a su currículo personal. Pero otro tanto ocurre cuando una persona proveniente de una institución superior de enseñanza realiza una intervención con la única finalidad de obtener datos para elaborar un artículo científico y publicarlo en una revista de impacto. Al finalizar la intervención, colectivos y comunidades sienten el peso del abandono, a veces con la percepción de haber sido simples objetos o cobayas. Una intervención sociocrítica persigue la construcción de sujetos autónomos, con capacidades y competencias necesarias para activar procesos de expresión, creación y comunicación, de forma que cuando el animador o el educador abandonan el territorio, los grupos y sus procesos siguen en marcha, en una práctica educativa y sociocultural ajena a la racionalidad instrumental y tecnológica dominante.

Preferimos usar y poner en valor el término “diversidad”, frente a “integración”, porque “integrar”, al menos en el diccionario de la Academia, vendría a significar incorporar a un grupo lo que está fuera él. Cabe partir de la imagen de una bola de color rojo que se integra en un conjunto de bolas de color blanco, con lo que tendríamos un nuevo conjunto en el que una no tiene el color de las otras. En la

idea de diversidad todas las bolas tienen color diferente, con lo que nada hay que integrar, sino partir de sujetos que son diferentes. Y como explicó Bourdieu (1969, 1988), se debe entender la diferencia en otras perspectivas, también en función de discriminaciones y falta de oportunidades que conducen a notables desigualdades sociales, educativas, culturales, económicas e incluso políticas. Cuando esta visión de la diferencia y de la diversidad se potencian, se pueden mostrar los notables desequilibrios existentes en el cuerpo social, en entornos rurales y en los urbanos o periurbanos, y es entonces cuando se ha de defender y potenciar una “pedagogía que no sólo denuncie sino que también anuncie una nueva visión de la sociedad humana como premisa para una democracia inclusiva y justicia económica” (McLaren, 2015). Entendemos entonces que para defender y fomentar la diversidad en la educación y en la animación se han de asumir los presupuestos de la pedagogía reflexiva y crítica.

3. ALGUNOS CONCEPTOS CLAVE

Toda intervención debe definir su finalidad, explicitar su por qué y su para qué y siempre en función del sujeto de la misma, en los niveles individual y colectivo, si bien es habitual que, al menos en el ámbito de lo teatral, se diseñe como una suma, a veces aleatoria, de actividades prácticas con la finalidad de que los participantes se expresen y diviertan o presenten algún trabajo ante un público como colofón del proceso. Las sesiones de trabajo se conciben entonces como una sucesión de ejercicios de expresión, como ensayos encadenados para preparar un espectáculo, o como una mezcla variable de ambas posibilidades. Se prima la dimensión recreativa, se renuncia a finalidades y objetivos más vinculados con aprendizajes substantivos, y se pierde todo el potencial psicosocioeducativo que cabría promover. Todo ello ocurre porque se olvida que la educación dramática, la educación teatral y la animación teatral, son ante todo “educación”, en contextos formales y no formales. Esto último supone que si proponemos una intervención vinculada a procesos de expresión, creación y comunicación, se han de establecer directrices para construir y potenciar la capacidad y la autonomía del sujeto como actor social que expresa, crea y comunica. Es necesario por tanto establecer algunos conceptos clave que orienten su diseño e implementación, y entre ellos destacan los de alfabetización, capital, competencia, inteligencia dramática o dramaturgia, que analizamos a continuación y que son fundamentales en el aprendizaje de la actuación social y teatral para construir esa autonomía necesaria del sujeto en todo tipo de escenarios. En torno a tales conceptos se pueden y deben articular las finalidades y los objetivos de toda intervención que, asentada en la educación dramática, la educación teatral o la animación teatral, se proponga una dimensión sociocrítica, lejos de la pulsión instrumental y tecnológica dominante.

Cuando defendemos una educación que apueste por la autonomía personal y grupal, y por el desarrollo de una conciencia sociocrítica, especialmente en contextos en los que priman desigualdades y desequilibrios, es necesario, en primer lugar, que las personas, en tanto sujetos y no objetos de la intervención, desarrollen la capacidad de leer la realidad en una perspectiva crítica y dialéctica, con lo que cobra relevancia el concepto de alfabetización, que Giroux (1997) explicaba en los siguientes términos:

... en sus diversas versiones, consiste en la práctica de la representación como medio de organizar, inscribir y contener el significado. Consiste también en prácticas de representación que desbaratan o destruyen los sistemas ideológicos, epistemológicos y textuales existentes. La alfabetización es crítica en la medida en que hace problemática la estructura misma y la práctica de la representación; esto es, centra su atención en la importancia de reconocer que el significado no está fijado y que estar alfabetizado es emprender un diálogo con otros que hablan desde diferentes historias, ubicaciones y experiencias (p. 282).

