

Juan Campesino

# Introducción a la pedagogía teatral





## Juan Campesino

(Ciudad de México, 1973) es doctor en letras por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestro en letras latinoamericanas por la misma institución y licenciado en literatura y ciencias del lenguaje por la Universidad del

Claustro de Sor Juana, títulos que ha obtenido, en todos los casos, con honores. Cuenta, asimismo, con estudios posdoctorales en educación artística y pedagogía teatral avalados por el Centro Nacional de las Artes y la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido becario de la Fundación Telmex, del Centro Mexicano de Escritores y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Ha publicado un centenar de artículos, reseñas y entrevistas en reconocidos medios impresos, como el periódico *El Economista*, las revistas *Origina*, *El Huevo* y *Paso de Gato* y las publicaciones arbitradas *Acta Poética*, *Tópicos del Seminario* y *Analecta Malacitana*. Ha sido editor de páginas web (Alo.com, Euforia.com), de revistas y suplementos (*Sónika*, *Quo*, *Paso de Gato*) y de un par de libros (*Paso del Nortec. This is Tijuana!*, Trilce, 2004; *Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013*, INBAL, 2014). De su autoría, ha publicado los libros *La historia como ironía: Ibargüengoitia como historiador* (Universidad de Guanajuato, 2005), *Estética de la ironía* (Editorial Académica Española, 2016) y *Arte y educación básica en occidente. Una mirada histórica* (INBAL/UPN, 2019), y la obra de teatro *Los árabes son el enemigo* (Universidad de Guanajuato, 2007).

Es investigador del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral Rodolfo Usigli (INBAL), profesor de asignatura en Sunland Preparatoria Artística y en la Universidad de las Américas Puebla, y coordinador de la orientación en teatro y cultura de la Maestría en Investigación Teatral del CITRU. Actualmente es Candidato a Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores.

# Introducción a la pedagogía teatral

CIENTÍFICA

Primera edición *Introducción a la pedagogía teatral*, 2019

Producción:  
Secretaría de Cultura  
Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

© Juan Claudio Retes Campesino

Enrique Hernández Nava / Diseño y formación  
Rodolfo Obregón / Cuidado editorial (CITRU)  
Gabriel Morales / Fotografía de solapa

Fotografía de portada: Alberto Catani  
Tomada de: *Teatro 1960/1963*, Patronato para la Operación de los Teatros  
del Instituto Mexicano del Seguro Social, México, 1963.  
“*Tiresias*: Me voy ya. Niño, guíame.” (Pie de foto original)

D. R. © 2019 de *Introducción a la pedagogía teatral*  
**Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura**  
**Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información**  
**Teatral Rodolfo Usigli (CITRU)**  
Paseo de la Reforma y Campo Marte s/n, colonia Chapultepec Polanco,  
alcaldía Miguel Hidalgo, c. p. 11560, Ciudad de México.

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad del  
Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura de la Secretaría de Cultura.

Todos los Derechos Reservados. Queda prohibida la reproducción  
total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento,  
comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la  
fotocopia o la grabación, sin la previa autorización por escrito  
del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

Impreso y hecho en México



**CULTURA**  
SECRETARÍA DE CULTURA



**INBAL**

JUAN CAMPESINO

**Introducción  
a la  
pedagogía teatral**

*Speak the speech, I pray you, as I pronounced it to you — trippingly on the tongue; but if you mouth it, as many of your players do, I had as lief the towncrier had spoke my lines. Nor do not saw the air too much with your hand, thus, but use all gently; for in the very torrent, tempest, and as I may say the whirlwind of your passion, you must acquire and beget a temperance that may give it smoothness [...] Be not too tame, neither; but let your own discretion be your tutor. Suit the action to the word, the word to the action, with this special observance: that you o'erstep not the modesty of nature. For anything so overdone is from the purpose of playing, whose end, both at the first and now, was and is to hold as 'twere the mirror up to nature, to show virtue her own feature, scorn her own image, and the very age and body of the time his form and pressure. Now this overdone, or come tardy off, though it make the unskilful laugh, cannot but make the judicious grieve; the censure of the which one must in your allowance o'erweigh a whole theatre of others.*

Hamlet, Prince of Denmark

A mi padre, Quijote de  
mil aventuras.

# Índice

<b>Introducción a la introducción</b>	15
<b>1. El teatro en la educación básica</b>	33
1.1. Teatro y educación en el México posrevolucionario	35
1.2. La llegada del teatro a la escuela	44
1.3. Los programas de teatro escolar	52
1.4. El teatro en el currículo escolar	63
1.5. El teatro al margen del currículo	78
1.6. La pedagogía teatral y los estudios superiores	82
1.7. Drama en la educación	87
<b>2. El teatro y sus dispositivos didácticos</b>	101
2.1. Preliminares: el juego teatral	103
2.2. Escenicidad	117
2.3. Dramaticidad	133
2.4. Representatividad	144
2.5. Del juego teatral al teatro: el dispositivo mercantil	160
<b>Conclusiones inconclusivas</b>	179
<b>Bibliografía</b>	197

## Introducción a la introducción\*

\* La primera parte de esta sección introductoria puede asimismo consultarse en Campesino (2016c: 22-25).

La discusión sobre los atributos educativos de las artes en general, la que se inscribe en el, este sí de acuñación reciente, binomio *educación artística*, puede considerarse nueva, y no digo que lo sea, en dos sentidos. Como discusión, toda vez que antes de la hoy tan arrastrada postura del “arte por el arte” (“*art pour l’art*”) nadie en su sano juicio hubiera puesto en duda que si el artista no “enseña” su obra, el mundo no lo tiene por tal (no por nada hace ya tiempo que se lo suele llamar “maestro”), y por lo que hace al concepto de “artes en general”, que si bien se lo halla desde la antigüedad, sólo en los siglos más recientes ha venido a significar el grupo de disciplinas que hoy nos trae a la mente.<sup>1</sup> Quiero decir que, antes del arte por el arte, y aun antes de la bella representación kantiana, libre e independiente de su objeto, orientada al goce puro y

<sup>1</sup> La noción de *bellas artes* se debe a Charles Batteux, quien en 1747 la empleó por primera vez para referirse a aquellas disciplinas que, gobernadas por el gusto y efectuadas mediante el juego, dan como resultado imitaciones bellas de la naturaleza. Ya en 1735, Alexander Baumgarten (1975) había acuñado el término *estética* (tomado del griego *αἰσθητά*) en atención a un modo de la experiencia que, antes que por la razón y la lógica, es conducido por la percepción, responsable de crear representaciones poéticas, donde poético es sinónimo de cierta clase de difusión que, al tiempo que empaña la representación, dota al discurso de un carácter sensible. Con todo, no será antes de Kant, y en especial de los idealistas alemanes, que la estética se convierta en la ciencia que estudia los fenómenos conocidos como bellas artes y que hoy día se reducen a seis, cuando mucho a siete.

desinteresado, nadie con dos dedos de frente habría dudado de que en toda representación poética — hoy diríamos artística — debe reinar el viejo equilibrio horaciano entre lo dulce y lo útil. Hoy por hoy, el arte por el arte y la representación libre de su objeto están muy bien para los coleccionistas, para los magnates petroleros que se hospedan en hoteles que simulan veleros y los grandes banqueros que pueden pagar un boleto para la Ópera de Viena. El teatro es y ha sido siempre otra cosa. Por una parte, sus cualidades espacio-temporales le impiden desprenderse de la utilidad, en el sentido más capitalista, si se quiere, del término, desde que depende de las entradas diarias que, pagadas o no, justifican su realización: si el teatro no es popular en términos cuantitativos y sincrónicos, aunque no lo sea en los históricos y/o cualitativos, difícilmente le alcanza para vivir, pero si lo es, corre el paradójico riesgo de no colarse en la categoría de bella, por lo libre, entre las artes. ¿Acaso la postura, que comparto, de un Nietzsche en *El nacimiento de la tragedia* no pone en entredicho la concepción clasicista, solemne, erudita y reverencial, del antiguo drama griego, al situarlo, junto con la música, *al servicio* de una celebración popular de mucho mayores alcances que una seña, una peripecia y una anagnórisis determinadas? No hay, pues, ningún *teatro por el teatro*, ni siquiera en el performance más posdramático que pudiese imaginarse. Aunque suene a cliché, el teatro siempre se debe a su público; no al espectador, en singular: al *público*, a aquel que forma parte de la *res publica*, título con el que Cicerón tradujo la *Política* de Platón.

Por otra parte, el carácter doblemente representativo del teatro le impide liberarse por completo de su objeto; pese a los esfuerzos no de Lehmann sino de sus confundidos epígonos, el teatro no puede dejar de ser una *puesta en escena* que interpreta un texto que, si se da crédito a la añeja teoría de la mimesis, a su vez interpreta el mundo o la realidad o la naturaleza, o bien que, sin conceder

dicho crédito, es ya la expresión libre y personal de un sujeto. Poco hace falta, a propósito, tender la conexión entre *política, república* y *educación*. Basta, para el caso, recordar que, entre las múltiples derivaciones del antiguo verbo griego *διδάσχειν* (“enseñar”), había una, *διδασκαλία* (“enseñanza”), reservada para el teatro en dos sentidos, el uno relativo al registro completo y detallado, en catálogos, de las obras presentadas a concurso y el otro, que me interesa aún más, referente a aquellas partes del libreto dirigidas no al público sino a los intérpretes de la obra (lista de personajes, acotaciones, atribución de los parlamentos, etcétera). No aquellas partes que enseñan la obra; aquellas que enseñan a enseñar la obra, en el sentido más primitivo de “dar señas”.

Si bien, por tratarse en mayor medida de técnicas que se transmiten de generación en generación sobre la base del ejercicio y la repetición, pocos son los registros de antaño al respecto de esta función didáctica del teatro, ello no significa que el tema no constituya parte fundamental del fenómeno teatral desde sus inicios. Desde que su transmisión práctica garantiza la permanencia y el desarrollo de la técnica, resulta natural que en las sociedades más tradicionales y conservadoras el registro escrito resulte innecesario, superfluo. Otra cosa ocurre cuando la técnica es nueva o revolucionaria, cuando su diseminación supera los alcances de quien la enseña, de ahí que sea también consecuente que, en un siglo como el de las luces griegas, Aristófanes se haya tomado la molestia de anotar y precisar, en sus célebres parabases (v. Dane, 1991: 107), las maneras correctas de representar sus obras en el interior mismo de la puesta en escena, tal como hará Shakespeare, mucho después, cuando Hamlet aconseje al líder de los comediantes sobre los modos adecuados de interpretar la obra que van a representar a continuación, pero también la que están representando en ese momento.

Los dos mil años que separan a ambos dramaturgos no abundan, sin embargo, en referencias a la transmisión del arte teatral. De hecho, al margen, y toda proporción guardada, de Aristóteles y su *Poética*, las más notables suelen resultar circunstanciales en alguna medida. Porque si únicamente sabemos de una gran parte del repertorio de la comedia nueva por boca de Ateneo, ello se debe a la casualidad, ya que el erudito emplea las citas y referencias para ejemplificar su propio discurso (rara vez habla de la interpretación escénica si no es en atención a la danza), no con la intención de hacer recuento del drama cultivado por Meneandro y Filemón, y mucho menos con la visión profética de que gran parte de dicha dramaturgia desaparecería y de que su *Simposio de los eruditos* quedaría como único testimonio de su existencia. Más aún, con el declive del helenismo, el género dramático se pierde por completo (el último que habla de él con claridad, si de modo sucinto, es Diomedes en su *Gramática*, mientras que en San Isidoro se mistifica ya de raíz, como también en Dante y Santillana) y no habrá de recuperarse antes de la baja edad media. Ello, por cuanto a la práctica; en lo tocante a la reflexión, no será antes del siglo xvii cuando Isaac Casaubon realice un recuento detallado, si no del teatro en general, sí del drama satírico griego, que por primera vez aborda desde una perspectiva integral, digna del mejor humanismo, en la que las precisiones eruditas se reconcilian con una visión de alcances globales. Si valiosas, dos de las restantes grandes referencias al teatro de este largo periodo resultan parciales en grado sumo. Una de ellas, la escolástica aristofánica, por estrecha, puesto que se ocupa de un solo autor. La otra, por breve, pues cuando Tito Livio revisa los primeros pasos del teatro romano (de los juegos fesceninos a las atelanas), lo hace de modo tan escueto que, con el pasaje, ha propiciado inagotables polémicas y controversias. Están también los primeros manuales de actuación, mismos que, así los

*Cuatro diálogos en materia de representación escénica*, de Leone de'Sommi, comenzaron a aparecer, durante el siglo XVI, a medida que el arte teatral se profesionalizaba, primero en Italia y más tarde en Inglaterra, España y Francia, y finalmente una colección de referencias breves en boca de los propios dramaturgos, de rétores, gramáticos e historiadores de la antigüedad tardía y humanistas de la temprana modernidad, acervo del que, cabe señalar, Jorge Saura (2006) ofrece una valiosa antología.

Pese a la profesionalización del teatro habrá, no obstante, que esperar al siglo XVIII para que, en *La paradoja del comediante*, Denis Diderot se ocupe a conciencia de reflexionar no ya sobre las técnicas del comediante, sino sobre su oficio, sobre su capacidad para reproducir el efecto de las emociones sin pasar necesariamente por sus causas y manifestaciones. Para el francés, actor es sólo quien, suprimiendo toda sensibilidad, transita de un estado anímico a otro, o bien de la representación de un estado a la otra, sin sufrir por sí mismo los estragos de la emoción. El postulado resulta, desde luego, discutible. Lo supo, a finales del siglo XIX, Constantin Stanislavski, en quien cabe, en sentido laxo, reconocer al primer pedagogo teatral de la historia. Opuesto a las ideas de Diderot y, a la postre, el de mayor resonancia en la historia del teatro, su primer sistema situaría en la memoria del actor la fuente de las emociones, despojando así a la interpretación de su carácter mecánico y restituyéndole su cualidad de acontecimiento. Ahora bien, el hecho de que haya sido precisamente la memoria emotiva la que dio mayor fundamento al método desarrollado, en los años treinta del siglo pasado, por Lee Strasberg y practicado, con mayor o menor apego, por los grandes maestros de actuación en los Estados Unidos (Harold Clurman, Stella Adler, Sanford Meisner), no quita que el Stanislavski de los últimos años se haya abocado al estudio de las acciones físicas, un sistema que reconoce de base el control del actor sobre sus propias

acciones, de las que debe surgir la emoción toda vez que ésta escapa a su voluntad, y que arrojará valiosísimos frutos de la mano de maestros como Vsévolod Meyerhold, Seki Sano, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba e, incluso, Peter Brook.

Al margen de las coincidencias o divergencias entre los distintos métodos y técnicas desarrollados en los siglos recientes, hoy día parece haber consenso en que el teatro se aprende haciéndolo, de manera que la modalidad escolar a la que más se ha recurrido, por su naturaleza misma, es el taller. Solamente la dinámica del taller garantiza el cumplimiento simultáneo de las dos *didácticas* del teatro, la del repertorio y la del montaje;<sup>2</sup> de otro modo: sólo en el taller se aprende a un tiempo mediante el estudio y la práctica. Constituyendo, si bien muchas veces de manera oculta, una cualidad indiscutible de todas las artes, altas o bajas, libres o esclavas, bellas o no (v. Campesino, 2019), este doble *enseñar* cobra en el teatro una impronta especial que, pasando desapercibida para la mayoría de los expertos en el tema, se liga con la antiquísima tradición de la fábula, de la que, si no, como quisiera un Lev Vigotski (2006: 119-82), la literatura en su totalidad, se desprenden, sí, el cuento milesio, las sátiras griega y latina y, en fin, todas las manifestaciones de la literatura ejemplar.

A diferencia de la épica, la lírica y la novela, y más allá de precisiones etimológicas, el teatro es en esencia, y de origen, didáctico por el simple hecho de que representa mediante el ejemplo; sus vehículos de expresión son no el discurso y la argumentación, no la razón y los conceptos, sino los sujetos en acción o, de otro modo, el acontecimiento. Es, pues, ejemplar porque es escénico; en lugar de narrar el acontecimiento, en lugar de referirlo, lo reproduce,

<sup>2</sup> Tras detectarlas en toda obra literaria, los formalistas rusos llamaron a estas dos didácticas *función sinónima* y *función autónoma* (v. Tinianov, 2006: 91 ss.)

propiciando un acercamiento entre la representación y la contemplación. No acaba ahí, sin embargo, la función didáctica del teatro, ya que, al revestir un carácter negativo, el ejemplo cobra una dimensión colectiva, social, que pone sus miras en lo cívico. Ahí donde la acción épica es única, idéntica a sí misma (lo que debe hacerse en cada caso resulta único para cada caso), el conflicto teatral tiende a desplazarse de los sujetos de la representación a los sujetos de la contemplación: lo que no debe hacerse resulta igual para unos y otros. La enseñanza por la vía del ejemplo negativo posee así, más que ninguna otra, una dimensión social anclada en los imperativos éticos que atienden a la convivencia de la especie.

Prohibición y corrección se hallan, pues, en el origen mismo del teatro. La distancia que separa la una de la otra corresponde al camino que va de la tragedia a la comedia, de la interdicción del asesinato y el incesto a la corrección de la vulgaridad, la charlatanería y la beligerancia. Y enlisto únicamente los tópicos y las retóricas fundamentales, ya que, desde el comienzo, el teatro se las ha ingeniado para señalar, para enseñar toda clase de *exempla*. Ahí está Calias en la Grecia de Pericles, cuyo *Espectáculo del alfabeto* (lo que se conserva de él) poco se distinguiría de “La marcha de las letras”, de nuestro genial Gabilondo Soler, si no fuera por la investidura con que aparecen la psi y la omega, mismas que, de origen jónico, resultaban vulgares en el ámbito ateniense, circunstancia que el drama teatraliza mediante la imagen sexual que resulta de su combinación pictográfica.

Ni fue exclusiva de Calias la dramatización del alfabeto: la emplearon también Eurípides, en su *Teseo*, y Sófocles en su drama satírico *Anfiaraos*, ni la reflexión sobre el lenguaje agota las posibilidades didácticas del teatro. Plauto y, en menor medida, Terencio siguieron el camino de Aristófanes a la hora de corregir los vicios sociales del hombre. Hacia el final de la edad media se acostumbraba

representar, en ocasiones durante días, ciertos episodios bíblicos. En este sentido, el *Drama de los profetas* y el *Auto de los Reyes Magos* marcan el inicio de una tradición, la del teatro cristiano o evangélico, que más tarde rendiría en América enormes dividendos a los conquistadores españoles (v. Toriz, 2004). Además de dar lecciones de política, el teatro isabelino enseñó a su público las nociones básicas de la historia y la cultura de Inglaterra, una labor que también efectuaron, en sus propios marcos nacionales, el barroco español, el de Lope y Calderón en especial, y el clasicismo francés comandado por Corneille y Racine. En este mismo ámbito, comediógrafos como Molière, Juan Ruiz de Alarcón y Tirso de Molina se ocuparon de instruir al espectador en materia de costumbres y buenas maneras. Poco más tarde, el neoclasicismo de un Leandro Fernández de Moratín defenderá las ideas ilustradas y, un siglo después, el realismo de Chéjov e Ibsen se ocupará de desengañar a los espectadores a propósito de las supercherías de la burguesía.

A lo largo del siglo xx, los ejemplos se multiplican. Surgen por aquí y por allá un Brecht, con su perspectiva dialéctica de la historia, un García Lorca y un Usigli, abriendo ojos en materia de política, un Sartre, exponiendo los intereses que subyacen a las relaciones humanas, un Tennessee Williams y un Arthur Miller, denunciando la marginación y los abusos de poder, un Wole Soyinka, mostrando los estragos del colonialismo, un Jorge Ibargüengoitia, iluminando las falacias de la historia... No hay, en este sentido, mayor esfuerzo que el del teatro soviético de los años veinte y treinta. Heredero a un tiempo del idealismo romántico que veía en el teatro una escuela de virtudes (el de Schiller en “El teatro como institución moral”) y del realismo marxista que entendía el arte como reflejo de la realidad histórica, el primer teatro soviético se alimentó de la vanguardia a través de un Erwin Piscator, de un Maiakovski y un Meyerhold, responsables de revolucionar la escenotecnia en pos

de un auténtico teatro de masas, el llamado *teatro total*, que luego, tras las disposiciones de la Unión de Escritores Soviéticos en 1934, habría no obstante de convertirse en un teatro totalitario al servicio de una estética ideológica. Más allá de esta adscripción al realismo socialista, lo cierto es que las cifras demuestran el lugar de privilegio que la revolución volchevique y, en especial, el Estado que de ella derivó concedieron al teatro como vehículo de integración, primero, y más tarde como vehículo de propaganda y adoctrinamiento.<sup>3</sup>

De estas cualidades didácticas de la representación teatral se desprende asimismo una corriente pedagógica que ve en el drama una práctica escolar idónea para el aprendizaje de toda clase de materias. La curva de su desarrollo puede, en efecto, trazarse a lo largo del siglo pasado, pero sus raíces son añejas. Porque si bien es cierto que lo que actualmente se conoce como drama en la educación (DIE, por sus siglas en inglés) suele asociarse con el concepto *drama sin audiencia* acuñado en los años ochenta por Gavin Bolton —noción a todas luces discutible desde que, como observa ya Soren Kierkegaard (2000: 281-82 n.), ninguna situación resulta dramática si no se la *percibe* como tal—, también lo es que el método de enseñanza que, hacia 1912, Harriet Finlay-Johnson calificaba de *dramático* puede rastrearse, si no antes, hasta el clasicismo ático de un Jenofonte o de un Platón.

<sup>3</sup> Manuel Aznar Soler nos proporciona algunas de estas cifras, subrayando, además de los cuarenta y cinco mil trabajadores de la industria teatral que se contaban a mediados de los treinta, “que si en 1914 existían en la Rusia zarista 154 teatros, en 1933 son ya 560; que los teatros nacionales de la URSS representan en 40 lenguas; que si antes de la revolución eran 20 las escuelas de teatro, en 1933 son ya 168 —28 sólo en Moscú—, que cuentan con 25,000 alumnos, de los cuales un 65% son obreros” (1993: 46 n.) Entre los recintos, el autor destaca el siberiano Novo-Sibirg y el de Rostov, ambos con capacidad para más de dos mil quinientos espectadores.

Me refiero, claro, al diálogo socrático, presente en las *Memorabilia* de aquél pero, más aún, en el corpus platónico y en especial en su parte temprana, donde queda constancia de un método de enseñanza, el de Sócrates, cuya fuente de conocimiento es el diálogo mismo; es decir, la confrontación de las ideas mediante su puesta en acción o, en una palabra, mediante su dramatización. Ciertamente que, pese a su injusta y dramática condena, este método, que en homenaje al oficio de su madre el propio Sócrates denominaba *mayéutica* (“partería”), resultó tan determinante en el marco de la *paideia* grecolatina que, sin importar la materia de que se tratara, el texto didáctico adoptaría el modelo simposíaco como medio de transmisión, modelo que, al margen del canon apostólico, conservaría hasta bien entrado el renacimiento. Recuérdese, a propósito, que san Agustín escribió su *De magistro* a manera de diálogo y que, si la escolástica se inclinó más por el tratado, los grandes humanistas del *quattrocento* y el *cinquecento* (León Hebreo, Alberti, Erasmo, Vives) recuperaron, y de qué modo, la tradición didáctica del simposio. Sin ir más lejos, Erasmo y Vives expusieron sus respectivas propuestas pedagógicas a modo de diálogo, el primero en sus *Coloquios* y el segundo en sus *Diálogos sobre la educación*. Es más, según consta en los cuadros costumbristas de sus *Exercitatio linguae latinae*, el español empleó el diálogo y la dramatización como herramientas didácticas en la enseñanza de la lengua, un recurso que, a juzgar por las múltiples ediciones y traducciones de la obra, obtuvo muy buena acogida en el marco del renacimiento europeo.

Un tercer aspecto educativo del teatro, susceptible de rastrear hasta los conceptos aristotélicos de *pathos* y *katharsis*, ha trascendido, en los siglos más recientes, los límites del espacio escénico hasta ganarse un lugar no ya en las aulas o los conservatorios, sino en la procuración de la salud. No hay que estirar mucho la liga, a propósito, para detectar la impronta teatral del psicoanálisis, cuya

*cura por la palabra* equivale a una puesta en escena del inconsciente en la que el paso de lo latente a lo patente es análogo al que media entre el agente y el actor, entre el sujeto gramatical y el sujeto teatral, y tampoco para descubrir que los principios psicoanalíticos de la Gestalt atienden a los procesos escénicos que participan en la construcción de la realidad mental, un recurso aún más notorio en la vertiente terapéutica de la escuela, en particular en las conocidas dinámicas de la silla vacía y la silla caliente. Lo mismo ha de decirse de la perspectiva sistémica en el psicoanálisis, de las constelaciones familiares de una Thea Schönfelder o un Bert Hellinger, por ejemplo, quienes incorporan a la terapia elementos de la antropología social.<sup>4</sup> En fin, superando por mucho los linderos del psicoanálisis, la lista de procedimientos clínicos y/o formativos que integran las cualidades terapéuticas del teatro crece día con día. Ahí está la eurítmica de Rudolf Steiner, convertida en *arte de la palabra* por Michael Chéjov; ahí el psicodrama de Levy Moreno, donde la teoría del rol se conjuga con las técnicas teatrales; ahí también la modernísima risoterapia, empleada incluso por la UNICEF para tratar a niños que han sobrevivido a una catástrofe. Se trata de una línea en la que el teatro del oprimido de Augusto Boal merece especial atención. Sobre la base conceptual de la pedagogía marxista de su coetáneo Paulo Freire, el brasileño ha transitado del teatro comunitario y

<sup>4</sup> En este ámbito, además de las estructuras de parentesco estudiadas por Lévy-Strauss, cabe mencionar, entre algunas otras corrientes, la filosofía de Kenneth Burke y las sociologías de Erving Goffman y Victor Turner. Si Burke recupera el carácter *dramático* de la acción humana y Goffman emplea el *teatro* como metáfora de la vida social, el escocés desarrolla los conceptos de *drama social*, donde el conflicto interpersonal da lugar a los procesos que se manifiestan en la superficie de la vida social, y de *metateatro*, en atención a las herramientas que permiten referir los procesos sociales de comunicación.

participativo al teatro como terapia grupal, un proceso que él mismo explica en su libro *El arcoíris del deseo* (2004).

He mencionado ya, si de modo austero, los tres aspectos educativos que a mi juicio se dan cita en el teatro: (1) el *endodidáctico*, que corresponde a la transmisión del arte teatral de unas generaciones a otras, (2) el *exodidáctico*, que toca a la enseñanza, mediante el teatro, de toda clase de materias y, finalmente, (3) el terapéutico, atinente a los atributos curativos del teatro, aspectos que, dicho sea de paso, considero indispensables en la postulación de toda pedagogía teatral. Resta por último señalar que, pese a que estos factores, y en especial los dos primeros, han dado de qué hablar desde los inicios mismos del teatro, solamente han conducido a una reflexión sistemática en el transcurso de los siglos más recientes, reflexión a la que México se agrega, lo sabemos, a raíz del triunfo de la revolución, con José Vasconcelos al frente de un proyecto educativo que si no llegó a instrumentarse cabalmente, cuando menos puso sobre la mesa la importancia socioeconómica de la educación.

Y cuando digo “educación” me refiero sobre todo a la de los más pequeños, en cuyo seno, y sólo en él, cobra sentido la noción de *pedagogía*. Porque ahí donde el teatro posee un insoslayable carácter educativo, éste actúa en auténticos términos pedagógicos únicamente cuando aquél se hace o se aprecia con o entre niños, cuando los participantes de la teatralidad se encuentran en proceso de formarse como personas. En este sentido, no ya la reflexión, sino la práctica misma aparece de manera tardía. No hará más de un siglo, a propósito, que las ciencias de la educación comenzaron a reconocer las propiedades educativas del teatro en relación con la infancia y la adolescencia, centuria durante la que incluso la emergencia de regulaciones y hasta de proscripciones ha dado fe de la novedad de dicho reconocimiento. De esta corta y, por lo mismo, fresca vida me ocupó en la primera parte de este libro, donde,

conducido por una visión histórica y propósitos sintéticos, reviso los avatares de la recientemente denominada *pedagogía teatral* en sus distintas vertientes: teatro en la escuela, teatro escolar, diseño curricular, programas institucionales, capacitación magisterial, drama en el aula, y con el interés puesto principalmente en el caso de México, aunque sin dejar de lado, claro, el sitio que ocupa nuestro país en el marco de la cultura global. Con ello pretendo aportar una mirada temporal que comprenda el desarrollo del campo en cuestión, mirada necesaria desde que dicho desarrollo camina en una línea paralela, y por momentos desapercibida de ella, a la de la educación artística, cuya denominación es también bastante reciente y cuyo recorrido, se verá, ha llegado a transitar por otros derroteros. ¿Qué quiero decir con esto? Que, de un lado, el teatro no siempre ha formado parte de las disciplinas artísticas que se imparten y/o se promueven en las escuelas, y del otro que, en mayor medida que la música, la danza o la plástica, la práctica escolar del teatro ha superado con amplitud los aspectos estrictamente —si difíciles de comprender— artísticos de la disciplina.

Con esto último en mente, la segunda parte se adentra, siempre desde una perspectiva pedagógica, es decir atenta a los procesos infantiles del desarrollo, en los aspectos educativos del teatro y, sobre todo, de ese fenómeno común al arte teatral y a cierto género de juegos que por lo regular se conoce como *teatralidad*. Ello, con el propósito de identificar el conjunto de dispositivos didácticos que hacen de ésta no tan sólo un vehículo idóneo para la transmisión del conocimiento, sino una fuente de conocimiento por derecho propio. Más que en un recurso pedagógico al servicio de la educación tradicional, en el entorno infantil el teatro tiende a convertirse en una pedagogía general, en un marco adecuado, por su completud y su postura crítica, para la generación, el ordenamiento y el intercambio de toda clase de saberes. A diferencia

de la primera, de carácter, insisto, histórico y sintético, esta segunda sección consta de un análisis sincrónico lo suficientemente acucioso y profundo —aunque, dentro de lo que cabe, breve— como para echar luz a los factores tanto sistémicos como procesuales que la práctica temprana del teatro pone o puede poner en funcionamiento. De manera implícita, ahí me refiero a los tres aspectos educativos antes mencionados, donde la endodidáctica se afianza en el *juego teatral* en tanto que suma progresiva de escenicidad, dramaticidad y representatividad, así como la exodidáctica tiene que ver con la textualidad inherente al *teatro* y, por tanto, con una serie de operaciones de intercambio más cercana al trabajo mercantil que a la tarea lúdica y, finalmente, la terapéutica se relaciona más con una práctica de representación que propicia el sano desarrollo de la personalidad que con un conjunto de técnicas para el tratamiento de personalidades patológicas.

Si bien no renuncio a la posibilidad, al ideal, de que llame la atención de alguno que otro diseñador curricular, más que para pedagogos, éste es un libro para profesores de primaria y secundaria. Lo escribí como parte de una estancia de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional —agradezco, a propósito, la invaluable asesoría de Rosa María Torres—, a raíz de la cual me di cuenta de que, en la órbita de las ciencias de la educación y, más precisamente, de la educación artística, la pedagogía teatral constituye un campo tan nuevo como inexplorado, circunstancia que, antes que un escollo o un impedimento desolador, ofrece ventajas indiscutibles desde que, justamente por nuevo y desconocido, no se lo ha echado a perder ni en los círculos oficiales ni fuera de los mismos. Prueba de ello: el hecho de que, habiendo a la fecha un auténtico repertorio de propuestas para su impartición escolar, aún no se cuenta, hasta la publicación de este libro, con un marco conceptual propicio para comprender la clase de desarrollo físico, mental y espiritual que va

ligada a la práctica del teatro por parte de los niños. Más todavía, la crisis de la educación, y aún del empleo, que hoy día enfrenta nuestra aldea global se antoja un terreno fértil para la siembra y el abono de nuevas perspectivas pedagógicas que pongan sus miras no tanto en la preparación de futuros trabajadores de una industria que no ocupa el espacio de la escuela, como en el desarrollo integral de las personas que viven el presente escolar, un aquí y un ahora que, como el tiempo real de la teatralidad y precisamente por tratarse de niños, totalizan el vasto conjunto de relaciones espaciotemporales que condiciona la existencia.

## **1. El teatro en la educación básica**

### 1.1. Teatro y educación en el México posrevolucionario

Si bien, en lo que toca al papel que ha jugado el teatro en el marco de la educación básica, mi interés se dirige al panorama nacional, inicio este breve recorrido en el momento de consolidación del régimen revolucionario amparado en el hecho de que —aunque los gobiernos más recientes se hayan empeñado en ocultarlo— antes de dicho momento difícilmente podía hablarse de un teatro o una educación auténticamente mexicanos. Tras las tendencias europeizantes de nuestro siglo XIX (no hay que olvidar que el primer proyecto independentista contemplaba invitar a Fernando VII a gobernar la nueva nación) y el colapso de las instancias culturales durante la lucha armada, con el fin de la revolución se pone en marcha el primer proyecto de nación culturalmente autónoma. En este sentido, las décadas de los años veinte y treinta del siglo pasado fueron tiempos de una efervescencia política y cultural sin precedentes en nuestra historia. Aunque hoy día nos cueste trabajo reconocerlo, la consolidación del obregonismo trajo consigo profundos cambios estructurales en la sociedad, una de cuyas áreas más afectadas fue la de las artes.

Si no para acceder a la silla presidencial, aspiración ligada a su célebre egolatría que se vio truncada por la rotunda derrota del Partido Antirreleccionista en las elecciones presidenciales de 1929, la

sagacidad de José Vasconcelos, titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el mandato de Álvaro Obregón (1920-1924), bastó para dejar asentada la infraestructura educativa y cultural de la que abrevó la primera mitad del siglo xx mexicano (cf. Torres Bodet *et al.*, 1962). Su legado incluye, entre muchas otras instituciones, la fundación del Departamento de Bellas Artes, las casas del pueblo con sus escuelas rurales, las misiones culturales y las Escuelas de Pintura al Aire Libre. Se empeñó, tal como hicieron los soviéticos, en virar la educación hacia la escuela activa de Dewey y Decroly y en llevarla al campo, lo mismo a los niños que a los adultos. Contribuyó asimismo al forjado de un arte netamente mexicano que se hizo presente en el muralismo constructivista, en la música nacionalista, la novela de la revolución y el rescate de las danzas y las artesanías populares.

Por lo que al teatro respecta, Vasconcelos comenzó apoyando, ya en 1922, el folclorismo del Teatro Regional Mexicano del etnólogo Rafael Saavedra. Conformado por cuadros costumbristas de raigambre popular, el teatro sintético ideado por Saavedra, el pintor Carlos González, el músico Francisco Domínguez y algunos intelectuales más, resultaba ideal para presentarse en los teatros al aire libre que, a semejanza del modelo soviético, imaginaba el secretario para llevar el arte teatral a las masas. Así, en 1924 se estrenó *La Cruza*, escrita un año antes por el propio Saavedra, en el novísimo Teatro al Aire Libre de San Juan Teotihuacán. Inspirada en el trabajo de Manuel Gamio sobre la comunidad de San Juan, la obra trata de Cruza, una muchacha indígena (mestiza, de donde su nombre) que es acosada por el cacique criollo del pueblo hasta que los campesinos se unen y le reclaman justicia. Al igual que el de otras piezas del género, su argumento, señala Alejandro Ortiz Bullé-Goyri, “sirve para mostrar las dificultades a las que se ven enfrentadas las mujeres campesinas y las condiciones sociales

en que viven los trabajadores del campo mexicano, en particular aquellos de extracción indígena” (2007: 65). Amén de congregar a las comunidades tanto abajo como arriba del escenario, el gran poder de convocatoria de estos espectáculos sentaría el precedente para que, en 1929, Efrén Orozco Rosales fundara el Teatro Mexicano de Masas, cuyo pináculo ocurriría seis años más tarde, en el mismo foro de Teotihuacán, al presentarse la obra *El quinto sol Tenacalicutli* con la participación de “tres mil actores espectacularmente vestidos con la deslumbrante pompa real de épocas idas; todos cuidadosamente colocados en una gran sinfonía de color, movimiento y sonido” (Nomland, 1967: 92).

A pesar de que, para el cuatrienio de Plutarco Elías Calles, el presupuesto de educación se redujo a la mitad, las actividades educativas y culturales no cedieron de manera proporcional. No sólo no cedieron, sino que encontraron los medios para prosperar. Si no se construyeron nuevos planteles de instrucción básica ni las misiones culturales crecieron en número, a cambio se crearon instituciones como las Escuelas Nocturnas de Arte para Trabajadores y la de Escultura y Talla Directa. Entre los muchos atinos de Vasconcelos, uno de los mayores fue sin duda haber pasado la estafeta de la cultura de la generación del Ateneo a la de los Contemporáneos, renovando y enriqueciendo así el sustrato de las artes mediante la incorporación de un nacionalismo verdaderamente vanguardista y cosmopolita, atento a las entonces nuevas corrientes de pensamiento provenientes de Europa y los Estados Unidos.

En el ámbito urbano y extraoficial, el teatro también fue objeto de una intensa renovación que, atada como estuvo a las filiaciones dramaturgicas de Celestino Gorostiza y Salvador Novo pero, más aún, al impulso financiero de Antonieta Rivas Mercado, cristalizó

en la corta pero fructífera existencia del Teatro Ulises.<sup>1</sup> Entre enero y julio de 1928, el escenario de El Cacharro, improvisado en una casona de la calle de Mesones, en el centro de la capital, y luego el del Teatro Virginia Fábregas atestiguaron el paso de una élite juvenil un tanto *snob*, como asienta el propio Gorostiza (1951: 26), pero no por ello menos revolucionaria, que incluía a algunas de las futuras eminencias del ámbito cultural mexicano: además de Novo, Gorostiza y Rivas Mercado, los poetas Xavier Villaurrutia y Gilberto Owen, las actrices Isabela Corona y Clementina Otero y los pintores Manuel Rodríguez Lozano y Roberto Montenegro, por mencionar sólo a algunos de ellos. Comandado de inicio por la experiencia teatral de Julio Jiménez Rueda, este grupo de aficionados al teatro que lo mismo actuaban que dirigían, caso de Novo y Villaurrutia, o traducían, tratándose de Owen y Rivas Mercado, se dio a la tarea de ofrecer, si bien a un público bastante restringido, una alternativa de vanguardia ante la desilusionante oferta comercial del momento, que aún no lograba desprenderse de la zarzuela y de la vieja comedia española, a lo castizo y con apuntador.<sup>2</sup>

De las seis obras representadas en los cinco programas que ofreció el grupo, ninguna es, valga aclarar, de factura nacional. Se trató, más bien, de un repertorio extranjero que pretendía mostrar las propuestas más innovadoras del arte teatral, provenientes, en este caso,

<sup>1</sup> La denominación da continuidad al título de la revista *Ulises*, publicación mediante la que, un año antes, el grupo había comenzado a darse a conocer.

<sup>2</sup> Las únicas alternativas a esta oferta las constituían a la sazón el teatro de revista, ocupado sobre todo en la actualidad del humor y la crítica política, y la Comedia Mexicana, por la que desfilieron dramaturgos como Jiménez Rueda, Francisco Monterde y Concepción Sada. Sin embargo, pese a que su intención era fundar una suerte de teatro nacional, lo cierto es que la compañía seguía los estándares del teatro tradicional trasladados al marco de la clase media mexicana; si acaso, a sus precursores, los llamado Siete, se les reconoce haber importado a Pirandello (v. Nomland, 1967: 234-51).

de Francia y, en menor medida, de la Gran Bretaña y los Estados Unidos. Junto con su falta de experiencia en el teatro —al parecer ni Owen ni Novo ni Villaurrutia poseían facultades actorales para los estándares de la época, “viciados por la grandilocuencia benaventiana” de la que habla Fabienne Bradu (1991: 50)—, ello explica el acotado éxito de la compañía, pero también la trascendencia de su osadía para las futuras generaciones de teatristas: tan sólo los estrenos de *Orfeo* (1926) y *Ligados (Welded)*, (1924) supusieron las primeras representaciones en México de Jean Cocteau y Eugene O’Neill, respectivamente.<sup>3</sup> De otro modo: si el teatro experimental de Ulises se granjeó en su tiempo duras críticas del público y los especialistas precisamente por sustituir el naturalismo por la naturalidad y el realismo por la fantasía, fue este mismo motivo el que permitió que encontrara la continuidad en el Teatro de Orientación, esta vez sí, con el apoyo financiero del Departamento de Bellas Artes y de la Secretaría de Educación Pública y con una vida considerablemente más larga y de mayor proyección.

Sería Julio Bracho quien, en 1931, aprovecharía el apoyo gubernamental para hacerse, junto con su grupo experimental Escolares del Teatro, de una pequeña sala propiedad de la SEP, de nombre Orientación, en la que escenificó algunos montajes, entre ellos *Proteo*, de Francisco Monterde, y *La más fuerte*, de August Strindberg. Un año más tarde, por intermediación de su hermano José, a la sazón funcionario de Bellas Artes, Celestino Gorostiza siguió el ejemplo de Bracho y fundó el Teatro de Orientación, haciendo referencia lo mismo al nombre de la sala que a la función

<sup>3</sup> A pesar de que, según anota David Olguín (2011: 68, 60), “el Teatro de Ulises lo hicieron unas veinte personas y lo vieron acaso ochocientos espectadores”, su trascendencia ulterior se anunciaba con fanfarrias telúricas: “en tres de sus presentaciones se sacudieron los cimientos de nuestra ciudad: tres temblores de tierra dejaron constancia de las repercusiones que tendría la iniciativa”.

cultural que pretendía desempeñar la nueva compañía.<sup>4</sup> El grupo, en el que, a excepción de Owen y Antonieta Rivas Mercado,<sup>5</sup> volvieron a darse cita las celebridades de antaño, a las que se agregaron nuevas figuras, como los poetas Jorge Cuesta y José Gorostiza, los actores Carlos López Moctezuma y Andrea Palma y, a la larga, el propio Julio Bracho y hasta Rodolfo Usigli, fue responsable de seis temporadas durante las que se escenificaron diecisiete obras extranjeras frente a las apenas siete de factura mexicana. Con todo, se le reconoce una ardua labor de modernización cultural en lo que toca a los montajes de autores tan importantes y novedosos como O'Neill, Jules Romains y Jean Giraudoux, así como por lo que hace a su empeño de renovar los clásicos mediante revisiones como la *Antígona* de Cocteau, el *Cuento de amor* de Benavente y la *Ifigenia cruel* de Alfonso Reyes. En octubre de 1933, para la tercera temporada, la compañía se muda al Teatro Hidalgo, donde debutarían como dramaturgos Villaurrutia, con *Parece mentira*, y Celestino Gorostiza, con *La escuela del amor*. El final de la cuarta temporada, en septiembre de 1934, marcaría el inicio de un hiato para el Teatro de Orientación, que solamente reanudaría sus actividades en 1938 para ofrecer dos temporadas finales, la primera en el Palacio de Bellas Artes y la última en el Hidalgo. Para entonces, Celestino Gorostiza era ya responsable del departamento de teatro de Bellas Artes, mismo que asumiría el control total de la compañía

<sup>4</sup> “La dictadura comercial de los espectáculos —rezaba el programa de mano de su tercera temporada—, como toda dictadura, ha mantenido a toda costa, durante periodos incalculables, la ignorancia del público; de ahí la laguna que en materia de teatro presenta la cultura mexicana” (citado en Nomland, 1967: 252).

<sup>5</sup> El primero se había sumado al servicio diplomático, ocupación que lo llevaría inicialmente a los Estados Unidos y luego a Sudamérica. Por su parte, Antonieta Rivas Mercado se suicidó en la Catedral de Notre Dame, en 1931, con la pistola de Vasconcelos.

hasta su disolución en 1939, con la última función de *Biografía*, de Samuel Behrman, bajo la dirección de Usigli.

La misma sala Orientación fue escenario de otro acontecimiento de igual resonancia en el marco del teatro nacional. Me refiero al Laboratorio de Teatro Guiñol del Departamento de Bellas Artes, cuya primera función, de *El gigante Melchor*, de Helena Huerta Músquiz, se ofreció en 1933 precisamente en el foro de la secretaría.<sup>6</sup> Gestionada por el grabador Leopoldo Méndez, a la sazón director de artes plásticas del instituto, y puesta en marcha por el entonces secretario de educación Narciso Bassols por intermediación de Carlos Chávez, titular de Bellas Artes, la iniciativa vino a consolidar los esfuerzos de un grupo de artistas heterogéneos comprometidos con el laicismo y la educación popular e inspirados por el éxito previo de experiencias análogas en la Unión Soviética. Conformado, entre algunos otros, por los artistas plásticos Germán y Dolores Cueto, Enrique Assad y Ramón Alva de la Canal, los escritores Germán List Arzubide, Roberto Lago y Graciela Amador y el músico Silvestre Revueltas, el grupo se dividió primero en dos y finalmente en cuatro compañías: Rin-Rin, Comino, El Nahual y Periquito, bautizadas en honor de los protagonistas de sus respectivas historias y comisionadas para visitar dos o tres escuelas diariamente con espectáculos de media hora. Salvadas las dificultades iniciales derivadas de la burocracia, la precariedad logística y la falta de aceptación, el proyecto se convirtió paulatinamente en un éxito sin precedentes. Señala, a propósito, Susana Sosenski:

<sup>6</sup> De añeja estirpe, la tradición titerera mexicana se consolidó a mediados del siglo XIX gracias a la fiebre de los autómatas que dio pie a la célebre compañía de los hermanos Rosete Aranda, líder del gremio durante más de cien años (v. Miranda, 2009). Por su parte, el viejo Teatro Nacional venía ofreciendo espectáculos dominicales para niños desde 1870, mismos que, a semejanza del teatro de revista, solían concluir con una coreografía de cancán (v. Olavarría y Ferrari, 1961: 802).

Los titiriteros visitaron hospitales, plazas públicas, penitenciarias, colonias populares, el pabellón infantil del Manicomio de La Castañeda, campos militares, fábricas, talleres, cárceles, ejidos, casas cuna, reformatorios y hospicios. Los domingos presentaron exhibiciones para el público general en la Alameda Central, apoyaron las misiones y brigadas culturales, las campañas de alfabetización para comunidades agrarias, visitaron sindicatos obreros y agrupaciones campesinas (2010: 494-95).