Cuando educación y animación tienen como finalidad la construcción de la identidad y la persona, y la de esta como sujeto, son fundamentales conceptos como capital y competencia (Bourdieu, 1988), en el caso que nos ocupa vinculados con capacidades para expresar, crear o comunicar. Se trata de un sujeto con la posibilidad y las competencias para participar activamente en la esfera pública, e intervenir en la marcha de la *re(s)*pública y de su mejora permanente en aras del bien común, invocando valores como deliberación, diversidad, tolerancia, igualdad, diálogo, sostenibilidad, equilibrio, comprensión. El capital y la competencia para leer la realidad de forma crítica y dialéctica son fundamentales para tomar conciencia de los procesos mediante los que las clases dominantes construyen su hegemonía y sus representaciones. Hablamos de representaciones como un discurso, narración, artefacto o dispositivo, con una fuerte dimensión simbólica, sociocultural y política, que traslada un determinado modelo de persona, de relaciones y de sociedad: un modelo social, cultural, económico y profundamente político. Con la alfabetización cada sujeto construye su capital y su competencia, y en el caso que nos ocupa su capacidad para actuar en los escenarios social, teatral o cultural, lo que implica una visión nueva del teatro y la cultura como construcciones sociales con carácter histórico, en las que también se dejan sentir unos determinados valores y unas relaciones de poder concretas, y por eso en tantas ocasiones el acceso al capital teatral o cultural (y a su producción y difusión) se restringe a determinados sectores, como también el derecho a expresar, crear y comunicar. Se impide, en suma, la posibilidad de trasladar a la esfera pública una determinada mirada del mundo y de problemáticas concretas, o una afirmación del derecho a existir, una situación que la pedagogía crítica y la pedagogía teatral deben combatir y revertir, promoviendo la toma de conciencia de las posiciones hegemónicas y subalternas y de quienes las detentan, y sus causas y efectos.

Al hablar de cultura, recordamos que ya en 1916 Gramsci escribía que “cultura es... organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de superior conciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus derechos y sus deberes” (1974 [1916], p. 15). Crehan (2002), en su lectura de Gramsci, incidía en las perversiones que provoca la hegemonía y la conciencia intransitiva, pues “una dimensión decisiva de la desigualdad es la incapacidad de las gentes subalternas para producir una interpretación coherente del mundo en el que viven susceptible de cuestionar las interpretaciones hegemónicas existentes (que por definición conciben el mundo desde la perspectiva del dominante) de una forma efectiva” (pp. 125-126).

La interpretación del mundo tiene mucho que ver con la capacidad del sujeto para leer la sociedad, con esa alfabetización que, tal y como la propuso Freire (1995 [1968]), va mucho más allá de la simple comprensión lectora. Pero, como dirá Giroux (1997), “la gente ‘lee’ el mundo de forma diferente dependiendo, por ejemplo, de circunstancias de clase, género, raza y actitud política. También lee el mundo en espacios y relaciones sociales construidos entre ellos mismos y los demás” (p. 282). Por ello, la alfabetización persigue la construcción de una capacidad y comprensión lectora de carácter social, cultural, económico y político, que permita formas nuevas de posicionarse y relacionarse ante y en la esfera pública, también para desvelar, revelar y combatir la hegemonía, a través de representaciones propias, alternativas y contrahegemónicas. Por aquí emergen los principios que alentaron el modelo de la “democracia cultural” (Caride & Meira, 2000) en su defensa del derecho de toda persona y de cada colectivo a participar activamente en la esfera pública con sus discursos y narrativas, lo que supone recuperar la voz y la palabra, el derecho a ser, a estar y a decir. Así entendida, la cultura, además de un derecho, es cultivo, construcción, autonomía, conocimiento, expresión propia, creación. Con López de Aguilera (2000) recordamos que:

El derecho a la cultura ya no se entiende como mero derecho a consumir arte desde el simple papel de espectador, sino a participar desde dentro en los procesos socioculturales, a convertirse en actor protagonista. Frente a una orientación a compensar desigualdades, ahora se insiste en que cada cual tenga su oportunidad de crear sus propias expresiones culturales (pp. 40-41).

Retomando la importancia de las representaciones como discursos, la alfabetización debe entenderse en una perspectiva expresiva, creativa y comunicativa, vinculada con la (re)conquista de la palabra, y sus usos públicos, pues no solo hay que conquistar el pan (e.g., *La conquista del pan*, de Kropotkin) sino defender el derecho a pensar, a decir, a expresar, a comunicar, también en la escena, sea en el ámbito privado, sea en el público. Y entonces tendríamos que hablar de alfabetización dramática y alfabetización teatral, dos ámbitos relacionados, aunque diferentes.

La alfabetización dramática implica aprender a actuar, no en la perspectiva escénica, sino en el escenario social, de modo que el sujeto, en su actuación cotidiana, pueda desempeñar todos los roles que cada situación le demande, generando los cursos de acción que en cada caso sean precisos (Vieites, 2022). Estamos hablando de expresión dramática, de expresión en el rol y en la acción, y, por tanto, de educación dramática, la que persigue la formación de la persona como actor social. Una educación ajena a conceptos como teatro, espectáculo o espacio teatral, pero no a los de escenario o escena social, marco existencial del sujeto (Goffman, 2006 [1975]). Aprender a actuar debería ser un aprendizaje básico en cualquier proceso de educación o animación, en contextos formales y no formales, puesto que sustenta los pilares básicos considerados por Delors (1996) dado que aprendemos a conocer, hacer, ser o convivir, en el actuar en cuanto seres actuantes. Por ello, educación y alfabetización dramática son tan substantivas, centrales en la construcción del sujeto social.