El repertorio, que en un principio fue pensado para el público infantil pero que no tardó en integrar también a las poblaciones adultas, se nutría de adaptaciones de clásicos como Tolstoi, Cervantes o los hermanos Grimm pero, especialmente, de textos originales orientados a la educación cívica de los espectadores en conformidad con los cánones ideológicos del régimen posrevolucionario.<sup>7</sup> En términos generales, el programa pretendía desacreditar los excesos del capitalismo mediante un discurso que dignificaba el trabajo, señalaba la importancia de defender los recursos naturales, promovía la alfabetización y, lo más común, divulgaba campañas de salubridad y asistencia social. Para 1935 se había integrado ya una comisión evaluadora encargada de vigilar los contenidos y asegurarse de que todo programa de la compañía ofreciera siempre una obra de carácter ideológico, un espectáculo recreativo y una composición rítmica. Al poco tiempo se hizo evidente, sin embargo, que un puñado de compañías itinerantes no se daría abasto para efectuar la extensa

<sup>7</sup> Las diversas antologías de estos textos publicadas a la fecha dan cuenta de unas sesenta obras, las más representativas de un extenso catálogo que, si bien abarca aproximadamente cuatro décadas, vivió su época de oro durante sus primeros lustros (v. Brun, 2011: 71-72).

labor encomendada al laboratorio teatral, de modo que la secretaría encargó a Arqueles Vela la elaboración de un manual para repartir en las escuelas en el que se instruía a los profesores para fabricar, de manera económica, sus propios títeres y escenarios con los alumnos. Asimismo, se difundió un repertorio básico de historias y se promovieron, mediante la revista *El Maestro Rural*, las virtudes educativas del teatro guiñol.

Éstas las había ya aprovechado, desde 1929, Bernardo Ortiz de Montellano en su compañía de muñecos animados El Teatro del Periquito, que con el apoyo de Bellas Artes se había presentado en parques y plazas de la capital hasta establecerse en la Casa del Estudiante Indígena donde, sembrando el precedente del laboratorio teatral, operó hasta 1932. Al igual que la “empresa redentora” a la que el entonces secretario de educación José Manuel Puig Casauranc consagró, desde su fundación en 1925, la mencionada casa, la intención de Ortiz de Montellano con su teatro guiñol era “educar a la niñez campesina” (citado en Miranda, 2008: 5-6), donde “educar” quería decir más bien urbanizar, sesgo que empaña de manera significativa el proyecto nacionalista desde tiempos de Madero y del que, en el marco teatral posrevolucionario, además del teatro de masas, si acaso se salva el empeño de Germán List Arzubide y sus colaboradores. Se trata de un esfuerzo que, de un lado, será interrumpido por la política económica derivada de la segunda guerra mundial (tan sólo el libro de Armando List Arzubide, *Teatro histórico escolar* (1938), que constituye una breve selección de un extenso catálogo escrito en colaboración con su hermano, promete la próxima aparición de un volumen de teatro social que nunca llegaría a ver la luz), pero que, del otro, hallará continuidad en el teatro histórico de Mauricio Magdaleno y Juan Bustillo Oro y en la mirada sociopolítica de Usigli, donde por primera vez se cuestiona la problemática resultante de la revolución.

Si, como puede verse, el teatro posrevolucionario se liga indisolublemente a su función educativa, en especial en lo que toca a la construcción de una identidad nacional, el ámbito escolar de la época apela, de manera inversamente proporcional, a la impronta teatral del adoctrinamiento. Mientras que, en tiempos de Vasconcelos, las escuelas públicas incorporaban la dramaturgia española dirigida a niños y jóvenes a partir de piezas teatrales y diálogos, con la consolidación del Estado y su Programa de Acción, tanto en el periodo de Plutarco Elías Calles como en el llamado maximato,<sup>8</sup> las ceremonias escolares comenzaron a incluir representaciones dramáticas vinculadas con la ideología revolucionaria o con las campañas establecidas por la Federación. Este tránsito da muestra de la concepción de las autoridades a propósito de la educación y de la función del teatro en la escuela. Así, la identificación de las piezas dramáticas que se presentaban en los planteles permite atisbar las clases de promoción de que fue objeto el teatro en las zonas urbanas y en las rurales y, sobre todo, el modo en que los temas y materias escenificados fueron perfilándose hacia la urbanización.

## 1.2. La llegada del teatro a la escuela\*

Por lo que hace a los alumnos de nuestras escuelas primarias, la costumbre de representar cuadros o piezas dramáticas se remonta

<sup>8</sup> Se conoce como maximato el periodo comprendido entre 1928 y 1934 cuando, después de su mandato y la muerte de Obregón, Calles dirigió al país tras bastidores. Abarca las presidencias de Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez.

\* La confección de este apartado no hubiera sido posible sin la invaluable ayuda de Rosa María Torres, a quien debo prácticamente todo el contenido del mismo. Junto con el apartado precedente, este material puede asimismo consultarse en las *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación* (Torres y Campesino, 2015).

a los primeros años del siglo xx, cuando, para dar cierre a los ciclos lectivos, se sustituyeron las tradicionales ceremonias de premiación del aprovechamiento por novedosas fiestas escolares que, por recomendación de Enrique Rébsamen y a imitación de los usos de su natal Suiza, incluían, además de conferencias, “cantos corales, recitaciones en prosa y verso, pequeñas representaciones teatrales, ejecución rápida, a la vista del público, de dibujos en el pizarrón, con gises de colores, en relación con pequeñas disertaciones dentro de los programas respectivos” (Vicarte, 2010: 19). De las representaciones teatrales mencionadas, algunas trascendieron el entorno estrictamente escolar, como *Las tres épocas de la historia de México*, del propio Vicarte, cuyo estreno en el Teatro de los Héroes dio cierre al ciclo lectivo 1901-1902. El esfuerzo, que pese a no contar con el respaldo de un auténtico marco pedagógico, encontraría las vías para continuar en este tenor algunos años más, sería, no obstante, interrumpido por el estallido de la revolución y no habría de reanudarse cabalmente antes del gobierno de Obregón, con el agregado de que, si tampoco entonces se le proporcionó un sustento netamente pedagógico, cuando menos se lo inscribió en el proyecto de construcción de una identidad nacional.

A propósito, y no conforme con sentar las bases estructurales de la instrucción, el proyecto de Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación se empeñó en representar los ideales de la educación posrevolucionaria. Su gestión implicó la creación de tres departamentos: el Escolar, el de Bibliotecas y el de Bellas Artes, a los que luego se sumaría el Departamento de Incorporación Indígena y de Alfabetización, encargado de la enseñanza rural. Las misiones culturales dependieron inicialmente de este departamento, que más tarde se convertiría en el Departamento de Escuela Rural e Incorporación Cultural Indígena. En este marco, los maestros misioneros recorrían las diversas zonas de México con el propósito de ubicar

los pueblos indígenas, su cultura y sus necesidades, y ofrecerles los beneficios de la educación pública. En 1923, las escuelas ya implementadas se reorganizaron para establecer un nuevo programa que enfatizaba su acción social. Se las comenzó a llamar casas del pueblo y se las organizó en tres categorías: rudimentarias para adultos y niños, de dos años o grados; elementales, que comprendían la rudimentaria y dos años más, y consolidadas, estas últimas dispuestas en lugares estratégicos en los que se intentaba contar con un maestro, un médico y un especialista en oficios y actividades domésticas. Las escuelas funcionaban en horario diurno para niños y niñas, y nocturno para los adultos.<sup>9</sup>

Al igual que en las escuelas urbanas, en las casas del pueblo la música, las piezas teatrales y los diálogos dramatizados formaron parte tanto de las ceremonias de cierre de labores educativas como de las conmemoraciones de la independencia y la revolución; de igual manera, se hacían presentes los recitales y las intervenciones de los padres de familia. En las clausuras de los ciclos lectivos se incorporaban reconocimientos en público a los logros y avances de los alumnos en materia de lengua nacional, aritmética, conocimiento de la naturaleza, cultura social y cultura física. También

<sup>9</sup> En términos generales, la Casa del Pueblo debía dar cumplimiento a diversas finalidades: (1) sociales, al congregarse a todos los individuos de la comunidad sin distinciones de ninguna especie; (2) económicas, al promover la productividad y los hábitos de cooperación; (3) morales, ahí donde se pretendía formar personas libres y voluntariosas y cultivar su amor a la patria y sus instituciones; (4) intelectuales, al proporcionar los conocimientos básicos para desempeñarse en las distintas actividades sociales, y (5) físicas, por cuanto se promovían hábitos de higiene para formar ciudadanos fuertes y saludables (v. Castillo, 2012: 129). Respecto a los objetivos relativos al físico, cabe anotar que en un principio comprendían también los de índole estética, de modo que, para el desarrollo de los hábitos correctos, resultaba imperativo que “se dulcificara su carácter [*el de los indios y campesinos*] mediante manifestaciones artísticas vinculadas con su medio” (Fell, 1989: 240).

se presentaban exposiciones de obras manuales. Los programas se elaboraban con sumo cuidado. Para ello, se invitaba a la comunidad y estaban presentes el inspector escolar y la Junta de Vigilancia.<sup>10</sup> En ciertas ocasiones se realizaban actividades durante dos días, o bien por la mañana y por la noche. En este marco, los diálogos escenificados tenían la función de mostrar el trabajo realizado por los niños en la asignatura de lengua nacional, mientras que las piezas teatrales las escenificaban los adultos y su intención era más bien de carácter moralizante.

Un par de muestras tomadas del estado de Hidalgo, en el centro de la república, da cuenta, si no de la metodología de su enseñanza, sí del lugar que ocupaba el teatro en las escuelas mexicanas de la época. Al cierre del ciclo escolar, en 1926, la Casa del Pueblo de Atopixco, Zacualtipán, promovió a cinco de los cincuenta y dos niños que se inscribieron al curso y a cinco de los quince adultos inscritos originalmente. En tal ocasión, “para cerrar con broche de oro las labores educativas”,<sup>11</sup> el programa incluyó el reconocimiento de los alumnos, la presentación de algunas obras manuales y piezas de música, recitaciones y coros de alumnos y alumnas. Por la noche se organizó una velada literario-musical en la que se interpretaron diversas piezas musicales (“Pim-pom”, “Mujer, mujer”, “El anillo de hierro”) y se presentaron un monólogo, algunas declamaciones, la pieza teatral *Querellas de un prisionero*, drama en un acto escrito por alumnos adultos, el diálogo infantil *Calabazas* y la pieza de Felipe Alcántara Puig *Zagalitas de Belem*, tontería en un acto, en prosa y verso, adobada con cinco numeritos de música. En mejores condiciones,

<sup>10</sup> Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Fondo, Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios, Caja 28, Exp. 6713/9, “La fiesta escolar de fin de curso en “La Casa del Pueblo”, 25 de noviembre de 1926; Caja 5, Exp: 6690/2, “Programa”, septiembre de 1926.

<sup>11</sup> *Ibid.*, Caja 19, Exp. 6704/22, “Programa”, 1926.

la escuela rudimentaria de Soyotla, Tianguistengo, cuyos tres profesores atendían a doscientos trece alumnos, había presentado, para la conmemoración anual de la independencia, un programa de mano en el que, además de canciones, discursos y recitales, se anunciaba el diálogo *Los apuros de Colasa*, de Manuel Marinello,<sup>12</sup> y el drama en dos actos *Dios, Libertad e Independencia*.<sup>13</sup>

Ya con Moisés Sáenz en la Secretaría de Educación Pública, la escuela se empeñó en dar sentido nacional a las labores del campesino, el indio y el maestro. En ese tiempo se estableció la dinámica de conformación de la identidad nacional y, si bien su cobertura y su operatividad no llegaron a ser las que se esperaban, las escuelas de hecho elaboraron una concepción de lo cultural y lo social que le permitió al país librar los momentos de caos indiferenciado por los que pasaba el estado posrevolucionario. Durante el maximato, Rafael Ramírez impulsó una clase de escuela en la que se enseñaba la organización del trabajo y se animaba la nueva vida de la clase trabajadora. En aquella escuela rural, el maestro debía ser el portavoz ideológico de la revolución; en la escuela se anticipaba, en pequeña escala, una patria de ciudadanos; en ella se construía la moral del pueblo y se pretendía representar una nación constructora que dirime sin caer ni en el fanatismo ni en el esplendor del espíritu libre. Se convocaba a los ciudadanos a tomar parte en el proceso educativo, en el que se vislumbraba el camino rumbo a la redención; el llamado recurría a una retórica que interpelaba a los indios y a los campesinos, a los que por primera vez se consideró parte de la masa trabajadora.

Con la paulatina consolidación del Estado, las escuelas rurales comenzaron a realizar ceremonias conmemorativas de los aniversarios.

<sup>12</sup> Escritor catalán de piezas dramáticas para niños. Sus libros fueron ilustrados por Ricard Opisso, pintor, ilustrador y caricaturista que colaboró con Gaudi.

<sup>13</sup> *Ibid.*, Caja 5, Exp. 6690/2, "Programa", septiembre de 1926.

sarios de la revolución. Hacia 1934, aquéllas habían dejado de conocerse como casas del pueblo, pasando a denominarse Escuelas Rurales Federales. La conmemoración de la gesta revolucionaria se entretrejía entonces con la participación de las escuelas en la campaña nacional antialcohólica, respaldada por un comité que aspiraba a luchar contra el alcoholismo por la vía de la persuasión y no de la violencia. Así, en 1934, con motivo de la conmemoración del vigésimo cuarto aniversario de la gesta, los ochenta y cinco alumnos, entre niños y adultos, de la Escuela Rural Federal de Palos Pintos, Jacala, también en Hidalgo, ofrecieron el siguiente programa:

1. A las seis horas se izará el Pabellón Nacional.
2. A las diez horas, reunidos frente a la Escuela, los alumnos, Autoridades Escolares y Cívicas y Pueblo en general, tendrá lugar una Manifestación en la que los alumnos lucirán sus uniformes que este día estrenarán.  
En dicha Manifestación se exibirán (*sic.*) Cartelones con sentencias Antialcohólicas y dibujos hechos por los alumnos.
3. Cuando la Manifestación llegue a la plazuela tendrán lugar los siguientes números:
  - a. Pieza de música,
  - b. Recitación por un alumno de primer grado,
  - c. Palabras por el C. Procoro Andrade,
  - d. Coro escolar por los alumnos,
  - e. Parodia antialcohólica por los alumnos,
  - f. Discurso por el maestro Íñigo Ayala,
  - g. Himno Nacional.
4. Por la noche en el Teatro al Aire Libre tendrá lugar el siguiente festival:
  - A. Pieza de música,
  - B. Drama “Maldito Vicio” por los alumnos,

- C. Jicaritas, Canción por los alumnos,
- D. Discurso por el C. Juez Auxiliar.
- E. Acto continuo seguirá el baile.<sup>14</sup>

Programas semejantes presentaron los profesores de las escuelas rurales de Ahuehuevo, Tepehuacán, y de San Lorenzo Iztacayotla, Juárez, ambas en Hidalgo. El profesor Enrique Mercado, de Ahuehuevo, elaboró así su repertorio:

- I. Desfile de los alumnos, maestros y Autoridades, para llevar a cabo la manifestación Antialcohólica, llevando cada uno de los niños cartelones alucivos (*sic.*)
- II. Plática por el Prof. E. Mercado B.
- III. Pieza de música.
- IV. Palabras del niño Manuel Espinosa.
- V. Himno al Agua, cantado por los alumnos.
- VI. Pieza de música.
- VII. “Vicio Maldito”, alocución por Gracia Quijano.
- VIII. Parodia Antialcohólica, cantada por todos los alumnos.
- IX. Pieza de música.<sup>15</sup>

Como puede verse, con el paso del tiempo los programas de las ceremonias se fueron configurando de modos cada vez más homogéneos y con finalidades ideológicas y moralizantes cada vez más explícitas. En este contexto, desaparecen las piezas dramáticas de autor y a cambio se promueven las parodias y los diálogos distribuidos directamente por la secretaría. Esta tendencia implica un doble

<sup>14</sup> *Ibid.*, Caja s/n, Exp. 6756/29, “Programa”, 19 de noviembre de 1934.

<sup>15</sup> AHSEP, Fondo, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Caja 4, Exp. 6689/7, “Programa”, 20 de noviembre de 1934.

movimiento. Se abandona, por una parte, el sustrato literario del teatro en beneficio de sus cualidades didáctico-moralizantes y, por la otra, aunque en estrecha relación con esto último, se sustituye un nacionalismo sustentado en la expresión y la cultura populares por otro de corte discursivo en el que la propaganda y la conmemoración ocupan el primer plano. En ambos casos, la transición da cuenta del proceso por el que pasó el estado posrevolucionario en el camino que va de la consolidación del régimen mediante la construcción de una identidad nacional a la conservación del poder en virtud de la justificación y el adoctrinamiento.<sup>16</sup>

Si bien las crisis económicas, las dificultades para sostener los planteles y la acciones de regulación de la federación hicieron mella en los procesos cotidianos de las escuelas, el arte, y particularmente el teatro, con su marcado corte nacionalista, formó parte de una estrategia pedagógica en cuyo centro se situaba el propósito civilizatorio de integrar a todos aquellos ciudadanos que habitaban el campo. Herencia directa de la lucha armada, el empeño de vinculación entre el mundo citadino y el medio rural será una constante del periodo posrevolucionario cuyo enfoque eminentemente urbanizador derivará en dinámicas no necesariamente, o no siempre, armónicas y equilibradas. El propio Lázaro Cárdenas, en quien se reconocen virtudes incuestionables como el plan sexenal, la nacionalización del petróleo y la acogida del exilio español, pese a promulgar la prometidísima reforma agraria, suspenderá indefini-

<sup>16</sup> No en balde se preguntaba, en una confidencia con el ingeniero Luis León, el propio Álvaro Obregón: “¿Puede estar asegurada la Revolución con que Calles y yo turnemos el Poder? Evidentemente que no. Cuando termine mi nuevo periodo de seis años, yo seré un hombre acabado, si no por la edad, sí por el trabajo. Y hay que pensar que Calles es mayor que yo. Por tanto, ésa no puede ser la solución. No es una garantía, ni para el país ni para la Revolución” (citado en Pani, 1950: 70).

damente las misiones culturales, interrumpiendo así el enlace entre las instancias culturales del poder central y la impartición magisterial del interior.<sup>17</sup> Asimismo, el fallido proyecto de la educación socialista, que viró de la escuela activa al currículo homogéneo y la efemérides nacional, significó un paso atrás respecto al programa de Vasconcelos, de carácter universalista, sí, pero atento, como ninguno, a las minucias espirituales de los mexicanos. El proceso de modernización de mediados de siglo, el llamado milagro mexicano, viene así a desplazar una vez más a la sociedad rural, condenándola a iniciar su éxodo rumbo a las ciudades, en el mejor de los casos o, en el peor, al país del norte, y haciéndonos olvidar la incipiente pero enérgica tentativa de integración de la que fueron testigo las primeras décadas del México posrevolucionario.

### 1.3. Los programas de teatro escolar

Le he dedicado atención a las compañías de Ulises y de Orientación no tanto por la incuestionable impronta educativa de sus montajes, en cualquier caso dirigidos a un público adulto, como por el destacado papel que jugarían sus miembros, una década más tarde, al dar inicio a un auténtico programa social enfocado en poner en contacto con el teatro a los niños de la Ciudad de México. Me refiero, claro, al Teatro Infantil del Estado puesto en marcha por Clementina Otero y Concepción Sada en 1942 y avalado por Benito Coquet, director de educación estética de la SEP en vísperas de la

<sup>17</sup> Las misiones serían reinstauradas por Jaime Torres Bodet, viejo colaborador de Vasconcelos, hacia 1944, en el marco de la Campaña contra el Analfabetismo que implementó como secretario de educación durante la segunda mitad del sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946).

fundación, en 1946, del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), cuyo departamento de teatro sería encomendado primero a Carlos Pellicer y luego a Javier Villaurrutia, a quienes sucederían Salvador Novo y Celestino Gorostiza.

Desde su fundación hasta nuestros días, el teatro infantil de Bellas Artes ha transitado por diversas etapas conforme los intereses institucionales han ido cambiando al paso de los años (Medina Ortiz, 2013). Hasta 1948, con Clementina Otero a su cargo y sede en el Palacio de Bellas Artes, la compañía de treinta niños y dieciséis actores profesionales se dedicó exclusivamente al teatro infantil, presentando obras tanto originales (*La muñeca Pastillita*, de Miguel N. Lira, *Pirrimplín en la luna*, de Ermilo Abreu Gómez, *El rey Bombón y Crí Crí*, de Carlos Toussaint y Francisco Gabilondo Soler) como adaptadas (*La reina de la nieve*, de Christian Andersen, adaptada por Celestino Gorostiza; *Don Quijote*, de Cervantes, en versión de Salvador Novo), pero siempre con la intención de hacer reír a los más pequeños. Hacia el cambio de década, los programas adoptaron un corte más universal con el objeto de dar cabida a públicos de mayor edad. Con el deslinde de Otero, las batutas de Novo, primero, y más tarde de Celestino Gorostiza abrieron el rango temático de la programación y desataron la alternancia de directores de escena como André Moreau, Fernando Torre Lapham, Fernando Wagner y los propios Novo y Gorostiza. Durante este periodo, inaugurado con una adaptación de *Astucia*, de Luis G. Inclán, los montajes van del *Sueño de una noche de verano*, de Shakespeare, a *El pájaro azul*, de Maeterlinck, pasando por el *Cuauhtémoc* de Efrén Orozco y *El viaje de Pedro el afortunado*, de Strindberg. A partir de 1957, la compañía se diversifica y comienza a presentar tres programas, uno de ellos orientado a los jardines de niños de la secretaría, con sede en el flamante Recreo Infantil de la Unidad del Bosque y un nutrido repertorio

de cuentos adaptados (“El poeta y el rey”, “Las tres hijas del sastre”, “Caperucita Roja”), otro para alumnos de escuelas normales y universidades, con una adaptación de *Mujercitas*, de Louisa May Alcott, estrenada en el Teatro del Bosque, y un tercero dedicado a la conmemoración del decimoquinto aniversario de la compañía, celebrado en el escenario del palacio con la obra *El rubí maravilloso*, de Eduardo Galván. El final de la década marca el cierre de esta primera etapa del proyecto, que habría de concluir con una temporada de teatro clásico que incluyó *Los empeños de una casa*, de Sor Juana, y *La dama boba*, de Lope de Vega, esta última con el regreso de Clementina Otero a la dirección escénica.

Con Celestino Gorostiza al frente del INBA, Guillermo Serret sustituyó a Novo en el departamento de teatro y nombró a Óscar Ledesma titular de la Sección de Teatro Infantil. Este relevo institucional implicó un viraje en los intereses de la compañía, que a partir de 1961 se concentró en dos temporadas principales, una de teatro histórico para niños de todas las edades que, entre algunos otros, contó con los estrenos de *La paz ficticia*, de Luisa Josefina Hernández, en el Teatro del Bosque, y *La hora de la libertad*, de Efrén Orozco, en el Auditorio Nacional, y un programa para alumnos de escuelas secundarias en el que destacan clásicos como *El anzuelo de Fenisa*, de Lope, y *La vida es sueño*, de Calderón, y nuevos escenarios, como el Teatro Virginia Fábregas. Ledesma continuaría a cargo de la sección infantil durante la segunda mitad de la década del sesenta pese a la llegada, con el cambio de sexenio, de José Luis Martínez a Bellas Artes y de Héctor Azar al departamento de teatro. El proyecto de teatro educacional de este último le supuso, no obstante, un nuevo giro a la programación, que a partir de 1968 se consagró a los niños de preescolar y de primaria con espectáculos como *El nuevo Fígaro*, de Gustavo Adolfo Bécquer, y *Flor de juegos antiguos*, de Agustín Yáñez, a la sazón

titular de la SEP. Paulatinamente, la administración de Azar dio cabida a nuevos directores, como José Solé, Juan Ibáñez y Otto Minera, quienes a la postre se sumaron a Ledesma en un proyecto de corte más integral, concentrado en la Unidad del Bosque y sostenido por un nutrido repertorio en el que los textos clásicos alternaban con obras de dramaturgos contemporáneos como Berta Hiriart, Fernando Calderón y Willebaldo López.

Serán, no obstante, los cambios administrativos ocurridos a partir de 1975 los que se traduzcan en una auténtica transformación del programa, mismo que, con Xóchitl Medina a la cabeza del recién fundado Departamento de Teatro Educativo, por primera vez se dio a la tarea de llevar el teatro a las escuelas capitalinas mediante la conformación de doce grupos itinerantes que, además de presentar un variadísimo repertorio en los planteles tradicionales, visitaron centros de educación especial con espectáculos diseñados, con la asesoría de Socorro Merlín, para tal efecto. De manera paralela, se puso en marcha el Centro de Teatro Infantil, al que de inmediato se integró el viejo Laboratorio de Teatro Guiñol para ofrecer espectáculos como los *Cuatro animales en busca de un hogar*, de Jesús Calzada, en el Teatro Orientación, *La fuga de Nicanor*, de Jorge Ibarguengoitia, cuyos títeres gigantes ocuparon el escenario del Auditorio Nacional, y *Cocorí*, adaptación de la novela de Joaquín Gutiérrez con la que se estrenó el Titiriglobo, una carpa geodésica que operó en el Bosque de Chapultepec entre 1979 y 1984. En adenda, el departamento se concentró en diversificar sus actividades, que al paso de los años habrían de incluir la Muestra Teatral de Alumnos de Secundaria, en 1980, el Congreso de Teatro para Niños y Jóvenes, en 1982, y el Congreso Latinoamericano de Teatro para Niños y Jóvenes en 1987.

Tras quince años en el puesto, en 1991 Xóchitl Medina fue sustituida por Miguel Fernández en el Departamento de Teatro

Educativo. El relevo ocurrió en el marco de una serie de transformaciones estructurales derivadas, por una parte, de la reciente fundación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), que a partir de 1988 comenzó a desconcentrar las labores artísticas y culturales de la secretaría, y por la otra, de la implementación, un lustro más tarde, del Acuerdo Nacional para la Descentralización Educativa. En este marco, el consejo procedió a etiquetar partidas presupuestales para el desarrollo de la cultura infantil en todo el territorio, lo que hizo posible la instrumentación de un Programa Nacional de Teatro Escolar (PNTE) que, mediante coproducciones y asesorías, por primera vez dio cumplimiento a las propuestas del Simposio de Teatro Infantil en los Estados, celebrado hacía ya quince años. A partir de 1995, con la participación inicial de cinco estados (Chihuahua, Oaxaca, Querétaro, San Luis Potosí y Sinaloa), a los que progresivamente se irían sumando otros, el PNTE comenzó a organizar su programación en dos temporadas por ciclo escolar, la primera entre septiembre y diciembre y la segunda entre enero y marzo; en ambos casos, a las obras realizadas por el INBA se sumó un nutrido catálogo de producciones elegidas mediante convocatoria pública. A lo largo de una década, la gestión de Fernández logró consolidar el programa gracias a un repertorio muy variado, en el que confluyeron los clásicos y los contemporáneos, y a la participación de nuevos directores como Mario Espinosa, José Caballero y Antonio Castro. También los escenarios se multiplicaron; tan sólo en la Ciudad de México se presentaron espectáculos en los teatros Julio Jiménez Rueda, Julio Castillo, Tepeyac e Isabela Corona, además del Centro Cultural San Ángel y otros espacios, algunos de ellos en zonas marginadas.

En 2005, la nueva Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal desconcentró de la SEP las labores que hasta entonces realizaba la Subsecretaría de Servicios Educativos, entre

ellas, la emisión de la convocatoria del PNTE y la certificación de sus resultados. La transición vino a fortalecer el desempeño del programa en la Ciudad de México, de cuya administración quedó encargado el Departamento de Teatro Educativo con Mónica Juárez al frente. En los estados, sin embargo, las comisiones tripartitas conformadas por el INBA y las autoridades educativas y culturales locales no consiguieron evitar que el programa resintiera los cambios administrativos, los recortes presupuestales y, en especial, las dificultades para coordinar las distintas partes involucradas en sus dos modalidades: teatro a la escuela y escuela al teatro. Así las cosas, mientras el Distrito Federal se nutría de un variado repertorio derivado de la conjunción de producciones propias y obras elegidas mediante convocatoria, cada estado participante debió conformarse con la selección de una sola obra, o cuando mucho dos, por ciclo escolar. Más aún, los veinticinco estados que participaron en el ciclo 2002, el más nutrido en este sentido, disminuyeron paulatinamente hasta reducirse únicamente a seis entidades en 2013, en pleno marco de la conmemoración del setenta aniversario de la iniciativa puesta en marcha por Concepción Sada y Clementina Otero.

A pesar de las dificultades logísticas y financieras que ha debido sortear, lo cierto es que, durante sus más de siete décadas, el INBA nunca ha escatimado recursos y esfuerzos en la instrumentación del programa. Desde sus inicios hasta el día de hoy, la compañía ha contado con la participación de un cuantioso número de profesionales de nuestro teatro, algunos de ellos de gran valía y renombre, mientras que, en los años más recientes, el PNTE ha acogido a grupos independientes cuya trascendencia ha quedado demostrada con el paso del tiempo.<sup>18</sup> Por cuanto a su cobertura, si bien ha estado

<sup>18</sup> Al margen de los directores y dramaturgos ya mencionados, textos de Emilio Carballido, Sergio Magaña, Óscar Liera, Ricardo Garibay, Norma Román Calvo,

casi siempre limitada a la Ciudad de México y sus inmediaciones, cabe reconocer una línea regularmente ascendente, con periodos de enorme éxito como los comprendidos entre 1972 y 1974, cuando se ofrecieron más de tres mil funciones y se atendió a más de un millón y medio de niños, y entre 1980 y 1982, también con más de tres mil representaciones y casi tres millones de espectadores, línea que solamente ha comenzado a descender en los años más recientes.<sup>19</sup>

Con todo, la adscripción al área de teatro del instituto le ha supuesto al programa una orientación particular en cuyo centro ha estado siempre el teatro en tanto que manifestación artística. Salvo contadas excepciones, sobre todo durante la gestión de Azar,

Flavio González Mello y Édgar Chías han sido estrenados por realizadores de la talla de Luis de Tavira, Hugo Hiriart, Enrique Sínger, Alberto Lomnitz, Carlos Corona, Martín Acosta, Boris Shoemann y David Olguín. Por las filas de la compañía han desfilado, además, actores como José Elías Moreno, Ernesto Alonso, Alejandro Ciangueroti, Martha Ofelia Galindo, Roberto Cobo, Irma Lozano, Angelina Peláez, Magda Guzmán, Salvador Sánchez, Édgar Vivar, Ana Ofelia Murguía, Enrique Alonso, Bruno, Demián y Odiseo Bichir, Blanca Guerra, Tito Vasconcelos, Humberto Zurita, Álvaro Guerrero, Saide Silvia Gutiérrez, Mario Iván Martínez, Juan Manuel Bernal, Luis Rábago, Gerardo Taracena, Roberto Sosa, Laura Almela, Joaquín Cosío, Rodrigo Vázquez y Enrique Arreola. Entre los escenógrafos e iluminadores ha contado con la participación de Julio Prieto, Antonio López Mancera, Pedro Coronel, Alejandro Luna, Félida Medina, Philippe Amand, David Antón, Xóchitl González y Gabriel Pascal, mientras que algunas de sus mejores coreografías han estado a cargo de Guillermo Arriaga, Guillermina Bravo, Héctor Fink, Guillermina Peñalosa, Evelia Beristáin y Rafael Rosales. Además del laboratorio del INBA, del teatro guiñol se han encargado grupos como La Troupe, Títeres Palleti y Las Marionetas de la Esquina. Por su parte, el PNTE ha incorporado valiosas producciones de compañías como Teatro Rocinante, Línea de Sombra, Perro Teatro y la Liga de Improvisación, amén de contar con la participación regular de un grupo especializado como Señal y Verbo Teatro de Sordos.

<sup>19</sup> En sus distintos formatos y modalidades institucionales, el teatro escolar del INBA ha ofrecido más de treintaidós mil funciones y atendido a un aproximado de trece millones de escolares de todas las edades, normalistas y universitarios inclusive.

el objetivo ha estado, pues, ligado invariablemente al ámbito de la educación estética, con todo lo que ello implica, desde luego, en el marco de la construcción de un nacionalismo institucionalizado. Si en las obras extranjeras se ha buscado siempre la exaltación de valores universales y con la dramaturgia nacional se ha pretendido representar la realidad y los ideales del mexicano —de lo mexicano, diría yo, en los términos contradictorios en que aún hoy confluyen las promesas de la revolución y el modernismo cosmopolita de los Contemporáneos; el regionalismo de jícara y petate y el centralismo de pipa y guante—,<sup>20</sup> en ambos casos el repertorio ha puesto sus miras en acercar el arte teatral a la infancia del país. En otras naciones, donde el teatro escolar cuenta con tradiciones más añejas y extensas, los programas de esta índole han demostrado, además, su pertinencia para la atención de asuntos específicos que trascienden las cualidades artísticas del teatro y aun la exaltación de valores universales o identitarios.

En el Reino Unido, por ejemplo, el giro comenzó a darse a mediados de los años sesenta. Ahí se desarrolló el concepto Teatro en la Educación (*Theatre in Education*; TIE, por sus siglas en inglés) como un dispositivo que emplea el teatro para educar a los niños en materias específicas, las más de las veces, aunque no siempre, relativas a la convivencia de los individuos en el medio social.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> No hay que olvidar que con Novo y Gorostiza, y también con Carlos Chávez, a la cabeza de Bellas Artes, los artistas más radicales se vieron desplazados del cobijo institucional. Tan sólo los estridentistas debieron refugiarse en Veracruz bajo el auspicio del gobierno estatal y, en el ámbito federal, si acaso se los consideró para las misiones culturales y el laboratorio de teatro guiñol. Aún más lejos fueron a dar los creadores del Teatro de Ahora, Magdaleno y Bustillo Oro, quienes tras el frustrado intento de producir un teatro nacional acorde con la realidad histórica del país, se embarcaron rumbo a España en 1932.

<sup>21</sup> Ya en 1963, el Reporte Newsom consideraba indispensables las ventajas educativas del teatro y elogiaba su integración a los programas de las escuelas elementales

El empeño parte de la idea de que las personas aprenden observando a otras personas, obteniendo de ellas respuestas que, tocantes a la interacción de los sujetos con el entorno, conducen a la autorreflexión y a la toma consciente de decisiones de carácter moral (Waters *et al.*, 2012: 5). El argumento no está muy lejos del que llevó a los clasicistas de los siglos XVIII y XIX a hacer del teatro una escuela de virtudes, si bien en este caso se trata no tanto de glorificar el valor universal del honor o la justicia como de problematizar situaciones concretas del tejido social, de ahí que se promueva la participación activa del público infantil en una serie de labores de seguimiento que, tras la función teatral, incluye discusiones, encuestas, juegos de rol y representaciones basadas en investigaciones teóricas. Entre los programas de esta clase que en años recientes han sido objeto de evaluaciones en cuanto a su eficacia a corto y mediano plazo, Waters y sus colaboradores de la Edith Cowan University (2012: 8 ss.) destacan el éxito de los proyectos *DramAide*, con el que se alertó a los estudiantes de las secundarias sudafricanas a propósito del SIDA y el VIH, *All's Well That Eats Well*, mediante el que estudiantes de primaria en Minesota aprendieron la importancia de consumir vegetales y balancear adecuadamente su alimentación, y *Acting Against Bullying*, con el que se redujeron el acoso y la intimidación y se promovió una convivencia más saludable entre las alumnas de la secundaria Hilltop School, en Brisbane, Australia. En los tres casos, sin embargo, las actividades de seguimiento se han agregado a un programa de teatro tradicional en el que la calidad de los actores profesionales resulta fundamental para imprimirle

(v. Pérez Valverde, 2002: 10). Con todo, el movimiento denominado *Theatre in Education* tuvo su origen en Coventry, cuyo Teatro Belgrado albergó, a partir de 1965, la primera compañía estable especializada en la materia, grupo al que pronto seguirían otros en distintos lugares de la isla, las más de las veces subvencionados por las autoridades locales y por el Consejo de las Artes (v. Jackson, 1993: 18-19).

credibilidad al tema tratado.<sup>22</sup> Lo mismo ha de decirse de los proyectos análogos para los más pequeños, basados, por lo regular, en espectáculos profesionales de títeres y marionetas seguidos de alguna actividad dirigida.

No conformes con esta relación unidireccional entre actores y público, otros programas han incorporado el teatro foro desarrollado por Boal a partir de los años setenta primero a manera de taller en algunas comunidades latinoamericanas y más tarde, ya en Europa, como espectáculo dirigido a públicos heterogéneos. Ligado de raíz a las propuestas pedagógicas de Freire,<sup>23</sup> el proyecto de Boal desarrolla una clase de teatro en la que más que como *espectador*, el público se comporta como *espectador*, interviniendo en las acciones dramáticas como un elemento activo de la representación escénica, no sin antes pasar, claro, por un proceso de preparación que comprende juegos y ejercicios diseñados para tal efecto. En contextos altamente diferenciados donde la pertenencia a una comunidad determina el entramado social, dotando de verdadero sentido al autodenominado teatro del oprimido, en las zonas rurales del Perú, por ejemplo (cf. Boal, 2009: 17-64), la participación del público en la puesta en escena se prepara con anticipación en un taller encaminado al tratamiento de temas comunitarios de interés general. En ambientes más heterogéneos, como el de las sociedades

<sup>22</sup> El proyecto *Acting Against Bullying* implementó, cierto, actividades de teatro participativo, pero sólo como complemento de la representación convencional.

<sup>23</sup> Entre las múltiples pedagogías de la llamada escuela nueva, la de Freire (1970) es sin duda una de las más radicales. Lo que busca no es tanto la formación académica del educando como su liberación de la coerción social mediante la toma de conciencia de sus relaciones con el mundo y la práctica de conductas igualitarias y colaborativas. Se trata de que la reflexión sobre la propia experiencia lo conduzca no a adaptarse a la realidad, sino a transformarla con la ayuda de sus semejantes, de donde la importancia del trabajo comunitario y, sobre todo, del diálogo como vehículo del entendimiento.

industrializadas, el teatro foro suele contar con una preparación más breve antes de la representación y con temáticas de corte más universal. En ambos casos se parte de un texto que suscite el interés de los participantes y que contenga un fallo, un error o conflicto que promueva la búsqueda comunitaria de soluciones (Boal, 2002: 69). La función liberadora a la que aspira esta práctica se cumple, no obstante, con mayor énfasis en las comunidades marginales o desplazadas, donde ha resultado eficaz para aminorar la carga de la opresión social mediante acciones comunes deliberadas en los foros teatrales. Más adelante me referiré a él con más detenimiento; importa por ahora que el método del brasileño ha sido empleado con éxito en diversos contextos (v. Waters *et al.*, 2012: 17 ss.), como la comunidad rural de Alberta, Canadá, en la que Diane Conrad implementó un programa de teatro participativo para integrar a veintidós estudiantes de secundaria, en su mayoría métis y aborígenes de las naciones originarias, en su momento considerados en riesgo,<sup>24</sup> o la escuela sudafricana de raigambre zulú en la que se llevó a cabo un programa similar para alertar a los estudiantes sobre el virus del VIH-SIDA, o bien la liga adolescente de fútbol que, en Ámsterdam, Holanda, participó en un proyecto semejante relativo al *fairplay* y a la sana convivencia de los jugadores tanto dentro como fuera de la cancha. En lo que toca a lo estrictamente pedagógico, señalan Waters y compañía, existe una clara diferencia entre las actividades que siguen a una función convencional y lo que ocurre en el marco de una representación participativa. En el primer caso “se obtiene

<sup>24</sup> En términos educativos se considera “en riesgo” a aquellos estudiantes susceptibles de abandonar la escuela, de involucrarse en actividades ilícitas o de ver afectada su salud física y/o mental en virtud del entorno en que viven; las más de las veces, la causa del riesgo es de índole económica aunque, entre otros, suelen también intervenir aspectos étnicos, religiosos, de género y migratorios (v. Conrad, 2004: 12).

una evaluación cuantitativa de información en términos de ideas, conocimiento, actitudes y conductas, y en un sentido científico acorde con el de la comunidad académica. Fundada en el desarrollo comunitario, la evaluación del teatro participativo no debe enfocarse en los datos cuantificables, sino en el proceso y la calidad de la participación” (2012: 21).<sup>25</sup> Ambos caminos se antojan plausibles, no hay duda, pero cabe subrayar que desempeñan funciones distintas; se trata, creo, de aproximaciones complementarias cuyo empleo conjunto haría posible conciliar los aspectos teóricos y prácticos del aprendizaje en lo que se refiere tanto al arte teatral como a otras materias (v. Pérez Valverde, 2002: 14).

#### 1.4. El teatro en el currículo escolar\*

Dado el profundo impacto que ha supuesto la figura de Shakespeare para la cultura británica, no es de sorprender que haya sido también en Inglaterra donde el teatro comenzó a formar parte de las actividades cotidianas de las escuelas de formación básica. Ciertamente, en 1905, el *Handbook of Suggestions for the Consideration of Teachers and others concerned in the Work of Public Elementary School* recomendaba el teatro únicamente como fuente de lectura para los ejercicios de oratoria, proscribiendo su empleo en términos

<sup>25</sup> La traducción es mía.

\* En este apartado (que puede asimismo consultarse en Campesino, 2017) me limito al recuento de las políticas educativas relativas al teatro en los niveles básicos, sin ocuparme de su implementación en las aulas. Una reflexión sobre el vínculo entre la currícula de educación básica y la práctica docente se halla en Barragán (2014). Por otra parte, en el dossier *Teatro y educación* (Campesino, 2016b), recojo una serie de testimonios y evidencias sobre la instrumentación de proyectos y programas en el marco de la educación básica mexicana.

de actuación o representación (v. Bolton, 1984: 17).<sup>26</sup> Sin embargo, en 1919, el reporte *The Teaching of English in England* comprende ya el teatro en función de tres actividades complementarias: dramaturgia, lectura y representación, donde esta última incluye la dramatización de escenas en el salón de clases, la presentación de espectáculos realizados por los alumnos y, finalmente, la asistencia de éstos a funciones de teatro profesional (Lewicki, 1995a: 56). En 1922, el mismo reporte determina la gratuidad de las visitas al teatro y conmina a los profesores a atender a cursos preparatorios para la implementación del teatro en las escuelas, y dos años más tarde el ministerio de educación autoriza ya la asistencia al teatro durante las horas de escuela (57). Más aún, en sus tres ediciones (1929, 1937 y 1942), *The Handbook for Teachers in Elementary Schools* recomienda el arte dramático como herramienta pedagógica y, a partir de la segunda, sugiere a los profesores de primaria una serie de ejercicios y actividades encaminados al mejoramiento de la asignatura, considerada a la vez como entrenamiento, como estudio y como arte (Lewicki, 1995a: 58). Si bien no permiten hacerse una idea clara del lugar que ocupaba el arte teatral en las escuelas británicas de la época, en los documentos oficiales de las décadas del veinte y el treinta se atestigua una transición que va del texto dramático como herramienta didáctica de la oratoria a una concepción integral del teatro como fuente de un conocimiento relativo tanto al lenguaje y la poesía como al desarrollo personal y la vida en sociedad. El tránsito coincide con el empuje que, a la sazón, venían cobrando las distintas corrientes progresistas de la educación (Dewey, Decroly, Montessori, Neill), todas ellas conscientes de la necesidad

<sup>26</sup> Más que un rumbo endémico del Reino Unido, la prohibición la estipula también, en 1887, el reglamento para la educación básica francesa, en cuyo marco el teatro se liga a la inmoralidad (v. Dasté *et al.*, 1978: 72).

de fincar el aprendizaje de los pequeños en sus propias experiencias e intereses mediante dinámicas participativas orientadas a la acción, dinámicas que, en la Inglaterra de 1938, también aconseja ya el *Reporte sobre la Educación Secundaria* (Lewicki, 1995a: 60).

Ahora bien, pese a la promoción del teatro y el resto de las artes por parte de las autoridades educativas de la isla, cabe señalar que los correspondientes contenidos y, sobre todo, la manera de impartirlos quedarían al arbitrio de las escuelas y los profesores durante los siguientes cincuenta años. Durante ese tiempo, los reportes y manuales evaluaban, siempre con elogios, los diversos empleos que se daba al teatro en los planteles de primaria y secundaria, limitando su propio alcance a las recomendaciones y las propuestas, nada más. A partir de la reforma educativa de 1988, con la implementación del Currículo Nacional para Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, los contenidos y las metodologías de enseñanza quedaron, no obstante, estandarizados en programas de estudio y libros de texto obligatorios. La reforma, que haciendo honores a la epistemología genética de un Sully o un Piaget, divide los estudios que se cursan entre los cinco y los catorce años de edad en tres etapas clave (preescolar hasta los siete, junior hasta los once y luego secundaria), no contempla el teatro como materia independiente, sino como subtema de la asignatura de lengua nacional y como apoyo didáctico para dicha materia, primero, y más tarde para otras asignaturas o temáticas curriculares (v. Lewicki, 1995b: 79 ss.)<sup>27</sup> El arte teatral no figura, en suma, como asignatura del currículo nacional, ya que son los efectos pedagógicos del drama los que se suponen primordiales, mientras que el aparato escénico, público incluido, se emplea únicamente como vehículo de expresión desde el momento en que se considera

<sup>27</sup> Aun así, se recomienda el manual de Sarah Phillips, *Drama with Children* (1999), como material de apoyo para la práctica de la disciplina.

que “el drama se comunica mediante el lenguaje y las convenciones del teatro” (Ashwell *et al.*, 2003: 4).<sup>28</sup> En contraste, y pese a compartir esta misma orientación, la vecina República de Irlanda hace ya tiempo que incorporó el drama como asignatura oficial, cuando menos en primaria, donde forma parte del currículo de educación artística (v. Curriculum Committee for Arts Education, 1999).