En esa construcción opera un concepto fundamental, el de “inteligencia dramática”, que es la que debe emerger en cada actuación del sujeto. Se trata de un concepto explorado por Courtney (1985) que cabría vincular con la visión plural de la inteligencia que propone Gardner (2001). Este tipo de inteligencia incide en una de las actividades fundamentales del ser humano, como es la acción, que está en la base de lo que definimos como “dramaturgia de la existencia”, siendo dramaturgia, en su etimología, construcción de la acción. La inteligencia dramática es la que permite generar y adecuar la acción a cada situación, lo que implica una comprensión de esta última para articular respuestas. Ahora bien, ese “aprender a actuar”, y las actuaciones que derivan de tal aprendizaje, han de tener una dimensión ética, asentada en los principios que propugna la pedagogía crítica, que, como señalaba Gimeno Lorente (2013), “debe servir para formar una ciudadanía informada, crítica, responsable y solidaria con los más débiles, que asuma la defensa de la justicia por encima de los intereses particulares” (p. 89). Un aprender a actuar que implica aprender a vivir (Morin, 2016) desde lo que Morin (2001) definió como ética del género humano.

En la inteligencia dramática se sustenta la actuación social del sujeto, y de ahí su transcendencia en cualquier tipo de proceso educativo, por lo que, de igual modo, se ha de valorar su importancia en una alfabetización orientada al saber actuar, aunque ese saber construir y actuar la conducta propia, también tiene implicaciones positivas cuando el sujeto se aventura en procesos de expresión teatral. Recordemos que en teatro, cada escena se genera en un espacio y en un tiempo ficcional donde los actores juegan roles y personajes, lo que supone una elaboración artística de lo que ocurre en todo marco o escena de vida (real) en el que un grupo de personas juegan los roles que la situación elegida les demanda o sugiere. Por eso, la expresión teatral, que implica actuar el personaje, se construye sobre la expresión dramática, la acción de la persona. En ambos casos, además de principios comunes, también se utilizan técnicas propias, entre las que señalaremos las más diferenciales, y que configuran un modelo propio y específico de aprendizaje, como se dirá. La alfabetización teatral se vincula con la educación o la animación teatral, y persigue la construcción de un sujeto que posee las capacidades, destrezas y competencias para convertir la escena en un espacio de expresión, creación y comunicación, individual y grupal, en un proceso que implica presentar y difundir ideas, discursos, posiciones, problemas, respuestas o, como se dijo, representaciones (Caride & Vieites, 2006). La clave en esta nueva fase es la escenificación, es decir, la creación en escena de mundos con los que problematizar el pasado y el presente y proyectar futuros posibles.

Las formas para construir y presentar esos mundos son muy diversas, desde las propuestas documentales a la construcción de ficciones que, por serlo, siempre estarán asentadas en lo real. En procesos de creación y difusión teatral cada grupo y cada comunidad han de desarrollar sus propios planes y proyectos, que irán cambiando en función de las necesidades de cada momento, siempre a partir de la identidad del grupo y de las personas que lo integran. No es lo mismo un colectivo de personas de edad avanzada que convive en un centro de día, que un colectivo de mujeres, o una comunidad rural en la que la dimensión intergeneracional puede aportar un valor añadido. En todo caso, siempre se ha de comenzar por la alfabetización dramática para el desarrollo de la capacidad de actuar en el escenario social y en el propio grupo de trabajo, para luego

transitar a la alfabetización teatral para construir y articular las competencias para actuar en la escena, con y ante el público.

4. HERRAMIENTAS BÁSICAS: EL MÉTODO DRAMÁTICO

El aprendizaje de la actuación se produce, de forma natural, a edad temprana, normalmente de forma inconsciente, mediante diferentes actividades propias de la socialización primaria y vinculadas con lo que se ha definido como juego de roles o juego protagonizado (Elkonin, 1978), que supone un encuentro con la alteridad y una recreación constante de situaciones de vida, reales o ficticias. Como recordaba Bruner (1991), “al entrar en la vida, es como si saliéramos a un escenario para participar en una obra de teatro que se encuentra en plena representación” (p. 52) con lo que actuar es imperativo, pues como señalaba Dahrendorf (1975 [1958]) “el individuo *es* sus papeles sociales” (p. 25), y por papel entiende “un complejo o grupo de expectativas de comportamiento” (p. 38), aunque “existe un terreno en donde el individuo es libre de crear sus papeles y comportarse como quiera” (p. 45). De ahí deriva la importancia de aprender a actuar, un proceso que se asienta en la acción y en el rol, y tiene, por tanto, carácter dramático, pues como recordaba Slade (1954), “drama means *doing and struggling*. It is the great activity; it never ceases where there is life” (p. 25). Para aprender a actuar el ser humano ha desarrollado, históricamente, una metodología específica, que es consubstancial al proceso mismo de construcción de la persona como ser social y de su identidad, como explicó Burke (1954) en su visión de la dramaturgia como construcción de la acción, o Courtney (1990), al considerarla a “laboratory for life” (p. 14). Ese aprender a actuar se puede dar de forma espontánea en el juego infantil, pero también se puede integrar en procesos educativos orientados a una alfabetización para la actuación social o teatral, según los casos. En ello consiste el método dramático.