A cambio, en México la integración del teatro a los programas oficiales se da de manera tardía, con todo y que la uniformidad curricular programada por Jaime Torres Bodet durante su primera etapa al frente de la SEP comenzó a hacerse realidad ya en tiempos de López Mateos, cuando se imprimieron los primeros libros de texto gratuitos (v. Sotelo Inclán, 1982: 318; Caballero y Medrano, 1982: 372 ss.)<sup>29</sup> Que en su Ley de Educación Primaria de 1908, Justo Sierra incluyera por primera vez la cultura estética entre los ejes formativos de la educación básica, que hasta entonces consideraba únicamente los ámbitos moral, intelectual y físico de la instrucción (Dublán y Lozano, 1910: 20-21), no quita que, entre las artes, sólo la música y la plástica figuraran como asignaturas oficiales hasta la segunda mitad del siglo xx. Tampoco el cambio de enfoque implementado por Torres Bodet durante su segunda gestión, luego de presidir la UNESCO, aclaró el panorama en este sentido. Cierto, por primera vez se restó importancia a las asignaturas de la primaria y se diseñó un currículo globalizado, ordenado en campos

<sup>28</sup> Mía la traducción.

<sup>29</sup> No se crea que la imposición del currículo oficial mediante los libros de texto se dio de manera pacífica y armónica. Los padres de familia desconfiaron no sólo de la uniformidad, exclusividad y obligatoriedad de los contenidos escolares, sino también de las filiaciones políticas de Martín Luis Guzmán, al frente de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos desde su instauración en 1958. La Barra Nacional de Abogados asumió la causa de los padres de familia y emplazó una controversia legal que no perdería su filo antes de 1963 (v. Meneses Morales, 1988: 511-34).

del saber más que en materias específicas. No obstante, en lo que toca al cuarto grupo, el de las actividades creadoras,<sup>30</sup> la reforma dejó muy abiertos sus lineamientos de aplicación, conformándose como hizo con promover la “expresión de la vida interior del niño — imaginación, emoción, pensamiento o impulso orgánico — por medio de movimiento, canto, dibujo, además del aprendizaje del goce estético en general y de la apreciación y expresión del folklore nacional” (citada en Meneses Morales, 1988: 475).<sup>31</sup> Algo semejante ocurrió, de manera paralela, en la secundaria, donde la asignatura de educación artística sustituyó a la música y las artes plásticas pero los contenidos y las actividades se dejaron a consideración de los planteles, en virtud de las necesidades y los recursos de cada región (v. Caballero y Medrano, 1982: 380).<sup>32</sup>

<sup>30</sup> Los otros cinco eran: (1) protección de la salud y mejoramiento del vigor físico, (2) investigación del medio y aprovechamiento de los recursos naturales, (3) comprensión y mejoramiento de la vida social, (5) actividades prácticas y (6) adquisición de los instrumentos de la cultura (lenguaje y cálculo) (v. Caballero y Medrano, 1982: 379).

<sup>31</sup> En contraste, el llamado Plan de Once Años incluyó un programa para la Escuela Normal para profesores de primaria en el que las asignaturas correspondientes se diferenciaban con claridad, de modo que música, artes plásticas, danza y teatro figuraban como asignaturas separadas, las tres primeras con ocho horas semanales cada una a lo largo de la carrera y la cuarta con seis, y se las complementaba con tres horas semanales de estética (v. Meneses Morales, 1988: 68-72).

<sup>32</sup> Cabe señalar que, tras el abandono del proyecto socialista de Cárdenas y la instrumentación del Plan de Once Años, la calidad de la educación mexicana no consiguió volver a repuntar, lo que, estoy seguro, se debió al enorme y conflictivo aparato burocrático en el que se convirtió la SEP durante los gobiernos de Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán y que a la llegada de Adolfo López Mateos era ya, lo que se dice, un elefante blanco. No hay, para el caso, más que recordar el desasosiego con que Torres Bodet inició su segunda gestión al frente de la secretaría: “El triángulo dibujado por Vasconcelos (escuelas, libros y bellas artes) había ido alterándose con los años. La línea escolar crecía incesantemente, aunque nunca al ritmo febril de la población. Las otras fueron debilitándose y, en ciertos casos, daban la impresión de sufrir parálisis progresiva” (1972: 370).

Será durante la primera mitad de la década del setenta cuando por primera vez aparezca la educación artística como asignatura en los planes de primaria y se la considere como la suma de cuatro expresiones fundamentales: música, artes plásticas, danza y teatro. En el apartado correspondiente, la reforma de Víctor Bravo Ahuja contemplaba dos orientaciones pedagógicas, encauzadas la una al desarrollo de la expresividad y la creatividad de los niños mediante el manejo de materiales, herramientas y técnicas propias de las disciplinas artísticas, y la otra a la estimulación perceptiva por medio de la contemplación y el goce de los fenómenos estéticos. Por lo que hace al teatro, el nuevo programa establecía una serie de contenidos para el trabajo actoral y con títeres entre los que se cuentan la representación de fábulas, cuentos, poemas y pregones, los juegos dramáticos y de improvisación, la escenificación de situaciones cotidianas, la interpretación de personajes típicos y populares, el entrenamiento corporal y perceptivo, la adaptación de cuentos y, finalmente, el montaje de un espectáculo teatral (SEP, 1987: 74-75). De manera paralela, el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación editó una serie de programas intitulada *Expresión y comunicación* cuya distribución en el Estado de México desafortunadamente no trascendió al resto del territorio, como tampoco lo hicieron cabalmente los manuales para secundaria editados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación. A pesar de los esfuerzos, lo cierto es que las cuatro expresiones de la educación artística quedaron relegadas a un escalafón inferior del currículo, siempre por detrás, tanto en importancia como en carga horaria, de las materias tradicionales; tan sólo en secundaria se dedicaban cinco horas semanales a la suma de educación física, educación artística y educación tecnológica, mientras que a español y matemáticas les correspondían cuatro a cada una y a las ciencias naturales y sociales, siete (v. Meneses Morales, 1991: 198-99).

De hecho, las primeras tentativas de integrar el arte teatral a las actividades cotidianas de la escuela se deben a ciertas instituciones educativas de carácter privado, de corte constructivista cuando no netamente activo, que hacia finales de la década del setenta comenzaron a incluir el teatro como materia extracurricular, las más de las veces a manera de taller junto a otras actividades productivas como la carpintería, la alfarería y la fotografía. Fueron pioneras en este sentido primarias como la Manuel Bartolomé Cossio, la Ermilo Abreu Gómez y la Herminio Almendros, todas ellas en el sur de la capital, cuya Villa Olímpica e inmediaciones daban albergue a una gran cantidad de exiliados sudamericanos, muchos de ellos comprometidos con la labor educativa de filiaciones freinetianas. Entre las secundarias, cabe destacar el Centro de Integración Educativa, el Centro Escolar Hermanos Revueltas y el Centro Activo Freire, una vez más, al sur de la Ciudad de México y, en el caso de la primera, también al poniente. En estas escuelas, el teatro dejó de ser ora un vehículo de la efemérides nacional al servicio de las conmemoraciones, ora una actividad lúdica de menor importancia que otras, para convertirse en una disciplina por derecho propio, muchas veces a cargo no de educadores o pedagogos, sino de verdaderos profesionales del campo.<sup>33</sup>

Una nueva reforma educativa tuvo lugar a partir de 1989, esta vez en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y sobre el fondo del entonces nuevo Modelo Educativo Basado en Competencias que la UNESCO comenzó a establecer

<sup>33</sup> En lo que a mi propia experiencia se refiere, ya durante los años ochenta, recuerdo haber participado en talleres con los directores Pablo Mandoki y David Hevia y con los actores Pedro Altamirano y Rodrigo Murray, todos ellos de entre dos y cuatro horas semanales. En cada caso, algunos de mis compañeros estaban llamados a convertirse en actores y/o directores profesionales.

como estándar internacional desde su conferencia de 1990.<sup>34</sup> La iniciativa cristalizó en una nueva Ley General de Educación que, dictada en 1993, tuvo, no obstante, escaso éxito en sus tentativas de reestructurar el sistema educativo y replantear la función del magisterio. Lo que sí se hizo fue rediseñar el currículo de primaria en atención al nuevo modelo global, con sus miras puestas en la competitividad, la productividad y la calidad. Una vez más, sin embargo, las artes quedaron relegadas, junto con la educación física, al último escalafón en el conjunto de ejes temáticos dispuestos por la reforma. Tan es así, que les fue concedida solamente una hora semanal para la cobertura de las cuatro disciplinas agrupadas en la asignatura, y antes del cambio de siglo no vería la luz el *Libro para el maestro* (SEP, 2000a) de educación artística, cuya distribución, en adenda, estuvo muy lejos de cubrir la demanda, como también lo estuvo la del documento *Educación Artística. Expresión*

<sup>34</sup> Derivado de las normas del mercado laboral, el modelo de las competencias se filtra en la educación a principios de los años setenta, en los Estados Unidos, como instrumento de medición de las capacidades necesarias para integrarse a dicho mercado. Aparece inicialmente a manera de tests, sugeridos por David McClellan (1973) y avalados por el Educational Testing Service, luego como método de evaluación, en Benjamin Bloom (1975), y finalmente como sistema escolar enfocado en el bachillerato y, en especial, en la educación técnico-profesional, ámbito en el que resultó fundamental el trabajo de Andrew Gonczi primero en Australia y más tarde en sitios como México, donde su estructura curricular determinó los programas del Conalep (Argüelles y Gonczi, 2001). Tras ser adoptada por las potencias anglosajonas, en 1990 la Conferencia Mundial de la UNESCO dispuso que la educación básica debía iniciar esta clase de formación concentrándose en dos clases de competencias genéricas, la una relativa a los contenidos y prácticas académicas y la otra, a la vida social y personal de los individuos (v. Díaz Barriga, 2006: 21-22). Surge, de semejante iniciativa, el concepto de “competencias para la vida”, con sus cuatro zonas de influencia: el ser, el hacer, el saber y el convivir, sobre las que, idealmente, debieran volcarse las competencias específicas de cada materia y disciplina.

*Teatral*, de 1999, que incluía ocho fichas de trabajo para cada uno de los grados del ciclo.

En lo atinente al teatro, el plan de estudios original se limitaba a plantear de manera general una serie de actividades para cada grado. El primero estaba dedicado al juego teatral, entendido como la “representación de objetos, seres y fenómenos del entorno y de situaciones cotidianas” (SEP, 1993: 145), y al trabajo con títeres, a los que en segundo grado se agregaban las representaciones de elementos de la naturaleza y de estados de ánimo; en tercero se conminaba a emplear la mímica, a interpretar personajes de un cuento, improvisar sobre la base de una fábula y representar una entrevista, mientras que en cuarto debía conocerse la distribución del espacio escénico para representar un libreto basado en un cuento o leyenda tradicional; el quinto grado se enfocaba, por su parte, en los aspectos temporales de la representación y comprendía la escenificación de un libreto original organizado en escenas y, finalmente, en sexto se adaptaba una historia de mayor extensión, se realizaban caracterizaciones y efectos sonoros, incluido el registro de diálogos, y se montaba un espectáculo teatral. Será, no obstante, en el *Libro para el maestro* donde por primera vez se justifique la presencia del teatro en el currículo y se defina la expresión teatral como el medio que permite a los niños “conocer y comunicar sus vivencias, pensamientos y fantasías a través de su cuerpo y su voz, en un espacio y un tiempo ficticios” (SEP, 2000a: 75). En este sentido, el documento distingue en el arte teatral una puesta en juego de valores, sentimientos y emociones que, mediante la recreación activa del mundo y la identificación de personajes y espectadores, le ayuda al infante a conocerse a sí mismo, a desarrollar sus facultades comunicativas y a apreciar las propuestas y el trabajo de sus semejantes. Como hilos conductores del proceso educativo, en el que por primera vez se privilegia la transversalidad de temas y materias, figuran el juego dramático tal como lo concibe la tradición

anglosajona y el “si mágico” de Stanislavski, dispositivo que, en palabras de Hilda Elola (1989: 39), suministra un sentido de verdad a todo aquello que, no siendo real, siendo imaginario, ficticio, posee un grado de realidad que posibilita que tanto personajes como espectadores jueguen a creer en ello. Entre las competencias y habilidades que, según este enfoque (SEP, 2000a: 79), debe propiciar en el niño el quehacer teatral, en sus variantes productiva y contemplativa, se encuentran la capacidad de observación, la autoconsciencia, el reconocimiento de sentimientos y emociones, la facultad de concentrarse, de dar sentido a la lectura y de expresarse correctamente así en lo oral como en lo escrito y, en fin, la participación social dentro del marco civil de derechos y deberes ciudadanos. Desafortunadamente, el manual omite las recomendaciones relativas a la evaluación y asimismo toda referencia al marco teórico que lo fundamenta, contentándose a cambio con ser una guía metodológica para el profesor, que en cualquier caso debía hacer acopio de su propia creatividad y de su imaginación para idear, programar, efectuar y evaluar las actividades.<sup>35</sup>

Como parte del proyecto de modernización educativa se incorporaron al nivel básico de la educación los ciclos de preescolar, cuyos contenidos se reformularon en 2004,<sup>36</sup> y secundaria, la cual tuvo

<sup>35</sup> El manual que por las mismas fechas publicó el British Arts Council para apoyar a los maestros de drama de las primarias y secundarias inglesas tampoco hace hincapié en la fundamentación teórica, pero a cambio ofrece una serie de herramientas de gran valía, que ejemplifica con estudios de caso, para identificar fuentes cotidianas de drama acordes con cada etapa del desarrollo infantil (v. Ashweel *et al.*, 2003: 9-28).

<sup>36</sup> Las primeras escuelas de párvulos, para niños y niñas de entre tres y seis años de edad, se establecieron en México a partir de 1880, con Guillermo Prieto al frente de un sistema que, por intermediación de Manuel Cervantes Ímaz, acogió de inicio las propuestas pedagógicas de Pestalozzi y Froebel, tanto, que los dos primeros planteles oficiales de la Ciudad de México serían bautizados en su honor (v. Larroyo, 1977: 360). Llamadas luego *kindergardens*, estas escuelas no recibirían, sin embargo, presupuesto federal antes de 1919. Se incorporaron a la SEP, en

que esperar hasta 2006 para ser objeto de una reforma integral.<sup>37</sup> Ya en 1977, el entonces secretario de educación Porfirio Muñoz Ledo había propuesto que la educación básica constara de los diez años iniciales de la instrucción, propuesta que, sin embargo, no se convertiría en ley antes de la gran reforma de 1993.

Las artes han formado parte de los contenidos de preescolar desde sus inicios en el siglo XIX, si bien las actividades privilegiadas han sido siempre el canto y los juegos de representación; el teatro como tal no ha sido instrumentado, ni siquiera a partir de la reforma de 2004, que en realidad vino solamente a homologar el currículo con

efecto, desde la fundación de la secretaría en 1921 y desde entonces se propuso otorgarles carácter de obligatorias, aunque lo cierto es que las educadoras, cuyo gremio original se disolvió en 1928, no tuvieron acceso a una formación profesional antes de 1947, y hasta 1977, cuando se estableció su obligatoriedad mínima de un año, haber asistido al preescolar no constituía un requisito indispensable para ingresar a la primaria. De hecho, el primer currículo como tal para dicho nivel data de 1982, cuatro décadas después de haber sido reincorporado a la secretaría luego de su adscripción a la Dirección General de Asistencia Infantil (v. SEP, 1988).

<sup>37</sup> La historia de la secundaria mexicana se remonta a 1915, cuando se restaron a la Escuela Nacional Preparatoria los tres primeros años con el objeto de establecer un eslabón entre la escuela primaria y los estudios de corte estrictamente vocacional. La naturaleza de esta instrucción permanecería, no obstante, sin definirse hasta 1923, año en que obtuvo el carácter de oficial, y en especial hasta 1925, cuando el gobierno de Calles la orientó hacia tres fines particulares: preparación para el cumplimiento de los deberes de ciudadanía, preparación para la producción y distribución de la riqueza, y preparación para el cultivo de la personalidad libre e independiente (v. Villalpando, 2009: 398). En palabras de Moisés Sáenz, uno de sus principales promotores, la escuela secundaria debía enfocarse en cuatro cuestiones fundamentales: “cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, cómo formar la familia, cómo gozar de la vida” (citado en Mejía Zúñiga, 1982: 225). En 1930 aparecen las primeras secundarias técnicas, destinadas al cultivo de las ciencias, las humanidades y la tecnología, mientras que en 1936 ya se cuenta con una carrera magisterial para el ciclo en cuestión y hacia 1964 se crea el formato de telesecundaria para ofrecer cobertura ahí donde no se cuenta con profesores competentes. Pese a que, desde 1974, las resoluciones de Chetumal proyectaron su obligatoriedad, ésta no entraría realmente en vigor antes de 1993.

el modelo de las competencias, en el que, insisto, las artes ocupan el último peldaño de la estructura,<sup>38</sup> y a reforzar los marcos jurídico e institucional de la instrucción parvularia. Por cuanto a la secundaria, a partir de 2006 se establecieron dos nuevos objetivos primordiales: enseñar para la comprensión, donde la meta es lograr que el educando comprenda las ideas a profundidad y sepa ponerlas en práctica, y enseñar para la diversidad, con el fin de que sea capaz de recorrer distintas vías para llegar al conocimiento y aprenda a convivir de un modo constructivo (SEP, 2006: 8). En este marco, se abandonó la vieja nomenclatura de educación artística y la asignatura pasó a llamarse *artes*, sin que, no obstante, se le concedieran más horas por semana. De hecho, a pesar de que por primera vez se la consideró una materia formativa, y no simplemente recreativa o de desarrollo, el programa reconoce que, más que la especialización o el dominio de las disciplinas artísticas, la asignatura implica el acercamiento a una visión global de los lenguajes del arte en distintos contextos y la valoración de las diversas manifestaciones culturales. Tal vez a ello se deba que, una vez implementada la reforma, la guía para el maestro de artes se haya tardado cinco años en ver la luz. Ahí se explican, por vez primera de modo detallado, los tres ejes que ahora configuran la asignatura: apreciación, expresión y contextualización (SEP, 2011b: 19-21), y que no son otros, aunque en orden distinto, que los propuestos por Elliot Eisner (1995: 59) cuando habla de los factores productivo, crítico y cultural de la experiencia estética, siendo que esta última se sitúa al centro del marco educativo correspondiente.

<sup>38</sup> Todavía en el programa de 1982, la imitación en ausencia del modelo, los juegos simbólicos y de ficción y la expresión plástica figuraban en primer plano, toda vez que el objetivo primordial consistía en ayudar a los pequeños a desarrollar sus capacidades simbólicas o de representación (v. SEP, 1982).

En lo que al teatro se refiere, el nuevo programa se propone que los alumnos:

- Creen personajes ficticios y se expresen por medio de la comunicación no verbal para desarrollar su sensibilidad, conciencia corporal y de movimiento.
- Comuniquen ideas, sentimientos y sensaciones por medio de ejercicios lúdicos de improvisación y representación teatral utilizando la gestualidad, su cuerpo y su voz para desenvolverse dentro del espacio escénico.
- Improvisen escenas con variaciones de género, tiempo y espacio interpretando diversos personajes para explorar las posibilidades de un texto dramático.
- Utilicen el lenguaje teatral para analizar y contextualizar textos dramáticos, interpretarlos y representarlos en escena.
- Aprecien distintas manifestaciones teatrales dentro y fuera de la escuela para emitir juicios y opiniones informadas (SEP, 2011: 67).

Asimismo, el marco establece que, caso del arte teatral, el eje de la apreciación se cifra en el desarrollo de la percepción espaciotemporal de los alumnos en sus rangos auditivo, visual y vocal, mientras que la expresión se liga a la composición de textos dramáticos, a las prácticas cotidianas de improvisación y a la representación de obras breves y, finalmente, la contextualización “permite distinguir los componentes y elementos más representativos del teatro en diversos momentos, espacios, tiempos y lugares, situándolos en contextos contemporáneos donde los alumnos ubiquen la evolución del teatro y reflexionen acerca de la actualidad de esta asignatura artística” (*idem*). El programa de cada grado consta de cinco bloques. Al margen de los contenidos específicos de cada uno, me interesa sobre todo subrayar que, no únicamente en la asignatura de artes sino en la totalidad del

currículo de secundaria, la organización por bloques permite por primera vez tanto agrupar los contenidos en paquetes temáticos acotados, imperativo que atiende a la inmediatez con que, por su propia naturaleza, los chicos manifiestan sus intereses, como articularlos en un sentido cíclico y progresivo conforme se avanza de un grado a otro, lo que sin duda pone sus miras en la integración orgánica del conocimiento. Cabe destacar, además, que la guía del maestro ofrece un valioso apoyo metodológico al completar el programa con una serie de secuencias didácticas, paralelas a la organización por bloques, cuyo objeto parece estar ligado a la posibilidad, más frecuente de lo que se cree, de que los profesores no especializados en las disciplinas artísticas se encarguen de impartir la materia. Aun así, lo cierto es que, insisto, una hora a la semana no alcanza, ni por mucho, para cubrir un programa de semejantes proporciones.

A la postre, el proceso iniciado formalmente en 1993 vino a convertirse en la hoy denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), de la cual, rindiendo honores a la inveterada tendencia reformista de nuestros gobernantes, la escuela primaria no podía escapar. Será en 2009 cuando este nivel vea nuevamente reformulados sus contenidos, con todo y que, en lo tocante a la educación artística, pocos fueron los cambios sustanciales que se introdujeron. Se conservaron las competencias a desarrollar y a evaluar, se mantuvo la adscripción de la asignatura al campo formativo del desarrollo personal y para la convivencia y, a pesar de que la carga horaria total ha ido en aumento progresivo, se le sigue dedicando una sola hora semanal (v. SEP, 2009: 52). El gran avance, a propósito, lo constituye, creo, la publicación del volumen *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*, que por primera vez proporciona a los profesores el marco teórico en el que se basa la metodología del programa. En este sentido, el planteamiento general resulta de gran utilidad para comprender las implicaciones pedagógicas de la asignatura en los

marcos educativos nacional e internacional, aunque, siendo honesto, el apartado relativo al teatro me parece un tanto pobre; habla, por ejemplo, de la pedagogía teatral como hilo conductor del enfoque adoptado y, sin embargo, no cita a ninguno de los grandes pedagogos teatrales de nuestra época (Finlay-Johnson, Slade, Heathcote, Astrosky), conformándose, como hace, con referirse a algunos de los autores clásicos concernientes a la transmisión profesionalizante del arte teatral, tales como Stanislavski, Peter Brook o Eugenio Barba (cf. SEP, 2011a: 197-218). Cabe, incluso así, reconocer en el documento una base estructural sin precedentes, cuando menos en nuestro país, relativa a la función de las artes en el ámbito de la educación escolar, un tema de gran resonancia todavía hoy día, cuando aún no se ha conseguido justificar del todo la posición académica de la educación artística en el conjunto de saberes que, según las instituciones, la escuela debe transmitir a los más pequeños.<sup>39</sup>

<sup>39</sup> Hoy día se perfila una nueva reforma educativa que, desafortunadamente, contempla el retorno de las artes y la educación física a su condición de asignaturas complementarias, cuando no llanamente optativas. Lo cierto es que la iniciativa responde más a la convulsa tensión que actualmente determina las relaciones del magisterio con las autoridades federales que a una verdadera intención de mejorar las condiciones y los contenidos educativos de nuestras escuelas. De ahí que, en lugar de dar continuidad a los procesos de descentralización, herederos del impulso desconcentrador de Torres Bodet, que se pusieron en marcha entre 1970 y 1994 (cf. Arnaut, 1998: 245-97), la nueva reforma adopte una tendencia centralista ingenuamente encaminada a recuperar el control escolar y sindical por parte de la secretaria. Me parece, a propósito, que la creación de la nueva Secretaría de Cultura oculta propósitos análogos, en el marco de una crisis educativa que ha superado ampliamente los márgenes de lo pedagógico y lo cultural para asentarse en la órbita de lo político (antes que una organización de profesores, hoy día el magisterio constituye una clase social emergente). De otro modo poco se comprende que, con los cambios, un departamento como la Subdirección de Educación e Investigación Artísticas que, en el seno del Instituto Nacional de Bellas Artes, aún conserva parte del idealismo vasconcelista, todavía no encuentre su lugar preciso en la nueva estructura institucional.

## 1.5. El teatro al margen del currículo

Al margen del currículo académico, hace ya tiempo que las autoridades vienen echando a andar diversas iniciativas para promover la práctica de las disciplinas artísticas tanto en la capital como en el interior del país. En el ámbito escolar, la SEP (1996) ha puesto a disposición de los profesores un Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria cuyo módulo *Lenguajes artísticos* provee una guía teórico-metodológica para la práctica extracurricular de las disciplinas contempladas. La propia secretaría ofrece, asimismo, un manual para que los docentes organicen entre ellos un *Taller de exploración de materiales de educación artística* (SEP, 2000b) y, en caso de no ser especialistas, se familiaricen con los materiales propios de las artes. Por su parte, y en lo que toca propiamente al teatro, las educadoras cuentan desde 1988 con una guía didáctica para la realización de *Actividades para el desarrollo de la educación teatral de lactantes y maternas* cuyo enfoque, ligado a la epistemología genética, resulta provechoso para cultivar las aptitudes psicomotrices de los más pequeños. Entre los proyectos de apoyo institucional que se han efectuado fuera del entorno escolar convencional se cuentan los manuales *Ejercicios de improvisación* (Merlín, 1989), editado por el departamento de teatro del Instituto Mexicano del Seguro Social, *Teatro para la educación especial en el INBA* (Merlín y Ángeles, 1987),<sup>40</sup> publicado por el Centro de

<sup>40</sup> A diferencia de lo que ha ocurrido en la escuela tradicional, el ámbito de la educación especial ha mostrado, desde sus inicios, particular interés en las artes en tanto que herramientas pedagógicas. No se olvide que, ideados en los albores del siglo xx para la atención de niños de lento aprendizaje, los métodos de Decroly y Montessori, y sobre todo el primero de ellos, sitúan las artes en un lugar privilegiado de sendos currículos para los que los desarrollos corporal y emocional resultan tan importantes como el cultivo de la mente, como tampoco que, junto con

Investigación Teatral Rodolfo Usigli, y *Conceptos y técnicas de El teatro*, este último de la colección de cuadernillos de cultura y recreación que la Secretaría de Seguridad Pública (ssp, c. 1980) elaboró para los centros de su sistema penitenciario.

Poco se ganaría, no obstante, si solamente se contara con materiales didácticos al servicio de los educadores y no se pusieran en marcha programas sociales orientados de lleno a las prácticas culturales y/o de representación. En este sentido, el ámbito hispanoamericano ha albergado valiosas propuestas, entre las que, además del teatro comunitario de Boal, destaca la labor de Osvaldo Dragún y de su Escuela Internacional de Teatro de América Latina y el Caribe, con sede en La Habana desde 1988. Asimismo, el Instituto Internacional de Teatro de la UNESCO, a través de sus representantes en Hispanoamérica, ha promovido la implementación de talleres y seminarios de teatro en diversos contextos educativos, en especial aquellos no formales dirigidos a públicos jóvenes.

En México, y sin contar los cursos y talleres que ofrecen las casas de cultura de los diversos municipios, mismos que suelen contar con un nivel de mediano a bajo en términos de calidad, ni la encomiable labor efectuada por las Escuelas de Iniciación Artística, de las que existen cuatro en la capital a cargo del INBA y más de cincuenta en la República asociadas con el instituto, cabe mencionar, en esta línea de acción, el programa Alas y Raíces a los Niños que, adscrito al Conaculta, se ha dedicado desde hace un par de décadas

algunos otros, ambos sistemas proveen la base de la llamada educación centrada en el niño (*child-centered education*), cuyas diversas vertientes suelen acomodarse a los términos educación progresista, escuela nueva, escuela activa o del sentido común. En México ha sido, sin duda, el trabajo de Socorro Merlín (v. Campesino, 2016b: 46-48) el que mayores dividendos ha redituado a la enseñanza de las artes, y en especial del teatro, en el marco de la educación especial y de la terapia para chicos con deficiencias mentales.

a organizar actividades relativas a las artes para niños de todas las edades. Ciertamente que el carácter demasiado institucionalizado del proyecto y la desigual preparación de los talleristas llegan a poner en jaque la eficacia de sus prácticas, lo que no quita que, sin embargo, el programa se haya consolidado atendiendo a cientos de miles de niños en todo el territorio. Incluso así, sus talleres y espectáculos de teatro suelen contar con tiempos e infraestructura insuficientes para su realización, de donde la mediocre cuando no baja calidad de los mismos. En otro frente, a partir de 2007, el sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del Distrito Federal puso en marcha el programa Niños Talento que, además de incentivar con una módica beca en metálico a los alumnos más destacados de las escuelas públicas de los niveles básicos (más de cien mil estudiantes), les ofrece una serie de actividades extracurriculares para cuya impartición el comité académico, conformado por representantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Sociedad General de Escritores de México (Sogem) y el Colegio de Profesionales de Educación Física (Codepef), ha venido seleccionando profesores mediana cuando no altamente capacitados en sus respectivas disciplinas, entre ellas el teatro, en cuyo caso el programa se realiza a modo de talleres para niños de entre siete y quince años a los que, conforme a la edad y el grado de desarrollo, se divide en tres niveles: básico, enfocado en el trabajo del cuerpo y la voz; intermedio, dedicado a la construcción del personaje, y avanzado, correspondiente al montaje escénico. Por su parte, la red capitalina de Faros (Fábricas de Artes y Oficios), de los que actualmente existen cuatro al resguardo de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, se ha concentrado en conectar las prácticas artísticas con las comunidades urbanas más desplazadas, ofreciendo cursos y talleres de teatro para todas las edades e, incluso,

proyectando la inauguración de un plantel dedicado exclusivamente a las artes audiovisuales.

Resulta prácticamente imposible, sin embargo, enterarse de en qué medida dichas instancias contribuyen al mejoramiento de las competencias artísticas y culturales de nuestros muchachos toda vez que México carece de los instrumentos de evaluación adecuados para monitorear el desempeño de sus programas sociales, sean éstos de educación o de cualquier otro ramo. En términos generales, en nuestro país el modelo de las competencias no solamente ha desprovisto a los profesores de las herramientas necesarias para evaluar a sus alumnos, sino que él mismo se ha implementado sin ser objeto de evaluaciones como las que constantemente se efectúan en otros países.<sup>41</sup> En la medida en que, al acopio de información

<sup>41</sup> Me resulta, en este sentido, bastante significativo que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), único de su tipo en México, haya comenzado a funcionar a partir de 2002, cuando instituciones análogas vienen operando hace décadas en países como la Gran Bretaña y los Estados Unidos. No niego que se hayan efectuado evaluaciones externas de nuestro sistema educativo en el pasado, pero la simple ausencia, durante el siglo y medio que tiene de vida dicho sistema, de un organismo encargado de la cuestión ya de por sí da de qué hablar. El hecho de que, por ejemplo, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, la prueba Enlace, como se la llamó originalmente (hoy ha sido sustituida por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, Planea), no se haya aplicado antes de 2006, ese hecho, digo, debe tener que ver con que nuestro país suela ocupar los últimos lugares en las evaluaciones internacionales de la educación. A comienzos del nuevo milenio, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos situó a México en el penúltimo lugar, entre treintaidós naciones, en un estudio sobre conocimientos escolares aplicado a cerca de trescientos mil estudiantes de secundaria. Otra muestra: la calificación reprobatoria obtenida en una evaluación de la UNESCO efectuada, entre 1997 y 2000, a estudiantes de tercero y cuarto de primaria de trece países de Iberoamérica. El caso de la Evaluación del Desempeño Docente resulta aún más escandaloso en este sentido, pues apenas figura en la agenda de la actual reforma educativa. Más que del principio mismo de la evaluación, los conflictos magisteriales que hoy enfrenta, a propósito, nuestro país se derivan de sus consecuencias, ya que los profesores, y las autoridades no han sido capaces de evitarlo, temen que una calificación

cualitativa que han emprendido, en lo tocante a la educación y la cultura, instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional y la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), se sumen las evaluaciones estadísticas efectuadas por organismos autónomos y confiables, no solamente al sistema educativo escolar sino también a los programas, así públicos como privados, encargados de difundir la cultura por unos medios y otros, cuando eso ocurra, digo, seremos capaces de vislumbrar las dimensiones del terreno que ocupan las artes en el desarrollo natural de los individuos y la sociedad y, entonces, estoy seguro, sabremos situarlas en el sitio del currículo que les corresponde, un sitio en el que el teatro debe figurar en primer plano.<sup>42</sup>

## 1.6. La pedagogía teatral y los estudios superiores

A propósito de instituciones superiores, me parece, insisto, que a ellas corresponde la construcción de un acervo sistemático de conocimientos sobre la educación y sus correlatos. En ello resulta notable

reprobatoria en el examen les cueste la plaza, en el entendido de que la institución que los evalúa y puede despedirlos es la misma que se encarga de capacitarlos y que, tras la capacitación, antaño les garantizaba la ocupación de la plaza laboral.

<sup>42</sup> ¿Es demasiado pedir que al enfoque etnográfico y personalizado de un Elliot Eisner, por ejemplo, se agreguen las visiones de corte más global, como las de un Nelson Goodman o un Howard Gardner, donde el monitoreo y el diagnóstico constantes han resultado determinantes en el proceso de perfeccionamiento de sus respectivos programas de educación artística, los exitosos Proyecto Cero, de la Universidad de Harvard, y Arts PROPEL, con sede en la Universidad de Pittsburg? Que ambos se hayan enfocado primordialmente en las artes visuales no significa que no deban ser imitados en otros campos disciplinares y que, por otra parte, ambos hayan visto la luz en el seno de sendas universidades significa que éstas han asumido la responsabilidad de generar un campo propicio para la investigación tanto cualitativa como cuantitativa.

nuestro rezago. Si hoy día son cuando menos veinticinco universidades las que ofrecen licenciaturas en arte dramático, hace un cuarto de siglo existían en la República Mexicana únicamente cuatro centros de enseñanza superior en el campo. Por lo que hace a la pedagogía, la mayoría de los programas incluye una o dos asignaturas tocantes a la docencia, y sólo dos de ellos brindan la opción de especializarse en ella (casi todos se enfocan en la actuación y la dirección).<sup>43</sup> El panorama en el posgrado no resulta más alentador. Únicamente dos universidades nacionales ofrecen programas de maestría en artes escénicas.<sup>44</sup> El más antiguo data de 2007 y, sin embargo, salvo por un seminario que trata sobre educación y creación, ninguno de los dos comprende asignaturas de especialización en didáctica o pedagogía. Por cuanto a los posgrados en arte, de los que existen al menos diez en el país, son pocos los que atienden al teatro si no es de manera tangencial, y ni qué decir de la docencia o la pedagogía, pues sólo uno de los programas se especializa en la materia.<sup>45</sup> En contraste, un país como Suiza ofrece programas de licenciatura en pedagogía teatral cuando menos desde 1990, mientras que España cuenta con posgrados en el área desde hace más de una década (los casos de Gran Bretaña y Alemania más vale no mencionarlos). En Hispanoamérica quizás sea la Católica de Chile la universidad donde la pedagogía teatral ha encontrado un terreno más fértil, pues hace ya tiempo que la imparte en los niveles de licenciatura y posgrado, una labor en la que también destacan las universidades de Argentina, Perú y Colombia.

<sup>43</sup> Se trata de la licenciatura en literatura dramática y teatro de la UNAM y la licenciatura en artes escénicas de la Universidad de Sonora.

<sup>44</sup> Me refiero a la maestría en dirección escénica de la Escuela Nacional de Arte Teatral (ENAT) y a la maestría en artes escénicas de la Universidad Veracruzana.

<sup>45</sup> Se lo encuentra, desde hace poco, en la Universidad de Guadalajara y se denomina maestría en educación y expresión para las artes.

Claro que, si se revisan los temarios de otras clases de carreras, las científicas y tecnológicas, por ejemplo, o las humanísticas, tampoco se hallaran materias relativas a la docencia y/o la pedagogía de las disciplinas correspondientes. Y, sin embargo, hace ya tiempo que las universidades han caído en cuenta de la necesidad de contar con programas y organismos enfocados en la divulgación de la ciencia, rubro en el que la UNAM ha sido punta de lanza, seguida por instituciones como el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav) y el propio Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Son, por otra parte, justamente las facultades de humanidades las que suelen albergar las carreras de pedagogía, en las que desafortunadamente la preeminencia de la lengua, la aritmética y las ciencias sociales y naturales redundan en detrimento de otras ramas del saber. Y pienso no solamente en las artes y la cultura física, sino también en la economía, la ecología, el civismo, la salud... Al final del día, si uno quiere cursar una carrera para convertirse en profesor de artes de primaria o secundaria, el único camino disponible pasa por las normales superiores, un itinerario que recorrería de manera natural y consecuente el ideal educativo si no fuera por la bien conocida terracería que empantana la profesionalización magisterial en nuestro país.<sup>46</sup> Sin ahondar en

<sup>46</sup> En términos académicos, la gran diferencia entre las escuelas normales y otros centros de capacitación profesional estriba en que, más que de la doctrina, aquellas transmiten el conocimiento en virtud de la observación de la práctica y de la práctica intensiva; se trata, en una palabra, de homogenizar la práctica, de *normalizarla*, de ahí que las primeras escuelas secundarias se localizaran en las inmediaciones de las normales, a las que proveían de una fuente inagotable de retroalimentación. Inagotable, puesto que los normalistas practicaban en las secundarias en la misma medida en que los alumnos de éstas se integraban a los estudios magisteriales. A pesar de que hoy día la situación ha cambiado sustancialmente y de que a las escuelas normales se las sojuzga por no constituir auténticos centros de investigación académica, cabe reconocer, lo sé porque tengo la suerte

un asunto que hunde sus raíces en los conflictos gremiales y partidistas de nuestro sistema educativo, cabe señalar que el currículo normalista para profesores de primaria se las ve con el teatro, junto con las artes visuales, en el sexto semestre de la licenciatura. Se trata de un programa que igualmente apela a la naturalidad y la integridad del estándar educativo pero que, una vez más, se atora en el empedrado de las buenas intenciones desde que prescribe la primera actividad con los niños: “El docente inicia la sesión planteando a los estudiantes las siguientes preguntas: ¿Qué obras de teatro has visto? ¿En dónde? ¿Sobre qué trataba la obra? ¿Cómo te sentiste? ¿Sobre qué te gustaría escribir una obra de teatro? ¿Cómo crees que el teatro puede ayudarte para tu desarrollo personal y/o académico?” (SEP, 2012: 27), cuando es un hecho que, lo sé porque estoy acostumbrado a trabajar con profesores de teatro de primaria y secundaria, la gran mayoría de nuestros pequeños nunca ha visto una obra en vivo,<sup>47</sup> y sus referencias más próximas al respecto provienen de la televisión, de las salas de cine en menor medida y, en el mejor de los casos, de los espectáculos propios de los carnavales y las fiestas patronales.<sup>48</sup> Al margen de los estudios profesionales, cuyo rezago creo que ha quedado lo suficientemente

de codearme con algún funcionario del INEE, que los mejores resultados en las pruebas de evaluación docente los obtienen los egresados de las escuelas normales públicas y, en especial, que los pocos que obtienen calificaciones aprobatorias suelen provenir de las normales rurales, cuya paulatina desaparición (a raíz del movimiento del sesenta y ocho fueron cerrados quince planteles) obedece, por lo mismo, no a su supuesta anacronía, sino a su radical incompatibilidad ideológica con el modelo político neoliberal.

<sup>47</sup> Según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), solamente uno de cada cien jóvenes mexicanos ha presenciado una obra de teatro en vivo.

<sup>48</sup> Más aún, considero que al iniciar un currículo de teatro en la educación refiriéndose a la “estructura de una obra narrada teatralmente” (SEP, 2012: 27) se corre el riesgo, tan antiteatral como antipedagógico, de confundir a los destinatarios

expuesto, para aquellos interesados en contar con una metodología cabal para la enseñanza del teatro en la escuela o fuera de ella, aún queda la opción de cursar un seminario en línea como el que ofrece desde hace tiempo la profesora argentina Debora Astrosky, cuyo fructífero sistema goza de un prestigio bien merecido.

El rezago de que hablo se nota también en la escasez nacional de investigaciones académicas no ya sobre pedagogía teatral, sobre educación artística y, especialmente, en la falta de esfuerzos reales para consolidar una comunidad de pedagogos teatrales tanto en México como en Hispanoamérica. De hecho, los dos congresos internacionales más importantes entre los poquísimos que, en nuestra lengua, se han dedicado al tema han tenido lugar en España y —qué pena— a ninguno se le ha dado continuidad. En el marco del Festival Iberoamericano de Teatro de Cádiz de 1994, el primer Congreso Iberoamericano de Teatro se ocupó de la pedagogía. Sin embargo, el tópico no volvió a figurar formalmente en las actividades del Centro Andaluz de Teatro y, lo que es más grave, el congreso en sí estaba destinado a desaparecer un año más tarde. Debieron transcurrir más de tres lustros para que una institución iberoamericana de prestigio le dedicara al asunto un nuevo encuentro. Me refiero al primer Congreso Iberoamericano de Pedagogía Teatral, organizado en 2010 por la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia, mismo al que, una vez más, no se le dio continuidad. Por lo que hace a México, en años recientes el Colegio de Literatura Dramática y Teatro de la UNAM viene organizando, con menores pretensiones pero mayor continuidad, el Coloquio de Pedagogía y Arte Teatral, un esfuerzo que, si encomiable, aún está por consolidarse, como también lo está el emprendido por el Centro Nacional de Investigación Teatral

haciéndolos creer que el teatro posee la facultad de narrar, siendo que, lo sabía ya Aristóteles (v. *Poética*, 1448a, 18-24), su función estriba más bien en escenificar.

Rodolfo Usigli, que en 2013 llevó a cabo el Encuentro de Pedagogía Teatral pero que aún está en deuda de repetir la experiencia.

### 1.7. Drama en la educación

Desde hace algunas décadas viene denominándose *drama en la educación* al conjunto de prácticas escolares que emplea el conflicto dramático como herramienta didáctica en el aula con miras al aprendizaje de unas materias y otras y, las más de las veces, sin pretensiones artísticas o escenotécnicas. Por lo regular es el británico Peter Slade en quien se reconoce la primera figura representativa de esta corriente pedagógica, si bien tal honor lo merecen con plena justicia, a comienzos del siglo xx, sus compatriotas Harriet Finlay-Johnson y Henry Caldwell Cook, quienes, de manera paralela y sin conocerse mutuamente, desarrollaron con sus alumnos de primaria y secundaria sendos sistemas educativos a los que, respectivamente, bautizaron *The Dramatic Method of Teaching* y *The Way of Play*, títulos con los que, en adenda, aparecieron publicadas, con cinco años de diferencia, sus propuestas pedagógicas.

Más que en el ámbito restringido de la pedagogía teatral, a Finlay-Johnson y a Cook cabe ubicarlos dentro de la pléyade de profesores, a la que asimismo pertenecen otros pioneros como Dewey, Montessori y Decroly, que hacia el cambio de siglo revolucionó el panorama educativo de occidente al virar el centro de atención de los objetos del conocimiento a los sujetos del mismo, en un movimiento al que luego se atribuyeron diversos títulos (escuela nueva, escuela activa, escuela libre, del trabajo o del sentido común) pero que bien puede agruparse en el común denominador *child-centered education* (educación centrada en el niño). No me alcanza este espacio para ennumerar las coincidencias entre los

métodos de Cook y Finlay-Johnson como tampoco para tasar la medida en que ambos se adelantan a las corrientes constructivistas de la educación. Baste con señalar que ambos parten de una concepción clásica de la representación artística en tanto que imitación de la naturaleza y en especial que, emergiendo como respuesta al autoritarismo de la educación tradicional (frontal y discursiva), los dos sistemas se amparan en una tradición pedagógica, la misma del kindergarden froebeliano, cuyo trayecto se origina en el antiguo Egipto para luego pasar por la *paideia* griega, con Platón y Aristóteles a la cabeza, por el humanismo de un Erasmo y un Vives, hasta alcanzar su pináculo en las *Cartas sobre la educación estética del hombre*, de Friedrich Schiller. Me refiero, claro, a la convicción, que la evidencia respalda, de que el juego infantil constituye el modo natural del aprendizaje desde que, siendo como es un fin en sí mismo, a la vez sirve al conocimiento como medio de transmisión, así en lo que toca a sus manifestaciones racionales como por lo que hace a sus aspectos emocionales. Señala, a propósito, la profesora de la Escuela Sompting, en Sussex: “Un niño aprende mejor y más retiene lo aprendido cuando *ve y hace* las cosas directamente” (Finlay-Johnson, 1912: 4-7) y, cual si se tratara de un eco, el maestro de la Perse School, en Cambridge, la secunda: “Una educación natural se obtiene practicando, haciendo las cosas, no mediante la instrucción” (Cook, 1917: 1).<sup>49</sup> Se trata, en ambos casos, de facilitar el aprendizaje de los niños mediante el contacto directo con el mundo pero, sobre todo, de tornar el proceso interesante y placentero mediante el juego de la representación.

Tampoco alcanzan estas líneas para dar cuenta de las diferencias entre los sistemas de ambos profesores. La más evidente radica en que, ahí donde Finlay-Johnson parte de la educación natural, de la

<sup>49</sup> En ambas citas, la traducción es mía. Las cursivas, en el original.

observación de la naturaleza y la participación en sus procesos, y descubre el drama como vía, paralela a esta práctica, para la impartición de la historia, su homólogo emplea el drama en sus clases de inglés para transitar de la acción a la poesía, del interés a la representación. Y, sin embargo, los dos caminos conducen al teatro clásico, al de Shakespeare en particular (Cook incluso acondicionó un salón de clases a manera de corral isabelino), y de ahí a la composición y escenificación, por parte de los chicos, de obras originales en las que el estándar literario se combina con el tratamiento de temas relevantes de diversa índole. Si, como bien señala Gavin Bolton (1984: 11 ss.), la postura de Finlay-Johnson se reconcilia con los contenidos tradicionales de la educación decimonónica al emplear la representación dramática como vehículo para la enseñanza de la historia, primero, y más tarde de otras materias clásicas como la aritmética y la geografía, mientras que, partiendo de una crítica radical del conocimiento libresco, la de Cook ahonda en las propiedades intrínsecas del drama como fuente poética, el estadounidense se rehúsa, no obstante, a percatarse de que para la primera resulta tan importante que la representación nazca y se concrete a iniciativa de los chicos como para el segundo que las propiedades poéticas del teatro trasciendan su marco disciplinario al propiciar en ellos un autocontrol consecuente con la disciplina natural, concepto este último que, tal como en Finlay-Johnson, resume ya los ámbitos del hacer y del deber. En cualquier caso, ambos se refieren a un método educativo que, sobre la base del teatro, posibilita no la transmisión sino la construcción del conocimiento, en un ambiente que, por lo mismo y dicho sea de paso, desafía la tradición jerárquica al establecer un vínculo horizontal entre alumnos y profesor.