El método dramático de aprendizaje, propuesto en su día por Finlay-Johnson (1912) en su dimensión didáctica, supone la (re)construcción de procesos de vida, en los que la persona actúa asumiendo roles y utilizando recursos expresivos para hacer frente a situaciones, explorar conflictos, tomar decisiones y desarrollar así su inteligencia dramática en un proceso constante de “dramaturgia de la existencia” para cada experiencia de vida concreta que se recrea colectivamente. Todo ello permite, además, ahondar en la comprensión del mundo, de relaciones, situaciones y problemáticas del yo, de los otros y de lo otro. En otras instancias (Vieites, 2024) señalamos principios básicos de tal método, por lo que ahora queremos mostrar herramientas substantivas, orientadas a la alfabetización expresiva, creativa y comunicativa en sus dimensiones dramática (actor social) y teatral (actor escénico). Pero antes recordaremos algunos de sus rasgos centrales.

El método dramático se asienta en el juego, en el “como si”, que tan bien sintetiza Brook (1984 [1968]) al final de *The empty space*, al señalar que “in everyday life, ‘if’ is a fiction, in the theatre ‘if’ is an experiment” (p. 140). En realidad, el uso del método hipotético-deductivo en la ideación de situaciones ya había sido explorado por Meyerhold (Vieites, 2021) y explicado por Vygotsky (2000 [1960]) al analizar el proceso mediante el cual “un trozo de madera se convierte en una muñeca y un palo en un caballo” (p.149), y señalar que el “juego proporciona un estado transicional” (p. 149). Una idea en plena consonancia con las propuestas

de Winnicott (1953) en torno a los fenómenos transicionales, pero también considerado por especialistas en educación dramática, como Slade (1954), para quien “play opportunity, therefore, means development and gain. Lack of Play may mean a permanent lost part of ourselves” (p. 35).

Como el juego, el teatro es un fenómeno transicional que se asienta en dos modos de expresión: la expresión dramática propia de las personas en su vida diaria en tanto acción realizada desde roles determinados, y la expresión teatral, propia de actores y actrices que actúan la acción de las personas que presentan al público, en las situaciones, relaciones y conflictos que se muestran en un momento concreto de sus vidas y en sus mundos. El teatro, en tanto, conformado en el juego del “como si”, genera un cronotopo (Bakhtin, 1981 [1937]) que funciona atendiendo a unas reglas que se van estableciendo en su propia concreción y convención. Se habla de una zona intermedia que se sitúa entre “lo interno y lo externo, entre lo subjetivo y lo objetivo” (Gili & O’Donnell, 1978, p. 71), entre la realidad y la ficción, y que funciona en un nivel doble, por cuanto define tanto la escena como el teatro. La escena, para el actor, y el teatro, para el espectador, son espacios transicionales, en los que se producen fenómenos transicionales, que generan cronotopos que se complementan.

Hablar de zona intermedia o de fenómenos transicionales implica referir un marco espacio-temporal que se genera en su formulación misma y funciona con sus propias normas, y estas, en el juego dramático, afloran en el momento en que este se activa y mientras se desarrolla. Tal idea aparece en títulos de textos dramáticos bien conocidos, como *A Midsummer Night’s Dream*, de William Shakespeare, o *Questa sera si recita a soggetto*, de Luigi Pirandello, en la medida que señalan convenciones y orientan la recepción del espectador. Pero la idea se transparenta plenamente en el título de un libro de Passatore, Destefanis, Fontana y De Lucis, *Io ero l’albero (tu il cavallo)* (1972), o en las propuestas de Brook en torno a la alfombra como espacio de trabajo por la que actores y actrices transitan transformándose (cit. en Gibson, 1973, p. 39). Brook (1984 [1968]) habla de un espacio vacío, el del teatro isabelino donde el mundo se construía con la palabra, al estar el escenario totalmente vacío y celebrarse la función a la luz del día, pero también de una “zona especial” (Brook, 1998), de una “realidad cero” (cit. en Schechner et al., 2002, p. 248), a la que cada actor y actriz llega con su historia personal, su imaginación y su compromiso con el desarrollo del juego.

En la entrada de la persona a ese espacio de juego se producen diferentes tránsitos, siendo el más importante el que otorga al sujeto, y al grupo del que forma parte, la posibilidad de construir mundos y realidades, en tanto podemos ser árbol y caballo y, desde ahí, generar acción, interacción y todo tipo de historias. Cuando la persona es espectadora ante un escenario, se produce un tránsito similar. Porque el juego, del que se nutre el teatro, permite que todo sea posible, con lo que en la acción cabe imaginar, y desarrollar, todo tipo de procesos de vida, con sus situaciones, personas, conflictos, conductas. Y entonces todo puede ser ficción y experimento, como decía Brook, en tanto se parte de lo que proponía Rodari (1973) en su gramática de la fantasía: “qué pasaría si...”.

Vayamos ahora con las técnicas, con las herramientas fundamentales del método dramático, que deben ser entendidas como procedimientos.

- i. *Juego dramático*. Es una modalidad de juego, cuya nota dominante es el uso del “como si” para definir una situación que es, a la vez, estímulo y motivo del mismo (Coburn-Staeger, 1980; Ryngaert, 1991). Presenta una enorme diversidad, pues puede serlo de acción, rol, situación, conflicto, personaje o creación y/o transformación de objetos, tiempos y espacios; puede fomentar exploración, movilización, desinhibición, sensibilización o dinámicas grupales (Barker, 1977). La clave está en el adjetivo dramático, que implica acción, pero también rol. Un juego como “Marro pañuelo” se torna dramático cuando cada participante ha de asumir un rol en su intento por coger el pañuelo, o atrapar a quien lo ha cogido. Y así, cuando el árbitro diga “el 3 pingüino despistado”, el número 3 de cada equipo se transforma en lo propuesto y actúa en consecuencia. Su finalidad última es el desarrollo de la capacidad de jugar y de ser, en, desde, y con lo propio y lo otro, de transformar(se) e incorporarse al marco transicional que genera el juego, desarrollar plenamente las circunstancias del “como si” y activar las capacidades o competencias que demanda.
- ii. *Improvisación*. Partiendo de Hodgson y Richards (1986 [1974]), se puede entender como una respuesta espontánea ante una situación inesperada, y la habilidad que implica su articulación (p. 24). Improvisar refiere la capacidad para generar acción y conducta, con la finalidad de resolver problemas inmediatos o hacer frente a situaciones y conflictos no previstos. Los juegos y ejercicios de improvisación presentan una diversidad considerable (Spolin, 1963), aunque en todos ellos participa la inteligencia dramática, la capacidad para articular una actuación adecuada ante estímulos (im)previstos que emergen del entorno físico y humano. Entre otras finalidades está la de potenciar la capacidad de iniciar y desarrollar cursos de acción y respuesta, así como destrezas y habilidades en la resolución de problemas, incentivando igualmente el pensamiento divergente (Guilford, 1959), fundamental en la dramaturgia de la existencia. Su uso en educación y animación persigue desarrollar la capacidad de explorar situaciones, conflictos, roles, acciones, posiciones, conductas, estímulos y respuestas, fundamentales en el aprendizaje de la actuación, y con la necesaria fluidez (Csikszentmihalyi, 1990).
- iii. *Dramatización*. En su acepción común, implica dar forma dramática a lo que no la tiene, lo cual supone generar y estructurar la acción a partir de la interacción de quienes participan en ella, de lo que se deriva una acción dialógica que supone un proceso continuo de participación, deliberación, negociación y, sobre todo, cooperación. En su dimensión educativa implica (re)construir y realizar la acción a partir del rol, con las situaciones y conflictos que van emergiendo, que pueden resolverse o no. La clave de la dramatización, que presenta numerosas posibilidades en su realización y variantes diversas (Pavlovsky et al., 1979), está en la puesta en acción, en la actuación que deriva de un relato o recurso narrativo, previamente elaborado o que se improvisa a partir de estímulos concretos. Su finalidad estriba en desarrollar la capacidad de fabular y de construir historias en la

acción, transitando por situaciones, espacios, tiempos, temas, conflictos, roles, personajes, movimiento, gesto y palabra; procurando soluciones y resoluciones, de ser el caso (Motos & Tejedo, 1987). Como en todas las técnicas y procedimientos que presentamos, implica acción en proceso y progreso, y, por tanto, dramaturgia, pero al mismo tiempo precisa de una reflexión en la propia acción para reajustarla de forma constante en función del desarrollo del juego.

- iv. *Creación colectiva*. Es una técnica para construir historias en forma colaborativa y cooperativa (Buenaventura, 1980; Cardona Garzón, 2009), sea en gran grupo o en otros más reducidos, a partir de estímulos muy diversos y por procedimientos igualmente variados, pues cabe operar desde una narración que va rotando entre todos los participantes y que estos actúan mientras se crea, o desde un trabajo más asentado en la construcción verbal, sin su realización en la actuación. Entre sus finalidades destaca la capacidad de crear historias siguiendo una dinámica grupal. Utilizando las herramientas anteriormente citadas, juego, improvisación y dramatización, la creación colectiva permite elaborar todo tipo de situaciones, reales o imaginarias, de forma directa o indirecta, en primera o tercera persona, permitiendo incluso que cada persona, y el grupo como tal, (re)construya todo tipo de vivencias, experiencias, sucesos o problemas propios, de forma explícita o mediante el recurso de la ficción. En ocasiones, y cuando el proceso se programa adecuadamente, puede ser una herramienta muy poderosa para explorar situaciones o episodios de dominación, sumisión, explotación o dependencia, buscando pautas de actuación en su resolución y la construcción de la autonomía y la independencia.
- v. *Simulación*. Freudreich et al. (1979) señalan su trazo más distintivo afirmando que los juegos de simulación “se planifican de forma muy cerrada y dejan menos libertad de acción al jugador” (p. 15). Se espera entonces un elevado grado de “fidelidad” entre la ficción y el referente, con lo que la ficción deja de serlo y se convierte en réplica exacta, o cuasi exacta. Así ocurre en simulación médica o en otros usos que apuestan por una “fidelidad alta”. La finalidad más relevante, pudiendo haber otras, reside en la réplica de situaciones y experiencias de vida, con el mayor grado de precisión en su reproducción, lo que le confiere utilidades varias para explorar todo tipo de sucesos y episodios en sus rasgos pertinentes, lo que permite su análisis crítico. Se trata de una herramienta magnífica para promover una inmersión en lo real, pues demanda una observación precisa y rigurosa que permita la reproducción exacta desde la que generar una visión dialéctica de cada situación y entonces proponer y actuar los cambios y transformaciones que se estimen pertinentes desde una conciencia crítica. En esa dirección, colectivos de teatro de agitación y propaganda de la década de 1920, en la Unión Soviética y en otros países de Europa y de toda América, desarrollaron técnicas bajo la denominación de *tableau vivant*, que da pie al *teatro-imagen* o de *living-newspaper*, periódico viviente (Ivernel, 1977; Marquardt, 1992; Gardner, 2014).