De manera que, insisto, estos dos modestos profesores británicos merecen por derecho propio un sitio entre aquellos visionarios que intentaron cimentar la educación en el punto de vista de los discentes

tanto como en el de los docentes, sitial —donde el teatro cumple una función análoga a la del método experimental en Dewey o a la de los centros de interés en Decroly— de privilegio toda vez que, en adenda, enfatiza, como no hace ningún otro método o sistema planteado a la sazón, el imperativo de horizontalizar las relaciones educativas. La causa, una vez más, cabrá buscarla en las propiedades mismas del teatro, no un método experimental: la fuente de la experimentación; no un centro de interés: la fuente de los intereses (nótese la horizontalidad no tanto en la transición léxica como en el paso de la indeterminación a la determinación de los artículos). La consecuencia, quizá por primera vez en la época moderna,<sup>50</sup> cupo encontrarla en la omisión de que fueron objeto ambos sistemas en el marco de la revolución educativa de las primeras décadas del siglo xx, cuando el Buró de Educación del Reino Unido (que si bien no llegó a publicarla, emitió una advertencia contra el método de Cook) constreñía el uso de la obra de Shakespeare al ejercicio de la oratoria, proscribiendo cualquier iniciativa escolar de representación. De otro modo poco se comprende por qué, tras la segunda gran guerra, cuando el movimiento por la paz en occidente volvió su mirada a las propuestas pedagógicas de un Herbert Read o un Viktor Lowenfeld, no rescató asimismo los valiosos postulados de Cook y de Finlay-Johnson.

Tampoco se comprende, sin dicha omisión, que en su ya clásico *Child Drama*, editado antes de terminar la primera década de la

<sup>50</sup> Que yo sepa, una vez establecido el racionalismo como moneda de cambio epistemológica en occidente, y a excepción del universo contrarreformista que se le opuso inicialmente, ninguna de las grandes propuestas pedagógicas y/o educativas, por muy revolucionarias que fueran, sufrió acosos serios por parte de las autoridades competentes. No los sufrió la de Comenio, ni las de Rousseau, Pestalozzi y Comte, bien que, diría tal vez un Karl Marx, tanto el racionalismo como el romanticismo y el positivismo fueron revolucionarios en su momento.

posguerra, Peter Slade no se refiera a sus predecesores. Con todo, Slade recorre el mismo camino que sus colegas ahí donde transita del juego al drama y de ahí a la disciplina social (amparándose, para esto último, no tanto en el orden natural como en las propuestas de un Friedrich Schiller), si bien da un paso al frente al distinguir, en primera instancia, dos clases fundamentales de juego: el *juego personal*, tipificado por el movimiento y la caracterización, manifestaciones que emplean toda la persona o el ser de quien juega, en especial su cuerpo, y el *juego proyectado*, en el que la mente se dirige a los objetos —a los tesoros, según los llama el autor— y el movimiento corporal se reduce y se orienta a un fin fuera de sí mismo (Slade, 1954: 29-30). Hablando en plata, el británico identifica el juego personal con el atletismo, los juegos de pelota, la danza, la natación y, en fin, con todas las disciplinas lúdicas que involucran el cuerpo en su totalidad, y el juego proyectado con el arte y la interpretación, con la pesca deportiva, los juegos de mesa, la lectura y la escritura. Cada modalidad reporta, asegura, un beneficio particular desde que “el juego proyectado es responsable principalmente de desarrollar la facultad de *concentración*, mientras que, en virtud de la absoluta fidelidad de la parte representada, el juego personal cultiva la *sinceridad* (36).<sup>51</sup> De su interacción emerge, concluye, lo que él mismo denomina *juego dramático*, una modalidad que tendería a surgir alrededor de los cinco años de edad y que debiera consolidarse hacia los siete.

<sup>51</sup> Conservo las cursivas del original, pero traduzco sin hacerle verdadera justicia. El autor emplea *absorption* y *faith* donde yo pongo “concentración” y “fidelidad”, en el doble entendido de que, cuando menos en español, la palabra “absorción” remite a cierta pasividad del objeto al que se atribuye, lo que no ocurre en el caso de “concentración”, y de que el significado de “fidelidad” puede estar tan lejos del de *realismo* como del de *confianza*, bien que no puede distanciarse demasiado de los de *firmeza* y *garantía*.

A propósito de edades, Slade será el primero en plantear para el teatro una secuencia pedagógica detallada en función de las distintas etapas del desarrollo infantil, estrategia que lo emparenta con sus contemporáneos Jean Piaget y Viktor Lowenfeld y que probablemente contribuyó al prestigio del que ha gozado su método en el marco de la pedagogía contemporánea. Puede, a propósito, que reservar la incorporación de los diversos elementos escénicos del teatro (texto dramático, escenografía, vestuario, utilería, ambientación) para las etapas avanzadas del programa resulte, desde nuestra perspectiva actual, un tanto esquemático (así en Gavin Bolton, responsable de acuñar el concepto *drama sin audiencia* que, insisto, me parece un contrasentido), lo que no quita que, ulteriormente, la distinción entre lo dramático y lo escénico del teatro le haya permitido al propio Slade trabajar, lo mismo con muchachos desplazados que con niños reclusos en reformatorios y hospitales psiquiátricos, en una dinámica que a la postre sería conocida como *dramaterapia*, y más tarde desarrollar toda una propuesta pedagógica basada en los beneficios que el juego aporta al desarrollo personal en términos epistemológicos, culturales y morales (v. Slade, 1995).

En realidad, la noción *juego dramático* se debe a Léon Chancerel, responsable de su desarrollo, a finales de los años veinte, en el marco del scoutismo francés. En el quiasma de sus vocaciones teatral y pedagógica, Chancerel encontró en los principios educativos de Robert Baden-Powell un semillero ideal para el cultivo del teatro. De un lado, el francés recorre el mismo camino que Finlay-Johnson al explotar la representación teatral sobre la base de su semejanza con las técnicas de la educación naturalista, misma que, según acota Maryline Romain (2005: 142), para el fundador de los Scouts se traducía en “una formación integral de la juventud, práctica y activa,

efectuada al aire libre, entre juegos y actividades colectivas”.<sup>52</sup> Del otro, Chancerel transita en sentido inverso al de sus homólogos británicos, pues en lugar de emplear el teatro como vehículo de la disciplina natural, se monta en el vehículo de una disciplina impuesta para llegar al arte teatral. Veterano de las guerras coloniales (héroe del famoso sitio de Mahiokeng, en Sudáfrica), a su regreso a Inglaterra Baden-Powell desarrolló y popularizó un sistema educativo basado en los métodos de entrenamiento y la estructura jerárquica de la milicia e inspirado en la cosmovisión implícita en la obra de Rudyard Kipling. La congregación pretendía, en cualquier caso, convertir al alumno —o, en términos scouts, al miembro de la manada— en un servidor de la sociedad mediante el cultivo de sus virtudes personales, de donde la recurrencia a la idealización de una edad media en la que, en oposición a los vicios del materialismo y el individualismo burgueses, el caballero católico encarna las virtudes aristocráticas del honor, el valor, la humildad, la piedad, la lealtad y la devoción en el marco de un estricto código disciplinario relativo lo mismo a lo físico que a lo moral y lo intelectual. En fin, fue esta suma de un método disciplinario integral (a un tiempo, dirían los antiguos griegos, gimnástico, gramático y musical) y de una imaginación como la caballerescas (tan cara a los certámenes deportivos, a las ceremonias, la emblemática y los juegos escénicos) la que allanó el camino para que, más que como un juego fácil o una artesanía provechosa, los lobeznos de Chancerel concibieran el arte teatral tal como hacía Jacques Copeau en su propia escuela de teatro; es decir, “como un ideal que, para ser alcanzado, demanda una gran abnegación del carácter, un trabajo duro, feroz, por momentos ingrato, que no se realiza solamente con la boca, ni con la boca y el

<sup>52</sup> La traducción es mía.

espíritu, sino con el cuerpo y el corazón, con toda la persona, con todas las facultades, con todo el ser” (Copeau, 1921: 18).

No cabe duda, tras lo expuesto, de que como herramienta didáctica y/o pedagógica, la práctica del teatro reporta grandes beneficios: resulta interesante y placentera, propicia un contacto activo, dinámico y colectivo con el conocimiento, horizontaliza las relaciones educativas y contribuye al desarrollo del autocontrol, la concentración, la sinceridad y la solidaridad. Todos ellos, atributos naturales del juego; todos, instrumentos al servicio de la enseñanza y el aprendizaje. Existe, sin embargo, otra cualidad, quizá de mayor trascendencia, que hace del juego, y del teatro con él, una plataforma ideal para el desarrollo cognitivo, y es que, independientemente de sus propias competencias reales, el jugador siempre se comporta como un experto en la materia que se pone en juego. Para empezar, no puede jugar si no conoce las reglas básicas del juego (incluso entre los más pequeños se plantea, implícita o explícitamente, un marco de convenciones, evidenciado por lo inapropiadas que suelen resultar las intrusiones de terceros: “el príncipe no habla así, papá”, “no es una toalla; es mi capa”). Dado que, más que un molde o un cajón de sastre, constituyen un sistema, estas reglas le proveen una plataforma que, al tiempo que lo dota de las competencias necesarias para participar, le supone un desafío que debe sortear en virtud, precisamente, de dichas competencias. De otro modo: cuando juega a que es astronauta, el niño no está estudiando cómo pilotar una nave; está, de hecho, pilotándola y, si pretende que el juego continúe, su experticia le ha de bastar para evitar estrellarse con un asteroide. Lo mismo, cuando está en la cancha, el futbolista no está entrenando, está haciendo fútbol; si no emplea todas sus habilidades *futbolísticas*, lo más probable es que reciba un gol. Gane, pierda o empate, lo cierto es que en todos los casos obtendrá un censo de lo aprendido y una evaluación por parte de los testigos, de ahí que,

tanto para Karl Groos (1912: 125) como para Freud (1948: 872), la naturaleza del juego consista en oponer obstáculos a la inteligencia para intensificar la alegría del reconocimiento, alegría que, desde luego, se inscribe ya en la dimensión estética del juego.

Se trata de la naturaleza del juego dramático tal como lo concibe Dorothy Heathcote; es decir, como un manto de experticia (*Mantle of the Expert*, según lo designa ella misma) que provee al jugador de un marco de competencias suficiente para sortear la serie de dificultades que lo conducirá al reconocimiento de sí mismo y de los demás. Puede, en este sentido, que la profesora británica no lo haya explicado de modo tan conciso en un solo lugar, pero como apunta su alumno y entusiasta Luke Abbott (2007: 3, 23), el método involucra tres elementos fundamentales: una investigación mediante la que se establecen las reglas del juego (lo que su mentora llama *conocimiento previo*), un marco de experticia que atribuye a los niños las competencias de los adultos (la *autoridad del rol*, subraya Heathcote), y un proceso dramático en el que, mediante un cambio de roles, se genera un nuevo conocimiento. De esta triple vía resulta un ejercicio controlado en el que a los chicos se les asigna una misión específica para cuyo cumplimiento deben prepararse adecuadamente, sin que ello suponga, desde luego, ni un entrenamiento exhaustivo ni verdaderas responsabilidades, puesto que se trata de poner en práctica las competencias en una suerte de simulador y no en el mundo real.

Entre los múltiples imitadores y continuadores de Heathcote (puede que, por cuanto a la pedagogía teatral, el suyo sea el método de mayor resonancia en los territorios de habla inglesa),<sup>53</sup> sin duda

<sup>53</sup> Lo que seguramente se debe a que, si bien su sistema no recibió una acogida inicial especialmente calurosa (v. Bolton, 2003: 37), ella misma se encargaría de difundirlo durante más de dos décadas en las aulas de la maestría en educación

destaca su alumno Gavin Bolton, con quien la profesora coescribió, en 1995, el libro *Drama for Learning*. Más que en el desarrollo de un método propio o en la implementación escolar del sistema de su mentora, el mérito de Bolton estriba en su destacado papel como divulgador de las bondades educativas del drama (v. 1979) y, en especial, como promotor de la inclusión del teatro, no como asignatura periférica sino como método de trabajo para todas las asignaturas, en los currículos académicos de la Gran Bretaña, los Estados Unidos y Canadá. Esta labor, que el de Crewe ha realizado lo mismo en las aulas de primarias y secundarias que en sus cátedras de la Durham University y en sus innumerables publicaciones, queda de manifiesto en su libro *Drama as Education* (1984), donde, amén de proporcionar una breve reseña histórica del *classroom drama* anglosajón, elabora una serie de argumentos en favor del teatro como herramienta educativa, argumentos que, en términos generales, apuntan a sus aspectos lúdicos, vivenciales y estéticos.

Tal como ha ocurrido, tras la contrarreforma, en otros muchos ámbitos de la sociedad y la cultura, el mundo de habla hispana ha tenido que esperar más de la cuenta para ser testigo de los adelantos educativos conseguidos en otras latitudes, o bien los ha probado como meras modas pasajeras para luego desecharlos.<sup>54</sup> Por lo que hace al teatro, me he referido, cierto, a los diálogos dramatizados que, ya en el siglo XVI, empleaba el pedagogo valenciano Juan Luis

de la Universidad de Newcastle, donde el prestigio de su trabajo en la formación de profesores superaría por mucho el realizado años antes con los niños del Durham Institute.

<sup>54</sup> No hay que olvidar que el proyecto educativo vasconcelista, sustentado en las a la sazón novedosas y prometedoras propuestas de un Dewey, un Decroly o una Maria Montessori, sería abortado definitivamente con la llegada de la educación socialista de Lázaro Cárdenas, cuyo currículo se orientó en definitiva hacia el compromiso ciudadano y la efemérides nacional.

Vives para impartir sus clases de latín, a lo que cabe, no obstante, replicar que, a raíz de las implacables pesquisas del santo oficio, un jovencísimo Vives debió huir a París para concluir sus estudios y que, alternando luego entre Bélgica e Inglaterra, nunca volvería a pisar su natal España. He hablado también de los espectáculos teatrales que los evangelizadores españoles instrumentaron en sus colonias americanas para adoctrinar a los indios en sus lenguas nativas, una empresa que, si pionera en su género, se pierde una vez consolidada la conquista; en contraste, puede que ideológicamente el teatro soviético se haya también perdido, pero no así la infraestructura y la cultura teatrales que dejó a su paso y que se conserva en los cientos de teatros y academias con que cuenta Rusia en la actualidad. En el México moderno, la historia se repite. Más allá de las tradicionales ceremonias escolares, el teatro se incorpora a la educación de la mano de las misiones culturales instrumentadas por Vasconcelos con miras a la inclusión socioeconómica de las comunidades rurales. ¿Quién recuerda hoy en día, sin embargo, que el mismísimo fundador de la Escuela Rural Mexicana, el profesor Rafael Ramírez (v. 1948: 65-119), recomendaba el empleo de la dramatización y el montaje de obras teatrales para la impartición de cualesquiera materias incluidas en el currículo?

En nuestra lengua, hasta donde yo sé, la primera propuesta integral concerniente al drama en el salón de clases data de 1987 y se debe a los educadores españoles Tomás Motos y Francisco Tejedo, responsables de estandarizar el término hispano *dramatización* para referirse a lo que en otras lenguas se conoce como *jeu dramatique* o *process drama*. Además de en su claridad y precisión, la principal ventaja que ofrece el método de Motos y Tejedo (v. 2007: 19-26) estriba en su manera de abordar la cuestión, que por mi parte considero hasta cierto punto estructuralista por cuanto identifica, de un lado, la serie de elementos que, según ellos, conforman el sistema teatral

(personajes, conflicto, espacio, tiempo, argumento, tema) y, del otro, los momentos por los que, aseguran, debe transitar todo proceso dramático efectuado en el salón de clases (juegos, aproximación a la intención previa, propuestas de dramatización, selección de propuestas, dramatización definitiva y comentario). Se trata, a todas luces, de ordenar el trabajo de cada sesión en dos ejes complementarios, no muy distintos, insisto, de aquellos que Roman Jakobson llamó ejes de selección y de combinación (1986: 360). Otra de sus ventajas, incorporar al concepto de dramatización el complejo teatral en su conjunto salvo por dos excepciones estratégicas: la renuncia a la repetición propia de los ensayos dentro de un montaje y la posibilidad, presente ya en el teatro foro, de que actores y espectadores intercambien sus respectivos papeles en el transcurso de un mismo proceso.

Sobre esta base, Verónica García-Huidobro ha elaborado un instrumento pedagógico denominado *sesión de expresión dramática* y compuesto de cinco partes o actividades sucesivas: preliminares, sensibilización, creatividad corporal, creatividad vocal y expresión. Independientemente de su probada utilidad, si algo destaca en el método de la pedagoga chilena es que, en contraste con la mayoría de sus predecesores, concede un margen muy estrecho a la iniciativa de los chicos, cuya participación se circunscribe siempre a un programa en alguna medida prediseñado por el profesor o facilitador, lo que consta en las dieciséis sesiones que incluye en su libro más actualizado (García-Huidobro, 2004). Esta circunstancia obedece, creo, al excesivo respeto que muestra al modelo de Peter Slade, de quien la chilena recupera por una parte la distinción entre juego personal, juego proyectado y juego dramático, y por la otra, de mayor trascendencia en este sentido, la progresiva ordenación de los contenidos en cuatro etapas sucesivas de desarrollo, en la última de las cuales, y sólo en la última (hacia los quince años de edad de los muchachos), se integra por fin la interpretación escénica de

textos dramáticos. No dudo, a propósito, de que la pedagogía teatral de García-Huidobro constituya una metodología activa provechosa para trabajar en el aula, si bien considero que retrasar deliberadamente la incorporación de ciertos contenidos atenta contra el principio constructivista de la educación contemporánea, ocupada especialmente en que los pequeños asuman la responsabilidad de crear su propio conocimiento.

## **2. El teatro y sus dispositivos didácticos**

## 2.1. Preliminares: el juego teatral

Hace ya tiempo que, si no lo descubrieron, pues se trata de un fenómeno tan añejo como el ser humano mismo, los idealistas comenzaron a tematizar con seriedad el estrecho vínculo que media entre el juego y las artes. Tan es así, que el propio Friedrich Schiller (1990) elevó el juego y los que consideraba sus productos más acabados a la categoría de impulso vital, en todo equiparable, por cuanto a su posición jerárquica, a los viejos impulsos sensual y moral identificados de siempre por la filosofía de occidente. Nadie con dos dedos de frente se atrevería, hoy día, a cuestionar dicho vínculo; más aún, sobre su base se ha construido el edificio epistemológico que ocupa la actualmente denominada educación artística. Se trata, sin embargo, de un terreno tan vasto como inexplorado; hemos franqueado el umbral, pero nada más. Aún nos falta despojar al juego de ese velo de simplicidad que, desde la perspectiva de los adultos, lo cubre de polvo de hadas y lo confina al país de nunca jamás. En este marco se lo considera, pues, como una anomalía, como un mágico escape a los horrores de las realidades social e individual, de donde la teoría compensatoria del arte de la que, a pesar de Nietzsche y las vanguardias, no ha conseguido desembarazarse la estética contemporánea. Se olvida de tajo que para un niño el juego no es tal, sino la vida misma. De hecho, el infante llama “juego” a todas y cada una de las

actividades que realiza motivado por su propio interés; las anomalías que interrumpen su propio devenir no son sino las que dicta el devenir de los adultos. Para éstos, en su acotada completud, las reglas del juego lo convierten en un fin en sí mismo; para el niño no hay más que las reglas del juego, no hay fin, pues, sólo medio.

Lejos de ser casual, el olvido expone la diferencia cualitativa que distingue a niños y adultos y que, pese a haberla identificado, ni siquiera la escuela nueva logró resolver. Sin ir más lejos, ahí tenemos a John Dewey abogando por la preeminencia del arte como medio sin fines o, en cualquier caso, como medio en sí mismo (2003: 283) y, unos momentos después, refiriéndose al imperativo de que, para ser estético, el juego se convierta en trabajo, de que sea productivo, pues (383). Y no le alcanza, para disipar el malentendido, con desligar el trabajo de toda “labor onerosa” pues, por lo que hace a la productividad misma del juego, al margen de toda retribución externa, el interés de los niños, al menos hasta cierta edad, suele escasear cuando no de plano brillar por su ausencia (a mis hijas les encanta ir a un parque donde hay talleres de modelado y pintura en los que se pasan las horas; no obstante, una vez que han puesto a secar la última pieza para ir a corretear o a colgarse del pasamanos, lo más probable es que olviden por completo la existencia de las piezas; no solamente que olviden llevárselas consigo, sino que, en caso de que uno lo haga y las conserve en una gaveta, no vuelvan a preguntar por ellas nunca más). Me refiero, en suma, a la dificultad, a la incapacidad por parte de los adultos modernos para comprender la radical distinción que separa el juego del trabajo, la obra del producto, discapacidad derivada de una excesiva dignificación del trabajo productivo que, en los siglos más recientes, ha vinculado fatalmente el quehacer artístico con la creación, olvidando cómo hace que, antes que crear o trabajar (antes que transformar la materia, diría un Marx), el jugador y el artista están llamados a obrar, pues en el obrar se halla la performatividad que alimenta

tanto al juego como a la obra y que los convierte en medios sin fines o, por decirlo al alimón con Kant, en fines en sí mismos.

Por este motivo, de todas las artes, la que más evidencia su carácter lúdico es sin duda el arte teatral. En cualquier caso, la obra de teatro se contempla mientras se hace; no hay posibilidad aún (como sí la hay para la música) de guardarla en una caja para llevarla con nosotros de un lado a otro. En ella se manifiestan cabalmente todas las cualidades del juego, de ahí que, en la órbita de la educación artística, haya sido el de la pedagogía teatral el campo que más se ha adentrado en la naturaleza del juego. Sin embargo, como se ha visto en la sección precedente, también la pedagogía teatral arrastra la desafortunada distinción entre proceso y producto que acompaña no ya la educación artística en su totalidad, sino la estética misma, sin darse cuenta (así hace Gavin Boltón al hablar de un drama sin audiencia) de que, como en ningún otro sitio, en el teatro (y, valga decirlo, en todas las artes) el proceso es producto y viceversa. Ahora que, pese a su impronta más ideológica que factual, semejante distinción ha allanado el terreno para que un Peter Slade se refiera a los juegos personal, proyectado y dramático, clasificación que, si terminológica y jerárquicamente incorrecta, a mi juicio resulta oportuna como pocas en sentido pedagógico.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Un lustro después, Piaget hablará de juegos de ejercicio, juegos simbólicos y juegos reglados. Tan oportuna como la de Slade, si igual de incorrecta, la clasificación del suizo acusa una problemática terminológica ahí donde asocia indisolublemente lo lúdico con lo representativo y la regla con la convención. El primer tropiezo lo hereda de Groos, quien identifica lo lúdico con la voluntad de “hacer como si” (Piaget, 1961: 154), siendo evidente que, ya desde las primeras etapas, cuando, así en una de sus propias observaciones (28), el lactante imita repetidamente los movimientos laterales de cabeza que un adulto efectúa en su presencia, lo hace sin un propósito material e inmediato; se trata de un juego meramente *recreativo*, toda vez que el pequeño aún no cobra conciencia del fenómeno de la representación. Constituye, empero, un juego y no una simple actividad espontánea y placentera

A propósito, prefiero hablar del juego (donde “juego” se refiere a una actividad intencionalmente lúdica y no ya a la respuesta automática o voluntaria a un estímulo dado; es decir, donde se refiere a la actividad del niño y del artista, del párvulo inclusive, pero no a la del lactante) en términos de dispositivos, de los que, al igual que Slade y, veladamente, toda la filosofía occidental, identifico tres:<sup>2</sup> un dispositivo performativo de carácter *escénico*, presente, por ejemplo, en ese juego en el que el binomio *policías y ladrones* sirve únicamente de escenario para que unos persigan a otros con el objeto de ganar una competencia; un dispositivo utilitario de carácter *dramático*, típico de las bromas y los trucos de magia, con su atención puesta no en los ejecutantes sino en los testigos del juego, y un dispositivo productivo, consecuencia del coaccionar de los dos anteriores, cuyo carácter *representativo* se aprecia tanto en los juegos de rol, donde el ejecutante se convierte asimismo en testigo, como en los espectáculos para niños, donde invariablemente ocurre lo contrario.<sup>3</sup>

porque implica ya cuando menos dos reglas: se hace repetidamente y se hace con un movimiento lateral de la cabeza; no hay tal juego si solamente se realiza una vez o bien si se mueve la cabeza de manera frontal. Más aún, “la pelota tras de la cual corre el gato pequeño”, no un objetivo como cualquier otro, le da “ocasión de continuar corriendo tras ella” (154) precisamente porque entraña una regla operativa: la pelota rueda. La regla se sitúa, entonces, en el corazón mismo del juego y no necesariamente “implica relaciones sociales o interindividuales” (157).<sup>2</sup> Platón los llamó *epythimía, nous y thimós*; la cristiandad, cuerpo, alma y espíritu; Descartes, *res extensa, res cogitans y res infinita*; síntesis, análisis y dialéctica para el idealismo; infraestructura, superestructura y estructura según el materialismo; sujeto, objeto y fenómeno para la fenomenología; en el estructuralismo: significante, significado y significación; ello, superyó y yo, en psicoanálisis; disco duro, memoria de acceso aleatorio y procesador, en informática...

<sup>3</sup> Se trata, para Elliot Eisner (1995: 59), de los factores productivo, crítico y cultural que, según él, deben conducir toda tentativa de educación artística. Nos topamos, una vez más, con una terminología diseñada desde la perspectiva de los adultos, acostumbrados, sin ir más lejos, a entender por “crítica” una

La transición entre unos dispositivos y otros se da siempre de manera gradual y en el orden indicado, de modo que todo juego dramático será también escénico y todo juego representativo será a su vez dramático (no hay, en otros términos, utilidad sin rendimiento ni productividad sin utilidad). Siendo así, para un niño pequeño la hoja de papel supone tan sólo un escenario para sus manchas y garabatos; un escenario, y no el lugar natural, porque los adultos a su alrededor le han prohibido pintarlos sobre las paredes y los muebles. Tiempo después, el mismo niño asegurará que su dibujo es un automóvil, una manzana o tal o cual persona, si bien tal afirmación irá ligada más al impulso dramático de imitar las acciones de sus mayores que al de hallar correspondencias entre su dibujo, que sigue siendo un garabato (garabato con nombre, diría Viktor Lowenfeld), y una fruta; en este momento, el niño simula que pinta una manzana, tal como hacen sus mayores cuando de hecho pintan manzanas, aun cuando no percibe las semejanzas y diferencias entre una manzana y su representación gráfica, más todavía, cuando ni siquiera comprende el fenómeno mismo de la representación (de hecho, si ésta es realista, tenderá a confundir una manzana con otra; si, por lo contrario, no lo es, se negará a ver en ella una manzana). Hará finalmente una serie de trazos con las suficientes semejanzas como para llamarla “manzana” y asimismo con las diferencias necesarias para comprender que se trata de una representación.

Todos los juegos caben en una u otra de estas categorías, de las que no hacen falta más para abarcarlos a aquéllos. Incluso así, la transición se manifiesta de lleno aun en el seno de un deporte

especie de método poskantiano y no un simple comentario negativo (de la palabra “cultura”, mejor ni hablar). En los términos de nuestros actuales currículos académicos de educación básica (v. SEP, 1993: 141), estos ejes reciben los nombres —más adecuados, creo— de expresión, apreciación y contextualización.

como el fútbol: la performatividad escénica se observa ahí donde los jugadores compiten unos con otros en un terreno demarcado: la cancha; por su parte, la utilidad dramática brilla en la tribuna, a modo de celebraciones y pesares, de cánticos y abucheos, mientras que, por último, la productividad representativa se aprecia en los colores de la camiseta: amarillo para las Águilas, rayado para las Chivas. En los tres casos, ya lo señalaba Karl Groos, las reglas del juego cumplen una misma función: colocar obstáculos en el camino de la inteligencia para intensificar la emoción del reconocimiento (Freud, 1948: 872), de modo que el jugador (Maradona es la excepción que confirma la regla) no puede meter un gol con la mano sin que se lo anulen, los hinchas no pueden agarrarse a golpes unos contra otros sin que los expulsen de la tribuna y los aficionados no pueden ponerse ellos mismos la camiseta para salvar a su equipo de la catástrofe. Pese a esto o, más bien, debido a esto, todos ellos habrán de reconocerse o bien del rebaño o bien americanistas, pero nunca de ambos.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Debo confesar que, cuando leí por primera vez *El nacimiento de la tragedia*, no pude sino imaginarme un estadio de fútbol. Para empezar, Nietzsche plantea un escenario primigenio en el que ocurre un conflicto, un drama entre lo dionisiaco y lo apolíneo —cuando no llanamente entre Dionisio y Apolo— cuyo paralelismo con lo que acontece en la cancha resulta más que obvio. Más aún, para el filósofo alemán, la orquesta (coros y corifeos) cumplía exactamente la misma función que las actuales barras: encender, con sus réplicas y cantos, los ánimos de los contendientes, reprobarlos, celebrarlos, atemorizarlos..., mas nunca intervenir directamente en las acciones. Al público de los certámenes áticos (que lo hayan sido acarrea implicaciones adicionales en este mismo sentido) corresponden, finalmente, los aficionados de ambos equipos; si menos activa que la del coro (tómese en cuenta que las actuales barras viajan de un lado a otro con sus equipos y no es poco común que intervengan en la toma de decisiones relativas a contrataciones y alineaciones; son, pues, *cuasi* personajes del drama), en ambos casos la función de los espectadores dista mucho de limitarse a la sobria pasividad que observa el público de nuestro teatro moderno. Si todavía en el teatro isabelino se acostumbraba lanzar elogios y vituperios, flores y proyectiles, a los actores (ello,

En este contexto llamo *juego teatral* a todas aquellas actividades lúdicas que comportan los tres dispositivos mencionados. Si bien comparte con las de Slade y Piaget el imperativo de la conciencia de la ficción y la equivalencia de regla y convención, la distinción que unos años antes propuso Roger Caillois entre vértigo, simulacro, competencia y azar ofrece, a cambio, un cuadro comprensivo de las características que observa, creo, todo juego a la vez escénico, dramático y representativo. En suma, el francés define el juego como una actividad *libre*, por cuanto no se está obligado a participar en ella, *separada* por límites espaciotemporales determinados de antemano, *incierto*, en el sentido de que una parte del desarrollo y el resultado está sujeta a la libre inventiva del jugador, *improductiva*, porque no crea “ni bienes, ni riqueza, ni tampoco elemento nuevo de ninguna especie; y, salvo desplazamiento de propiedad en el seno del círculo de los jugadores, porque se llega a una situación idéntica a la del principio” (de las dos causas, me quedo sólo con la segunda),<sup>5</sup> *reglamentada*, por estar sometida a una legislación propia que Caillois equipara a la convención, pero que, como he explicado ya, se halla incluso en el juego individual, y *ficticia*, mas no porque deba haber una “conciencia específica de realidad secundaria o de franca irrealidad en comparación con la vida corriente” (Caillois, 1986: 37-38),

en el mejor de los casos; en los peores, un caballero llamaba a todas voces a un vendedor, a mitad de la representación, para enviarle un paquete de naranjas a tal o cual dama), en la Atenas clásica el teatro constituía una fiesta popular en la que, como en el fútbol moderno, el alcohol circula generosamente y el espectáculo, en el que todos participan, llama a que los ciudadanos de la polis perciban y celebren su identidad y a que, por último, reconozcan su pertenencia a la comunidad.

<sup>5</sup> Un simple juguete le imprime al juego del niño ciertas reglas: el carrito rueda, vuela inclusive, pero difícilmente será arrullado como bebé. Por más solitario que sea, todo juego, insisto, está reglado; si, en cambio, un segundo niño se integra a la actividad, ésta precisará, necesariamente, de un elemento nuevo: el acuerdo.

sino porque, aún sin conciencia, reproduce en un contexto distinto ciertos aspectos de dicha vida corriente.<sup>6</sup>

A diferencia de “obra” o “arte”, la palabra “juego” soluciona de raíz el tan tañido como perjudicial antagonismo entre proceso y producto que aún arrastra la pedagogía teatral (no otro que el aún más tañido y perjudicial entre realidad y apariencia), dispuesta a olvidar que, pese a la opinión de los expertos, el juego es a la vez proceso y producto. Proceso en el sentido de que, puesto que se desarrolla en el tiempo, es susceptible de variaciones; producto desde que se sirve de un espacio y, por tanto, da cumplimiento a una constante. Cabe, así, reconocerlo como una zona de *equilibrio precario* en la que contingencia y necesidad, libertad y sumisión, se funden no sin resistencia en la entidad cronotópica que comúnmente se conoce como *convención* (cf. Bajtín, 1986: 269-70). Sí, la convención (en todos sus sentidos, y con ello pretendo acabar de despejar la confusión) constituye el producto del juego, no su causa: su efecto; ocurre, sin embargo, que mediante un traslape de los principios de selección y combinación, el juego teatral (y en mayor o menor medida, todas las artes) hace coincidir en un mismo momento la causa y el efecto, colocándolos, en contraparte, en lugares distintos. Ahora bien (y aquí quiero insistir en la distinción), como todo efecto, la convención supónese la causa de otra cosa, de otro efecto.

Me refiero, desde luego, al lenguaje articulado. Cierto, cuando lo hace, como en Benveniste, el típico análisis lingüístico parte del

<sup>6</sup> En términos generales, la definición del francés coincide con la de Johan Huizinga, para quien “el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente” (2000: 45-46).

entendido de que toda significación conduce a una referencia; del signo y su contexto, dicho análisis deduce, en suma, los sujetos que hablan y los objetos que son hablados. Recurre, para ello, a un truco: convertir una porción de tiempo acotada en un todo, en una sincronía cuyas partes pueden desarticularse una por una hasta llegar a la más pequeña; convertirla, pues, en un espacio de análisis. Por el contrario, la epistemología, la de un Piaget o un Austin, suele suponer que el mundo de los sujetos y los objetos ocasiona la emergencia de contextos en los que se habla; se trata, en estos casos, de inducir el signo como depositario de referencia y contexto. Acá el truco consiste en hacer pasar el espacio infinito por un conjunto anatómico de partes, por una serie, pues, cuya suma puede conducir al todo más grande, al tiempo más sintético. Si igualmente válidas por cuanto cada truco brinda un mecanismo de inversión necesario para la construcción del conocimiento (ésta se pregunta, literalmente, cómo hacer cosas con las palabras, mientras aquélla explica cómo las palabras se componen de cosas), ambas tentativas resultan en extremo formalistas (resuelven los *cómos* pero no los *qués*), al grado de suponer que la literalidad antecede a la figuración, que el original antecede a la copia. Con todo el respeto que me merece, ya que en términos generales constituye una fuente de conocimiento genuina y confiable, el libro que Piaget dedica al tema está salpicado por aquí y por allá de equívocos y confusiones derivados de semejante prejuicio antievolutivo y hasta antibiológico. Simplificando al extremo la cuestión, el suizo opina que el proceso que lleva de la simple sensomotricidad a la imitación y de ahí al juego reglado supone la presencia de un modelo, de un original (los mayores) que, mediante esquemas y ejercicios, acomodaciones y asimilaciones, el niño reproduce con el objeto de interiorizarlo. En este marco, la facultad simbólica le permitiría al niño integrar la imitación para luego diferirla en una imagen-recuerdo y convertirla así en

representación (1961: 90 ss.) No cabe duda de que, en términos genéticos (de transmisión y desarrollo), la descripción anterior resulta certera y fructífera, como también el análisis que la acompaña y que resulta de invaluable ayuda para conocer el desarrollo epistemológico de los niños.

Parte, sin embargo, de una confusión terminológica que, pese al engañoso binomio *epistemología genética*, evidencia a mi parecer un desinterés por lo auténticamente epigenético, desinterés cuyas consecuencias pueden no arrastrar las actuales ciencias cognitivas, pero, desde luego, sí la pedagogía de nuestro tiempo. La facultad simbólica como tal difícilmente será capaz de interiorizar la imitación desde que el *símbolo* resulta del lanzamiento, de la exteriorización de dos entidades: la cosa y el signo; el símbolo, no hay que olvidarlo, es mitad cosa, mitad signo.<sup>7</sup> La imitación no precisa, por su parte, de un modelo externo para manifestarse. Cuando el lactante rechaza un alimento en repetidas ocasiones lo hace a sabiendas de que, en el pasado, dicho alimento no le gustó; puede que la segunda vez aún permita que llegue a su boca, pero definitivamente no la tercera. Dado el caso, estará imitándose a sí mismo mediante una imagen diferida (es sabido que las impresiones olfativas y gustativas suelen perdurar más que las provenientes de otros sentidos), con la salvedad de que, más que por diferenciación, como pretende Piaget, dicha imagen se construye por identidad. De otro modo: la imagen puede *diferirse*, distinguirse de otras imágenes, sólo cuando la cosa y el signo se han fundido en una identidad. En cualquier caso, y rindiendo honores a la terminología glosemática, el símbolo

<sup>7</sup> Más que simbolizarla mediante el signo, la paloma significa la paz mediante el símbolo.

se *constituye* y la imagen resultante lo *expone*.<sup>8</sup> Cabe entonces convenir con Heráclito y Demócrito en que, desde su nacimiento, el ser humano aprende por imitación, siempre que por “imitación” se comprenda algo cercano a “las prácticas *rituales* de los sacerdotes, sus gestos y movimientos” (Tatarkiewicz: 1987: 128).<sup>9</sup>

Me sorprende, en este sentido, que Piaget comience su libro parafraseando el equívoco de Gustave Guillaume: “la imitación no reposa sobre ninguna técnica instintiva o hereditaria: el niño aprende a imitar” (1961: 17), para luego caer en el acierto cuando, a coro con su maestro, asegura que “el lenguaje oral del hombre no es sino la principal manifestación y no la única de una función simbólica muy general” (94). Más todavía, si esta función simbólica se rige por los principios innatos de asimilación y acomodación (selección y combinación, diría Jakobson), de poco vale negar que constituya una técnica o, cuando menos, una *Gestell* en el sentido que le otorga Heidegger (1994). En términos generales, Piaget obvia el hecho de que los modelos y esquemas que hereda de Sully son ya imitaciones o, si se quiere, simulacros en el sentido de que reproducen un original que no existe (v. Platón, *Sofista*: 235e-236c, 264c-265b). La omisión resultaría inofensiva si no fuera porque acarrea implicaciones topológicas de gran alcance. Una vez más, me sorprende que el suizo haya comenzado a construir su enorme edificio conceptual sobre la base de una cuestión topológica, el sitio del cuerpo donde los niños van situando progresivamente su propio pensamiento: de la boca al soplo, de ahí al exterior de la cabeza y, finalmente, al interior (2001: 42 ss.), pero no repare en que junto a los de interiorización, y en la misma medida, en el niño se manifiestan procesos

<sup>8</sup> No significa lo mismo, a propósito, *la formación del símbolo en el niño*, que *la constitución simbólica del niño*; en este punto, Vigotski supera por mucho a Piaget.

<sup>9</sup> Más las cursivas.

de exteriorización que tienen más que ver con sus sentimientos que con sus pensamientos. No cabría culparlo, ya que la suya constituye una epistemología (algo que se coloca encima), de no ser porque las nociones de imitación, símbolo y representación, por no mencionar otras si no tan importantes, sí lo bastante como para tomarlas en consideración, no pueden explicarse cabalmente sin recorrer este camino contrario en el que, más que la acomodación, es una clase de asimilación particularizante la que desempeña el rol protagónico. Puede que, como el superyó freudiano, el pensamiento en efecto se interiorice a lo largo de la infancia; desde la perspectiva del niño, sin embargo, antes que provenir del exterior, la imagen mental se construye al exterior. Lo mismo ocurre, cabe añadir, en el juego y, especialmente, en el juego teatral, donde no es la repetición sistemática del error la que conduce al acierto, sino la repetición procesual de aciertos la que revela el error (sólo cuando se ha convenido en que el acierto consiste en que la pelota entre por los tres palos, y sólo entonces, patearla por fuera constituirá un error).

Me he detenido en la cuestión con el objeto de que se perciba la medida en que incluso un aparato conceptual tan elaborado como el de Piaget puede acarrear la sobresimplificación de un asunto tan importante como el juego. Ahora que, si la disposición de semejante aparato se invierte en pos de una especie de *eisersonología* (de “entrar en”), queda un edificio mucho más habitable. Pese a la opinión de Piaget, en este edificio pedagógico (el latín *educere* significa “hacer salir”) el lúdico constituye el impulso más adaptativo de todos, mas no en el sentido que le confieren Groos (v. 1912) y sus epígonos, es decir, como ensayo y preparación para la vida adulta, sino como proceso vital cuyo resultado simultáneo es la adaptación a una norma convencional, norma que desde luego se reproduce en el lenguaje articulado y, mucho más importante, en todas y cada una de las convenciones sociales que rigen nuestro mundo. Más que

como un sucedáneo o una réplica rudimentaria de las actividades adultas, aquí la clave estriba en concebir el juego como un modelo original sobre el que se elabora la normativa social; visto de este modo, esta última no sería sino una mala copia de aquél.<sup>10</sup> Bien que se trata, estoy seguro, de un proceso continuo de retroalimentación que permite a la humanidad recorrer su camino, a donde quiera que se dirija, la exteriorización individualizante del juego, el espectáculo, pues, ocurre en un escenario en el que se hace posible observar *in situ* la construcción de las normas sociales, brindando herramientas tanto para conducir adecuadamente dicha construcción como para comprender y mejorar el entramado y las instituciones de nuestra sociedad. Aquí no se equivoca Piaget (siempre que el “puede” sea signo más de desinterés que de posibilidad) cuando asegura que la del juego “no es una simple regla prestada a la vida moral o jurídica, sino una regla especialmente construida en función del juego, pero que puede conducir a valores que lo sobrepasan” (1961: 154).

Quiero decir que el rendimiento,<sup>11</sup> la utilidad y la productividad que, en el juego teatral, transitan del arbitrio a la convención, establecen no una, sino la plataforma sobre la que se produce y/o adquiere el lenguaje. En la *convención convienen* ya los tres

<sup>10</sup> Por cuanto a las funciones mismas de la escuela, una controversia análoga puede rastrearse de Dewey y Kerschensteiner al Fichte de los *Discursos a la nación alemana*. Hacia la segunda mitad del siglo pasado, de la mano de Paul Goodman, Everett Reimer e Ivan Illich, la polémica se convertiría en crítica radical de la escuela, vista entonces como depositaria de los vicios más perniciosos de la sociedad.

<sup>11</sup> Prefiero este término al de “performatividad” por un evidente motivo idiomático. En realidad, la palabra más correcta sería “rentabilidad”, cuyo carácter imperfectivo se refiere antes a un espacio de posibilidades que a una entidad concreta como lo es el desempeño; aquí son, sin embargo, motivos de índole financiera los que me llevan a sacrificar un aspecto por otro. Con todo, si de origen común, en tanto que también significa “durar”, el verbo “rendir” resulta bastante menos perfectivo que “rentar”.

elementos que hacen posible la comunicación: un sujeto que habla, un sujeto a quien se habla y un objeto del que se habla.<sup>12</sup> Mucho se ha especulado sobre el origen del lenguaje articulado, sobre si se trata de una facultad orgánica de los seres humanos o bien de una adquisición de orden sociocultural; hay quienes, en la órbita de la estética, han comparado el arte primitivo con el arte infantil para averiguar si aquél es primitivo por ser infantil o éste infantil por primitivo. En fin, la pregunta del huevo y la gallina sigue en el aire. Lo que sí resulta incuestionable es que, antes de ser tal, la gallina fue pollo, de modo que, hayan sido los primeros de la especie o bien generaciones posteriores, los primeros humanos que hablaron fueron también niños. Por lo regular, cuando pensamos en los inicios de la lengua nos imaginamos a un conjunto de adultos (cazadores, brujos, gobernantes, da igual) poniéndose de acuerdo en llamar de tal modo a tal o cual cosa. Puede que no nos equivoquemos; en lo personal, me encanta imaginar que el habla convencional surgió cuando dos o más niños se pusieron a jugar que cazaban, que curaban o gobernaban. La idea no resulta descabellada; basta, para darle forma, con observar a dos niños que aún no hablan poniéndose de acuerdo no para jugar: para jugar a algo.

Nunca lo sabremos. En cambio, un somero análisis del desarrollo temprano sí nos permite saber que, si no antes, la *escenicidad*, la *dramaticidad* y la *representatividad* del juego teatral se manifiestan en el niño al mismo tiempo que sus facultades lingüísticas, lo que nos conduce a la pregunta de si en realidad no se trata de una misma cosa. Ahora bien, entre la convención y el lenguaje articulado media la misma distancia que separa el juego del trabajo. La producción

<sup>12</sup> Bien se entienda como “medio de contemplación” o como “lugar para contemplar”, la palabra griega *θέατρον* comprende ya esta triple vía: un lugar al que se concurre para observar cierta clase de fenómenos.

y/o adquisición del lenguaje exige una competencia que rebasa por mucho el horizonte eminentemente comunicativo del juego teatral, exige la facultad no ya de establecer nexos entre sujetos y objetos mediante acciones, sino de relacionar los objetos unos con otros mediante complementos. Es entonces cuando la representación adquiere un valor de cambio y llega a convertirse en sustituta del objeto representado, cuando el palo se convierte en espada, el muñeco en bebé, y la palabra pasa de designar sujetos y objetos a designar perceptos y conceptos. En ese momento, entre los cuatro y los seis años de edad, el niño suele perder por completo de vista el conjunto de figuraciones que le permitieron elaborar la representación; no la imagen mental: el objeto representativo, convertido ya en sustituto mimético-poiético del objeto “original”, donde las comillas indican que la espada volverá a ser palo y el bebé muñeco cuando el niño así lo quiera o deba, a pesar de no concebir que a él mismo lo llamen “muñeca” o “palillo”. Una vez que ha diferenciado su calidad de sujeto ante el mundo objetual, entre los seis y los ocho años, a continuación el infante comenzará a percibirse a sí mismo como objeto y a los otros como sujetos. Se desarrolla entonces un cuarto dispositivo que en lingüística se conoce como principio de economía y que le allana el camino para convertir el juego en trabajo, el producto en mercancía..., el juego teatral en teatro.

## 2.2. Escenicidad

Considerando que, entre las actividades recreativas, hay incluso las que no precisan de desempeño alguno (el placer de un pequeño montado en un tiiovivo proviene únicamente del vértigo que le producen los giros (v. Caillois, 1986: 60)) y dado que, más que a la teoría del juego, mi interés se dirige a la teatralidad, revisaré

a continuación los avances a los que se ha llegado a propósito del desempeño en aquellos juegos en que se cumplen las tres condiciones anteriormente mencionadas. La conducta de unas niñas que juegan a tomar el té da cumplimiento, por ejemplo, únicamente a la primera de ellas: se trata de una simulación cuyo desarrollo es determinado por un espacio acotado y por una simple regla: *tomar* el té. Esta regla puede recrear si no todas, pues se trata de un espacio reducido, muchas de las vicisitudes del acto real; en medio de la conversación obligada, el té puede “derramarse” y “quemar” a una de las comensales, libres, éstas, de beber aire, agua o, de haberlo, incluso verdadero té (libres hasta el momento de hacerlo; una vez convenido que será aire, aire será). En cualquier caso, la regla opone, y en ello acierta Groos, ciertas dificultades a la realización de la tarea lúdica, si bien dichas dificultades, y aquí es a Piaget a quien hay que escuchar, pueden estar relacionadas eminentemente con los aspectos psicomotores del desempeño, aspectos que ya se encuentran implicados en el acto real y que en este caso tienen que ver con la individuación del sujeto: “*yo tomo* el té con una «nube» de leche”; “*yo*, con dos cucharaditas de azúcar”, llegando incluso a propiciar conflictos de competitividad intersubjetiva del tipo de “el té se toma así y no así” o “el patito de hule no sirve de taza”. Con todo, hasta aquí se trata de un juego de simulacro tal como lo define Caillois (cf. 52 ss.)

Ahora bien, cuando un testigo acreditado (alguien que ya conoce el acto real) presencia el juego de estas niñas, la tarea lúdica adopta un sesgo adicional: el éxito o fracaso en el sorteo de las dificultades se somete a una sanción externa capaz de comparar el rendimiento de unas participantes y otras. Aparece, entonces, el germen de la competencia, de esa “lucha en que la igualdad de oportunidades se crea artificialmente para que los antagonistas se enfrenten en condiciones ideales, con posibilidad de dar un valor preciso e indiscutible al

triunfo del vencedor” (43); en dado caso, el agua sustituye al aire y el juego se convierte en un concurso para ver quién es más capaz de levantar el dedo meñique sin derramarla de la taza. En términos de competencia lingüística, el paso de la escenicidad a la dramaticidad, del simulacro al certamen, equivale al tránsito del decir algo al decir algo de algo; del sujeto al verbo, pues. Finalmente, una vez que el testigo (real o imaginario) se ha integrado al juego en calidad de árbitro o, de otro modo, una vez que forma parte del drama, las dificultades que impone la regla comienzan a poner sus miras no tanto en las acciones del sujeto como en los objetos a los que tales acciones se dirigen. Ahí donde la dramaticidad evalúa la competencia del sujeto, su rendimiento, el valor de la representación se desprende del nexo entre sujetos y objetos. Es entonces cuando el té, y todo lo que implica en tanto que ceremonia, cobra importancia por sí mismo; la transparencia del agua se vuelve insuficiente, lo mismo que el plástico de las tazas; aparecen los disfraces: guantes, sombreros, maquillajes; la conversación deja de girar en torno a cómo se toma el té y se convierte en un chisme simulado. Al contrario de lo que pudiese pensarse, aquí el importe generativo-transformacional se aleja de la simple reproducción rumbo a una clase de réplica, de carácter teatral, cuya elaboración trasciende por mucho el acto real al propiciar la transfiguración de los objetos: las señoras se han convertido en princesas o guerreras, o en extraterrestres que, en lugar de té, toman plasma.

No cabe duda de que semejante actividad (que, como padre y educador que soy, he presenciado en innumerables ocasiones) constituye ya un juego en el que todos los elementos confluyen en la representación; constituye, pues, un juego teatral. Recorre completo, en los términos de Caillois, el camino que separa la *paidia* del *ludus*, el principio de diversión del principio de convención (1986: 64 ss.) Es en este trayecto donde cabe situar todas y cada una de las

actividades dignas de llamarse juegos. Me sorprende la ceguera del francés en el sentido de que, de las seis cualidades que identifica en el juego, a saber: libertad, separación, incertidumbre, circularidad,<sup>13</sup> reglamentación y ficción, ninguna de ellas se halla en relación directa con el vértigo y el azar, como sin duda lo están con respecto a la simulación y la competencia. Ocurre que, pudiendo formar parte de él, tanto el vértigo como el azar se sitúan por fuera del juego. Constituye el primero un preejercicio tal como lo define Groos (v. Piaget, 1961: 205-12): un jugar, más no un juego (a propósito del pequeño que da vueltas en el carrusel, un angloparlante diría con razón “*it is a game, but he is not playing*”). Por cuanto al segundo, lo cierto es que se trata de una clase de postejercicio derivado de la aleatoriedad de las relaciones objetuales y, por ello, exige un esfuerzo muy superior al de la sustitución funcional propia de la representación, un esfuerzo equivalente, se me ocurre, al de tomar el té mientras se gira en el tiovivo. El azar supone, en todo caso, una especie de vértigo de segundo orden, un vértigo con riesgo; sin embargo, el riesgo no forma ya parte del juego, sino de otra cosa más cercana al trabajo (de alguien que juega a los dados o a la ruleta, el mismo angloparlante diría “*he is not gaming, even playing, but gambling*”, mientras que de aquel que juega a la baraja podría incluso decir “*he is working*”).<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Prefiero, por motivos que ya expliqué, este término a “improductividad”.

<sup>14</sup> Los juegos de imitación, como “lo que hace la mano hace la tras”, o de simple competencia, así el gato o el cubo Rubik, no suelen profesionalizarse porque no contienen el elemento aleatorio del azar. Tampoco lo hacen, cabe agregar, los de puro azar, como la lotería, porque no dependen de la competencia de los jugadores. Aquí el equívoco de Caillóis consiste en no darse cuenta de que, si todas las competencias reglamentadas son susceptibles de generar apuestas (1986: 50), ello puede deberse únicamente a dos motivos: o es porque toda competencia reglamentada contiene un factor aleatorio que posibilita la apuesta o bien porque el factor aleatorio de la apuesta se sitúa por fuera de la competencia reglamentada. Ni lo uno,

Sobre esta base llamo *escenicidad* al cobertizo (*σκηνη*) donde se efectúa la tarea lúdica del juego teatral; es decir, a la suma de ficción y separación, donde *ficción* significa la extensión del acto real, su ampliación temporal, y *separación*, su reducción espacial. Quiero decir que la distancia que media entre el simple vértigo y el simulacro implica el coaccionar de un componente *poiético* de ampliación y de un componente *mimético* de reducción, en todo equiparables, por lo demás, a las nociones funcionalistas de asimilación y acomodación. El primero de ellos, y en esto no repara, empero, el

ni lo otro ni lo otro. No todas las competencias reglamentadas generan apuestas por tratarse también de juegos de azar ni tampoco por propiciar condiciones de aleatoriedad fuera de sí mismas (las competencias de cubo Rubik perdieron rápidamente su popularidad porque casi siempre las ganaban los mismos). La clave está en el “casi”. Más que en un equívoco, el de Caillois consiste en un error de perspectiva que se supera invirtiendo llanamente la cuestión. Las competencias reglamentadas suscitan apuestas porque todas ellas contienen cuando menos un factor aleatorio, factor que puede derivarse explícitamente de la reglamentación pero que, cuando no lo hace, proviene de una esfera que trasciende los límites del juego. Cuando se apuesta no al resultado del partido sino al momento exacto en que caerá la primera anotación, más que de la reglamentación del juego, el azar se desprende de una norma extrínseca (no es el gol del partido; es el *de la quiniela*), norma a la que, en contraparte, se sujeta también la reglamentación del juego (si los deportes dependieran únicamente de las competencias específicas de los jugadores, siempre ganarían los mismos y en el mismo momento; si, a cambio, las apuestas sólo dependieran del azar o de la reglamentación, nadie apostaría, como hoy se hace, al color que el delantero estrella lucirá en el cabello). Caillois lo intuye cuando asegura que entre el *agon* y el *alea* media “la creación artificial entre los jugadores de las condiciones de igualdad pura que la realidad niega a los hombres” (51), pero incurre asimismo en el formalismo, ya comentado, de aproximarse al juego como si se tratara de un objeto producido y no *produciéndose*; la inversión de este aspecto, que también he señalado, conduce del *alea* al *agon*, donde el principio radica en *la repetición natural de las condiciones de desigualdad pura que la ilusión brinda a los niños*. Como indica su nombre, el *alea* es siempre otra cosa, incapaz de determinar por sí misma una actividad libre e improductiva como el juego. La apuesta representa siempre una productividad agregada, una plusvalía.

funcionalismo, se liga indisolublemente a la *memoria*, a la facultad de retener las impresiones corporales que provienen de los sentidos (ya vi que toman el té; ahora lo tomo yo),<sup>15</sup> mientras que el segundo tiene que ver con la *imaginación*, con la capacidad mental de generar imágenes a partir de lo pensado (de convertir la banca de un parque en un salón de té). Los términos griegos *μίμησις* y *ποίησις* resultan problemáticos porque ambos contienen una dosis de originalidad y una dosis de duplicidad. En tanto que “está hecho”, el *ποίημα* constituye un original susceptible de duplicarse; por cuanto que “está hecho” supone, sin embargo, que no está dado, de donde su calidad de réplica con respecto a un modelo (en el *Banquete* (205c ss.), Platón da cuenta, por boca de Diotima, de ambos sentidos). Por su parte, dado que en lugar de reproducir, recrea y en lugar de mostrar, finge, la mimesis deriva, asimismo, en un objeto original. Aristóteles cobra conciencia de esta doble problemática cuando emplea ambos términos para asegurar, grosso modo, que el aeda y el dramaturgo, y en especial este último, crean a partir de lo imitado. En el caso del teatro, la dupla resulta, justamente por problemática, oportuna como ninguna otra, ya que, desde siempre,

<sup>15</sup> Nadie, que yo sepa, ha investigado, de haberlo, el correlato etimológico entre los términos griegos *μνήμη* (“memoria”) y *μίμησις* (“imitación”). Nadie se ha preguntado, pues, si Mnemósine memorizaba todo porque creaba imitaciones mentales (recuerdos) de las cosas. Lo que sí se sabe es que era madre de las musas (Hesíodo, *Teogonía*: 1124 ss.), de esos númenes encargados de transmitir la memoria a los poetas, memoria entendida como un saber que se inscribe en el cuerpo (sólo así se comprende que Homero y Hesíodo compusieran oralmente sus respectivas epopeyas) y no en sucedáneos farmacológicos como la escritura (v. Platón, *Fedro*: 274d-275b, y Derrida, 1975). Si bien ningún etimólogo que yo conozca documenta el paralelismo, me parece probable que las raíces indoeuropeas de ambos vocablos: *\*(s)mer-* (“recordar”, “cuidar”) y *\*mei-* (“copiar”, “engañar”) compartan un mismo origen. También se sabe, por otra parte, que del latín *memorare* proviene el español *membrar*, de donde la palabra “miembro” para referirse a las partes del cuerpo.

el arte teatral ha desempeñado la función primordial de señalar, de tematizar el quiasma entre el original y la copia, entre la realidad y su apariencia. Cabe aquí, empero, repetir una vez más el viraje de la perspectiva con el objeto de distinguir con claridad el teatro del juego teatral, pues si el dramaturgo crea mediante lo imitado sin su intervención (v. Aristóteles, *Poética*: 1448a), el niño imita a partir de lo creado sin la suya; el niño imita, literalmente, mediante cualquier cosa que tenga a mano, a diferencia del teatrista, que pone a mano lo que necesite para crear. En ambos casos se manifiesta, no obstante, un enfrentamiento entre los dos órdenes, un choque entre el cumplimiento de la ley y el llamado de la libertad. Me refiero, desde luego, al conflicto: la regla del juego teatral.

El conflicto se halla, sí, en el centro de todas y cada una de las instancias por las que transita la tarea lúdica, lo que en un primer momento significa que, amén de oponer obstáculos al cuerpo y a la inteligencia en sus respectivos desempeños escénicos, coloca entre ellos una brecha espinosa que el sujeto debe zanzar para comenzar a constituirse como tal. Más que colocarla, lo cierto es que únicamente la pone en funcionamiento, ya que esta brecha constituye la naturaleza misma del niño, que aún no cuenta con las suficientes experiencias motrices para tener una memoria propiamente dicha y, por ende, tampoco con los esquemas psíquicos necesarios para tener una verdadera imaginación. Bien que durante los primeros años de vida estas dos facultades se hallan indiferenciadas la una de la otra, y dada la progresión constructiva de su desarrollo conjunto, es la memoria la primera que, mientras la imaginación se desborda, comienza a demarcarse. ¿Cómo? Mediante el control del cuerpo y sus movimientos, de donde la tremenda importancia que, antes de la plena adquisición del lenguaje (hacia los seis o siete años de edad), comportan los ejercicios encaminados a ello.

Presentes en muchas rondas infantiles (pienso en la *gallina ciega* y en las *estatuas de marfil*), una parte de estos ejercicios es subsidiaria de los juegos de vértigo mientras la otra tiene que ver con el desempeño corporal. Se trata, en todo caso, de extremar las condiciones motrices que se pretende controlar, de ahí que todos ellos contengan lo que Eugenio Barba ha denominado *principio de alteración del equilibrio*; es decir, “la renuncia a un balance cotidiano en favor de un equilibrio precario o extracotidiano” (Barba y Savarese, 1991: 32).<sup>16</sup> Si bien toda la antropología de Barba se refiere a las condiciones preexpresivas del actor, sentido en el que cabe traer a cuenta la noción groosiana de preejercicio, las mayores ventajas pedagógicas que ofrece se relacionan con el desempeño físico en situaciones de equilibrio precario. El término lo toma el italiano del ámbito circense, y éste, de la física relativista, pero el principio que contiene lo identifica ora en la Comedia del Arte de su tierra natal, ora en las diversas manifestaciones teatrales de las que fue testigo y partícipe en sus viajes por el lejano oriente. Por cuanto al teatro occidental, sus antecedentes inmediatos se hallan en la biomecánica de Meyerhold y en las llamadas *Motions* de Jerzy Grotowski.

Al igual que la antropología teatral, gran parte de la biomecánica escapa a los intereses de la pedagogía, en particular aquella encaminada a convertir al actor en un obrero de la interpretación. Con todo, la observación del trabajo mecánico del obrero le permitió a Meyerhold identificar los principios del movimiento escénico; éstos son: (1) ausencia de desplazamientos superfluos, (2) ritmo, (3) determinación del justo centro de gravedad del cuerpo y (4) resistencia (1992: 239), término, este último, prestado de la danza y explicado, como en ningún otro sitio, por la siguiente imagen: “Otelo estrangula a Desdémona, y la habilidad del actor consiste

<sup>16</sup> La traducción es mía.

en que, al llegar al extremo, al máximo de la tensión, debe, sin embargo, seguir siendo durante todo el tiempo su propio guía, debe conservar el dominio de sí mismo, para no estrangular realmente a Desdémona” (294). Principios análogos rigen los ejercicios pre-expresivos del Teatro Laboratorio grotowskiano, para el que Barba realizó sus viajes de investigación. En este contexto, un primer entrenamiento pone sus miras en el desarrollo mecánico del movimiento con el objeto de estimular la destreza corporal mediante el desequilibrio, la oposición de fuerzas, la búsqueda de equivalencias y el control de la energía. La segunda clase de ejercicios atiende, en cambio, a la plástica del cuerpo, para lo que recurre al estudio de los vectores opuestos en términos de movimiento contrastante (“la mano hace movimientos circulares en una dirección y el codo en la dirección opuesta”) y de imagen contrastada (“las manos aceptan mientras los pies rechazan”) (Grotowski, 1970: 102). Sobre esta doble base se ha elaborado un método de entrenamiento actoral conocido como *Motions* y cuyo desarrollo inicia con el reconocimiento de una postura primaria de la que parte todo el movimiento escénico. Con las rodillas flexionadas y el torso echado al frente (posición del guerrero que replican tanto el bufo italiano como los actores del teatro oriental y, consecuentemente, también los del Odin Teatret), se trata de una “postura del cuerpo en estado de alerta, un cuerpo que está presente en el aquí y el ahora, orgánico y vital, totalmente perceptivo a su ritmo interno en vinculo con el ritmo externo” (Sierra, 2011: 40).

Como en Meyerhold, aquí aparece un término que, junto con el de equilibrio precario, condiciona el tránsito que conduce de la mecánica a la plástica o, por decirlo con las palabras del funcionalismo, de lo motriz a lo psíquico. Me refiero, claro, al *ritmo*. Aquí la referencia obligada, si no para el ruso, sí para Grotowski y Barba, la aporta el método de Jaques-Dalcroze, para quien el ritmo

constituye un factor primordial del proceso educativo. Sin ir más lejos, el músico austriaco se dio cuenta de que, generalmente, el sistema muscular de aquellos individuos carentes de sentido rítmico responde de manera irregular a los estímulos mentales. Ya se lo entienda, en su acepción musical, como “una recurrencia de series de sonidos acentuados, sonidos no acentuados y restos que en la gimnasia rítmica se expresa como movimiento e inhibición del movimiento” (Jaques-Dalcroze, 1917: 48),<sup>17</sup> o bien desde la estética trascendental como todas aquellas “interacciones que afectan la estabilidad y el orden en el flujo del cambio” (Dewey, 2003: 49), lo cierto es que, además de sus funciones motrices, el ritmo desempeña una labor clave en el desarrollo de la conciencia temporal, de ahí que, como señala Peter Slade (1954: 46-47), determine, entre otros, los juegos personales de correr típicos de los niños de entre cinco y seis años de edad. Llamo conciencia temporal a la capacidad de percibir el tiempo objetivo. Esta facultad se desarrolla mediante una suerte de espacialización del tiempo subjetivo que da lugar a la duración, entendida ésta como el correlato de las sucesiones y las simultaneidades.<sup>18</sup> Precisamente la observación de este correlato condujo a Dalcroze al desarrollo de su método, afianzado en la convicción de que la depuración del movimiento en el tiempo

<sup>17</sup> La traducción es mía.

<sup>18</sup> En su libro sobre *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, Piaget no menciona el ritmo en tanto que dispositivo de esta clase de operaciones cronométricas, si bien la cuestión se sobreentiende gracias a la impronta dialéctica que permea su aparato conceptual, presente cuando, a propósito de la duración de los intervalos (o sea del ritmo), asegura “que la sucesión y la simultaneidad temporales no son comprendidas operativamente sino en la medida en que permiten engendrar un sistema de duraciones cuyos acoplamientos sean determinados unívocamente por las mismas, así como —naturalmente— que las duraciones no son comprendidas operativamente sino en cuanto ellas corresponden unívocamente a un sistema de sucesiones y de simultaneidades” (1978: 45).

asegura la conciencia del ritmo musical en la misma medida en que su perfeccionamiento espacial garantiza la conciencia del ritmo plástico (1921: 84). En ambos casos se trata, no obstante, de cobrar conciencia del movimiento, por un lado y, por el otro, de la velocidad (v. Piaget, 1978: 45 ss.)

No es éste el lugar adecuado para revisar con minucia la gran cantidad de ejercicios que reportan beneficios corporales en términos de escenicidad. Conozco libros, de diversos autores, que dedican partes enteras a ellos. De hecho, casi puede decirse que cada método y cada técnica cuenta con una colección de los mismos, y no me refiero únicamente a los ámbitos profesional y amateur; también la pedagogía teatral ha elaborado compendios de gran valía; tan sólo en nuestro contexto iberoamericano se cuenta con los trabajos de Boal (2002), de Mantovani (2004), de García-Huidobro (2004), de Astroski y Holovatuck (2009)... En fin, mi interés se limita a subrayar que, por cuanto están dirigidos al cultivo de la memoria corporal, la gran mayoría de estos ejercicios preexpresivos deambula entre el equilibrio precario y el movimiento rítmico, entre el perfeccionamiento de la mecánica y el perfeccionamiento de la plástica. Todo ello, con un mismo objetivo: “posibilitarle al actor [*al niño*] el desarrollo de los medios expresivos a su alcance: la dicción y el canto; la impostación de la voz; la respiración; el tratamiento de las emociones y el control corporal, a través de la mecánica del cuerpo y de las precisiones físicas (Centeno, 2005: 127).

Ahora bien, esta espacialización reductora del tiempo interior que deviene en la rítmica de los intervalos, en todo equivalente, valga aclarar, a la reducción espacial que Lévi-Strauss identifica en los rituales chamánicos (1994: 216 ss.), da lugar a lo que, en su teoría del arte teatral, Stanislavski denomina *mágico sí*; es decir, un espacio hipotético en el que, al tiempo que se reducen en número, las posibilidades de acción se multiplican en términos cualitativos,

propiciando experiencias extracotidianas en las que el cambio de una sola circunstancia posibilita un campo entero de acción (1954: 66-67). Ciertamente, el ruso comete el desliz, ya comentado en otros autores, de asociar este condicional mágico con la conciencia del fingimiento, con un hacer como que se hace. No hay que olvidar, a propósito, que su método está pensado en términos de capacitación profesional, en cuyo marco el imperativo de la verosimilitud tiene que ver más con el convencimiento que con la convicción; tan sólo la memoria emocional opera en este sentido de transferencia (más adelante, con su sistema de las acciones físicas, intentará revertir esta situación). Resulta evidente que, a cambio, cuando las niñas juegan, en ningún momento hacen como si tomaran el té; no necesitan “creer” que lo hacen puesto que la situación en la que se hallan inmersas dista mucho de ser extracotidiana: “Para el niño — señala, no en balde, Peter Slade (1954: 42)—, el juego constituye la manera de pensar, de probar, relajarse, trabajar, recordar, atreverse, examinar, crear y absorber”.<sup>19</sup> Ello ocurre porque, a diferencia de su corta memoria corporal, las facultades proyectivas del niño son tan extensas que necesitan reemplazar la falta de experiencias reales por un material que, si en correlación directa con la cultura específica del niño, se elabora en el seno de su configuración psíquica, de su espacio mental.<sup>20</sup> Esta imaginación netamente funcional, o fantasía, como suele llamársela, se traduce en una acción sin estímulo

<sup>19</sup> La traducción es mía.

<sup>20</sup> Uno de sus alumnos más destacados, Michael Chéjov (sobrino, asimismo, del célebre dramaturgo), se queja de que, al comienzo de su carrera docente, Stanislavski enfatizaba sobremedida la exigencia de que todo proviniera del interior del actor: “No existía un equilibrio, teníamos mucha riqueza interior, pero nada salía hacia afuera porque no sabíamos qué apariencia teníamos”, y un poco antes: “En el caso ideal, deberíamos experimentarnos de dos maneras, totalmente desde fuera y, al mismo tiempo, totalmente conscientes de todo lo que está pasando dentro” (Chéjov, 2015: 275).

ni intenciones conscientes, toda vez que las niñas no juegan para aprender a tomar el té o para platicar sobre una amiga en desgracia; lo hacen, en suma, porque sí, no “como si”. Salvado el escollo, cabe reconocer en el dispositivo stanislavskiano el germen del simulacro tal como lo entienden Platón y la crítica contemporánea: no como fiel reproducción del acto real, sino como distorsión original del mismo. A las niñas no les hace falta contar con la experiencia “real” de tomar el té para imaginarse que lo hacen, así como tampoco le hace falta a madame Sonova la de deslizar una gota de mercurio por su cuerpo para imaginarse la sensación que le produciría, y por ello el té puede llegar a convertirse en plasma tal como la gota de mercurio puede introducirse en el cuerpo y deslizarse por su interior. Como en las niñas, en Sonova la intención del acto tiene que ver menos con preguntarse qué pasaría si pudiéramos inyectarnos mercurio que con prestar atención perceptiva a una condición corporal, en el caso de la profesora rusa, el sistema muscular (v. Stanislavski, 1980: 83-85).

A diferencia del carácter sustancial de su contraparte mimética, este componente poético del simulacro, que para Platón resultaba suficientemente engañoso como para desterrarlo de su utopía, proporciona el soporte estructural sobre el que se configura la imagen mental. Contiene, pues, un principio constructivo, formativo, que conduce a la elaboración de esquemas de interiorización, de *puestas* en escena. Puede que no esté ligado del todo al acto real, que poner sus miras en él ni siquiera se cuente entre sus funciones principales; sin embargo, el *si mágico* se construye siempre sobre una plataforma de circunstancias dadas que, por muy mágicas que sean, le confieren a la tarea lúdica la coherencia necesaria para adoptar visos de realidad. Desde que este conjunto de circunstancias afecta tanto al

desarrollo de la acción como al espacio en que se desarrolla,<sup>21</sup> aquí también opera el principio de alteración del equilibrio, de modo que el cambio de una sola circunstancia hace aparecer no ya una nueva línea de acción, sino un campo completo de posibilidades: en lugar de asimilar y acomodar cada elemento nuevo al esquema de la realidad, se trata de generar un esquema nuevo para cada realidad, un esquema en el que, como en el movimiento del obrero observado por Meyerhold, todo elemento comporta un propósito intrínseco.

Por lo que a la escenicidad se refiere, la clave de esta impronta hipotética del condicional estriba en que, literalmente, arranca la acción del sujeto. No lo obliga a realizarla; simplemente condiciona su libertad de hacerlo. De otro modo: puesto que es determinado por la imaginación y no por la realidad (por el subjuntivo y no por el indicativo), el conjunto de circunstancias dadas interioriza el propósito de la acción, de manera que “el acontecimiento no parece nacer de las circunstancias exteriores, sino de la voluntad interior” del sujeto (Hegel, 1947: 141). A la soltura mecánico-plástica del desempeño, el condicional *agrega* a la acción una naturalidad que se traduce en términos de sinceridad. Cabe aquí efectuar nuevamente un giro de la perspectiva, pues si es cierto que, como asegura Pushkin, al dramaturgo se le exige “sinceridad en las emociones, sentimientos que parecen verdaderos en circunstancias dadas” (citado en Stanislavski, 1954: 56), también lo es que el niño no precisa de exigencia alguna. De poco sirve, en este sentido, preguntarse qué tan verdadero es

<sup>21</sup> En el marco de un montaje teatral, señala Stanislavski, las circunstancias dadas constituyen “la historia de la obra, sus hechos, consecuencias, época, tiempo y lugar de la acción, las condiciones de vida de los actores y la interpretación del *régisseur*, la *mise-en-scène*, la producción, los decorados, los trajes, los objetos necesarios para la representación, iluminación y efectos de sonido, todas las circunstancias dadas al actor para que las tenga en cuenta mientras crea su papel” (1954: 56).

el llanto de la niña a quien su amiguita le ha dicho que su patito de hule no parece una taza. Verdadero o no, se parezca o no el patito a una taza de té, el llanto de la niña es sincero porque obedece a una “fe absoluta en la parte retratada” (Slade, 1954: 36): no en el objeto retratado; en el sujeto que retrata. Un sesgo análogo, si en la órbita de la filosofía del lenguaje, le permitió a Bajtín acuñar el concepto de dialogismo, en cuyo seno la palabra renuncia a la verdad unilateral de su parentesco con el objeto para encarnarse en el sujeto como palabra internamente convincente: “La verdad — señala el ruso a propósito — no nace ni se encuentra en la cabeza de un solo hombre, sino que se origina entre los hombres que la buscan conjuntamente, en el proceso de su comunicación dialógica” (2003: 161).

En el ejemplo propuesto, el paso del juego personal al juego proyectado condiciona el llanto de la niña, que de un momento a otro ha dado el salto de la simple espontaneidad, entendida como modelo de conducta automática en respuesta a un estímulo exterior (v. Carmona, 1989: 26), a la sinceridad propiamente dicha, donde “sincero” se refiere a quien “habla o procede mostrando lo que piensa o siente o su manera de ser” (Moliner, 2007: 2727).<sup>22</sup> Al desplazar el énfasis de la veracidad a la honestidad, el sujeto se individua mediante la exteriorización, transfiriendo a la realidad la investidura esquemática, y el carácter de modelo a su propio devenir. Este salto, dicho en términos teatrales, conduce del monólogo al diálogo, diálogo en cuyo marco cobra pleno sentido el término *absorption* empleado por Slade (1954: 36) para referirse a la cualidad del juego proyectado; es decir, lo mismo en tanto que facultad para concentrarse en la tarea lúdica que por cuanto disposición receptiva

<sup>22</sup> ¿Acaso no se refiere Aristóteles (*Poética*: 1450a-b) a esto mismo cuando habla de las cualidades escénicas del personaje en términos de carácter, lenguaje y pensamiento?

ante el parecer de los otros jugadores. Aparece entonces un elemento nuevo: la convención. Sin que en ello tenga necesariamente que ver la conciencia, el juego deja de ser una imitación para convertirse en un simulacro. Poco importa ya que el patito de hule se parezca o no a la taza; importa que, si pretenden que el juego continúe, las niñas acuerden que lo es o que no lo es.

La convención se sitúa, así, en el vértice de la atención y la receptividad, entre el desplazamiento retroyectivo de la memoria y la potencia proyectiva de la imaginación, pero este vértice constituye más un efecto que una causa. Resulta, pues, de un desarrollo durante el que, tras separarse la una de la otra, la memoria y la imaginación aprenden a trabajar de manera conjunta. Más aún, se vuelcan ambas en una tercera facultad: la *voluntad*. Se trata, ésta, de un impulso orgánico análogo al *conatus* de Spinoza pero gobernado por el instinto de conservar la ilusión. No hay que estirar mucho la liga para concluir que, en Nietzsche, la voluntad de poder es sinónimo de ilusión o, si se quiere, de voluntad de ilusión. El paralelismo se lee a lo largo y ancho de su obra pero, para muestra, baste el botón del opúsculo póstumo intitulado *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, donde habla de la inclinación natural del hombre a dejarse engañar y de la fascinación que lo invade “cuando el rap-soda le narra cuentos épicos como si fuesen verdades, o cuando en una obra de teatro el cómico, haciendo el papel de rey, actúa más regiamente que un rey en la realidad” (1990: 35). No existe, resta añadir, mayor portador de esta debilidad por la ilusión que el niño cuando juega. Ahora que, para actuar con mayor realeza que un rey de verdad, hace falta algo más que un cetro y una corona; hace falta una voluntad que deriva del convencimiento y posibilita el acuerdo y en la que, antes que un deseo de actuar o una conciencia del acto, cabe identificar un estar aquí y ahora, un estar presente. Hace falta, en suma, tener presencia escénica.

### 2.3. Dramaticidad

Por cuanto depende de la voluntad de los participantes, la escénica, como toda convención, está también expuesta al principio de alteración del equilibrio. Basta sólo con que una persona mayor sea testigo del juego infantil para que la dinámica de éste cambie por completo. Pienso, a propósito, en la historieta de Mafalda en la que el papá espía a Guille mientras éste pinta despatarrado en el suelo en medio de un caos de colores y pinturas; para cuando el padre regresa con la cámara fotográfica, el pequeño ha ordenado ya meticolosamente la escena y, con el cabello relamido y la ropa límpida, la preside al estilo militar. Guardada toda proporción, esto mismo ocurre cuando un mayor atestigua un juego colectivo, con el agregado de que en tal caso la mudanza del desempeño afecta también las relaciones entre los participantes activos, quienes por primera vez se preocupan, y se ocupan, de mostrar que lo hacen mejor. “¿Verdad, papá, que el patito de hule sí se parece a una taza?” es una pregunta que, si no letra por letra, he escuchado un montón de veces y que me remite de inmediato al *agon* del que habla Caillois. El testigo acreditado marca, así, el inicio de la competencia de la que derivan, de un lado, el conflicto entre los *personajes dramáticos*: protagonista y antagonista y, del otro, el diferencial de conocimiento que separa a éstos del espectador.

En cualquier caso, el espectador siempre sabe más que los personajes. A diferencia del niño, el adulto sabe cómo se toma el té o qué tanto se parece el patito a una taza, en la misma medida en que el espectador sabe que Edipo no nació en Corinto sino en Tebas, circunstancia que desde luego el personaje, en este caso protagonista y antagonista a la vez, desconoce. El propio Caillois, en su *Filosofía de Leviatán*, se opone a la inclinación tan contemporánea de ver en el *Edipo* de Sófocles el glorioso comienzo del género policíaco.

Desde que se trata de un mito conocido por la comunidad, “el resorte del interés en Edipo es exactamente el inverso de una novela policial. El público sabe lo que el «detective» ignora; sabe cómo Edipo va en busca de su propia desgracia” (citado en García Gual, 2012: 159). El resorte se tensa conforme mayor es la desproporción, de ahí que, más que como un ignorante, el personaje aparezca revestido de un falso manto de autoridad que para el espectador se traduce en arrogancia (*hybris*) e imprudencia (*hamartia*). Por lo que hace al juego dramático, aquí vuelve a hacer falta un enfoque pedagógico inverso al de la poética, un giro que, al considerar en formación, y no como cosas hechas, el carácter, el lenguaje y el pensamiento del jugador, supere a un tiempo, sin renunciar a ellos, la catastrófica caída del héroe trágico y los tropiezos cómicos del villano, estos últimos soporte y fundamento de un teatro para niños que, como proponía doña Clementina Otero, opera “a base de los fracasos del «malo»” (2013: 19).

Dicho enfoque se halla en el trabajo de la profesora británica Dorothy Heathcote, para quien resulta clave que los jugadores cuenten con las competencias necesarias para participar de manera activa en el juego. Su método consiste en otorgar a los jugadores una destreza simulada, un *manto de experticia* que los convierte en investigadores en acción. Más que falsa, esta experticia es simulada porque, a pesar de que el juego contempla una fase previa de averiguaciones motivada por los intereses de los participantes, la acción suele desarrollarse en un marco ficcional en el que la autoridad de éstos equivale a la de los adultos en el mundo real. No se trata, aclara la experta, de una capa de dignidad que se recibe a manera de reconocimiento, sino de *utilizar* “una *cualidad* de liderazgo que acarrea los estándares de comportamiento, moralidad, responsabilidad y ética situados en la base espiritual de toda acción” (citada en Aitken,

2013: 35).<sup>23</sup> En términos escolares, la dinámica suele consistir en que, a través del profesor, una instancia social ajena al salón de clases y aún a la institución escolar comisiona a los alumnos una tarea específica, de interés para la comunidad, que éstos deben llevar a cabo mediante un juego de roles.<sup>24</sup> Por cuanto a la función didáctica de la tarea lúdica, Heathcote se resiste a creer en el conflicto como fuente primordial del drama, si bien se refiere a las dificultades comprometidas en cada comisión en términos de *tensión productiva* (O'Neill, 2015: 52 ss.), efecto que, según ella, se consigue dejando un elemento del juego, pero sólo uno, al azar y cuyo paralelismo con la fuente del conflicto dramático resulta insoslayable desde que la aleatoriedad la provee el profesor, tal como en la tragedia clásica la proporciona el oráculo a partir de un solo elemento: Edipo nació en Tebas. Salta a la vista, por lo demás, que en ambos casos se trata de propiciar un foco de tensión dramática.

Al margen de su acreditada utilidad, que el suyo sea uno de los métodos de mayor aceptación en el ámbito de la pedagogía teatral anglosajona se debe a la extensa labor de Heathcote como catedrática en el área de formación de profesores. Entre ellos, ha sido Gavin Bolton el máximo responsable de difundir los postulados de su maestra. A él se debe el galimatías *drama sin audiencia* (1992: 7) del que deriva toda una corriente educativa autodenominada

<sup>23</sup> Mía la traducción.

<sup>24</sup> De manera paralela al manto de experticia, Heathcote desarrolló un sistema de actividades escolares conocido como *modelo de las comisiones* y ordenado en tres fases: aceptación, cumplimiento y reporte. Se trata de tareas reguladas por demandas específicas y fechas límite, de modo que ponen a prueba las habilidades de los alumnos comisionados al tiempo que ofrecen oportunidades de participación escolar a las instancias profesionales, comerciales y públicas de la comunidad en turno (v. Booth, 2012: 9).

*process drama*.<sup>25</sup> La confusión responde a que, en el modelo de Heathcote, el profesor participa él mismo como jugador, de donde la continua recurrencia al concepto *teacher-in-role* para referirse a sus funciones docentes. En efecto, el juego dramático en el salón de clases precisa de la integración activa de todos los participantes, lo que, sin embargo, no quita que —y aquí es donde Bolton se extravía—, en tanto que *facilitador* de la dinámica, el profesor esté autorizado para salirse de la ficción en el momento en que lo considere oportuno (v. O’Neill, 2015: 79 ss.) Esta licencia para actuar como juez y parte, aunque no como ambos a la vez, se aprecia también en la figura del comodín desarrollada por Boal en el marco de su teatro del oprimido. Muy pronto la impronta comunitaria de sus espectáculos y la exigencia de representar una realidad incierta y contingente, sugirieron a los integrantes del Teatro Arena la necesidad de contar con una instancia intermedia entre personajes y espectadores, con una figura que hiciera posible la participación activa del público en el espectáculo mediante la presentación de problemas y la invitación a la búsqueda colectiva de posibles soluciones. Surge así el sistema del comodín, responsable, por una parte, de inventar el condicional mágico y de controlar las circunstancias dadas y, por la otra, libre de participar o no de manera activa en el mundo inventado: “El comodín es polivalente —señala el brasileño—; es la única función que puede desempeñar cualquier papel en la obra”, y añade: “Es omnisciente. Pero cuando el actor comodín desempeña no sólo esa función en general, sino que asume en particular uno de los personajes, adquiere entonces tan sólo la conciencia del

<sup>25</sup> Ello, pese a que el propio Bolton (1992: 6) advierte que se ha prestado demasiada atención al drama en tanto que proceso en detrimento de su calidad de producto, siendo que su propia experiencia le ha demostrado que cuando se invita a los niños a *hacer* drama, éstos nunca pierden la perspectiva de estar haciendo *algo*.

personaje que interpreta” (Boal, 2009: 95). No me sorprende, a propósito, que la figura del comodín haya visto la luz justamente en Brasil, una nación tan aficionada a las prácticas deportivas en las que se hace necesaria la presencia de un juez.

En adenda, el comodín le permite al teatro foro representar los conflictos sociales con el objeto de que los espectadores se sumen al drama en calidad de personajes y propongan variantes de acción para resolverlos, de ahí que las obras suelen desarrollarse a manera de procesos judiciales en los que la concurrencia desempeña las funciones de un tribunal (89). Con ello, Boal y sus colaboradores se proponen revertir la identidad actor-personaje mediante una estructura en la que los actores desempeñan funciones que los acreditan para interpretar diversos personajes, crédito que, desde luego, es susceptible de transferirse a los espectadores. Este debilitamiento de la cuarta pared no hace, empero, sino confirmar que tal pared existe. Echa por tierra, sí, la convención moderna del público pasivo (quieto, callado, a oscuras), pero al mismo tiempo, y dado que todo aquel que quiera participar activamente en el espectáculo debe dar el salto del graderío al escenario, subraya la distancia que media entre uno y otro, suministrando la prueba de que la cuarta pared antecede a la convención. Para comprender este asunto no hace falta prestar oídos a la lectura de Nietzsche a propósito del origen de la tragedia o bien a la imagen del público isabelino ofrecida por Laurence Olivier en su *Enrique V* y traída a cuento por el propio Boal; basta con observar lo que ocurre en una función de teatro para niños para percatarse de que la cuarta pared se construye de un material extremadamente frágil y endeble. Tanto, que originalmente se trataba de un “muro vivo”, el coro de sátiros, encargado a un tiempo de evaluar el desempeño del personaje y de poner a la vista del espectador los hilos necesarios para la comprensión (¿no es acaso el bufón, me pregunto, el símbolo por antonomasia del comodín, a ratos listo a ratos tonto, y no viene a ser éste una

extensión del sátiro, mitad hombre mitad bestia?) En fin, lo cierto es que la permeabilidad original del coro satírico aporta el principio mismo de la dramaticidad:

verse uno transformado a sí mismo delante de sí, y actuar uno como si realmente hubiese penetrado en otro cuerpo, en otro carácter [...] Aquí hay una cosa distinta del rapsoda, el cual no se fusiona con sus imágenes, sino que, parecido al pintor, las ve fuera de sí con ojo contemplativo; aquí hay ya una suspensión del individuo, debido al ingreso en una naturaleza ajena (Nietzsche, 2000: 86).

Ya señalaba Aristóteles que el drama se distingue por emplear el modo activo de la mimesis en oposición al modo narrativo de la epopeya, en cuyo caso el poeta puede participar en la acción o bien abstenerse de hacerlo (*Poética*: 1448a, 20). Esto le permitirá a Diomedes (*Ars grammatica*, III), hacia el siglo IV de nuestra era, desarrollar una clasificación de la literatura en tres géneros: *activum vel imitativum*, con intervención de los personajes pero no del poeta, *ennarrativum*, con la sola intervención del poeta, y *commune vel mixtum*, en la que participan tanto el poeta como los personajes. Si bien en nuestras gramáticas modernas estas tres variantes corresponden, respectivamente, a los estilos directo, indirecto e indirecto libre de la citación, en el marco de la teoría literaria Wellek y Warren seguirán refiriéndose a la primera en términos de método dramático u *objetivo*, mismo que consistiría en representar los objetos en su devenir temporal (1974: 268-69). En este mismo marco, Víctor Shklovski (2007: 61) acuñará el concepto de *singularización* para hablar de un recurso que identifica en Tolstoi y que “consiste en no llamar al objeto por su nombre sino en describirlo como si lo viera por primera vez y en tratar cada acontecimiento como si ocurriera por primera vez”. Llama la atención que, si no son uno y lo

mismo, en cada caso se trate de un dispositivo de extrañamiento parcialmente equiparable al *Verfremdungseffekt* brechtiano que, como el comodín del teatro participativo, “impide la presentación del mundo como una perplejidad, como un destino inexorable” (Boal, 2009: 91). Como bien acota Fredric Jameson, este proceso de quitar los nombres le devuelve la frescura a la experiencia en bruto: “Hacer que algo nos parezca extraño, y por lo tanto nos obligue a mirarlo con nuevos ojos, implica la precedencia de una familiaridad general, de un hábito que nos impide mirar las cosas tal como son, una suerte de adormecimiento de la percepción” (2000: 64).

Una suerte de *anestesia*, diría yo, que se opone a la *aisthesis* tal como la concibe Baumgarten en sus meditaciones filosóficas sobre la poesía (1975); es decir, como elaboración de un discurso sensible que, por estar ligado a los cambios temporales de los objetos, a las contingencias del devenir, pues, se traduce en la configuración inductiva de imágenes poéticas. Ahora bien, esta sustitución de los atributos generales contenidos en el nombre por las circunstancias particulares de la experiencia constituye un arma de doble filo. Al situarlo en un punto de vista que, de tan desinteresado, resulta crítico y suspicaz, aleja al sujeto, por una parte, de los objetos percibidos; por la otra propicia, no obstante, una identificación intersubjetiva desde que el acto de percibir es mediado por una personificación de los objetos. A propósito de Brecht, Edward Bond (1978) cobra conciencia de este doble juego cuando, al efecto de distanciamiento, opone lo que él llama *Aggro-Effect*, una técnica consistente en saturar de violencia las escenas con el propósito de implicar la sensibilidad del espectador. Ahí donde Brecht separara de la acción al espectador para hacerlo desconfiar de sus significados personales en pos de un sentido de carácter sociohistórico, para Bond resulta imperativo que el espectador abandone las prescripciones sociales y haga surgir los significados de su propio interior

(v. Eddershaw, 2000: 167). Se trata, al fin y al cabo, de operaciones complementarias, presentes ambas tanto en el coro satírico como en el sistema del comodín y en todo equiparables, una vez más, a las nociones funcionalistas de asimilación y acomodación.

El coaccionar recíproco de estas operaciones de formalización y sustanciación, de interiorización y exteriorización, resulta, he aquí la clave, en la construcción de imágenes sensibles, una clase de entidades, a medio camino entre el cuerpo y la mente, en la que por primera vez la memoria y la imaginación, convertidas ya en un almacén de perceptos la una y la otra en una fábrica de conceptos, se desembarazan de la fantasía para trabajar en conjunto. En contraparte recíproca de la variación *estilística* propia del efecto v, el mecanismo de inversión propuesto por Bond reditúa en la clase de experiencias que Dewey denomina *estéticas* o, llanamente, significativas. Significativas porque, al volcar en el presente así el acervo de experiencias previas del sujeto como el cúmulo de sus expectativas a propósito de los objetos, le permiten al individuo concebir los medios y los fines como una unidad. Ello, asegura el norteamericano, por la vía de una dialéctica del dar y el recibir, del hacer y el padecer, en la que se funden los modelos comunes y el acontecer individual (2003, 75-102). Es en este vértice donde, me parece, cabe situar la imagen sensible, cuyo carácter utilitario deriva de la necesidad de equilibrar las fuerzas contrarias del percepto y el concepto. En cualquier caso, se trata de un equilibrio precario que se desborda en un objeto expresivo, de un excedente informativo de la acción que, precisamente por sobrepasar las capacidades de retención y anticipación, tiende a ser expelido en una entidad conservable y transportable.

Al releer el párrafo anterior me doy cuenta de la cantidad de veces que se repite la partícula “ex” (*exteriorización, experiencia, expectativa, excedente, expeler*). Más que a una casualidad, la

recurrencia del prefijo se debe a la índole proyectiva de la imagen sensible en tanto que resultado de un doble lanzamiento hacia afuera. He aquí, justamente, el significado de la palabra *símbolo*. De otro modo: al fundirse en la *idea*, el percepto adopta una impronta funcional al tiempo que el concepto se incorpora. Esto genera un doble excedente: una suerte de percepción mental, por una parte, de carga psíquica, diría Freud y, por la otra, una especie de cuerpo conceptual susceptible de explicarse como carga somática. Ambas fuerzas superan los límites de la idea que, impedida de controlarlas, las descarga en un objeto expresivo que posibilita la transmisión de la visión individualizada (v. Dewey, 2003: 161). El símbolo constituye, entonces, el primer *medio* de expresión al alcance del niño, el primer instrumento que le permite, pues, mediar su expresión. En términos teatrales, esto significa que, a diferencia de su contraparte escénica, en la que el estímulo interioriza el motivo, los propósitos de la acción dramática se vierten en una instancia que, trascendiendo los intereses personales del sujeto, pone sus miras en la construcción de una comunidad intersubjetiva. Convivio teatral, llama Jorge Dubatti a esta comunidad (2011: 33 ss.), misma que sitúa al centro de una práctica que él mismo, pero no sólo él, concibe como *acontecimiento*.