- vi. *Escenificación*. Supone poner en la escena, para mostrar lo creado en ese espacio, aunque no demande necesariamente la presencia de personas que contemplen el acto desde fuera de la escena. Implica aprender unas reglas, una gramática propia de la (re)presentación escénica, en la creación de un mundo dramático en el que habitan unos determinados personajes y que se torna visible gracias a técnicas de creación escénica propias de herramientas vinculadas con el diseño escenográfico, lumínico o de indumentaria. Su finalidad esencial consiste en aprender a articular, en su dimensión física, visible, pero también en su dimensión simbólica y significativa, un mundo dramático que se construye en la escena, susceptible de ser presentado ante un público, lo que implica transmisión de ideas, mensajes o posiciones, y una dramaturgia de la recepción (Sanchis Sinisterra, 1995). Decir escenificación puede entenderse como espectáculo, en cuanto producto o resultado de un proceso de trabajo, lo cual resulta especialmente relevante para que un determinado colectivo se sitúe en la esfera pública y recupere su derecho a estar, decir, proponer, criticar y ser; y muchas veces los productos son la mejor forma de analizar y evaluar los procesos. Ahora bien, la idea de espectáculo puede presentar una enorme heterogeneidad y tanto puede ser espectáculo la actualización de *Desdicha obrera*, de Luis Emilio Recabarren, como el recuento de historias de vida de un grupo de personas que, formando una media luna en un escenario y ante un público, presentan, con la dramaturgia que proceda, un conjunto de experiencias con las que trasladar una problemática concreta.

Cada técnica tiene finalidades propias, aunque todas participen de principios comunes, y en su uso primarán objetivos específicos en función de cada programa y proyecto, si bien en la práctica educativa y de animación suelen combinarse, pues entre ellas existe progresión y complementariedad, como se muestra en la Figura 1.

FIGURA 1. CIRCULARIDAD DE TÉCNICAS



Elaboración propia.

En todo caso, sí es importante resaltar que su finalidad, si hablamos de una intervención psico socioeducativa, siempre se ha de orientar al aprendizaje, a la construcción de experiencias que permitan el pleno desarrollo de un sujeto reflexivo y crítico, con una conciencia plenamente transitiva, lo cual no impide combinarlo adecuadamente con recreación y placer. No cabe olvidar que las educaciones dramática y teatral, y la animación, son “educación” y, por tanto, que están orientadas al aprendizaje, lo cual también debe ser de aplicación para evitar el “espectáculo de la diversidad”.

Las herramientas señaladas se desarrollan plenamente en el juego del “como si”, y en ellas el juego es método, no finalidad, pues se orienta, como señaló Dewey (1938), a aprender haciendo y, en este caso, actuando situaciones de vida, en un marco de cooperación grupal que genera, además, un espacio protector en el que la persona aprende a expresar con y en libertad, y a tomar conciencia y superar cuantos bloqueos y resistencias impidan una expresión libre, autónoma y plena. Las herramientas buscan potenciar el capital de la persona en experiencias de vida y, por tanto, su competencia para enfrentarlas, partiendo (de) y explorando la diversidad de la existencia e, igualmente, la diversidad de respuestas posibles (Eisner, 1992, 2004), potenciando lo que se ha denominado pensamiento divergente, pero también la comprensión de uno mismo y de la alteridad, para habitar con garantías la incertidumbre (Morin, 2001). Su uso, en sus dinámicas específicas y en su interacción (jugamos, improvisamos, dramatizamos, creamos colectivamente, [re]presentamos), puede activar procesos de investigación en la acción, cuando se produce una “espiral de autorreflexión compuesta por ciclos de planificación, acción, observación reflexión, replanificación, acción futura, más observación y más reflexión” (Kemmis, 1999, p. 112). Un ciclo en el que cabe desarrollar lo que Habermas (1984) definía como reflexión crítica, que en el uso de las herramientas analizadas supone el desarrollo de esa reflexión crítica sobre la acción en la propia acción (Pérez Gómez, 1993, p. 419), por cuanto esta se ha de adecuar de forma permanente a un juego incesante de estímulos y respuestas, lo que permite que entren en juego conceptos como espontaneidad, originalidad y creatividad.

De nuevo señalamos la relevancia de considerar los usos del conocimiento, cuestión planteada por Habermas y retomada luego por Carr y Kemmis (1983) en *Becoming critical*, y que nos sitúa ante la obligación de establecer finalidades e ideologías en nuestras intervenciones, puesto que la ideología muestra una forma precisa de entender la realidad y quererla, y con ella las personas y el entorno, nuestro compromiso, ya que, como señalaba Gimeno Lorente (2013), plantear “un pensamiento crítico *neutral* axiológica y políticamente” no deja de ser una “falacia ‘ideológica’” (p. 83) con la que construir la dominación. Defendemos, por consiguiente, la vigencia del paradigma de la pedagogía crítica, aunque, como señalaba Carr (2013), tenga que ser “reinterpretada y reconstruida para que pueda seguir ofreciendo maneras prácticas y realistas de realizar sus aspiraciones emancipatorias a través de la reflexión crítica y la acción transformadora” (p. 42).

5. CONCLUSIONES

En la construcción de prácticas educativas y de animación vinculadas con la diversidad, la pedagogía teatral puede desempeñar un rol relevante, muy especialmente a través de la educación dramática, que desde la expresión dramática puede promover una alfabetización específica con la que la persona desarrolla un potencial expresivo, comunicativo y creativo vinculado con un aprendizaje básico en todos los órdenes de la existencia humana: la actuación social. Un aprendizaje que, al tiempo, promueve el desarrollo de la inteligencia dramática, fundamental en la construcción de la acción y en la dramaturgia de la existencia. Pero se trata de un aprendizaje que tiene atributos, que tiene adjetivos, pues cabe vincularlo con la construcción de una ciudadanía reflexiva, crítica, tolerante y solidaria, comprometida con la igualdad, la dignidad, la emancipación personal y colectiva; y con la sostenibilidad, un objetivo global cada vez más urgente. Y dado que otro mundo todavía es posible, la pedagogía crítica, la pedagogía de la diversidad y la pedagogía teatral pueden ofrecernos claves de actuación contra la barbarie.

El aprendizaje de la actuación social se puede y debe complementar con el aprendizaje de la actuación escénica, en un proceso similar de alfabetización teatral, que busca construir un sujeto con las competencias y el capital necesario para generar, mediante procesos de trabajo colectivo y en ocasiones incluso individual, proyectos en expresión, creación y difusión teatral mediante los cuales construir representaciones con las que mostrar discursos y narraciones que den cuenta de formas alternativas de entender el mundo, la sociedad, el ser humano, la existencia. Proyectos que cabe formular como procesos de investigación en la acción, asentados en la cooperación, y que pueden articularse desde una mirada crítica, activa y permanente a la realidad sociocultural, económica y política, para su transformación y mejora.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Morata.
- Ayuste González, A. & Trilla Bernet, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219-248.
- Ayuste González, A. & Trilla Bernet, J. (2020). Un sexto principio para el “Manifiesto por una pedagogía post-crítica”. *Teoría de la Educación*, 32(2), 25-36. <https://doi.org/10.14201/teri.22384>
- Bakhtin, M. (1981 [1937]). *The dialogic imagination*. University of Texas Press.
- Barker, C. (1977). *Theatre games*. Methuen.
- Bourdieu, P. (1969). Condición de clase y posición de clase. En F. Barbano (Ed.), *Estructuralismo y sociología* (pp. 73-100). Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Brook, P. (1984 [1968]). *The empty space*. Atheneum.
- Brook, P. (1998). *Threads of time: A Memoir*. Methuen.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Buenaventura, E. (1980). El método de la creación colectiva. *Primer Acto*, 1983, 82-104.
- Burke, K. (1954). *A Grammar of Motives*. Prentice-Hall Inc.
- Cardona Garzón, M. (2009). El método de creación colectiva en la propuesta didáctica del maestro Enrique Buenaventura. *Historia de la Educación Colombiana*, 12, 105-122.
- Caride, J. A. & Meira, P. (2000). La educación social en las políticas culturales: Hacia una construcción pedagógica de la democracia cultural. En J. A. Caride (Coord.), *Educación social y políticas culturales* (pp. 19-42). Tórculo.
- Caride, J. A. & Vieites, M. F. (Coords.) (2006). *De la educación social a la animación teatral*. TREA.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación*. Graó.
- Carr, W. (2013). Becoming critical hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, 35-43.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: Knowing through action research*. Deakin University.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