Entre las diversas teorías sobre el acontecimiento que han visto la luz en el siglo más reciente, me quedo con la de Alain Badiou siempre y cuando se la contraste, y se la complemente, con la de Gilles Deleuze. Para este último, el acontecimiento constituye una entidad temporal que se opone a los repertorios de la estructura, de los que viene a ser una especie de “historia interior” (1989: 70) en el mismo sentido en que, para la lingüística estructural, el mensaje (la cadena o sintagma) supone una singularización del sistema de la lengua, ordenado éste en estructuras verticales denominadas paradigmas. Debido a esta naturaleza cronológica, el acontecimiento

pondría sus miras en el pasado y en el futuro para confirmar el carácter múltiple e inaprehensible del presente (v. Luis, 2014: 78); ello, en el sobreentendido de que, como en Saussure, la sincronía resulta de un corte artificial y tan arbitrario como el signo mismo (v. Voloshinov, 1976: 83 ss.) A cambio de este corte, Deleuze se suma al racionalismo de Voltaire cuando, en su *Diccionario filosófico*, asegura que “los acontecimientos están encadenados unos con otros por una fatalidad invencible” (1825: 6), lo que así mismo puede decirse de los enunciados del discurso, ámbito del interés particular de Deleuze pero no necesariamente de Badiou. Nadie en su sano juicio se atrevería a negar, a propósito, que el drama de Edipo *consiste* en una cadena de acontecimientos; nadie pondría, pues, en duda que el drama representa una clase de acontecimiento precisamente por estar dispuesto en el devenir. Desde la perspectiva lógico-matemática a la que apela Badiou, el acontecimiento constituye, por el contrario, una *inconsistencia* al interior de un conjunto o subconjunto de cosas, una anomalía que impide el conteo y el registro de la multiplicidad subyacente al conjunto. Visto así, se trataría de un hecho cuya manifestación no depende del estado de la situación en la que surge pero cuya aparición determina un cambio súbito y radical no ya de la situación en sí, que lo hay, sino del ser o los seres implicados en la misma (1999: 155 ss., 371 ss.). Según este enfoque, el único acontecimiento sería el cobro de conciencia de Edipo, mismo que hubiese podido no ocurrir pero que, al hacerlo, determina el giro de su fortuna. En la órbita del discurso, aquí cuenta el aspecto perfectivo del participio pasivo vigente tanto en la palabra *acontecimiento* (événement) como en la palabra *enunciado* (énoncé) y en atención al cual cabe distinguir el acontecimiento del acontecer. En Ducrot (1984), el enunciado aún posee este carácter discreto ligado a la lógica y opuesto al fatalismo racionalista, pues si para Voltaire, como implícitamente para Deleuze, la cadena

de acontecimientos determina el devenir y, por tanto, la emergencia de cada nuevo acontecimiento, la perspectiva lógica permite el cálculo matemático de las posibilidades, incluida la no irrupción del acontecimiento.

La ventaja de hacer coincidir ambas propuestas radica en que, mientras el enfoque racionalista permite concebir el drama como una clase de devenir atada a un tiempo histórico y aun mítico o bien a una coherencia interna que se genera “en virtud de la interdependencia de las partes” (Staiger, 1966: 170), la perspectiva lógica apunta a un hecho, demarcado por sí mismo, en el que la sincronía de la diversidad se traduce en términos de unidad. En nuestro ámbito, éste se conoce como *hecho teatral*, un género de acontecimiento que ocurre únicamente cuando, decía mi querido maestro Juan José Gurrola, “el teatro baja” o, recurriendo al neologismo de Mauricio Kartun, cuando “el teatro teatra” (v. 2010: 104-06). Trátese del drama o del hecho teatral, en ninguno de los dos casos cabe observar, ojo, un fenómeno accidental ni, por el contrario, obligatorio. Se trata, más bien, de un péndulo que oscila entre la contingencia y la necesidad, entre el decir y lo dicho, de donde la definición, por parte de Dubatti, del acontecimiento teatral en términos de *producción*: “producción, porque la palabra, a la vez liberada de la marca cristiana de «creación», encierra los dos aspectos: producción es el hacer y lo hecho” (2011: 38). Dado que consisten ambos en objetos que en el mismo momento en que repiten se convierten en originales, dado, pues, que los dos transitan entre la poiesis y la mimesis, tanto el drama como el hecho teatral hacen confluír en un mismo fenómeno la previsibilidad racional del acontecimiento y su imprevisibilidad lógica o, de otro modo, la historia y la vivencia. En el vértice del convivio y la expectación, el simulacro teatral *produce* una obra: el texto, que emerge como correlato objetivo de la *conciencia*, con la que de inmediato entabla un intercambio recíproco e inversamente

proporcional. A ello se refiere Wolfgang Iser cuando advierte que el carácter de acontecimiento “nace de la irritación de la constitución de la consistencia, producida por las estrategias del texto” (1987: 207). Esta irritación de la consistencia constituida, que sirve lo mismo para traducir la postura de Badiou que la de Deleuze,<sup>26</sup> convierte al texto (comprendido como suma productiva de drama y espectáculo), en un simulacro de la conciencia; lo convierte, pues, en una *representación*.

## 2.4. Representatividad

Puesto que se finca en la convención de la competencia, el drama es siempre objeto de sanción y, más precisamente, de sanción negativa. Al igual que en la fosa de clavados o la gimnasia olímpica, los jugadores del drama se presentan de inicio cubiertos por un manto de experticia, de esa calificación perfecta que los jueces irán restando conforme los errores se cometan. Puede, en efecto, que sin los yerros haya triunfo, pero no drama, ya que éste precisa de los perdedores o, si se quiere, de esa línea, a veces firme a veces tenue, que separa la derrota de la victoria: todavía en el último salto,

<sup>26</sup> A mitad de camino entre una y otra —entre la gramática y la lógica— se halla la de Derrida, para quien resulta más propio hablar de una cadena de suplementos, donde el suplemento posee el atributo reductivo de la sustitución y la cadena el aspecto combinatorio de la ampliación. Más aún, el suplemento mismo transita de un objeto sustituido a un objeto que sustituye. En el corazón de la facultad comunicativa, el francoargelino detecta un *hacer pasar una cosa por otra*: “Lo simbólico es lo inmediato —señala—, la presencia es la ausencia, lo no-diferido está diferido, el goce es amenaza de muerte. Pero todavía hay que añadir un rasgo a este sistema, a esta extraña economía del suplemento. En cierta manera, ya era legible. Amenaza aterradora, el suplemento también es la primera y más segura protección: contra esa amenaza misma” (2008: 198).

el líder puede equivocarse al entrar al agua y propiciar con ello un giro de la fortuna, haciéndolo caer de lo más alto del medallero. En todo equivalente a la señalada por Aristóteles en su *Poética*, esta *peripecia* depende, no obstante, de un reconocimiento situado al exterior del drama y de sus *agonistas*; desde que, por cuestiones obvias, el clavadista y el gimnasta resultan incapaces de evaluar cualitativamente su propio desempeño mientras lo ejecutan, se hace necesaria la presencia de los jueces, cuyo imperativo de imparcialidad obliga a que sean más de uno y a que observen la competencia desde fuera, de ahí que, en esta clase de deportes, se los coloque siempre detrás de la cuarta pared.

Hay, sin embargo, casos en que el rendimiento se mide en términos eminentemente cuantitativos, lo que permite que los jueces se integren al drama en calidad de participantes. Así en el fútbol y en la mayoría de los juegos de pelota, donde las anotaciones poseen un carácter objetivo, observable, y entonces los jugadores son capaces de evaluarlas por sí mismos. Incluso así, multitud de aspectos escapan a la observación objetiva de los jugadores: las faltas, el fuera de lugar, las líneas divisorias y otros detalles exigen la presencia de un testigo acreditado. Ahora bien, y aquí está la clave, como el reglamento determina que el transcurso del partido no puede interrumpirse, que se juega en tiempo real, pues —incluso cuando la pelota ha salido de la cancha—, la evaluación recae en un solo juez capaz de tomar las decisiones sobre la marcha y de acercarse a las jugadas para que aquéllas resulten lo más imparciales que se pueda. Sí, “que se pueda”, porque al ser sólo uno y al situarse dentro de la cancha, el juez pierde la objetividad exterior y adopta una perspectiva propia, subjetiva..., arbitraria. Quiero decir que, más que una autoridad en sí, en el fútbol el árbitro constituye una representación de la autoridad; se le han conferido poderes que rebasan su propia competencia individual pero que él asume

en tanto que *suplemento* de la colectividad. Más aún, si el partido es de eliminación directa, esta representatividad lo convertirá indefectiblemente en villano, pues siempre habrá un perdedor que le recrimine no haber visto esa mano dentro del área o no haber señalado esa infracción merecedora de tarjeta.

¿No son acaso esta misma insolencia (*hybris*) y estos mismos errores (*hamartia*) los que el pueblo de Tebas habrá de recriminarle al causante de la peste? ¿Acaso al vencedor de la esfinge no se le exige la misma *anagnórisis* que reclama el jugador derrotado cuando, en busca de algún consuelo, le pide al árbitro que cuando menos reconozca sus errores? “¡Árbitro ciego!”, impreca *catártica*, con lágrimas en los ojos, una parte del público, *horrorizada* ante la *catástrofe*, *compasiva* con las víctimas del arbitrio, cuya culpabilidad, como —por apostarle al perdedor— la suya propia, pretende expiar con un “¡Qué injusticia!... ¡Esto es un teatro!”

Lejos de lo llanamente anecdótico, la comparación revela la naturaleza representativa de la teatralidad, presente lo mismo en el juego de las patadas que en el espectáculo de las tablas. En ambos casos se trata de la representación en tiempo real de un proceso cuya conflictividad responde a un sistema normativo de coerción tal como el que describe Boal (2009: 115 ss.) a propósito de la *Poética* aristotélica. Pocos análisis de los postulados del estagirita sobre la tragedia, si no ninguno, resultan tan atinados y contemporáneos como el del brasileño, de donde mi enorme sorpresa ante sus propias y preconizadas pretensiones de estar formulando, con su sistema del comodín, una clase de teatro al margen de dicha estructura coercitiva. Sin ir más lejos, si la participatividad promovida por el comodín tiene por función liberar de la opresión a los participantes, ello se debe a que tal opresión existe, a que, en el juego de las oposiciones, “uno de los polos es siempre la infraestructura económica de la sociedad” (91). En este sentido, cuando el comodín traspasa la

cuarta pared y sale de la ficción, no hace más que subrayar la dramaticidad del espectáculo, su carácter observable y objetivo; cuando, a cambio, invita a un espectador a integrarse a la escena, éste no ha de hacerlo como él mismo sino en representación del personaje, sea éste una función social o un caso particular. Lo cierto es que, pese a la ceguera de Boal (más una retórica que una verdadera convicción), Aristóteles contempla tácitamente ambas posibilidades cuando habla de la alta estirpe del personaje trágico, único e irrepetible, en oposición a la baja ralea de su contraparte cómica, tan común en el seno de la sociedad. El propio Aristóteles nos convida la estructura fundamental del drama trágico, misma que puede leerse de cabo a rabo en las cursivas del párrafo anterior y de cuyas consecuencias en la representación me ocuparé más adelante. En cambio nada nos dice, por cuanto a su estructura, de la *comedia*,<sup>27</sup> a no ser por la aclaración de que la fuente de lo risible se halla en los defectos menores de los hombres, que acarrearán vergüenza pero no dolor (*Poética*, 1449a).

<sup>27</sup> Según Timothy Reiss el nombre “comedia” proviene, por un lado, de Comus, dios griego de la fertilidad, y por otro, de *komos*, especie de procesión ritual que, en la primavera, se consagraba a celebrar la renovación del ciclo natural. Siguiendo a Aristóteles, Reiss ubica la instauración de la comedia en los concursos de la Hélade hacia el 486 a. c. (medio siglo después que la tragedia) y concuerda con los teóricos modernos que la han definido “como una celebración universal de la vida, como un jocoso desplante que se ríe o bien en la cara de un mundo incomprensible, o bien en la de un orden sociopolítico represor. El carnaval, la fiesta, la irreverencia y la libertad de acción generalizada indican ya sea una indiferencia, mezclada con aceptación, hacia lo primero, o una resistencia a lo segundo” (traduzco de Preminger, 1993: 224). Por su parte, Gertrude Jobs (1962: 363) sitúa al dios Comus en la Roma tardía y deriva su nombre de los vocablos griegos *komos* (“carrusel”, “oda festiva”) y *kome* (“comarca”). En su *Poética* (1448a-b), Aristóteles conviene en el origen dorio del término “comediante” (*kômázein*), derivado de *kômai*, vocablo que, en el Peloponeso, se refería a los poblados, ya que los comediantes viajaban de comarca en comarca luego de haber sido expulsados de la propia.

Por su parte, Henri Bergson explica estas faltas como discontinuidades que atentan contra la soltura y la armonía dinámica de la vida, definida esta última en términos de “tensión y elasticidad”. En contraste, lo mecánico vendría a ser todo aquello que escapa a lo humano, aquello que responde a las leyes físicas de la naturaleza y que, por tanto, convierte a los hombres en marionetas del caos, de ahí que considere risible a todo hombre en la medida de su semejanza con las máquinas. Reír, para Bergson, equivale a cosificar —no por nada emplea la metáfora de la marioneta para ejemplificar hasta qué grado lo risible se desprende de la torpeza, la cobardía y otros defectos análogos que hacen del hombre un muñeco articulado—, un dispositivo llamado, paradójicamente, a corregir las rupturas del equilibrio entre tensión y elasticidad, la intromisión de lo mecánico en el flujo dinámico de la vida (1986: 77). Bergson parece no percatarse de que lo que llama vida constituye una entidad tan mecánica como el universo de lo mecánico que atribuye a las leyes de la naturaleza; sobran, por otra parte, ejemplos de lo mecánico superpuesto a la vida que no hacen reír,<sup>28</sup> con lo que su criterio luce insuficiente para diagnosticar el cuadro clínico de la comedia. Cabe, entonces, distinguir lo cómico de lo risible, y convenir con Jorge Portilla en que “lo cómico no provoca necesariamente la risa. La síntesis entre comicidad e hilaridad no es una síntesis causal, es una

<sup>28</sup> Para muchos resultará cómica una persona de bajos recursos y poca educación que en una recepción formal suelta una palabrota en voz alta. Dado el caso, lo mecánico estaría representado por la formalidad de la recepción, sujeta a las normas de la cortesía y, por ende, calculada y predecible, mientras que el flujo de la vida recaería en la persona de escasa educación, de cuyo lenguaje las groserías forman parte habitual. A cambio, algún otro invitado podría no hallar las palabras apropiadas para referirse a un hecho al que sólo una palabra altisonante haría justicia, caso en el que estaría mecanizando el flujo del lenguaje al omitir la expresión “inapropiada” según la norma social y sustituirla por otra verdaderamente inapropiada en términos de la comunicación.

síntesis libre, puesto que entre comicidad e hilaridad hay la relación de una conciencia con un objeto” (1984: 43). De gran valía me parecen, a propósito, las ideas de Emil Staiger, para quien lo cómico deviene de una particular disposición de los sucesos (1966: 203). De acuerdo con él, la comicidad aparece cuando la expectación respecto a una situación tensa es defraudada por el resultado de la misma, pero a diferencia de lo que ocurre en la tragedia —si en concordancia con el acontecimiento tal como lo concibe Badiou—,<sup>29</sup> este giro no necesariamente contrae un nexo causal con el estado de la situación en la que emerge, por ello asegura el suizo que “lo cómico se sitúa fuera del marco de un mundo, se pone al margen, adoptando ante ese mundo así encuadrado una actitud espontánea y despreocupada” (197). Esta espontaneidad (aunque la mueven resortes conceptuales se manifiesta como una ruptura del estado perceptivo) la identifica ya Immanuel Kant, para quien la risa constituye “una emoción que nace del súbito aniquilamiento de una espera intensa” (citado en Portilla, 1984: 45), postura que más tarde habrá de incorporar la concepción freudiana de la risa cómica como resultado del choque de dos formas de representación heterogéneas e incompatibles.<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Esto es, como “corte en el devenir de un objeto del mundo” (Badiou, 2006: 426).

<sup>30</sup> Freud comprende el funcionamiento del chiste como una diferencia de gasto psíquico resultante de la confrontación de dos formas de representación. El sentido del chiste en su parte lógica (secuencial, coherente) exige por parte del sujeto un gasto psíquico que es abruptamente interrumpido por el sorprendente y alógico desenlace, liberándose la diferencia de gasto resultante del choque como una relajación anímica espontánea e inmediata: “Es condición de la génesis de lo cómico que nos veamos impulsados a emplear, simultáneamente o en rápida sucesión, para la misma función representativa, dos distintas formas de representación, entre las cuales se realiza luego la «comparación», de la que resulta la diferencia de gasto. Tales diferencias de gasto nacen entre lo extraño y lo propio, lo habitual y lo modificado, lo esperado y lo sucedido” (1948: 930).

La irrupción de lo cómico acarrea, por otra parte, la degradación de un valor que, no obstante, resulta inofensiva para la continuidad del valor en sí. Así opina Alfred Stern, quien detecta en la risa un juicio de valor negativo que sanciona tal devaluación. Stern comprende el valor como consecuencia del flujo dinámico que Bergson llama vida, permitiéndose extrapolar “que la inserción de lo mecánico en lo viviente provoca una vacuidad de valores, un vacío axiológico en el interior del mundo de los valores. La consecuencia es un deslizamiento, una degradación de los valores” (Stern, 1950: 203). Justo será, al fin y al cabo, coincidir con ambos en que la cómica es una risa crítica. No todas lo son. Existe la risa con la que ríen madre e hijo tras esconderse uno del otro, con la que ríen los niños cuando juegan a perseguirse, no porque el que sea atrapado se degrade ante los otros, sino por el placer de sentirse integrados, por el placer de intensificar, diría Groos, la emoción del *reconocimiento*.<sup>31</sup> De las tres fórmulas que Bergson (1986: 78-82) identifica como principios de la comicidad; a saber: *repetición*, *inversión* e *interferencia de las series*, mismas que, por lo demás, alcanzan para definir estructuralmente la comedia —tal como la seguidilla aristotélica *hamartia-hybris-anagnórisis-peripecia-catástrofe-catarsis* basta para caracterizar la tragedia—, únicamente las dos primeras dan cuenta de este reconocimiento inmediato. A cambio, por cuanto deriva de un acontecer interpretable cuando menos desde dos órdenes de sucesos, la interferencia de las series involucra una clase de reconocimiento implícita en la representación. En un primer momento, la risa sobreviene de la claridad con que aparece una nueva valoración del acontecer, como si quien ríe se preguntara “¿Cómo no lo vi

<sup>31</sup> “Mientras permanece fiel a su esencia infantil [*el niño*], su percepción nos produce un placer puro, que quizá —y solamente quizá— recuerde algo al placer cómico” (Freud, 1948: 923).

venir, si era tan evidente?” Parte de la risa proviene, por tanto, de un autorreconocimiento, de saberse por un instante lo suficientemente perspicaz para distinguir con claridad una serie de la otra: la del personaje, por debajo, y la del espectador por encima. De cualquier modo, que la interferencia se manifieste en el primero libera del peso de la expectación —del gasto psíquico, para Freud— al segundo, que de inmediato es invadido por esa relajación sincrónica que Hegel entiende como principio de lo cómico más elevado (1947: 180), de ahí que, aunque es el propio texto el que evalúa las acciones de los personajes, el espectador sienta que también él las sanciona, pues se reconoce superior en materia de comprensión. Al momento siguiente, empero, la superioridad se revela superflua, se revela, pues, como *hybris*, y da lugar a un segundo reconocimiento, de mayor altura, cuando el espectador se reconoce en el texto.

En correspondencia con el carácter formal de su evaluación negativa (se dirige al tipo, no al sujeto), los parámetros sociales de la comedia resultan susceptibles de trasladarse al espectador, que en consecuencia termina viéndose reflejado en el personaje cómico, con sus errores sincrónicos, vergonzosos, pero corregibles, de donde el final venturoso de la comedia, que atestigua la restauración del valor puesto en juego. La prueba del carácter formal de esta evaluación se halla en la abundancia de reconfiguraciones cómicas de temáticas trágicas (me viene a la mente *La máquina infernal*, de Cocteau, que convierte el drama edípico en un vodevil), lo que en ningún caso ocurre en sentido contrario, por eso dice Ana Rosa Domenella que “lo cómico, como género y como arte, supone una voluntad de hacer reír y comprende el conjunto de técnicas empleadas con dicho fin en diversos lenguajes” (1992: 85). Tras estas técnicas asoma, resta añadir, el correlato serio de la comedia, del

que Bajtín se ha ocupado,<sup>32</sup> donde la evaluación reviste un carácter sustancial, individual, y los valores corren el riesgo de perderse definitivamente.

Si la valoración formal del personaje cómico aparece como reflejo de su presencia escénica, las raíces trágicas de la evaluación sustancial se hallan en el complejo dramático, donde el tipo cede su lugar al sujeto y el acontecer individual cobra valor por sí mismo. El mal al que se refiere la comedia es susceptible de corregirse debido, justamente, a su carácter social; siempre habrá alguien que, en algún momento de su vida, se decida a dejar de mentir. En la *tragedia*,<sup>33</sup> el oráculo se dirige, en cambio, al individuo, que de tal manera queda marcado y separado (física o figuradamente) de sus congéneres. De otro modo: el cuestionamiento de un valor en el seno de lo social no acarrea peligro para el valor en sí, pero en cuanto éste se individualiza corre el riesgo de perderse junto con el sujeto. Por ello asegura Stern que, si la risa es una respuesta a la degradación de valores que

<sup>32</sup> “La verdadera risa —dice el ruso—, ambivalente y universal, no excluye lo serio sino que lo purifica y lo completa. Lo purifica de dogmatismo, de unilateralidad, de esclerosis, de fanatismo y espíritu categórico, del miedo y la intimidación, del didactismo, de la ingenuidad y de las ilusiones” (1998: 112).

<sup>33</sup> El origen de la palabra “tragedia” se halla en la tradición religiosa de la Grecia arcaica. Después de la vendimia, los agricultores se reunían ante el altar de Dionisio y entonaban himnos en su alabanza, agradeciendo la bonanza de la cosecha. Inmolaban, en honor del dios, un macho cabrío, de donde el nombre *tragodia*, palabra compuesta cuyo significado equivale a “canción del macho”. En un principio, los cantos se entonaban a una voz, luego se separó el coro en dos grupos que se contestaban mutuamente. Fue Tespis, en el siglo VI a. c., el autor trágico que antes dejó huella en los concursos dramáticos, siendo el primero en desempeñar el papel de actor que, en los intervalos del coro y ataviado con máscara y afeites, recitaba la parte principal de la representación. Medio siglo después, Esquilo aumentó a dos el número de personas, introdujo el diálogo, dividió el coro y desarrolló nuevos argumentos y, un poco más tarde, Sófocles incorporó tres personas y la variación de la escena (v. Aristóteles, *Poética*: 1449a, y Jarnés, 1949: 127-28).

opera en lo cómico, el llanto resulta de la pérdida de valores —o de la simple amenaza de dichos valores— que conlleva lo trágico. Esta reacción natural ante la pérdida, la amenaza o la imposibilidad de un valor la explica el filósofo como “expresión instintiva de un juicio de valor positivo” (1966: 65), toda vez que, antes que a un distanciamiento, conduce a un sentimiento de compasión.<sup>34</sup> De modo que si, en tanto que juicio negativo, crítico, la risa propicia el reconocimiento —un valor positivo—, el llanto constituye una respuesta positiva ante el vacío axiológico, cuya consecuencia final, la liberación catártica, vendría a ser de carga negativa.<sup>35</sup>

A cambio del desliz axiológico de la comedia, situado en un presente sincrónico, este choque es precedido por una diacronía singular; se da como consecuencia de un siniestro encadenamiento de hechos que demarca al sujeto hasta convertirlo en el epicentro del conflicto dramático. En el marco de lo social, de la participación escénica inclusive, la noble causa del crimen personal representa no ya un valor negativo sino la destrucción de todo valor. A la aniquilación del valor moral asignada a las relaciones familiares, se

<sup>34</sup> Si bien esto no lo dice textualmente el austriaco, se sigue del antagonismo que propone entre risa y llanto. Siendo la risa expresión de una crítica que aleja a quien percibe lo cómico del objeto de la comicidad, siendo, pues, un juicio de valor negativo, el llanto ha de ser entendido, en tanto que juicio positivo, como expresión de una identificación con el objeto de lo trágico que se traduce en compasión y, por tanto, en proximidad.

<sup>35</sup> También para Miguel de Unamuno lo trágico proviene del choque de la conciencia con el vacío axiológico, y en ello difiere de Kierkegaard, quien lo atribuye a la soledad del hombre ante la impenetrabilidad de Dios. Para el bilbaíno, éste “no es más que la leyenda de Dios, la leyenda que le hemos hecho lo hombres” (Fernández Turienzo, 1968: 200), de modo que, fuera de la conciencia, estaría la nada, con su rotunda negación del ser: “Imposible nos es, en efecto, concebarnos como no existentes, sin que haya esfuerzo alguno que baste a que la conciencia se dé cuenta de la absoluta inconciencia, de su propio anonadamiento” (Unamuno, 1964: 39).

suma la pérdida del valor individual en el seno de la sociedad. El crimen de Edipo palidece ante la peste de la que es causa; carece del valor suficiente para ameritar semejante sacrificio, de igual modo que el rapto de una enamorada difícilmente justificará el arrasamiento de una ciudad floreciente. Es de esta desproporción, de esta *hybris*, manifiesta en la cadena de acontecimientos, de donde surge, en el momento paradigmático de la *anagnórisis*, el vacío axiológico inherente a la tragedia. De ella deriva, también, la *hamartia* del personaje trágico que, entre muchos otros, Paul Ricoeur (2003: 109-10) identifica en el Edipo previo al reconocimiento, pues conforme las consecuencias sociales del crimen personal se acrecienten, con más fulgor brillará la jactancia ciega de su autor y de mayor altura caerá en su desengaño, de donde cabe reprocharle a Stern su incapacidad para percibir la crítica implícita en toda tragedia, una burla bastante más encarnizada y mordaz que, por cierto, la de cualquier comedia.<sup>36</sup>

En oposición a la sanción formal que, distanciando al público de los personajes, propicia una irrupción, un giro inesperado que, consecuentemente, se traduce en una reacción instantánea de aquél, en un estallido, la evaluación sustancial subraya, sobre la base de las diferencias formales, una relación de corte sintáctico entre personajes y espectadores que se cifra en la naturaleza temporal de estos últimos. La mirada al pasado, al hecho consumado, llámese mito, leyenda o historia, no da lugar a sorpresas. La tragedia conmemora grandes acontecimientos justamente por ser acontecimientos, por

<sup>36</sup> De semejante burla deriva el término “sarcasmo”, del griego *σαρχασμός* (“morder la carne”), vocablo que aparece en la *Odisea* (20, 302) atribuido a Ulises como calificativo de una forma particular de reír, mismo caso que en *La república* (337a), donde se le atribuye a Sócrates. En ambos casos se refiere, señalan José Manuel Pabón y Manuel Fernández Galiano en sus notas a esta última (1988: 75), a una risa siniestra que causa aflicción en aquellos a quienes se dirige.

haber tenido lugar en el espacio real o imaginario, pero los recuerda preciasamente porque son grandes: ora en sus antecedentes, ora en su actualidad, ora en sus consecuencias, abarcan periodos temporales mayores, de manera que, privando en ellos más lo dramático que lo escénico, los personajes tienen tiempo de expresar su interioridad. Conforme la cadena de acontecimientos se dramatiza, la relación sustancial entre personajes y público se acentúa, haciendo surgir en éste un sentimiento de *compasión* —análogo a la comunión del rito— hasta provocarle, ¿por qué no?, el llanto.

Ahí donde el sacrificio ritual cumple una función expiatoria, la anagnórisis trágica y el cumplimiento de la fatalidad ocasionan en el espectador un eventual alivio, resultante de la sensación, consciente o inconsciente, de que el castigo ha sido impuesto a otros, de que, en cierto sentido, él se encuentra a salvo a costa del sufrimiento ajeno (la misma sensación de ligereza con la que un aldeano inocente (¿inocente?) regresa a su casa tras una ejecución pública). De carácter negativo, puesto que su carga se adjudica —formalmente, eso sí— a alguien más, a esta catarsis final se debe que, si de una comedia salimos con cierto resquemor en la conciencia, de una tragedia lo hagamos con el ánimo ligero y la conciencia limpia, con el consuelo metafísico “de que en el fondo de las cosas, y pese a toda la mudanza de las apariencias, la vida es indestructiblemente poderosa y placentera” (Nietzsche, 2000: 79).

No obstante esta diferencia sustancial, el personaje trágico posee asimismo un correlato jocoso que, a propósito de Bergson, estriba en su calidad de marioneta del destino. Algo de ridículo tiene un individuo que, a vistas del público, se condena a sí mismo por una falta que cometió sin proponérselo, como también lo tiene quien con docilidad se entrega a un fatal destino, desoyendo sabias y oportunas advertencias. Entre lo cómico y lo trágico existe, pues, una diferencia de grado y no una oposición radical. En este sentido, Stern es

concluyente en cuanto a que, en efecto, lo cómico entraña siempre una degradación de valores cuyo fin es la restitución de los mismos, mientras que lo trágico deviene de una pérdida de valores que pudo haber sido evitada y que, no obstante, resulta irrevocable. La que media entre una devaluación y una pérdida de valores es una diferencia de grado, puesto que en ambos casos los valores son objeto de una disminución que pone de manifiesto su precariedad. Tiende a lo trágico un personaje que es castigado al grado de que el valor que representa, al que se asigna una carga mayor, aparece amenazado o en pérdida y su restitución se antoja imposible; si, a cambio, el castigo se traduce en una degradación que sugiere la posibilidad de restituir el valor, entonces el personaje estará más próximo a la comedia. El matiz puede observarse en *El cíclope*, de Eurípides, donde Sileno y su coro de sátiros representan los vicios “corregibles” del hombre —son hipócritas, mentirosos, sediciosos, cobardes, bebedores— y por ello, aunque entrañan una crítica social, no sufren castigo alguno. En contraparte, Polifemo encarna la pérdida absoluta de un valor, pues no hay posibilidad de restituir la antropofagia —como tampoco se puede corregir el homicidio y el incesto—, de donde la ejemplaridad de su castigo. Más todavía, tanto el cíclope como Sileno y sus hijos poseen un carácter dual que, resultando obvio en éstos, en aquél deriva del oráculo que pesa sobre él, por una parte y, por la otra, de su calidad de ingenuo ante los ardidés de Ulises. Única de su tipo que se conserva íntegra, la pieza de Eurípides se monta a caballo entre la tragedia y la comedia,<sup>37</sup> medianía a la que se agrega el hecho, al que regresaré en

<sup>37</sup> Ya a comienzos del siglo xvii, Isaac Casaubon (*De satyrica*, 1 2) había propuesto una genealogía del drama satírico que lo situaba temporalmente entre la tragedia y la comedia. Como quiera que se haya dado la transición, desde el siglo iv a. c., y gracias a Crates, se cuenta con el término *spondaiogeloion* (*σπονδαῖογέλοιον*, de *σπονδαῖον*, “serio”, “circunspecto”, y éste de *σπύδω*, “apretar”, “contener”,

el apartado siguiente, de que tematiza soterradamente la fuente de la que ambas emanan.

Antes de empezar a convertirse en emociones propiamente dichas, durante los primeros meses de vida el llanto y la risa desempeñan funciones biológicas primarias. Funciones reflejas, pues. Aquél se manifiesta ante la ausencia; es, en su diacronía, la evidencia de que el cuerpo, la carne sufriente, se ata al devenir. *Pasión* de lo negativo, diría yo, que busca en el lleno su complemento. El estallido de la risa muestra, a la inversa, que la mente comienza a trabajar; emerge ante la presencia, cuando el chiquillo se ha llenado. Es, no cabe duda, *razón* de lo positivo que se vierte en la equivalencia. Esta *reflexividad*, de la que implícitamente he estado hablando todo el tiempo, se observa ahí donde *pathos* significa exitabilidad y ésta, a su vez, se refiere a la *suma* de un estímulo y una reacción. La pasión es siempre positiva, sumatoria, de ahí que el llanto pueda explicarse como positividad de lo negativo. En contraparte, la *ratio* (el logos) se basta a sí misma, se *resta* del mundo para convertirse en su equivalente —en su negativo, diría un fotógrafo de la vieja escuela—, de modo que cabría definir la risa como negatividad de lo positivo (v. Aristóteles, *Retórica*: 1356a). Ahora bien, conforme la polaridad inicial va cediendo su lugar a una gama de manifestaciones dispuestas en el amplio espectro que media entre la positividad y la negatividad, entre la pasión y la razón, estas funciones opuestas se

“celar”, y *γέλοιον*, “jocoso”, “gustoso”, derivado de *γέλαω*, “resplandecer”, “gozar”, “reír”) para referirse a todas aquellas manifestaciones culturales que combinan lo solemne con lo despreocupado (v. Giangrande, 1972). En Horacio, el *ridendo dicere verum* prefigura la expresión medieval “bromas y veras”, que incluso se halla a manera de refrán (“entre broma y broma...”), mientras que, siendo el teórico que más se ha ocupado de esta tradición, los traductores de Bajtín suelen emplear “cómico-serio” y, en ocasiones, “seriocómico”. En lo personal, me parece que el término hispano *jocoserio* rinde mayor justicia al concepto acuñado por Crates.

integran en unidades complejas. No se trata ya de simples perceptos y conceptos que se vuelcan en ideas, sino de auténticas maneras distintas de estar en el mundo (v. *Damasio*, 2005: 55 ss.), de auténticas *emociones* que derivan en verdaderos *sentimientos* y *pensamientos*.<sup>38</sup>

En tanto que emociones auténticas, la risa cómica y el llanto trágico aportan la prueba irrefutable de que la teatralidad se experimenta como acontecimiento, como una demarcación del devenir en cuyo seno, así en la vida, la casualidad se convierte en causalidad, lo arbitrario en necesario. He aquí la clave de la *representación*. En sentido estricto, y voy a emplear un neologismo chocante, la *épica* es tan presentativa como la *lírica* ausentativa. La *épica* no se desprende de una temporalidad anterior ni la mueven propósitos ulteriores; se sitúa todo el tiempo en el presente. Tan es así, que la *Iliada* se trata no del rapto de Helena y la guerra de Troya, cuyo desenlace ni siquiera aparece, sino de la furia de Aquiles, desencadenada *in situ* por un hecho fortuito. La *lírica*, por el contrario, no cuenta con la presencia; el objeto amado está siempre ausente, de manera que, sin la mediación del ahora, la remisión al pasado alimenta una expectativa vacía. Estos dos cronotopos fundamentales (pasado, presente y futuro constituyen la cronología tanto como presencia

<sup>38</sup> El neurobiólogo Antonio Damasio define el sentimiento, creo que atinadamente, como “la cartografía de un estado corporal determinado; el sustrato de sentimientos es el conjunto de patrones neurales que cartografían el estado corporal y del que puede surgir una imagen mental del estado del cuerpo. En esencia, un sentimiento es una idea; una idea del cuerpo y, de manera todavía más concreta, una idea de un determinado aspecto del cuerpo, su interior, en determinadas circunstancias” (2005: 88). De modo inversamente proporcional, me parece oportuno explicar el pensamiento como un recorrido por la indeterminación de la mente; el impulso del pensamiento origina un conjunto de variables neurales que *incorpora* las transiciones de la mente, las encarna, pues. También se trata, en esencia, de una idea; una idea de la mente y, de manera todavía más abstracta, una idea de las infinitas posibilidades de transición mental que ofrece cada momento exterior, en cualesquiera circunstancias.

y ausencia conforman la topología) se integran por primera vez en el teatro, cuyo cronotopo derivado contiene una dosis de *estabilidad* épica, de esa impronta presencial heredada del yambo, y una dosis, conmemorativa y propiciatoria a la vez, de *ansiedad* lírica que atestigua el legado del ditirambo.

Más que una clase particular de representación, cabe entonces identificar en el teatro el principio mismo de la representación, donde el valor numérico cede su lugar al valor moral y la reflexividad comienza a perder su carácter reversible.<sup>39</sup> Todavía la imagen sensible encierra la doble presencia del símbolo o, de otro modo, la correspondencia e intercambiabilidad del percepto y el concepto: la *sensación* conduce a la *suspensión* y viceversa. Por su parte, la verdadera representación suspende la sensación mediante lo que Brecht denomina *efecto v* para, al momento siguiente, sentir la suspensión en virtud de un *aggro-effect* tal como lo define Bond. No a otra cosa se refiere Friedrich Schiller cuando asegura que únicamente el impulso de juego permite convertir el deseo en ideal y la ley en apetito; ello, mediante un doble movimiento que hace de ambos efectos uno solo: “Ha de distender, tensando por igual ambas naturalezas, y ha de tensar, distendiéndolas por igual a ambas” (1990: 245). En el primer caso se obtiene una clase de *pensamientos sensuales*, de inteligencia perceptiva, mientras que el segundo se traduce en una suerte de sensibilidad conceptual, constructiva, que hace posible lo que Adam Smith llama *sentimientos morales*. Éstos son, la *aprobación* y la *desaprobación*, de las que deriva todo un universo valorativo en el que entran en juego el vicio y la virtud, la felicidad y el pesar, la simpatía y el rechazo, pero que, en última

<sup>39</sup> Ya en Esopo se halla el germen de esta clase de reflejo irreversible, donde lo mismo se puede tomar partido por la hormiga trabajadora que por la cigarra cantora, pero no por ambas (v. Vigotski, 2006: 160-61).

instancia, conduce a la definición por contraste de la *adecuación*, la *prudencia* y la *benevolencia*, valores cuya productividad real no cabe, estoy seguro, poner en entredicho (v. Smith, 2010: 184 ss.) En dicho universo, resta añadir, la *reversibilidad* del juego se desdibuja en la medida en que la justa competencia, aún deudora de la convención, es sustituida por un concierto azaroso en el que las prácticas de intercambio se someten a una serie de parámetros (valor de uso, plusvalía, valor de cambio) que superan por mucho el tiempo y el espacio de su propio acontecer. Aquí termina el juego y empieza el trabajo; termina la teatralidad y empieza el teatro.

## 2.5. Del juego teatral al teatro: el dispositivo mercantil

Hasta aquí me he ocupado exclusivamente del *componente metafísico* del teatro, donde, insisto, la reflexividad comprende unidades reversibles entre los niveles formales y sustanciales de la representación. Metafísico, porque, por una parte, el drama se desarrolla en un escenario, en un mundo simulado y, por la otra, la evaluación a que se someten los objetos representados, a pesar de provenir del mundo real, se ejecuta en el mismo lugar y el mismo momento en que éstos acontecen (v. Hegel, 1947: 142). Unidades tan reversibles como las que Hjelmslev (1974: 84 ss.) atribuye a toda expresión en circunstancias normales, cuando a cada habla corresponde una escritura y a cada lengua un conjunto de hablas. Siendo así, a la pregunta “¿quién representa en el teatro?” se puede contestar “la escena” siempre que “el drama” responda al cuestionamiento “¿cómo representa?”, en la misma medida en que el drama constituye un “qué” cuyo “cómo” expone la escena. Entre “la escena representa dramáticamente” y “el drama representa escénicamente” no parece haber, entonces, contradicción alguna, ningún conceptismo

culterano; hay, más bien, una reversibilidad operativa que permite estabilizar el uno mediante la otra y viceversa; ello, en el entendido de que, siempre que la simulación del mundo aparezca en un escenario, el mundo simulado adoptará un carácter dramático, tanto como la simulación dramática del mundo implica en cada caso un tratamiento escénico.

Se trata, en términos generales, de la misma reversibilidad que, mediante un giro del enfoque intersubjetivo, hace posible el paso de la voz activa a la voz pasiva de los enunciados, del esquema sujeto-verbo-objeto al esquema paciente-participio-agente. Todavía cabe preguntarse si Edipo corre paso a paso hacia su desgracia o si las garras del destino lo conducen irremediamente hacia ella. Asimismo, de Tartufo vale cuestionarse si se trata de un estafador nato o si, por el contrario, hasta en eso de mentir resulta un impostor. Sin embargo, aquí la reversibilidad ha comenzado a desinflarse, pues los efectos compasión-llanto de aquél y desprecio-risa de éste dependen de que, en cada caso, se elija la segunda opción. En ambos, cierto, la segunda alternativa conduce siempre a la primera, si bien en un orden y un sentido opuestos y no reversibles: si la tragedia no obtiene el reconocimiento mediante el llanto del espectador, no puede aspirar a la catarsis de éste; en contraparte, ahí donde la comedia no propicia la risa catártica del público, debe renunciar al reconocimiento del mismo.<sup>40</sup> Ello ocurre porque la teatral pertenece a esa clase de semióticas, las *semiologías*, en la que las circunstancias superan por mucho los márgenes de la normalidad (v. Hjelmslev, 1974: 167-73; Barthes, 1971: 91-95). Semióticas artificialmente construidas y transmitidas que, por lo mismo, exigen de sus

<sup>40</sup> Guardo, a propósito, las proporciones en atención a las que Bajtín considera variantes reducidas de la risa cómica (v. 2003: 193) y de lo que, en oposición, cabe enunciar como *sustancia reducida del llanto trágico*.

participantes *competencias* reales, no ya simuladas, y el *criterio* suficiente para tomar decisiones irrevocables sobre la marcha (v. Culler, 1978: 200 ss.; Pascual Buxó, 1984: 23 ss.) Semióticas individuales que se enfrentan a las contingencias sociales de la comunicación, a un “público reunido al azar” cuyos integrantes “difieren por la cultura intelectual, los intereses, hábitos, gustos, predilecciones” (Hegel, 1947: 158). Semióticas de los objetos indirectos y los complementos adnominales y circunstanciales, transitados por acciones que se diseminan y que no pueden revertirse.

En una palabra: el camino que va de una plataforma escénico-dramática de representación a la representación tragicómica del mundo transita necesariamente por un género particular de signos, género tan arbitrario como convencional. Tan sólo en lo que toca a la escenicidad, el teatro exige que se reconozca la presencia simultánea de dos voces, la del actor y la del personaje, y aún más: que se elija entre una y otra. Parece una obviedad, pero el hecho encierra una problemática ineludible (ahí está, si no, la añeja costumbre de esperar a los actores que hacen de villanos para vituperarlos a su salida del teatro: ¿credulidad o convención?) Distinguir la presencia del actor de la del personaje, no ya fuera del teatro, sino en la escena misma, requiere de una pericia equivalente a la de constituir ambas presencias mediante la dialéctica del crédito y el desprestigio: cuando es capaz, y sólo cuando lo es, el actor resulta convincente en la medida en que el personaje carece de credibilidad; conforme éste gana prestigio (en un Hamlet, por ejemplo) aquél debe, no obstante, imprimir cierta inconsistencia a la interpretación. De otro modo: mientras más ingenuo luce el personaje menos aparece el actor, cuya presencia creciente marca el contraste necesario para que aquél aparezca no ya como víctima, sino como victimario. Más que una falla, esta inconsistencia del actor *virtualiza* al personaje, cuyas acciones mismas lo ponen en evidencia al mostrar la falibilidad de su discurso

(v. Alter, 1981: 120 ss.), duplicado ya mediante la función metalingüística de la comunicación (v. Jakobson, 1986: 352 ss.), aquella relativa al código en que se cifran los mensajes y que por lo regular muestra la presencia de cuando menos dos códigos en cada mensaje: el social de la lengua y el individual del hablante. Por cuanto al teatro, esto implica, de entrada, la escenificación de un texto, objeto social por donde se lo vea, a la que en cada caso se exige que cuente con el sello individual de los actores en turno.

Así como el cuerpo del actor imita las acciones del personaje, los parlamentos de éste aparecen *mencionados* por la voz de aquél (cf. Sperber y Wilson, 1981), voz que, antes que al contexto o, diría un Badiou, al estado de la situación, se refiere a un encadenamiento de códigos suplementarios para cuya comprensión se necesita echar mano de la perspectiva histórica de un Voltaire o un Deleuze. Entre los griegos, este artificio se conocía como *προσωποποιία*, si bien el término designaba de manera general la imitación de personas, lo que no ocurre con el latín *sermocinatio*, asignado específicamente al remedo de los discursos ajenos (v. Quintiliano, *Institutionis oratoriae*: IX 2, 29-31).<sup>41</sup> Se trata, al fin y al cabo, de la *bivocalidad* tal como la concibe Bajtín; es decir, como una palabra internamente dialógica que hace posible que, junto a los estilos directo, indirecto e indirecto libre, figure una suerte de estilo directo libre en cuyo seno las palabras son evaluadas en el momento mismo en que se pronuncian (1986: 101 ss.) A ello se refieren Sperber y Wilson (1978) con el binomio *mención ecoica*, donde “mención” alude al carácter metalingüístico del discurso y “ecoica”, a la marca de contraste que hace de la repetición un original invertido.

<sup>41</sup> Esta figura, señala Heinrich Lausberg (1967: 235), consiste en “fingir, para caracterizar personas naturales (históricas e inventadas), dichos, conversaciones, monólogos o reflexiones inexpressadas de las personas correspondientes”.