- Coburn-Staeger, U. (1980). *Juego y aprendizaje*. Ediciones de la Torre.
- Courtney, R. (1985). The dramatic metaphor and learning. En J. Kase-Polosini (Ed.), *Creative drama in a developmental context* (pp. 39-64). University Press of America.
- Courtney, R. (1990). *Drama and intelligence: A cognitive theory*. McGill-Queen's University Press.
- Crehan, K. (2002). *Gramsci, cultura y antropología*. Bellaterra.
- Dahrendorf, R. (1975 [1958]). *Homo sociologicus*. Akal.
- Dale, R. (1989). The Thatcherite project in education: The case of the City Technology Colleges. *Critical Social Policy*, 27, 4-19.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Comp.), *La educación encierra un tesoro* (pp. 89-103). UNESCO.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Eagleton, T. (1998). Postcolonialism: The case of Ireland. En D. Bennett (Ed.), *Multicultural states: Rethinking difference and identity* (pp. 125-134). Routledge.
- Eisner, E. W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 191, 15-34.
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-13.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Visor.
- Finlay-Johnson, H. (1912). *The dramatic method of teaching*. Gin and Company.
- Freire, P. (1995 [1968]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freudenreich, D., Grässer, H. & Köberling, J. (1979). *Juegos de actuación dramática*. Interduc, Schroedel.
- Froufe Quintas, S. & Sánchez Castaño, M. A (2005). *Planificación e intervención socioeducativa*. Amarú.
- Gardner, C. (2014). The Losey-Moscow connection: Experimental soviet theatre and the living newspaper. *New Theatre Quarterly*, 30(3), 249-268. <https://doi.org/10.1017/S0266464X14000499>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Gedisa.
- Gibson, M. (1973). Brook's Africa. *TDR*, 17(3), 37-51.
- Gili, E. & O'Donnell, P. (1978). *El juego*. Gedisa.

- Gillet, J.-C. (2006). *La animación en la comunidad*. Graó.
- Gimeno Lorente, P. (2012). La evolución de la teoría crítica. *Con-Ciencia Social*, 16, 37-55.
- Gimeno Lorente, P. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas de la pedagogía crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, 77-92.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.
- Giroux, H. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la pedagogía crítica. *Revista de Educación*, 8, 11-26.
- Goffman, E. (2006 [1975]). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas & Siglo XXI.
- Gourdon, A. M. (Ed.) (1986). *Animation, théâtre, société*. Éditions du CNRS.
- Gramsci, A (1974 [1916]). *Antología*. Siglo XXI.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14(8), 469-479.
- Habermas, J. (1984). Conocimiento en interés. En J. Habermas, *Ciencia y tecnología como "ideología"* (pp. 159-181). Tecnos.
- Hodgson, J. & Richards, E. (1986 [1974]). *Improvisación*. Fundamentos.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2020a). Manifiesto por una pedagogía post-crítica. *Teoría de la Educación*, 32(2), 7-11. <https://doi.org/10.14201/teri.22862>
- Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2020b). Manifestaciones de lo post-crítico: De principios compartidos a nuevos caminos pedagógicos. *Teoría de la Educación*, 32(2), 12-23. <https://doi.org/10.14201/teri.22576>
- Ivernel, P. (1977). La problématique des formes dans l'agit-prop allemande ou la politisation radicale de l'esthétique. En AA. VV., *Le théâtre d'agit-prop de 1917 à 1932* (pp. 52-70). La Cité, L'Age d'Homme.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En A. Pérez, J. Barquín & J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Akal.
- Landier, J-C. & Barret, G. (1991). *Expression dramatique – Théâtre*. Hatier.
- López de Aguilera, I. (2000). *Cultura y ciudad: Manual de política cultural municipal*. Trea.
- Marchioni, M. (2007). *Comunidad, participación y desarrollo*. Editorial Popular.
- Marquardt, V. H. (1992). Centre stage: Radical theatre in America, 1925-1934. *Canadian Art Review*, 19(1/2), 112-122. <https://www.jstor.org/stable/42630501>

- McLaren, P. (2015). Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 29-66. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Motos, T. & Tejedó, F. (1987). *Prácticas de dramatización*. Humanitas.
- Passatore, F., Destefanis, S., Fontana, A. & De Lucis, F. (1972). *Io ero l'albero (tu il cavallo)*. Guaraldi.
- Pavlovsky, E., Moccio, F. & Martínez Bouquet, C. (1979). *Psicodrama: Cuándo y por qué dramatizar*. Fundamentos.
- Pérez Gómez, Á. I. (1993). La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión: Diferentes perspectivas. En J. Gimeno & A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Giulio Einaudi.
- Ryngaert, J. P. (1991). *Le jeu dramatique*. De Boeck.
- Sanchis Sinisterra, J. (1995). Por una dramaturgia de la recepción. *ADE/Teatro*, 41-42, 64-69.
- Schechner, R., Carrière, J.-C., Jouanneau, J. & Banu, G. (2002). Talking with Peter Brook. En R. Schneider & G. Cody (Eds.), *RE: direction: A theoretical and practical guide* (pp. 247-255). Routledge.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. University of London Press.
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theatre*. Northwestern University Press.
- Vieites, M. F. (2021). Meyerhold, un precursor de la Estética de la recepción. *Escena: Revista de las artes*, 80(1), 69-95.
- Vieites, M. F. (2022). Aprender a actuar. Idea y relevancia de la educación dramática. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 9-30. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13861>
- Vieites, M. F. (2023). Teatro, pedagogía y razón crítica. En S. López de Maturana Luna (Ed.), *Arte y Pedagogía* (pp. 187-207). FACOS, UFSM.
- Vieites, M. F. (2024). Peter Brook y el espacio vacío: marco de juego y aprendizaje. *Escena: Revista de las artes*, 83(2), 140-171.
- Vygotsky, L. S. (2000 [1960]). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.

Vila Moreno, E. S. (2011). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-15.

Way, B. (1967). *Development through Drama*. Longman.

Winnicott, D. W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena. *International Journal of Psychoanalysis*, 34, 89-9