Al igual que el acento ortográfico que, en español, permite distinguir los pronombres de los artículos y adjetivos, esta marca de contraste separa al actor del personaje y, en un mismo lance, posibilita la elección de uno u otro a cada momento. Puesto que, no obstante, la marca se imprime en los enunciados, da por su parte cumplimiento a la función poética de la que habla Jakobson y que consiste en hacer hincapié en el mensaje mismo, en su resonancia, en su equilibrio interior o, caso del teatro, en su escasez de equilibrio. A la cita directa de los parlamentos, el signo teatral agrega un acento *diacrítico* que los convierte, literalmente, en otras clases funcionales de palabras cuyo carácter sustitutivo, paradigmático, se revela y actúa en el mismo momento de su combinación en la cadena. Es, pues, en la atadura de actor y personaje donde se halla la marca de su distinción, lo que entraña una dificultad, si análoga, bastante mayor a la de los ejercicios corporales de vectores opuestos empleados por Grotowski, ya que, como bien apunta Jakobson, “la poesía y el metalenguaje están diametralmente opuestos: en el metalenguaje la secuencia se emplea para construir una ecuación, mientras que en la poesía la ecuación se emplea para construir una secuencia” (1986: 361). En otros términos: si la función poética resulta de desplazar el principio de equivalencia del eje selectivo de la lengua al eje combinatorio de los hablantes, el metalenguaje transfiere el principio de contigüidad de la cadena al sistema. Cuando ambas cosas ocurren de manera simultánea, se obtiene, claro, una imagen dislocada.

Una crisis de la representación que, ojo, acontece sin rebasar los límites del significante. En la épica y la lírica, la crisis de la expresión, su naturaleza poética, choca con el carácter mimético del contenido, oposición que, en última instancia, determina la composición estética de la referencia (v. Campesino, 2013: 133 ss.) Por su parte, mediante una inversión funcional, la *sermocinatio* incorpora al plano de la expresión ambas estrategias: mimética, por cuanto se

trata de una cita, y poiética, ahí donde agrega una marca diacrítica, de manera que el significante cobra un valor estético por derecho propio (lo que en teatro se conoce como presencia escénica), donde *estético* hace referencia a ese correlato problemático entre la forma y el material de la obra del que habla Vigotski (2006: 86 ss.) tanto como a la dialéctica de la identidad y la oposición que, según Lotman (1988: 345-57), conduce la estructuración del texto artístico, dialéctica que, en todo caso, se crea y se percibe sobre el fondo de otras series sgnicas. A propósito, Tzvetan Todorov se pregunta si no existen suficientes motivos “para afirmar que la oscilación imperceptible entre los dos sujetos de la enunciación es uno de los rasgos obligatorios de esa percepción ambigua e incierta que tenemos al leer una obra de arte” (2004: 169). Puede que el búlgaro se equivoque al suponer que se trata de una oscilación “imperceptible”, lo que, a la luz del sentido global de su enunciado pasa por un desliz retórico, si bien resulta incuestionable que la presencia simultánea y contrapuesta de dos voces en un solo mensaje dota a su expresión de un desequilibrio inquietante, seductor, entre lo perceptivo y lo conceptual.

Este *componente estético* del signo teatral que, insisto, deviene de la oposición funcional de la forma (el entrecomillado) y la sustancia (la diacrítica) de su expresión, bivocaliza al sujeto de la enunciación mediante el juego de la simulación y la disimulación, mediante una doble virtualidad que, consecuentemente, apunta a una tercera voz (v. Campesino, 2016a). Pero esta voz, no otra que la del sujeto del enunciado, no alcanza a escucharse en los linderos del significante, oculta como está tras la doble investidura del fingimiento.<sup>42</sup> ¿Dónde

<sup>42</sup> Al margen de la arbitrariedad que subyace a ambas operaciones, recuérdese que todo significante es expresión de un contenido tal como todo personaje es imitación de personas reales.

habla esta tercera voz? En primer lugar, en ese sustrato discursivo que Bajtín denomina *heteroglosia* y que, atravesando las palabras, llenándolas y vaciándolas de significados, las somete a las contingencias sociohistóricas del devenir, donde la convención lingüística palidece ante la opinión pública y las palabras se convierten en rayos, en imágenes iridiscentes que se constituyen no por el reflejo del rayo-palabra en el objeto, “sino por su refracción en ese medio de las palabras, las valoraciones y los acentos ajenos, a través del cual pasa el rayo al dirigirse hacia el objeto” (1986: 104). Ah, pero no hay la menor inocencia en ese medio. No se trata únicamente, repito, de ese espacio abstracto y convencional que llamamos lengua; ni tampoco de la instancia intermedia entre ésta y los hablantes que los estructuralistas denominan norma lingüística (v. Coseriu, 1973: 94 ss.) Se trata de un medio en el que, asimismo, las palabras encarnan en los sujetos, en el que las valoraciones tienen dueño y los acentos transitan de lo ajeno a lo propio, de modo que, en segunda instancia, la tercera voz se escucha en las personas que convierten las palabras en discurso, en la gente que, olvidando su virtualidad esencial, se apropia del lenguaje y lo hace carne. Aquí se atestigua una nueva inversión operativa, pues si el camino a la lengua, “hacia afuera”, dice Hjelmslev, va del arbitrio a la convención, de donde el concepto de *inmanencia*, la senda que conduce al interior de los hablantes viaja en sentido contrario, yendo, como hace, del acuerdo social a la voluntad personal. El tránsito equivale a aquel que media entre lingüística y filología, entre estructuralismo y filosofía analítica o, recurriendo una vez más a la terminología bajtiniana, entre heteroglosia y *polifonía* (cf. Bajtín, 2003).

Para explicar esta clase de *trascendencia* del habla, del texto, no alcanza, creo, la lógica poética propuesta por Kristeva (1979), con su continuo del 0 al 2, donde el cero representa la nada, la ausencia de notación, y la notación convencional del uno se sustituye por

una segunda notación, el dos, de carácter responsivo. No alcanza, pues, el concepto de intertextualidad y, en cambio, me parece excesiva la noción de transtextualidad desarrollada por Genette (1989) y consistente en fragmentar el texto para hallarle toda clase de relaciones y correlaciones tanto en su interior como hacia el exterior (architextualidad, hipertextualidad, intertextualidad, metatextualidad, paratextualidad). Un término medio bastante plausible nos lo proporciona Gustavo Pérez Firmat (1978) al seccionar el texto en tres fases: *exotexto*, aquella parte del discurso cuyas relaciones y correlatos se exponen dentro de los límites del texto y que en el teatro corresponde a la voz del personaje, con su palabra internamente convincente; *intertexto*, ahí donde el texto se encadena con otros textos en una serie discursiva como la que habita en la palabra bivocal del actor, y *paratexto*, cuya presencia hace resonar la palabra ajena, los discursos previos al texto, en los que habla no ya la del actor o el personaje, sino la voz del coro o, de otro modo, la opinión pública.<sup>43</sup> Este tercer segmento se incorpora ya a lo que, en los términos del cubano, constituye la conciencia del texto, una entidad que puede o no hacerse presente a pesar de la emergencia del intertexto, cuya función, en tanto que intermediario entre exotexto y paratexto, se limita a monitorear y sancionar la integración del discurso ajeno. Dicho en los términos de la glosemática, el intertexto demarca la forma del contenido, esquematiza la

<sup>43</sup> El sistema comodín no hace sino explicitar esta triple estructura vocal, misma que la teoría de la enunciación identifica en todo mensaje efectivamente enunciado. Así en Ducrot (1984: 134 ss.), quien distingue tres instancias ilocutivas: hablante, locutor y enunciador. El hablante corresponde a la persona real, empírica, capaz de usar el lenguaje. El locutor es, por su parte, quien emite el enunciado —el sujeto de la enunciación— y conjuga dos instancias, una que lo circunscribe al acto de habla en particular y otra que lo define como ser del mundo, como ser significante. Finalmente, el enunciador es la entidad que aparece en el discurso como portavoz del enunciado, una instancia que habla y es hablada al mismo tiempo.

manera de significar, estandarización que, incluso siendo detectada, no necesariamente conduce, sin embargo, al significado correspondiente, cuya normalización depende de un repertorio específico de competencias retóricas.

Cabe que, en efecto, dicho repertorio resulte irrelevante y hasta inoperante cuando se cita (exotexto) para expresar un acuerdo (intertexto) con la fuente (paratexto), pero sin duda importa, y mucho, en los casos en que la mención incluye una marca de contraste y, tras ésta, un desacuerdo oculto. Eurípides no está, desde luego, completamente de acuerdo con Homero a propósito de la escala de Ulises en Sicilia, de ahí que su texto conserve la semejanza formal con su fuente pero agregue un elemento de contraste: el coro satírico, que se traduce en una diferencia sustancial en términos de contenido. Ambas versiones de la historia comparten una misma estructura deudora más del mito, creo, que del poema; en Eurípides, no obstante, la presencia de Sileno y sus hijos socava el aspecto heroico de dicha estructura en beneficio de un registro jocoso, de corte cívico, cuyas chanzas evalúan el discurso.

El coro de sátiros congrega los tres dispositivos que, según Bergson, suministran la comicidad: repetición, desde que Sileno, el único de su especie con voz propia, se replica en sus múltiples hijos; inversión, puesto que comienzan siendo esclavos de Polifemo y acaban yéndose, libres ya, con los griegos, e interferencia de las series, misma que se verifica en su doble naturaleza tanto física como anímica. Una duplicidad que, así el intertexto de los postestructuralistas, actúa a manera de embrague (v. Jakobson, 1986: 307-12) entre la postura contemporánea de Odiseo, que en lugar de saquear la cueva adopta una actitud mercantil con Sileno, y la conducta arcaizante del cíclope, inclinada a la antropofagia pero, ojo, también a la homosexualidad. Confirman esta posición intermedia los rasgos de semejanza que guarda el coro respecto a ambos

agonistas: hijo de la ninfa Toosa (v. Odisea: I, 70), Polifemo tiene las orejas tan puntiagudas como Sileno, a quien ama y por quien se deja convencer de devorar a los navegantes; por su parte, acostumbrado a sembrar intrigas y orquestar ardides, Ulises se comporta como sátiro cuando hace creer al cíclope que su nombre es “nadie”, circunstancia que aprovecha para emborracharlo y luego cegararlo con una estaca ardiente. Poco se distinguen Ulises y los sátiros, en este sentido, de un Estrepsíades o un Tartufo, dispuestos a engañar a toda costa a sus adversarios. Con todo, el contraste entre estos rasgos de semejanza pone en entredicho el discurso de ambos contendientes, señalando sus respectivas virtualidades en materia de urbanidad. Polifemo atenta contra las normas de cortesía al devorar a sus huéspedes tanto como Odiseo infringe las del honor y la justicia cuando intercambia su vino por viandas robadas.<sup>44</sup> En fin, las acciones de ambos desmienten sus palabras, lo que, en última instancia, pone en evidencia la tendencia natural del discurso a distanciarse de la verdad. En este sentido, Eurípides no inventa nada; simplemente pone a la luz una serie de inconsistencias que ya se hallan en la fuente original: también Alejandro quebranta la

<sup>44</sup> Unos y otros —y este tema da para una investigación completa, por lo que lo incluyo de modo marginal en esta nota— beben en exceso, en una tierra que, por la falta de vino, carece de danzas y fiestas. Objeto de un doble juego, este énfasis dionisiaco de la embriaguez se relaciona, por una parte, con la civilización en la medida en que se sitúa al centro de la hospitalidad y, por la otra, con la barbarie ahí donde facilita la comisión de crímenes. Se trata, a todas luces, de un asunto problemático, de ahí que incluso el corifeo emita un comentario al respecto. Recuérdese, a propósito, que para hablar del amor con mediana seriedad, en el *Banquete* platónico, Agatón y sus invitados convienen en moderar su consumo de vino y en prescindir por completo de las danzas y otras distracciones análogas. Aun así, y pese al elocuente y sabio discurso de Sócrates, en quien se reconocen filiaciones intelectuales (¿intertextuales?) con Eurípides, es Alcibíades quien, con su embriaguez y su abrupta irrupción, mejor encarna el ideal amoroso expuesto por Diotima.

normativa cívica al raptar a la esposa de su anfitrión, lo mismo que Agamenón al despojar a Aquiles de su premio (ni qué decir del sacrificio de Ifigenia, del que el propio Eurípides se ocupará en la *Orestíada*), y el mismo Odiseo actúa con deshonor cuando envía a sus enemigos una “muestra de su rendición” repleta de soldados.<sup>45</sup> Cabe, sí, aplaudirle al dramaturgo su maestría para exponer la fragilidad semántica de los discursos mediante una suerte de sacrificio ritual en el que la víctima propiciatoria es el lenguaje mismo, entendido ya, en sentido nominalista, como una superposición de códigos desproporcionada y grotesca: “¡Nadie me cegó!”, clama, bañado en sangre, Polifemo, y le responden: “Pues entonces no estás ciego”. “¿Nadie dónde está?, pregunta. “¡En ninguna parte, cíclope!”...

Ahora bien, este nominalismo relativista dista mucho de agotar las funciones del coro satírico, cuya intervención entraña un segundo cometido: precipitar, con su astucia, la caída del cíclope, convenciéndolo primero de devorar a los extranjeros y luego colaborando arteramente con éstos para embriagarlo y cegarlos. Conduciéndolo, pues, a su desgracia mediante un giro de la fortuna que, al dar cumplimiento al oráculo, se traduce en un reconocimiento trágico, cuando Ulises le revela a Polifemo su verdadero nombre. Más que evidente resulta aquí el paralelismo con Edipo, en el que, no obstante, nadie que yo sepa ha reparado antes. En ambos casos, la revelación de la verdad va unida a la ceguera del personaje, depositario, aquí y allá, de ciertos rasgos satíricos que van de lo

<sup>45</sup> Los formalistas rusos llamaron *procedimiento mecanizado* a esta clase de inconsistencias, en cuya detección y refuncionamiento situaron la principal estrategia adaptativa de la evolución literaria (v. Eichenbaum, 2007: 49; Rose, 1993: 119 ss.) Con pretensiones no tan altas como las de sus predecesores, la teoría literaria de Yuri Lotman (1988: 353-54) prefiere el binomio *cliché estructural*.

más trivial: las orejas de Polifemo, la cojera de Edipo,<sup>46</sup> a lo más escandaloso: la concupiscencia de éste, el salvajismo de aquél..., la ingenuidad de ambos, su culpabilidad. Proviene los dos de otro tiempo, cuando los hombres se mataban en un cruce de caminos y los padres sacrificaban a sus hijas para asegurarse una victoria en la batalla; un tiempo en el que los hombres se hacían héroes venciendo a criaturas fantásticas y conquistando cuanto territorio quedara a su paso. En una palabra, pertenecen los dos a una misma clase de personajes, representan ambos a una misma clase de personas. Son, pues, una misma *clase social*. No se equivoca Boal, a propósito, cuando asegura que, si uno de los extremos de la tensión dramática atañe a un valor moral, el otro polo corresponde indefectiblemente a una problemática infraestructural relativa a la constitución económica de la sociedad. Nada casual resulta, en este sentido, el nombre de Layo, derivado de *laós*, “pueblo” (v. García Gual, 2012: 101), y mucho menos la peste que azota a los ciudadanos de Tebas. Hay, sí, un crimen personal que arranca al personaje de su entorno social

<sup>46</sup> También el tópico de la cojera da para un estudio exhaustivo que habría de rebasar los límites de la herencia grecolatina y adentrarse en la antigüedad de Egipto y Palestina, cuyos demonios cabríos se cuentan sin duda entre los antepasados de Satanás. Baste aquí con señalar que uno de los posibles significados de *Dionisio*, del griego *Διώνυσος*, es “la cojera de Zeus”, por haberlo parido de su muslo el padre de los dioses (v. Shinoda Bolen, 2007: 319). Otro significado probable se refiere al “dios cojo”, en cuyo cortejo desfilan ménades, sátiros y el padre de éstos, Sileno, montado en un asno tan itifálico como Príapo, quien camina codo a codo con Pan, el de pies de chivo, con su escudo y su bastón (v. Julien, 2008: 152). Cojo es, asimismo, Hefesto, el más grotesco de los dioses quien, como Sileno, monta un asno itifálico (v. Izzí, 1996: 440; Isler-Kerényi, 2004: 21-22), de quien Erasmo asegura “que en los banquetes de los dioses acostumbra hacer de bufón” y cuya “cojera, sus mamarrachadas y sus ridículas salidas hacen desternillarse de risa a aquellos beodos” (*Stultitiae laus*: xv). Por cuanto a Edipo, el de los “pies hinchados”, su nombre ha permitido a Martin Nilsson (1972: 103 ss.) vincular al personaje con la añeja tradición del cuento folclórico, en la que abundan los onomásticos emblemáticos que refieren alguna condición de sus respectivos dueños.

pero, dado que las consecuencias cívicas del crimen alcanzan a la comunidad, dado, pues, que Edipo es el rey de Tebas, el personaje queda entonces demarcado como clase: su deber, en tanto que emblema de la clase gobernante, consiste en encontrar a toda costa al asesino de Layo, aunque ello implique poner en evidencia la ranciedad de un sistema vertical que, a la sazón del estreno de la obra, comenzaba a declinar en aras del ideal democrático. De este modo, observa Hegel, “la sustancia moral y su unidad se restablecen por la destrucción de las individualidades que turban su reposo” (1947: 176). ¿Acaso no se refiere Aristóteles —me pregunto— a las clases sociales cuando habla de poetas que imitan personas mejores que la media o bien personas peores? Ahora que, si la tragedia clásica consiste en hacer caer de su altura al aristócrata para mostrar las condiciones de igualdad que impone la fortuna, al mismo tiempo subraya la engañosa impronta discursiva de las clases en conflicto:

Lo *trágico*, originariamente, consiste en que ambas partes opuestas, tomadas en sí mismas, tienen cada una su *derecho*. Pero por otro lado, no pudiendo realizar lo que hay de verdadero y positivo en su fin y carácter más que como negación y *violación* de la otra fuerza igualmente justa, pese a su moralidad, o más bien en razón de la misma, se encuentran forzadas a caer en culpa [...] Así, el principio verdaderamente sustancial que debe realizarse no es el combate de intereses particulares, aunque éste halle su razón de ser en la idea misma del mundo real y de la actividad humana, sino la *armonía* en la cual obran de acuerdo, sin violación ni oposición, los personajes con sus fines determinados (Hegel, 1947: 176-77).<sup>47</sup>

<sup>47</sup> Las cursivas, en el original.

No obstante, esta alusión al ideal de armonía por la vía negativa precisa para su comprensión, insisto, de un repertorio de competencias discursivas elaborado en conformidad con las relaciones y correlatos entre unos textos y otros. Precisa, pues, de una *retórica* que, superando los límites del embellecimiento y la persuasión, cristalice en una *dialéctica* en toda la extensión de la palabra; es decir, en su acepción moderna relativa a la suma de análisis y síntesis (v. Sandor, 1986: 65 ss.), pero también, y sobre todo, en la antigua, referente a la facultad discursiva de saber responder tanto como preguntar (cf. Platón, *Crátilo*, 390c). En ambas, el sentido apunta a una alternancia léxica de la que deriva un cambio sustancial en términos semánticos, con el agregado de que, como la mayéutica Socrática, el signo teatral invierte la función de ambos códigos para obtener la síntesis por sustracción de tesis y antítesis, para obtener por deducción un sublimado que se filtra, no sin resistencia, por las fisuras del lenguaje. En la órbita de la literatura, pero no únicamente ahí, esta dialéctica se denomina *parodia* y se define como un texto semejante a otro u otros pero cuyas marcas de contraste señalan la presencia de un significado sustancial distinto y contrapuesto.<sup>48</sup>

<sup>48</sup> El radical *odos* del vocablo griego *parodia* significa “canto” y comprende la acepción estética asociada con el término. El prefijo *para* significaba para los griegos “a costa de”, “al lado de”, y con el tiempo terminó por atender a dos significados contrarios, uno que asocia (paralingüístico, paramilitar, paramédico) y uno que opone (paraguas, parachoques, paradoja), y que pueden resumirse como *a partir de* y *en contra de*. Ambos sentidos confluyen en la parodia, que ha de entenderse como un efecto del canto contra el canto: nace del canto y se convierte en un contracanto (v. Householder, 1944: 2; Lelièvre, 1954: 66 ss.) Aristóteles (*Poética*: 1448a, 10-15) considera a Hegemón de Taso (s. v a. c.) el primer autor de parodias. Asimismo, atribuye a Homero el *Margites*, un poema épico-burlesco, probablemente del siglo v a. c., sobre un tonto que todo lo hace al revés. Por su parte, Polemón de Atenas (s. III a. c.) atribuye la invención del género a Hiponacte de Efeso (s. VI a. c.), continuador de Arquíloco y, como él, yambógrafo (v. Ateneo: xv, 698b-99a). A juzgar por los hexámetros que cita el propio Ateneo,

¿De qué significado se trata? De uno que, al tiempo que censura la inconsistencia inmanente del lenguaje, opone lo individual a lo social mediante un contraste de la semejanza entre ambos, mediante un conflicto de derechos legítimos pero mutuamente excluyentes. Mediante una *dialógica*, pues: un intercambio que, al contrario que la dialéctica paródica, dispone un argumento lógicamente indeterminado, un análisis por inducción que se derrama cuando menos en dos clases distintas, en dos casilleros sociales, para obtener finalmente la suma de parlamento y réplica. Éste y no otro es el sentido de la *tópica*, donde los temas y materias se estandarizan como emblemas de la problemática social y la lucha de clases adopta un carácter polémico y recíproco, carácter al que la tradición literaria ha dado por llamar *sátira*.<sup>49</sup> Se trata, ésta, de una crítica velada del mundo significado, de una censura que, señalando el ideal por la vía negativa, no alcanza, sin embargo, a constituirse como un nuevo discurso monológico, contentándose, como hace, con poner a la

la parodia de Hiponacte consistía en una épica burlesca que evocaba la epopeya homérica, lo que también se deduce de la *Gigantomaquia* con la que Hegemón triunfó en Atenas y de la *Deiliada*, compuesta por su contemporáneo Nicócares.<sup>49</sup> Por lo regular, la retórica define el término *sátira* como una “composición poética u otro escrito en que se zahieren vicios, personas o cosas” (Peale, 1973: 190). Si bien Edward Bloom considera a Arquíloco (s. VII a. c.) el primer autor de sátiras (cf. Preminger, 1993: 1114) y Arthur Cotterell (1992: 217) subraye el rol de Pratinas (ss. VI y V a. c.) como inventor del drama satírico, la sátira propiamente dicha es creación de las letras latinas. La palabra latina *satura* (“miscelánea”, “revoltijo”) designaba o bien un poema en prosa y verso en el que confluía una considerable variedad de temas, caso de las *Menippeae* de Varrón (s. II a. c.), o bien un modelo poético hexamétral, definido por su contemporáneo Lucilio, que a la variedad de materias agrega la invectiva y cuyo tono, en adelante, mediará entre la vertiente moderada de Horacio y la colérica indignación de Juvenal (v. Hendrickson, 1911; Ullman, 1913; Witke, 1970: 71).

luz o, mejor dicho, a la sombra la funesta interdependencia de unas clases y otras.<sup>50</sup>

La suma, a la vez sustractiva, de sátira y parodia, de tópica y retórica, resulta en el *componente ético* del signo teatral, y con ello me refiero a una reserva del sujeto que proviene de un desacuerdo radical.<sup>51</sup> Para el Climacus de Kierkegaard,<sup>52</sup> lo ético carece de contenido pues deriva de la diferencia insalvable entre los mundos interior y exterior. La persona ética sabe que todo intento de establecer una correspondencia entre ambos resulta inútil, y entonces su *espíritu* efectúa un movimiento para construir, desde dentro, una existencia exterior negativa (1941: 450), una incógnita que emerge al cobrar conciencia de que la ignorancia es lo infinito, de que la existencia es un accidente (cf. 67-113), al cobrar conciencia de que “con las palabras no sólo no se manifiesta el interior sino que también se oculta” (San Agustín, *De magistro*, XIII, 42). En tanto que acto, la contemplación supera por la vía negativa el desinterés estético (cf. Kant, 2011: 83 ss.), del que supone una crisis y al mismo tiempo

<sup>50</sup> En este sentido, cabe reconocer en *El cíclope* la primera obra explícitamente paródico-satírica que se conoce íntegra. Paródica, porque se trata de la recreación de un episodio homérico, la escala de Ulises a las faldas del Etna, en la que se hallan elementos originales y un sentido global distinto; satírica, por su carácter crítico y misceláneo (v. Hutcheon, 1981), pero también por la presencia de Sileno y sus hijos entre los *dramatis personae*.

<sup>51</sup> En el marco de la retórica, Dubois y sus colaboradores definen el *ethos* como un estado afectivo suscitado en el receptor de un mensaje y condicionado cualitativamente por una serie de parámetros (Groupe µ, 1970: 147).

<sup>52</sup> Kierkegaard emplea el nombre de este santo del siglo vi para firmar tanto las *Migajas filosóficas* como el *Postscriptum*, obras donde elabora su concepción del pensador subjetivo. Se trata de un álter ego programado en el opúsculo inconcluso *Johannes Climacus o el dudar de todas las cosas*, donde figura como un joven que, habiendo recibido de su padre la consigna de dudar de todas las cosas, intenta llegar por medio de ella a la filosofía, pero fracasa en su intento y, a cambio, accede a la determinación de su propia subjetividad, pues, ante la negatividad y la reserva puras, el personaje no concibe la posibilidad de la duda objetiva de un Descartes.

una sublimación: “El acto ético de la visión estética se eleva por encima de todo ser estético (su producto) y accede a otro mundo, a la unicidad real del acontecimiento del ser, abarcando también al mundo estético como uno de sus momentos” (Bajtín, 1997: 25).<sup>53</sup> Esta unicidad del acontecimiento se denomina *empatía*, una clase de productividad, de plusvalía, que excede el valor convencional del objeto y el sujeto puestos en problemática comunión y que, por tanto, se traduce en una variación sustancial del ser: “Solo desde el interior de mi participación el ser puede comprenderse como un acontecimiento, pero este momento de mi singular participación está ausente del contenido visible de un acto concebido fuera del acontecer ético” (26).

De manera premeditada, si bien el lector avisado se habrá dado cuenta hace ya rato, he estado empleando los términos “juego teatral”, “teatralidad” y “signo teatral” para referirme a una clase singular de representación que en nuestros manuales de ética, retórica y poética, pero también en la vida corriente, recibe el nombre de *ironía*.<sup>54</sup> Se trata de un modo particular de la significación, de una *figuración* que, operando por adición sustractiva, a un tiempo poetiza y sanciona. Lo mismo ha de decirse de la lírica y la épica; sin embargo, desde que es negativa, la sanción irónica se separa en una metafísica, tal como el árbitro se separa del juego sin salirse de él. También la sanción del árbitro es negativa: se contenta con señalar la infracción y, si acaso, tratar de retribuirla, porque no puede revertirla (en este

<sup>53</sup> Para un análisis de la confluencia de los aspectos estético y ético en la construcción de la personalidad, v. Kierkegaard, 2007: 149-291.

<sup>54</sup> Ello se constata en la cantidad de epítetos de procedencia teatral, o en franca relación con ella, que se han sumado a esta figura: ironía *dramática* (Kierkegaard, 2000: 281-82 n.), ironía *escénica* (Creusere, 1990), ironías *cómica y trágica* (Wiener, 1973: 627), ironía *del sino* (Haverkate, 1985: 344-45), ironía *ritual* (Foley, 1985)...

punto, el sistema comodín no deja de ser un juego) y, dado que lo es, conlleva una carga que excede los límites del juego. Cuando hay un árbitro, el jugador no está obligado a conocer todas las reglas del juego para poder jugarlo; en cambio, de aquél se exige que lo haga y que las ponga en práctica, donde el paso de una cosa a la otra implica que el silbante *haga su trabajo* (el jugador es siempre jugador), una labor autosancionada a la que, no obstante, se le reconoce un doble carácter, azarosa y propiciatoria a la vez; contingente, pero necesaria. En los términos de la ironía, donde es el signo mismo el que actúa como árbitro, ello significa una clase de figuración *mítica*, que no teológica, en la que los sistemas y procesos de intercambio contemplan valores simbólicos y poéticos asignados, algunos convencionales, los más de ellos arbitrarios, muy por encima de los valores de uso que emanan de los objetos, sujetos incluidos. Marx se negó a ver en el arte algo más que un reflejo de la realidad y, si acaso, una compensación en todo acorde con la de los idealistas (v. Villacañas, 2010: 127-28), porque se empeñaba en desterrar de él el carácter ritual del que deriva todo valor agregado (v. Sánchez Vázquez, 1995: 86-88), aspecto no ya económico, sino financiero que, como en ningún otro lugar, salvo por el dinero mismo, se hace presente en el rito teatral. Cierro, a propósito, con una reflexión de Mary Douglas (1966: 85-86) cuya dualidad puede muy bien superarse colocando la palabra *teatro* entre un término y otro:

La metáfora del dinero resume admirablemente lo que queremos afirmar del ritual. El dinero provee un signo fijo, exterior y reconocible para las que serían operaciones confusas y contradictorias; el ritual hace visibles los signos exteriores de un estado interior. El dinero media las transacciones; el ritual media la experiencia, incluyendo la experiencia social. El dinero brinda un estándar para medir el valor; el ritual estandariza las situaciones y, así, conduce a su evaluación. El dinero

establece un nexo entre el presente y el futuro tanto como el ritual. Mientras más reflexionamos sobre la riqueza de la metáfora, más claro queda que no se trata de una metáfora (citado en Foley, 1985: 39).<sup>55</sup>

<sup>55</sup> Mía la traducción.

## **Conclusiones inconclusivas**

Al margen de la amplitud de enfoques y de la extensa variedad de prácticas que la acompañan, abundancia de por sí significativa, la historia de la pedagogía teatral, si breve, recorre un camino que llama la atención por encauzarse en una ruta paralela y, en más de un sentido, independiente con respecto al campo de la pedagogía que, también de manera reciente, ha dado por llamarse educación artística. Más aún, a diferencia de lo que ocurre con otras manifestaciones artísticas (con la danza, la música y la plástica, si nos ceñimos al currículo escolar), el empleo del teatro en la escuela ha arrojado los suficientes beneficios didácticos como para hablar de una auténtica pedagogía, entendida ésta como un marco conceptual que, en su amplitud, da cabida al estudio de toda clase de materias y que, al mismo tiempo, ofrece una perspectiva tan aguda como se necesita para hacer del estudio algo más que un recuento de datos, para convertirlo, pues, en un verdadero campo de generación de conocimientos. Sobre la base de esta cualidad de pedagogía general hace ya un siglo que tanto Harriet Finlay-Johnson como, en menor medida, Henry Caldwell Cook propusieron, con cinco años de diferencia, sus respectivos métodos teatrales para la enseñanza elemental. Ambos deben ser reconocidos, insisto, como parte del impulso pionero que devino en la llamada educación activa, donde *activo* se refiere no a cualquier clase de acción orientada a un fin, sino sólo a aquellas acciones que son conducidas por un *interés* propio

y ejecutadas con un *criterio* que las vuelve significativas. Puede que, en este sentido, el niño ejemplifique como nadie esta tendencia a la acción, si bien se trata de una necesidad ligada, hoy lo sabemos, a todo proceso de aprendizaje, infantil o no. Pocos educadores lo explican, creo, con tanta claridad y belleza como Freire cuando dice: “Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción” (1976: 102).

¿Acaso estas breves palabras del brasileño no encierran, me pregunto, toda una teoría de la educación y, de paso (paso que seguiría su coetáneo Augusto Boal), una explicación completa de la teatralidad? En unas cuantas líneas quedan expuestos los tres registros de todo aprendizaje significativo; a saber, (1) un laboratorio en el que se pone en práctica (2) una problemática de intereses que conduce a (3) la visión individualizada de un objeto social. Si en otros términos, a ello se refiere Jerome Bruner (1966: 44-45) cuando concibe cada campo del saber como una estructura susceptible de representarse de tres modos distintos: mediante una secuencia de acciones encaminadas a la obtención de cierto resultado (representación enactiva); mediante una serie de proposiciones lógicas pertenecientes a un sistema generativo-transformacional (representación simbólica) o bien por la vía de un conjunto ordenado de imágenes sinópticas (representación icónica).<sup>56</sup> En su calidad de

<sup>56</sup> Para los dos primeros modos, los griegos contaban con los términos *noético* y *dianoético* (ambos de *voéō*, “discernir”), situando el primero en relación con el ser y el segundo en referencia al discurso (v. Ferrater Mora, 1999: 879, 2568-69). Recuérdese que, desde tiempos del preclásico, la *paideia* griega aspiraba a un equilibrio entre la palabra y la acción, entre el hacer y el decir, de donde sus dos asignaturas fundamentales: música y gimnasia, a las que luego se agregaría

acto, todo proceso de la comunicación comporta estos tres elementos: un rendimiento performativo que, más que a la sustancia indiferenciada del estructuralismo clásico (v. Saussure, 1967: 49 ss.; Hjelmslev, 1974: 73 ss.), corresponde lo mismo al acto de habla como lo concibe la filosofía analítica, es decir, como un evento regulado por una normatividad colectiva (v. Austin, 1962; Searle, 1972; Grice, 1975), que al sujeto de la enunciación del postestructuralismo francés, donde el yo emerge en el mismo momento en que enuncia y es enunciado (v. Benveniste, 1977: 82 ss.; Ducrot, 1984: 133 ss.); una utilidad discursiva explicable así términos de argumentación: demostración, persuasión, convicción, datos, premisas, figuras (v. Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989), como de funciones del discurso: estructura, superestructura, macroestructura (v. Van Dijk, 2005), y una productividad eidética relativa a la construcción del conocimiento y estudiada por la epistemología en sus diversas afluentes: filosófica (Kant, 2006; 2007; 2011), fenomenológica (Husserl, 1982; 2002; 2009), antropológica (Cassirer, 1963; 1971-76; Turner, 1974), funcionalista (Piaget, 1961; 1978; 1987; 2001), sociológica (Goffman, 1961; Berger y Luckmann, 1968), sociohistórica (Vygotski, 1995) y un largo etcétera.

Por su parte, la teatralidad pone en marcha las tres orientaciones de manera simultánea, de modo que la significación emerge en el mismo momento en que lo hacen el sentido y el significado, brindando al proceso de aprendizaje un consecuente carácter de acontecimiento que deriva, ojo, del *control* de la experiencia. A ello se agrega el hecho de que, para sincronizar los momentos de

la gramática (v. Campesino, 2019). Más tarde, Aristóteles (*Ética nicomáquea*, II 1, 1103a 15 ss.) distinguirá las virtudes dianoéticas (*διανοητικαί αρεταί*), deudoras del conocimiento adquirido por medio del estudio, de las virtudes éticas (*ηθικαί αρεταί*), cuya adquisición deriva de las costumbres y los hábitos que delínean el carácter del individuo (*ήθος*).

la comprensión y hacer posible dicho control, la teatralidad enfatiza la naturaleza convencional de cada momento al situarlo en oposición a los demás. A fin de cuentas, posa la mirada en las líneas fronterizas que separan la acción de sus sustratos objetivo y subjetivo, donde la balanza no puede dejar de inclinarse o bien por el imperativo o bien por el impulso, y para ello recurre en todos los casos al principio de alteración del equilibrio. Gracias a este principio, el rendimiento performativo se constriñe en un espacio limitado y circunstancialmente condicionado; en un espacio escénico en el que la sola presencia corporal constata ya la lucha entre la tensión y la distensión, entre el artificio y la naturalidad. También gracias a él, el discurso adopta un carácter problemático resultante del choque irreconciliable de la acción y la palabra, de lo perceptivo y lo conceptual, lo que sitúa la utilidad en el vértice de la causalidad y la casualidad; se trata de una temporalidad dramática, de un tiempo que se debate entre la impredecible sincronía del momento y la recurrente diacronía del devenir. Finalmente, la precariedad del equilibrio condiciona la producción de un género de imágenes sinópticas en el que la discontinuidad entre el sentimiento y el pensamiento se traduce en una carga emocional correctiva pero ambivalente, en una representación trágica, cómica o tragicómica que pone en juego los valores sensuales y morales subyacentes al desprecio y a la compasión, al rechazo y la identificación y, en última instancia, a la aprobación y la desaprobación.<sup>57</sup>

<sup>57</sup> Así en Bergson como en Stern queda expuesto el carácter correctivo de la risa cómica, mismo que, en el segundo, se diluye en la imposibilidad de restaurar el valor cuya pérdida ocasiona el llanto trágico. En este sentido, la función correctiva de la catarsis no supera lo compensatorio o, en el mejor de los casos, lo suplementario, como los restos de comida que, en el restaurante, se piden para llevar o el pésame con el que se despiden del deudo los asistentes a un velorio. No hay que salirse, creo, del acontecimiento mismo para detectar la impronta correctiva de

Mediante el principio de alteración del equilibrio, la teatralidad obtiene, en todos los casos, un excedente que cuando menos reduplica las unidades de cada nivel. La escénica es una presencia doble, bicorporal y bivocal, tanto como la temporalidad dramática discurre (de donde *discurso*) en dos dimensiones y la representación teatral se debate entre la comedia y la tragedia, entre la risa y el llanto (ahí están los clásicos mascarones, simbolizando por antonomasia el arte teatral). Quiero decir que, tratándose del teatro, el juego posee un correlato serio que, conforme aumentan las dificultades, conforme se transita, diría Caillois, de la *paidia* al *ludus*, genera un rendimiento, una utilidad y una productividad muy por encima de los límites de la práctica. Se trata, a todas luces, de lo que Decroly y Monchamp denominan *juego educativo* (1986: 25 ss.); o sea, el conjunto de actividades que, posado en el amplio margen de transición que media “entre el juego puro y el trabajo puro”, desplaza progresivamente los fines de la tarea hasta situarlos por fuera de la misma. ¿Dónde? En la voluntad, en la convención, en la competencia, en la empatía. Todas ellas, atributos necesarios del signo.

Porque ahí donde el lenguaje, entendido como la necesidad de comunicarse, y el habla, en tanto que facultad de hacerlo, afrontan una serie de dificultades relativas a la generación de rendimientos, utilidades y productos, serie que, así en el juego teatral, adopta un carácter metafísico desde que obtiene una ganancia inmaterial, aún les queda por sortear un escollo económico clave que se las ve con la transportabilidad y la transmisividad del material. Tienen que

la tragedia desde que, como bien apunta Rousseau (1976: 27), la compasión no se mide por el tamaño del mal que la provoca sino por la cualidad que se atribuye al sentimiento de quien lo padece. De otro modo: si el llanto trágico y sus variantes reducidas no se disfrutaran *in situ*, si no hubiera nada de festivo en ellos (la fiesta, ya lo dijo Bajtín, posee esta impronta retributiva), nadie con dos dedos de frente asistiría a un lugar en el que se representan desgracias.

cifrarse en una colección de entidades estandarizadas que faciliten el traslado y el intercambio necesarios para la comunicación. Tienen todavía que hacerse lengua, pues, que hacerse código(s) para encapsular, transportar e intercambiar el acontecimiento. La clase de acontecimiento que tiene lugar en el juego teatral propicia consecuentemente una clase especial de código o códigos que emplea una clase especial de signos lingüísticos. Lingüísticos no porque requieran de un medio oral o gráfico para manifestarse, sino justamente porque al ser codificados y, más precisamente, doblemente codificados adquieren la facultad de manifestarse en un medio oral o gráfico o gestual o lo que se quiera (el principio de economía lingüística (cf. Martinet, 1984: 27-28) garantiza, así, la traducibilidad de las distintas unidades de el o los códigos empleados). Especiales desde que resultan de la confluencia problemática de los tres modos de notación de los que habla Bruner: enactivo, simbólico e icónico, modos que en Hjelmslev reciben los nombres respectivos de semiótica, metasemiótica y connotación y que, extrapolándolos de Jakobson y en atención a lo expuesto en las páginas precedentes, cabe denominar lingüístico, metalingüístico y poético. Es una lástima que el danés se haya referido con tan poco detalle a las metasemiologías, en las que convergen la connotación y el metalenguaje no científico, tanto como que el ruso no haya contemplado la posibilidad de que las funciones poética y metalingüística operen de manera conjunta en una misma clase de mensajes.

De haberlo hecho, tal vez se hubieran dado cuenta de que el criterio que le bastó al estructuralismo para excluir el símbolo del análisis semiótico: su naturalidad, frente a lo arbitrario del signo (cf. Arrivé, 2001: 40 ss.), alcanza también para discriminar el metalenguaje, cuya función explicativa tiene por objeto restaurar la anomalía de la arbitrariedad. Al duplicar la expresión, el metalenguaje rompe, en efecto, la isomorfía artificial del significante y el significado,

pero sólo para recuperar, en el mismo momento, la naturalidad de la comprensión. En otros términos: deriva el significado del punto de equilibrio entre dos series representativas, inestables por sí mismas, unidas por un nexo natural pero no necesario — como lo sería una señal o un indicio — que opera por vinculación sinonímica. Símbolo, metalenguaje, vinculación sinonímica. El procedimiento consiste, repito, en desplazar el principio de contigüidad al eje de la selección, rompiendo el equilibrio isomórfico, arbitrario y convencional, de la expresión para, en un solo movimiento, restaurarlo en la naturalidad del contenido. Por su parte, la poesía recorre el camino opuesto. Mediante el traslado de la equivalencia al eje de la combinación, la función poética disequilibra el significado hasta duplicarlo, pero solamente para obtener, por vinculación paronímica, una expresión interiormente balanceada. Cuando ambos desplazamientos ocurren a la vez, así en la ironía, socavan la arbitrariedad lo mismo en la expresión que en el contenido, de modo que obtienen por sustracción una doble naturalidad: la del mensaje y la del código. Sin embargo, puesto que ambas motivaciones se hallan en oposición al interior de cada plano, la recuperación del vínculo se torna problemática. El eco impreso en la forma de la expresión atribuye el mensaje a una segunda voz y al mismo tiempo hace las veces de un segundo código, opuesto al primero. Esta diacrítica desempeña, por su parte, la función sustancial de seleccionar el segundo código a manera de mensaje. Ello, por cuanto a la expresión, que de este modo asume un carácter estético. En el plano del significado, la ambivalencia resulta en una reduplicación de las funciones. Desde que tiene que vérselas con un mensaje recodificado, la forma del contenido está obligada a desplazarse de la semejanza paronímica al contraste sinonímico sin romper del todo la coesión entre ambos, para lo cual contrae, si soterradamente, la función sintética propia de la sustancia. Finalmente, la sustancia semántica viaja de incógnito

de la oposición sinonímica al enlace paronímico, pero debe hacerlo sin dejar de subrayar la diferencia que los separa, y para ello recurre a un procedimiento de formalización que la sitúa en el punto medio entre ambos, entre el arbitrio personal y la convención social, entre el impulso sensual y el imperativo moral, de ahí que el significado de la ironía adopte siempre una impronta ética, a caballo, diríase, entre el habla y la lengua.

Suena complicado, y lo es (la administración de una lengua se parece bastante a la de una casa), pero la cuestión puede resumirse en el hecho de que, junto al principio de alteración del equilibrio, se halla un principio de recuperación de la naturalidad que duplica los planos y las unidades hasta llegar, en la ironía, a duplicarse a sí mismo, desplazándose, por una parte, de la lógica a la retórica y, por la otra, de la semántica a la tópica. Esta propiedad reditúa en el carácter histórico del signo teatral: siempre único en tanto que acontecimiento, siempre múltiple por cuanto que eslabón de una cadena, que de este modo se convierte en una herramienta adecuada no solamente para el tratamiento de la materia histórica, sino también, y sobre todo, para el tratamiento histórico, crítico, de cualquier materia (el camino lo recorren, de manera natural, ojo, tanto Finlay-Johnson como Caldwell Cook). Esta naturalidad de segundo orden se observa, no obstante, en cada uno de los dispositivos analizados en las páginas anteriores. Mediante el fingimiento convenido, la escena transita de la veracidad a la verosimilitud, de la honestidad a la sinceridad. Sin renunciar a la arbitrariedad, más bien subrayándola, brinda un marco natural, un espacio propicio, para el acontecer de cierta clase de acciones (la misma postura del guerrero posee esta naturalidad restaurada, expectante y dispuesta). La conduce, pues, una voluntad, que Garnett Sedgewick (1948: 33-39) ha tenido a bien denominar *ironía general*; es decir, una disposición natural, si convenida, al conflicto. El drama constituye, por su parte, lo que

Sedgewick llama *ironía específica*, o sea el conflicto mismo, donde el término hace referencia al enfrentamiento reglado de cuando menos dos oponentes que, a causa justamente de la reglamentación, se ven obligados a actuar con la máxima propiedad, con la mayor adecuación, pero siempre en el ejercicio de su libertad. De tal modo, la desgracia *se convierte* en la consecuencia natural del crimen tanto como la lección *restituye* el desequilibrio del defecto. Por lo que hace, finalmente, a la representación, está claro que, por más ficticia que sea, la imagen teatral conduce a un género de manifestaciones, el llanto, la risa y sus variantes reducidas, cuya naturalidad resulta incuestionable, si bien de segundo orden desde que es el fingimiento de los crímenes y los defectos, y no su comisión o posesión real, lo que las ocasiona. Cabe aquí hablar de ironías trágica y cómica o, llanamente, de tragedia (v. Tirlwall, 1833; Folley, 1985) y comedia (Eco, 1989: 14), pero también de aquellas dos figuras de las que se ocupa Aristóteles en su *Ética nicomáquea* (II 7, 1108a; IV 7, 1127a-b): el *alazón* y el *eirón* o, de otro modo, el simulador, aquel que pretende ser lo que no es, y el disimulador que, ocultando su verdadera naturaleza, desenmascara a aquél (en términos coloquiales se los llama simplemente embustero e ironista).

Finalmente pero no por último, ya que, como he logrado demostrar, es la práctica del juego, en su paso por la voluntad, la convención, la competencia y la empatía, la que conduce a la elaboración del signo y no al revés. Quiero decir que el juego vierte la representación en el signo, que consecuentemente queda suspendido entre la contingencia del arbitrio y la necesidad natural. Como en la vida, en el teatro la representación antecede siempre al texto, el instante a la permanencia, el notar a la notación, de manera que en su seno se replican a un tiempo el proceso de adquisición del lenguaje, con su trayecto del habla a la lengua, y el proceso de construcción de la personalidad — así en sus aspectos psíquicos como en los

somáticos—, donde el recorrido transita, caso del juego, de la memoria y la imaginación a la voluntad, del percepto y el concepto a la idea y, finalmente, de la emoción al sentimiento y el pensamiento y, tratándose del signo, del símbolo al poema y de ahí al mito. A diferencia de la vida, el teatro proporciona un ámbito experimental que, al desplazarlos al escenario, elimina los peligros reales del error. En lugar de acceder al acierto, como la experiencia real, mediante la repetición de errores, en lugar, pues, de partir del desequilibrio para llegar al balance, el teatro restaura el balance para ejecutar el principio de alteración del equilibrio o, en otras palabras, parte de los aciertos para descubrir el error. De esta reversibilidad, a la que corresponde, diría Freire, el tránsito de la comprensión crítica a la comprensión mágica, se desprenden, resta añadir, sus mayores virtudes pedagógicas.

He conseguido, por cierto, explicar punto por punto la teatralidad como un lenguaje y el teatro como una lengua que da cumplimiento a las condiciones de posibilidad de dicho lenguaje y, de manera paralela, he esbozado paso a paso el proceso de desarrollo infantil implicado en la construcción de la personalidad, proceso que, valga la obviedad, se manifiesta, como en ningún otro sitio, en el juego y más aún en el juego teatral. Para ello, y esto acusa gran relevancia en atención al discurso educativo de nuestros días, no me he visto obligado a emplear los términos “creación”, “creatividad” y mucho menos un contrasentido como “autoexpresión”, todos ellos tan vigentes en el marco de nuestras más modernas pedagogías. De los dos primeros, cuya fragilidad bien puede resumirse a la tañida máxima del Lear shakespereano (*nothing will come from nothing*), me ocupó en otra parte (v. Campesino, 2019), si bien, guardadas las proporciones, he comentado ya que, en cualquier caso, el niño no crea nada, lo que se evidencia en la falta de interés que suele mostrar por el producto de su obrar. Encuentra,

antes bien, un mundo totalmente creado y lo único que le queda es recrearlo (no poca cosa).<sup>58</sup> He aquí el aspecto recreativo, mas no suplementario, que comparten el juego y el arte, un término, este último, al que tampoco he querido referirme con el objetivo, cumplido, creo, de prescindir en el análisis de conceptos tan volátiles como *belleza*, *fruición*, *talento* o *genio*. Como el juego infantil, la obra de arte resulta incapaz, ésa es su virtud, de convertirse en un producto terminado y, sin embargo, no puede dejar de estar produciéndose. En un sentido, al acabar siempre en la posibilidad de un nuevo comienzo, ambos dejan las cosas como estaban y por ello acusan cierta cualidad de innecesarios que reafirma la libertad del sujeto; por cuanto se realizan siempre de un modo distinto, en otro sentido se traducen en un cambio radical del estado de las cosas, transición que apunta a las determinantes del mundo de los objetos, sujetos incluidos, y que por tanto resulta más que necesaria. Por lo que hace a la autoexpresión (v. Lowenfeld y Brittain, 1957), cabe señalar que no puede referirse al sujeto sin dejar de apelar al orden semiótico. Más que expresarse, como quisieran los educadores afectos al psicoanálisis, el sujeto expresa un contenido y de este modo se comunica, explícita o implícitamente, lo que le supone establecer un puente referencial con el mundo de los objetos.<sup>59</sup>

<sup>58</sup> Hasta antes de la llamada Guerra Fría, con sus dos potencias necesitadas de individuos “creativos” al servicio de la competitividad social, ninguno de los grandes pedagogos teatrales (Finlay-Johnson, Caldwell Cook, Chancerel) había hecho hincapié en los conceptos de creación y creatividad, mismos que comienzan a aparecer en Slade, Heathcote y Bolton hasta terminar proliferando en autores como Motos, Tejedo y García Huidobro.

<sup>59</sup> La única vía por la que el término “autoexpresión” cobra sentido conduce a la función poética, ya comentada, mediante la que una expresión se autorrefiere para duplicar su contenido. Llamo, a propósito, mi atención que el propio Caldwell Cook se haya adelantado algunos años a Jakobson y a los formalistas rusos cuando señala que “la poesía, trabajo de un obrero, debe ser creativa por sí

He puesto, por otra parte, mi empeño en subrayar que la perspectiva pedagógica conlleva el imperativo de avisorar los procesos como entidades en continuo movimiento, como siempre *haciéndose*, sin renunciar en ningún momento a la visión panóptica que los concibe como manifestaciones de un sistema, o sea, como *hechos*. Por su naturaleza misma, el juego ofrece a la vista ambos aspectos de manera simultánea ya que, de un lado, su desarrollo transcurre progresivamente y, del otro, sus resultados están determinados por una serie de condicionantes preestablecidas. De ahí que, más que de un correlato, se trate de *el* correlato de la infancia, en sí misma una condición, una cualidad, y al mismo tiempo una continua transición cuantitativa. Una verdadera perspectiva pedagógica echa, pues, por tierra la noción de etapa de desarrollo tan cara al funcionalismo y a la educación contemporánea y que, por ejemplo, en Slade y García Huidobro se traduce en la demora y la dosificación con que se incorporan los contenidos más complejos,<sup>60</sup> y a cambio contribuye a cimentar la de *zona de desarrollo próximo* (cf. Vigotski, 1995: 305),<sup>61</sup> en cuyo caso, y pese al enfoque progresista, nunca se pierde de vista la globalidad que permea todas y cada una de las vivencias del niño. Sin esta instancia totalizadora poco probable sería que un método integral como el de Debora Astroski, con sus miras

misma; no debe conformarse con la impresión, sino originar la expresión” (1917: 16; mía la traducción).

<sup>60</sup> En este sentido, la única demora que considero plausible en el ámbito escolar retrasaría el paso del juego teatral al teatro propiamente dicho —donde este último comprende ya el análisis profundo del texto— con el objeto de elongar lo más posible el tiempo dedicado al juego en detrimento del adiestramiento para el trabajo (v. Dasté *et al.*, 1978: 65 ss.)

<sup>61</sup> En términos generales, el pedagogo ruso comprende el término como la distancia que media entre la ejecución espontánea de una tarea que se realiza mediante los propios recursos y el nivel que puede alcanzarse con la ayuda de alguien más experimentado (v. García González, 2000: 19).

puestas no tanto en el desarrollo personal como en la producción de auténticos espectáculos teatrales, se impartiera a niños de primaria, como de hecho se hace y con magníficos resultados, incluidos aquellos relativos a la competencia lingüística y a la construcción del personaje. Esto se debe a que, al igual que toda experiencia verdaderamente significativa, el teatro posee un carácter de acontecimiento que no tienen, por ejemplo, ni una clase frontal, ni un bloque de contenidos ni un ciclo lectivo.

Al margen de la práctica docente cotidiana, donde no cabe cuestionar sus beneficios, una de las mayores ventajas de saber distinguir y comprender los dispositivos didácticos del teatro tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes y los métodos de enseñanza, en especial tratándose de un campo del conocimiento cuyo capital suele considerarse inmaterial cuando no intangible. Las llamadas *competencias para la vida*, evidentes en el caso, se me ocurre, de las matemáticas (que el chico regrese del mandado con el cambio inexacto aporta un indicio de que no ha aprendido a sumar y a restar), suelen resultar inapropiadas o, en los mejores casos, insuficientes para evaluar el aprendizaje en términos de convivencia y desarrollo personal (puede que el chico no haya revisado el cambio; ¿significa eso que no aprendió a concentrarse, que se inhibe ante los demás, que no sabe expresarse mediante el dibujo o la danza?) A cambio, el enfoque expuesto en estas páginas ofrece una herramienta para discernir los distintos factores, aspectos y momentos que tienen lugar en la práctica teatral, de modo que, si se trata de evaluar el rendimiento, se pondrá atención a las competencias escénicas adquiridas por el niño: su control corporal, su manejo de la voz, su credibilidad, su capacidad de programar y efectuar acciones en función de las circunstancias dadas; en el mismo sentido, la utilidad se evaluará tomando en cuenta las competencias dramáticas: la disposición ante el conflicto, la facultad de entrar y salir de la ficción,

de distanciarse e identificarse, tal como la productividad rendirá sus cuentas en términos de competencias representativas: compasión, solidaridad, reconocimiento, identidad... Finalmente, lo que he llamado dispositivo mercantil como una manera de referirme a la clase de signos lingüísticos que emplea la teatralidad, alumbró el camino para la observación de competencias figurativas atinentes a la distinción entre el lenguaje de uso y el discurso mencionado, al reconocimiento de marcas diacríticas y, en última instancia, a la comprensión, situada entre la estilística, la retórica y la tópica, de las relaciones del texto consigo mismo, con otros textos y con el mundo.

Resta, por último, añadir que, a pesar de sus insoslayables bondades en tanto que pedagogía general, el teatro no termina, y tampoco aspira a ello, de cumplir los requisitos necesarios para convertirse en una pedagogía total. Se antoja, claro, consecuencia natural de una educación preescolar impartida en atención a la naturaleza alegórica del párvulo —y con ello me refiero al momento lírico-heroico de la infancia, rebozante de perplejidad y admiración, resiliente entre la presencia y la ausencia— y con las miras puestas en la constitución irónica del niño y el preadolescente, siempre dispuestos a cuestionar, a criticar, a negar, a despreciar, pero sólo para reafirmarse a sí mismos. No obstante, le hace falta todavía transitar hacia una auténtica pedagogía romántica (de *Romantich*, “de la novela”); es decir, hacia un marco de enseñanza y aprendizaje, diseñado en función de los adolescentes, que supere la negatividad inherente a la ironía, su espíritu correctivo, y encuentre la manera de conciliar, sin sojuzgarlas, las fuerzas opuestas que condicionan la existencia (cf. Campesino, 2015). Se tratará, desde luego, de un ideal educativo dispuesto a quitar todas las máscaras para vérselas cara a cara con el carácter paradójico de la realidad, en cuya senda, seamos claros, la escena camina junto a lo obscuro, el drama junto a la intriga, la

comedia y la tragedia junto al humorismo y la devoción, la sátira y la parodia junto al misterio y el milagro. Con todo, el único camino posible para arribar a semejante ideal deberá pasar por la teatralidad en tanto que acontecimiento educativo; deberá pasar, en suma, por una auténtica pedagogía teatral.

## Bibliografía

- ABBOTT, Luke, *Mantle of the Expert 2: Training Materials and Tools*, Essex, Essex County Council, 2007.
- AGUSTÍN DE HIPONA (Santo), *De magistro*, en Tomás de Aquino; Agustín de Hipona, “Del maestro” (tr. José Rubén Sanabria), México, Universidad Iberoamericana, 1990.
- AITKEN, Viv, “Dorothy Heathcote’s Mantle of the Expert Approach to Teaching and Learning: a Brief Introduction”, en Barbara Whyte *et al.*, *Connecting Curriculum, Linking, Learning*, Wellington, NZCER, 2013, pp. 34-56.
- ALTER, Jean, “Semiotics of Theatricality”, *Poetics Today*, 2, 3, 1981, pp. 113-39.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP), Fondo, Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios.
- ARGÜELLES, Antonio, y Andrew GONCZI (eds.), *Educación y capacitación basadas en normas de competencia: una perspectiva internacional*, México, Conalep/Noriega, 2001.
- ARISTÓTELES, *Ética nicomáquea; Ética eudemia* (tr. Julio Pallí Bonet), Madrid, Gredos, 1985.
- — — *Poética* (ed. tril. Valentín García Yebra), Madrid, Gredos, 1974.
- — — *Retórica* (tr. Quintín Racionero), Madrid, Gredos, 1990.

- ARNAUT, Alberto, *La federalización educativa en México, 1889-1994*, México, Secretaría de Educación Pública, 1998.
- ARRIVÉ, Michel, *Lingüística y psicoanálisis* (tr. Silvia Ruiz Moreno), México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Siglo XXI, 2001.
- ASHWELL, Marigold, et al., *Drama in Schools: Second Edition*, London, Arts Council England, 2003.
- ASTROSKI, Debora y Jorge HOLOVATUCK, *Manual de juegos y ejercicios teatrales*, Buenos Aires, Atuel, 2009.
- ATENEIO DE NAUCRATIS, *The deipnosophists* (bil. ed. Charles Burton Gulick), v. 7, Cambridge and London, Harvard University Press/Heinemann, 1961.
- AUSTIN, John L., *How to Do Things with Words*, Cambridge, Harvard University Press, 1962.
- AZNAR SOLER, Manuel, *Max Aub y la vanguardia teatral. Escritos sobre teatro, 1928-1938*, Valencia, Universidad de Valencia, 1993.
- BADIOU, Alain, *Lógicas de los mundos. El ser y el acontecimiento 2* (tr. María del Carmen Rodríguez), Buenos Aires, Manantial, 2006.
- — — *El ser y el acontecimiento* (tr. Raúl Cerdeiras, Alejandro Celetti y Nilda Prados), Buenos Aires, Manantial, 1999.
- BAJTÍN, Mijaíl, *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Françoise Rabelais*, Madrid, Alianza, 1998.
- — — *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos* (tr. Tatiana Bubnova), San Juan, Anthropos/Universidad de Puerto Rico, 1997.
- — — *Problemas de la poética de Dostoievski* (tr. Tatiana Bubnova), México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

- — — *Problemas literarios y estéticos* (tr. Alfredo Caballero), La Habana, Arte y Literatura, 1986.
- BARBA, Eugenio, and Nicola SAVARESE, *A Dictionary of Theatre Anthropology. The Secret Art of the Performer* (tr. Richard Fowler), New York, Routledge, 1991.
- BARTHES, Roland, *Elementos de semiología* (tr. Alberto Méndez), Madrid, Alberto Corazón, 1971.
- BARRAGÁN, Cristina, “La pedagogía teatral en la educación básica”, en Juan Campesino (coord.), *Memorias del Encuentro de Pedagogía Teatral 2013*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2014, pp. 109-19.
- BATTEUX, Charles, *Les beaux arts réduits à un même principe*, Paris, Durand, 1747.
- BAUMGARTEN, Alexander, *Reflexiones filosóficas acerca de la poesía* (tr. José Antonio Míguez), Buenos Aires, Aguilar, 1975.
- BENVENISTE, Emile, *Problemas de lingüística general II* (tr. Juan Almela), México, Siglo XXI, 1977.
- BERGER, Peter, y Thomas LUCKMANN, *La construcción social de la realidad* (tr. Silvia Zuleta), Buenos Aires, Amorrortu, 1968.
- BERGSON, Henri, *Introducción a la metafísica; La risa* (s. tr.), México, Porrúa, 1986.
- BLOOM, Benjamin, *Evaluación del aprendizaje* (tr. Roberto Walton), v. 1, Buenos Aires, Troquel, 1975.
- BOAL, Augusto, *El arcoiris del deseo. Del teatro experimental a la terapia* (tr. Jorge Cabezas Moreno), Barcelona, Alba, 2004.
- — — *Juegos para actores y no actores* (tr. Mario Jorge Merlino), Barcelona, Alba, 2002.
- — — *Teatro del oprimido* (tr. Graciela Schmilchuk), Barcelona, Alba, 2009.
- BOLTON, Gavin, *The Dorothy Heathcote Story: Biography of a Remarkable Drama Teacher*, Sterling, Trentham, 2003.

- — — *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*, Essex, Longman, 1984.
- — — “Piss on his Face”, *The NATD Broadsheet*, 9, 2, 1992, pp. 4-9.
- — — *Towards a Theory of Drama in Education*, London, Longman, 1979.
- BOND, Edward, “On Brecht: a Letter to Peter Holland”, *Theatre Quarterly*, 8, 30, 1978, pp. 34-35.
- BOOTH, David, “Reconsidering Dorothy Heathcote’s Educational Legacy”, *Drama Research*, 3, 1, 2012, pp. 1-19.
- BRADU, Fabienne, “Antonieta Rivas Mercado y el Teatro Ulises”, *Revista de la Universidad*, 486, 1991, pp. 48-50.
- BRUN, Josefina, *El teatro para niños y jóvenes en México, 1810-2010*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2011.
- BRUNER, Jerome, *Towards a Theory of Instruction*, Cambridge, Harvard University Press, 1966.
- CABALLERO, Arquímedes, y Salvador MEDRANO, “El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964”, en Fernando Solana *et al.* (coords.), *Historia de la educación pública en México*, v. 2, México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, 1982, pp. 360-425.
- CAILLOIS, Roger, *Los juegos y los hombres. Las máscaras y el vértigo* (tr. Jorge Ferreiro), México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- CALDWELL COOK, Henry, *The Way of Play. An Essay on Educational Method*, New York, Stokes, 1917.
- CAMPESINO, Juan, “Apuntes para una semiología”, *Semiosis*, 9, 17, 2013, pp. 121-44.
- — — “Cuando duele la dicha. ¿Ironía romántica o forma de la paradoja?”, *Tópicos del Seminario*, 17, 34, 2015, pp. 107-29.
- — — *Estética de la ironía. El signo irónico y su expresión*, Madrid, Editorial Académica Española, 2016a.

- — — “Teatro y currículo: el caso de la educación básica en México”, *Historia y Memoria de la Educación*, 5, 2017b, 2017.
- — — (ed.), *Teatro y educación* (dossier), *Paso de Gato*, 15, 65, 2016b, pp. 21-54.
- — — *Arte y educación básica en occidente. Una mirada histórica*, México, Secretaría de Cultura-Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura/Secretaría de Educación-Universidad Pedagógica Nacional, 2019.
- CARDONA, Patricia, “Los principios de la pre-expresividad según la antropología teatral”, *Tramoya*, 21, 1989, pp. 26-29.
- CASAUBON, Isaac, *De satyrica graecorum poesi et romanorum satira*, Halae, Gebavari Vidvam et Filivm, 1774.
- CASSIRER, Ernst, *Antropología filosófica* (tr. Eugenio Ímaz), México, Fondo de Cultura Económica, 1963.
- — — *Filosofía de las formas simbólicas* (tr. Armando Morones), 3 vv., México, Fondo de Cultura Económica, 1971-76.
- CASTILLO, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, v. 3, México, Universidad Pedagógica Nacional/EDDISA, 2002.
- CENTENO, Elaine, “Biomecánica y Antropología Teatral: Meyerhold y Barba”, *Revista de Filosofía*, 23, 50, 2005, pp. 121-26.
- CHÉJOV, Michael, *Lecciones para el actor profesional* (tr. David Luque), Barcelona, Alba, 2015.
- CONRAD, Diane, “Exploring Risky Youth Experiences: Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method”, *International Journal of Qualitative Methods*, 3, 1, 2004, pp. 12-25.
- COPEAU, Jacques, *L'école du Vieux-Colombier*, Paris, Nouvelle Revue Française, 1921.
- COSERIU, Eugenio, *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*, Madrid, Gredos, 1973.

- COTTERELL, Arthur, *Diccionario de mitología universal* (tr. Vicente Villacampa), México, Planeta, 1992.
- CREUSERE, Malena, "Theories of Adults' Understanding and Use of Irony and Sarcasm: Applications to and Evidence from Research with Children", *Developmental Review. Perspectives in Behavior and Cognition*, 19, 2, 1999, pp. 213-62.
- CULLER, Jonathan, *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura* (tr. Carlos Manzano), Barcelona, Anagrama, 1978.
- CURRICULUM COMMITTEE FOR ARTS EDUCATION, *Primary School Curriculum. Drama*, Dublin, Stationery Office, 1999.
- DAMASIO, Antonio, *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos* (tr. Joandomènec Ros), Barcelona, Crítica, 2005.
- DANE, Joseph A., *The Critical Mythology of Irony*, London, University of Georgia, 1991.
- DASTÉ, Catherine, et al., *El niño, el teatro y la escuela* (tr. Carmen Hierro), Madrid, Villalar, 1978.
- DECROLY, Olive, y Eugène MONCHAMP, *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz* (tr. M. Olasagasti), Madrid, Morata, 1986.
- DELEUZE, Gilles, *Lógica del sentido* (tr. Miguel Morey), Barcelona, Paidós, 1989.
- DERRIDA, Jacques, *De la gramatología* (tr. Óscar del Barco y Conrado Ceretti), México, Siglo XXI, 2008.
- — — *La diseminación* (tr. José Martín Arancibia), Madrid, Fundamentos, 1975.
- DEWEY, John, *El arte como experiencia* (tr. Samuel Ramos), México, Multimedios, 2003.

- DÍAZ BARRIGA, Ángel, “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perspectivas Educativas*, 28, 111, 2006, pp. 7-36.
- DIOMEDES, *Ars grammatica*, en Heinrich Keil (ed.), “Grammatici latini”, v. 1, Lipsiae, Teubner, 1857.
- DOMENELLA, Ana Rosa, *De la ironía a lo grotesco*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1992.
- DOUGLAS, Mary, *Purity and Danger*, London, Routledge, 1966.
- DUBATTI, Jorge, *Introducción a los estudios teatrales*, México, Libros de Godot, 2011.
- DUBLÁN, Manuel, y José María LOZANO, *Colección legislativa completa de la República Mexicana con todas las disposiciones expedidas para la Federación, el Distrito y los territorios federales*, v. 40, 2ª pt., México, García Cubas, 1910.
- DUCROT, Oswald, *El decir y lo dicho* (tr. Sara Vassallo), Buenos Aires, Hachette, 1984.
- ECO, Umberto, “Los marcos de la «libertad» cómica”, en Umberto Eco *et al.*, *¡Carnaval!* (tr. Mónica Mansour), México, Fondo de Cultura Económica, 1989, pp. 9-20.
- EDDERSHAW, Margaret, *Performing Brecht*, London and New York, Routledge, 2000.
- EICHENBAUM, Boris “La teoría del método formal”, en Tzvetan Todorov (ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (tr. Ana María Nethol), México, Siglo XXI, 2007, pp. 21-54.
- EISNER, Elliot, *Educación la visión artística* (tr. David Cifuentes Camacho), Barcelona, Paidós, 1995.
- ELOLA, Hilda, *Teatro para maestros*, Buenos Aires, Marymar, 1989.
- ERASMO DE ROTTERDAM, Desiderio, *Elogio de la locura* (ed. bil. Julio Puyol), Bogotá, Panamericana, 1998.
- FELL, Claude, *José Vasconcelos. Los años del Águila*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.

- FERNÁNDEZ TURIENZO, Francisco, *Unamuno, ansia de Dios y creación literaria*, Madrid, Alcalá, 1968.
- FERRATER MORA, José, *Diccionario de filosofía*, 4 vv., Barcelona, Ariel, 1999.
- FINLAY-JOHNSON, Harriet, *The Dramatic Method of Teaching*, Boston, Ginn, 1912.
- FOLEY, Helen P., *Ritual Irony. Poetry and Sacrifice in Euripides*, Ithaca, Cornell University Press, 1985.
- FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad* (tr. Lilién Ronzoni), México, Siglo XXI, 1976.
- — — *Pedagogía del oprimido* (tr. Jorge Mellado), México, Siglo XXI, 1970.
- FREUD, Sigmund, *El chiste y su relación con lo inconsciente* (tr. Luis López Ballesteros), en “Obras completas”, v. 1, Madrid, Biblioteca Nueva, 1948.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique, *Vigotski. La construcción histórica de la psique*, México, Trillas, 2000.
- GARCÍA GUAL, Carlos, *Enigmático Edipo. Mito y tragedia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- GARCÍA HUIDOBRO, Verónica, *Pedagogía teatral: metodología activa en el aula*, Santiago, Universidad Católica de Chile, 2004.
- GENETTE, Gerard, *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* (tr. Celia Fernández), Madrid, Taurus, 1989.
- GIANGRANDE, Lawrence, *The Use of Spoudaiogeloion in Greek and Roman Literature*, The Hague and Paris, Mouton, 1972.
- GOFFMAN, Erving, *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1961.
- GOROSTIZA, Celestino, “Apuntes para una historia del teatro experimental”, *México en el Arte*, 10-11, 1951, pp. 23-30.

- GRICE, Paul, "Logic and Conversation", en P. Cole & J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3. Speech Acts*, New York, Academic Press, 1975, pp. 41-59.
- GROOS, Karl, *The Play of Man* (tr. Elizabeth Baldwin), New York, Appleton, 1912.
- GROTOWSKI, Jerzy, *Hacia un teatro pobre* (tr. Margo Glantz), México, Siglo XXI, 1970.
- GROUPE M, *Rhétoric générale*, Paris, Larousse, 1970.
- HAVERKATE, Henk, "La ironía verbal: un análisis pragmatolingüístico", *Revista Española de Lingüística*, 15, 2, 1985, pp. 343-91.
- HEATHCOTE, Dorothy, and Gavin BOLTON, *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth, Heinemann, 1995.
- HEGEL, Georg W. F., *Poética* (tr. Manuel Granell), Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1947.
- HEIDEGGER, Martin, "La pregunta por la técnica" (tr. Eustaquio Barjau), en *Conferencias y artículos*, Barcelona, Serbal, 1994, pp. 9-37.
- HENDRICKSON, George, "Satura-The Genesis of a Literary Form", *Classical Philology*, 6, 2, 1911, pp. 129-43.
- HESÍODO, *Teogonía* (ed. bil. Paola Vianello), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1978.
- HJELMSLEV, Louis, *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* (tr. José Luis Díaz de Liaño), Madrid, Gredos, 1974.
- HOMERO, *Odisea* (tr. José Manuel Pabón), Madrid, Gredos, 2010.
- HOUSEHOLDER, Fred, «ΠΑΡΩΔΙΑ», *Journal of Classical Philology*, 39, 1, 1944, pp. 1-9.
- HUIZINGA, Johan, *Homo ludens* (tr. Eugenio Ímaz), Madrid, Alianza, 2000.

- HUSSERL, Edmund, *La idea de la fenomenología. Cinco lecciones* (tr. Manuel García-Baró), México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- — — *Investigaciones lógicas* (tr. Manuel Morente y José Gaos), v. 2, Madrid, Alianza, 2002.
- — — *Lógica formal y lógica trascendental. Ensayo de una crítica de la razón lógica* (tr. Luis Villoro), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2009.
- HUTCHEON, Linda, “Ironie, satire, parodie. Une approche pragmatique de l’ironie”, *Poétique*, 46, 1981, pp. 141-55.
- ISER, Wolfgang, *El acto de leer. Teoría del efecto estético* (tr. J. A. Gimbernat y Manuel Barbeito), Madrid, Taurus, 1987.
- ISLER-KERÉNYI, Cornelia, *Civilizing Violence: Satyrs on 6th-Century Greek Vases* (tr. Eric Charles de Sena), Fribourg, Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen, 2004.
- IZZI, Massimo, *Diccionario ilustrado de los monstruos*, Mallorca y Barcelona, Alejandría, 1996.
- JACKSON, Tony, “Education or Theatre? The Development of TIE in Britain”, en Tony Jackson (ed.), *Learning through Theatre. New Perspectives on Theatre in Education*, New York, Routledge, 1993, pp. 17-37.
- JAKOBSON, Roman, *Ensayos de lingüística general* (tr. Joseph M. Puyol y Jem Cabanes), México, Planeta/Artemisa, 1986.
- JAMESON, Fredric, *Brecht y el método* (tr. Teresa Arijón), Buenos Aires, Manantial, 2000.
- JAQUES-DALCROZE, Émile, *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze* (ed. M. E. Sadler), London, Constable, 1917.
- — — *Rhythm, Music and Education* (tr. Harold Rubinstein), New York, Putnam, 1921.
- JARNÉS, Benjamín (comp.), *Enciclopedia de la literatura*, v. 6, México, Editora Central, 1949.

- JOBES, Gertrud, *Dictionary of Mythology, Folklore and Symbols*, 2 vv., New York, Scarecrow Press, 1962.
- JULIEN, Nadia, *Enciclopedia de los mitos* (tr. José Antonio Bravo), Barcelona, Robinbook, 2008.
- KANT, Immanuel, *Crítica del juicio* (tr. Manuel García Morente), Madrid, Tecnos, 2011.
- — — *Crítica de la razón práctica* (tr. J. Rovira), Buenos Aires, Losada, 2007.
- — — *Crítica de la razón pura* (tr. Pedro Ribas), México, Aguilar, 2006.
- KARTUN, Mauricio, *Ala de criados*, Buenos Aires, Atuel, 2010.
- KIERKEGAARD, Soren, *Concluding Unscientific Postscript* (tr. David F. Swenson & Walter Lowry), Princeton, Princeton University Press, 1941.
- — — *O lo uno o lo otro. Un fragmento de vida II* (tr. Darío González), en “Escritos”, v. 3, Madrid, Trotta, 2007.
- — — *Sobre el concepto de ironía en constante referencia a Sócrates* (tr. Darío González y Begonya Saez Tajafuerce), en “Escritos”, v. 1, Madrid, Trotta, 2000
- KRISTEVA, Julia, “Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela”, en Desiderio Navarro (comp. y tr.), *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*, La Havana, UNEAC/Casa de las Américas, 1997, pp. 1-24.
- LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1977.
- LAUSBERG, Heinrich, *Manual de retórica literaria. Fundamentos de una ciencia de la literatura* (tr. José Pérez Riesco), v. 2, Madrid, Gredos, 1967.
- LELIÈVRE, F. J., «The Basis of Ancient Parody», *Greece and Rome*, 1, 2, 1954, pp. 66-81.

- LÉVI-STRAUSS, Claude, *Antropología estructural* (tr. Eliseo Verón), Barcelona, Altaya, 1994.
- LEWICKI, Tadeusz, *Theatre/Drama in Education in the United Kingdom, Italy and Poland*, v. 1, Durham, Durham University Theses, 1995a.
- — — *Theatre/Drama in Education in the United Kingdom, Italy and Poland*, v. 2, Durham, Durham University Theses, 1995b.
- LIST ARZUBIDE, Armando, *Teatro histórico escolar*, México, Porrúa, 1938.
- LOTMAN, Yuri, *Estructura del texto artístico* (tr. Victoriano Imbert), Madrid, Istmo, 1988.
- LOWENFELD, Viktor, and Lambert BRITAIN, *Creative and Mental Growth*, New York, Macmillan, 1957.
- LUIS, José, “El concepto de acontecimiento según Alain Badiou. Un análisis entre la filosofía y las matemáticas”, *Dialéctica*, 38, 47, 2014, pp. 73-81.
- MANTOVANI, Alfredo, *El teatro: un juego más*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.
- MARTINET, André, *Elementos de lingüística general* (tr. Julio Calonge), Madrid, Gredos, 1984.
- MCCLELLAN, David, “Testing for competence rather than for «intelligence»”, *American Psychologist*, 28, 1973, pp. 1-14.
- MEDINA ORTIZ, Xóchitl, *70 años de teatro escolar del Instituto Nacional de Bellas Artes. Memoria 1942-2012*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2013.
- MEJÍA ZÚÑIGA, Raúl, “La escuela que surge de la Revolución”, en Fernando Solana *et al.* (coords.), *Historia de la educación pública en México*, v. 2, México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, 1982, pp. 183-233.
- MENESES MORALES, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México, Universidad Iberoamericana, 1988.

- — — *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, México, Universidad Iberoamericana, 1991.
- MERLÍN, Socorro, *Teatro. Ejercicios de improvisación*, México, Instituto Mexicano del Seguro Social, 1989.
- MERLÍN, Socorro, y Leticia ÁNGELES, *Teatro para la educación especial en el INBA*, México, Instituto Nacional de Bellas Artes, 1987.
- MEYERHOLD, Vsévolod, *Textos teóricos* (tr. J. Delgado, R. Vicente, V. Cazcarra, J. L. Bello y José Fernández), Madrid, Asociación de Directores de Escena de España, 1992.
- MIRANDA, Francisca, “Empresa Nacional Mexicana de Autómatas Hermanos Rosete Aranda”, en Marisa Giménez Cacho (coord.) *Hermanos Rosete Aranda. Empresa nacional mexicana fundada en 1861*, 3 CD Roms, México, Instituto Nacional de Bellas Artes, 2009.
- — — “Introducción” a Marisa Giménez Cacho (coord.), *Época de oro del teatro guiñol de Bellas Artes, 1932-1965*, CD Rom, México, Instituto Nacional de Bellas Artes, 2008.
- MOLINER, María, *Diccionario de uso del español*, v. 2, Madrid, Gredos, 2007.
- MOTOS, Tomás, y Francisco TEJEDO, *Prácticas de dramatización*, Ciudad Real, Ñaque, 2007.
- NIETZSCHE, Friedrich, *El nacimiento de la tragedia* (tr. Andrés Sánchez Pascual), Madrid, Alianza, 2000.
- — — *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (tr. Luis Manuel Valdés y Teresa Orduña), Madrid, Tecnos, 1990.
- NILSSON, Martin P., *The Mycenaean Origin of Greek Mythology*, Berkeley, University of California Press, 1972.
- NOMLAND, John, *Teatro mexicano contemporáneo (1900-1950)* (tr. Paloma Gorostiza de Zozaya y Luis Reyes de la Maza), México, Instituto Nacional de Bellas Artes, 1967.

- OLAVARRÍA Y FERRARI, Enrique de, *Reseña histórica del teatro en México*, v. 2, México, Porrúa, 1961.
- OLGUÍN, David, “El «cacharro» de Mesones 42: Teatro de Ulises”, en David Olgúin (coord.), *Un siglo de teatro en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 2011, pp. 54-70.
- O’NEILL, Cecily (ed.), *Dorothy Heathcote on Education and Drama: Essential Writings*, London and New York, Routledge, 2015.
- ORTIZ BULLÉ-GOYRI, Alejandro, *Cultura y política en el drama mexicano posrevolucionario (1920-1940)*, Murcia, Cuadernos de América sin Nombre, 2007.
- OTERO, Clementina, “Cómo hicimos teatro infantil”, en Xóchitl Medina, *70 años de teatro escolar del Instituto Nacional de Bellas Artes. Memoria 1942-2012*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2013, pp. 17-20.
- PANI, Alberto J., *La historia, agredida*, México, Polis, 1950.
- PASCUAL BUXÓ, José, *Las figuraciones del sentido. Ensayos de poética semiológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.
- PAVÓN, José Manuel, y Manuel FERNÁNDEZ GALIANO, “Introducción” a Platón, *La república*, Madrid, Alianza, 1988, pp. 7-53.
- PEALE, George, “La sátira y sus principios organizadores”, *Proemio*, 4, 1-2, 1973, pp. 189-210.
- PERELMAN, Chaïm y Lucie OLBRECHTS-TYTECA, *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (tr. Julia Sevilla Muñoz), Madrid, Gredos, 1989.
- PÉREZ FIRMAT, Gustavo, “Apuntes para un modelo de la intertextualidad en literatura”, *Romanic Review*, 69, 1978, pp. 1-14.
- PÉREZ VALVERDE, Cristina, “Theatre in Education (TIE) in the Context of Educational Drama”, *Lenguaje y Textos*, 20, 2002, pp. 7-20.

- PHILLIPS, Sarah, *Drama with Children*, Oxford, Oxford University Press, 1999.
- PIAGET, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño* (tr. Víctor Manuel Suárez y Juan José Utrilla), México, Fondo de Cultura Económica, 1978.
- — — *La formación del símbolo en el niño* (tr. José Gutiérrez), México, Fondo de Cultura Económica, 1961.
- — — *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño* (tr. Elba Mendoza), Barcelona, Paidós, 1987.
- — — *La representación del mundo en el niño* (tr. Vicente Valls), Madrid, Morata, 2001.
- PLATÓN, *Banquete* (tr. M. Martínez Hernández); *Fedro* (tr. E. Lledó Íñigo), en “Diálogos”, v. 3, Madrid, Gredos, 1986.
- — — *Crátilo* (tr. J. L. Calvo), en “Diálogos”, v. 2, Madrid, Gredos, 1992.
- — — *Sofista* (tr. Luis Cordero), en “Diálogos”, v. 5, Madrid, Gredos, 1988.
- PORTILLA, Jorge, *Fenomenología del relaxo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.
- PREMINGER, Alex (ed.), *The New Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics*, New Jersey, Princeton University Press, 1993.
- QUINTILIANO, Marco Fabio, *Institutionis oratoriae* (ed. bil. Alfonso Ortega Carmona), v. 3, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, 2000.
- RAMÍREZ, Rafael, *El cuento y la expresión dramática*, México, Didáctica Mexicana, 1948.
- RICOEUR, Paul, *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica* (tr. Alejandrina Falcón), Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

- ROMAIN, Maryline, *Léon Chancerel: portrait d'un réformateur du théâtre français, 1886-1965*, Lausanne, L'Age d'Homme, 2005.
- ROSE, Margaret, *Parody: Ancient, Modern, and Post-Modern*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emilio* (s. tr.), v. 2, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1976.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo, *Las ideas estéticas de Marx*, México, Era, 1965.
- SANDOR, Paul, *Historia de la dialéctica* (tr. Juan José Sebrelli), Buenos Aires, Leviatán, 1986.
- SAURA, Jorge, *Actores y actuación: antología de textos sobre la interpretación escritos por sus propios autores*, v. 1, Madrid, Fundamentos, 2006.
- SAUSSURE, Ferdinand de, *Curso de lingüística general* (tr. Amado Alonso), Buenos Aires, Losada, 1967.
- SCHILLER, Friedrich, *Kallias; Cartas sobre la educación estética del hombre* (tr. Jaime Feijóo y Jorge Seca), Barcelona, Anthropos, 1990.
- SEARLE, John, *Actos de habla* (tr. Luis M. Valdez Villanueva), Madrid, Cátedra, 1972.
- SEGEWICK, Garnett, *Of Irony, Especially in Drama*, Toronto, Toronto University Press, 1948.
- SEP, *Actividades para el desarrollo de la educación teatral de lactantes y maternas. Guía didáctica*, México, Secretaría de Educación Pública, 1988.
- — — *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*, México, Secretaría de Educación Pública, 2011a.
- — — *Educación artística (artes visuales y teatro). Licenciatura en educación primaria. Sexto semestre*, México, Secretaría de Educación Pública, 2012.

- — — *Educación Preescolar. México 1880-1982*, México, Secretaría de Educación Pública, 1988.
- — — *La Educación Primaria. Plan de estudios y lineamientos de programas*, México, Secretaría de Educación Pública, 1987.
- — — *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública, 2000a.
- — — *Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria. Lenguajes artísticos*, México, Secretaría de Educación Pública, 1996.
- — — *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública, 2009.
- — — *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública, 1993.
- — — *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública, 2006.
- — — *Programa de Educación Preescolar. Libro 1*, México, Secretaría de Educación Pública, 1982.
- — — *Programas de estudio 2011, guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes*, México, Secretaría de Educación Pública, 2011b.
- — — *Taller de exploración de materiales de educación artística*, México, Secretaría de Educación Pública, 2000b.
- SHINODA BOLEN, Jean, *Los dioses de cada hombre* (tr. Alicia Sánchez), Barcelona, Kairós, 2007.
- SHKLOVSKI, Víctor, “El arte como artificio”, en Tzvetan Todorov (ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (tr. Ana María Nethol), México, Siglo XXI, 2007, pp. 21-54.
- SIERRA, Sergio, “*Motions*, una práctica grotowskiana que altera el equilibrio del actor”, *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 5, 2011, pp. 32-47.

- SLADE, Peter, *Child Drama*, London, University of London Press, 1954.
- — — *Child Play: Its Importance for Human Development*, London, Jessica Kingsley, 1995.
- SMITH, Adam, *The Theory of Moral Sentiments*, Overland Park, Digireads, 2010.
- SOSENSKI, Susana, “Niños limpios y trabajadores. El teatro guiñol posrevolucionario en la construcción de la infancia mexicana”, *Anuario de Estudios Americanos*, 67, 2, 2010, pp. 493-518.
- SOTELO INCLÁN, Jesús, “La educación socialista”, en Fernando Solana *et al.* (coords.), *Historia de la educación pública en México*, v. 1, México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, 1982, pp. 234-326.
- SPERBER, Dan, et Deirdre WILSON, “Les ironies comme mentions”, *Poétique*, 36, 1978, pp. 399-412.
- — — “Irony and the Use-Mention Distinction”, en P. Cole (ed.), *Radical Pragmatics*, New York, Academic Press, 1981, pp. 295-317.
- SSP, *Conceptos y técnicas de El teatro*, México, Secretaría de Seguridad Pública, c. 1980.
- STAIGER, Emil, *Conceptos fundamentales de poética* (tr. Jaime Ferrero), Madrid, Rialp, 1966.
- STANISLAVSKI, Constantin, *La construcción del personaje* (tr. Bernardo Fernández), Madrid, Alianza, 1980.
- — — *Preparación del actor* (tr. Ricardo de Benedetti), Buenos Aires, Psique, 1954.
- STERN, Alfred, *Filosofía de la risa y del llanto* (tr. Julio Cortázar), Buenos Aires, Imán, 1950.
- TATARKIEWICZ, Wladyslaw, *Historia de la estética 1. La estética antigua* (tr. Danuta Kurzyka), Madrid, Akal, 1987.

- THIRLWALL, Connop, “On the Irony of Sophocles”, *The Philological Museum*, 2, 1833, pp. 483–537.
- TINIYANOV, Yuri, “Sobre la evolución literaria”, en Tzvetan Todorov (ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (tr. Ana María Nethol), México, Siglo XXI, 2007, pp. 89-101.
- TODOROV, Tzvetan, *Poética estructuralista* (tr. Ricardo Pochtar), Madrid, Losada, 2004.
- TORIZ, Martha, “El teatro de evangelización”, en Toriz (coord.), *Teatralidades en el México virreinal*, CD Rom, Centro Nacional de Investigación Teatral Rodolfo Usigli, 2004.
- TORRES BODET, Jaime, *Memorias. Tierra prometida*, México, Porrúa, 1972.
- TORRES BODET, Jaime, et al., *México: 50 años de Revolución IV. La cultura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1962.
- TORRES, Rosa María, y Juan CAMPESINO, “El teatro en la escuela rural del México posrevolucionario”, en Núria Padros et al. (eds.), *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, v. 2, Vic, Universidad de Vic, 2015, pp. 249-60.
- TURNER, Victor, *Dramas, Fields and Metaphors*, Ithaca, Cornell University Press, 1974.
- ULLMAN, Berthold, “Satira and Satire”, *Classical Philology*, 8, 2, 1913, pp. 172-94.
- UNAMUNO, Miguel de, *Del sentimiento trágico de la vida*, Buenos Aires, Losada, 1964.
- VAN DIJK, Teun, *Estructuras y funciones del discurso* (tr. Myra Gann, Martí Mur y Josefina Anaya), México, Siglo XXI, 2005.
- VICARTE, Alberto, *Teatro escolar infantil*, Chihuahua, Imprenta del Comercio, 1910.
- VIGOTSKI, Lev, *Obras escogidas* (tr. vv.), v. 3, Madrid, Visor, 1995. — — — *Psicología del arte* (tr. Carles Roche), Barcelona, Paidós, 2006.

- VILLACAÑAS, José Luis, “La teoría de la tragedia en Schiller: Metaconceptos”, en Antonio Rivera García (ed.), *Schiller, arte y política*, Murcia, Editum, 2010, pp. 125-51.
- VILLALPANDO, José Manuel, *Historia de la educación en México*, México, Porrúa, 2009.
- VOLOSHINOV, Valentín, *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* (tr. Ladislav Matieyka e I. R. Titunik), Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
- VOLTAIRE (François-Marie Arouet), *Diccionario filosófico* (tr. C. Lanuza), v. 3, Nueva York, Tyrell y Tompkins, 1825.
- WATERS, Stacey, et al., *The Use of Theatre in Education (TIE). A Review of the Evidence*, Joondalup, Edith Cowan University/Constable Care Child Safety Foundation, 2012.
- WELLEK, René, y Austin WARREN, *Teoría literaria* (tr. José María Gimeno), Madrid, Gredos, 1974.
- WIENER, Philip (ed.), *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*, v. 2, New York, Scribner, 1973.
- WITKE, Charles, *Latin Satire. The Structure of Persuasion*, Leiden, Brill, 1970.

## **Secretaría de Cultura**

Alejandra Frausto Guerrero  
Secretaria

Marina Núñez Bernalova  
Subsecretaria de Desarrollo Cultural

Natalia Toledo  
Subsecretaria de Diversidad Cultural y  
Fomento a la Lectura

## **Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura**

Lucina Jiménez  
Directora general

Claudia del Pilar Ortega González  
Subdirectora general de Educación e Investigación Artísticas

Arturo Díaz Sandoval  
Director del Centro Nacional de Investigación, Documentación  
e Información Teatral Rodolfo Usigli (CITRU)

Lilia Torrentera Gómez  
Directora de Difusión y Relaciones Públicas

*Introducción a la pedagogía teatral*

se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2019,  
en los talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA),  
San Lorenzo 244, Col. Paraje San Juan, Iztapalapa, C. P. 09830, Ciudad de México.

La edición consta de 500 ejemplares y estuvo al cuidado  
de la Subdirección de Coordinación Editorial del INBAL.



Otros títulos de la colección:

*Performance. Hacia una filosofía  
de la corporalidad y  
el pensamiento subversivos*

Miroslava Salcido

•

*Arte y educación básica en occidente.  
Una mirada histórica*

Juan Campesino

•

*Dramaturgias fronterizas.  
Ensayos*

Rocío Galicia

•

*Los payasos, poetas del pueblo.  
El circo en México*

Armando de María y Campos  
(ed. Sergio López Sánchez)

•

*El nacionalismo  
de los autores dramáticos  
de la década 1920-1930*

Socorro Merlín

•

*Escena expandida.  
Teatralidades del siglo XXI*

Rubén Ortiz

No hará más de un siglo que las ciencias de la educación comenzaron a reconocer las propiedades educativas del teatro en relación con la infancia y la adolescencia. De esta corta y, por lo mismo, fresca vida me ocupo en la primera parte de este libro, donde, conducido por una visión histórica y propósitos sintéticos, reviso los avatares de la recientemente denominada *pedagogía teatral* en sus distintas vertientes: teatro en la escuela, teatro escolar, diseño curricular, programas institucionales, capacitación magisterial, drama en el aula, y con el interés puesto principalmente en el caso de México, aunque sin dejar de lado, claro, el sitio que ocupa nuestro país en el marco de la cultura global. La segunda parte se adentra, siempre desde una perspectiva pedagógica, es decir atenta a los procesos infantiles del desarrollo, en los aspectos educativos del teatro y, sobre todo, de ese fenómeno común al arte teatral y a cierto género de juegos que por lo regular se conoce como *teatralidad*. Ello, con el propósito de identificar el conjunto de dispositivos didácticos que hacen de ésta no tan sólo un vehículo idóneo para la transmisión del conocimiento, sino una fuente de conocimiento por derecho propio. Más que en un recurso pedagógico al servicio de la educación tradicional, en el entorno infantil el teatro tiende a convertirse en una pedagogía general, en un marco adecuado, por su completud y su postura crítica, para la generación, el ordenamiento y el intercambio de toda clase de saberes.

Juan Campesino

ISBN: 978-607-605-643-1



9 786076 056431



**CULTURA**  
SECRETARÍA DE CULTURA



**INBAL**



Centro de  
Investigación Teatral  
Rodolfo Usigli