



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Vieites, Manuel F.

La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral

Educação & Realidade, vol. 42, núm. 4, 2017, Octubre-Diciembre, pp. 1521-1544

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623662918>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317253010017>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral

Manuel F. Vieites¹

¹Universidad de Vigo (UVIGO), Pontevedra – España

RESUMEN – La Pedagogía Teatral como Ciencia de la Educación Teatral. El objetivo de este trabajo es presentar una visión panorámica de las diferentes prácticas educativas que configuran el campo de la educación teatral, y proponer, como consecuencia, la necesidad de desarrollar, en su dimensión científica y académica, aquella disciplina llamada a ofrecer una descripción sistemática, rigurosa y normativa de lo que es la educación teatral en tanto ámbito específico de educación, y de sus características pertinentes y diferenciales frente a otros ámbitos próximos. También se señalan procesos básicos a desarrollar en la construcción de la Pedagogía Teatral como ciencia y disciplina, en la formación de formadores y en una investigación específica.

Palabras-clave: Educación Teatral. Pedagogía Teatral. Currículo. Pedagogía Crítica.

ABSTRACT – Theatre Pedagogy as the Science of Theatrical Education. The aim of this paper is to provide an overview of the distinct educational practices that could be included in the field of theatre education. Also, as a result, to propose the need to develop, from a scientific and academic perspective, a discipline which should offer a systematic, rigorous and normative description about what theatre education is as a specific area in the educational field, as well as about its relevant and differential features, compared to other similar areas. It also identifies essential processes to develop in the construction of Theatre Pedagogy as science and discipline, as well as in the training of educators and as an area of specific research.

Keywords: Theatre Education. Theatre Pedagogy. Curriculum. Critical Pedagogy.

Introducción

Este trabajo consta de cinco grandes apartados. En este primero planteamos el problema considerando la creciente relevancia de la Pedagogía Teatral como disciplina; en el segundo la definimos como una teoría general de la educación teatral, partiendo de propuestas desarrolladas en otras áreas de conocimiento; en el tercero mostramos el alcance del campo de la educación teatral, presente en todos los niveles educativos, y sus tipologías; en el cuarto analizamos los rasgos pertinentes comunes a las diferentes modalidades de educación teatral y su carácter esencialmente formativo; en el quinto formulamos un programa de trabajo para convertir la Pedagogía Teatral en la ciencia de la educación teatral a través del desarrollo de un conjunto de ámbitos de los que construir su discurso teórico, metodológico, práctico e histórico, programa que como se señala en las conclusiones se ha de abordar desde la creación de equipos y redes que trabajen en modo colaborativo.

Para comenzar, diremos que en los países en los que el teatro es una práctica sociocultural y/o artística no sólo admitida sino sancionada y legitimada por diferentes normas y leyes, cobra especial relevancia la educación teatral, un campo de prácticas educativas de carácter formal y no formal que demanda, como ocurre en otros casos, una disciplina cuyo principal objetivo sea su explicación, sistematización y regulación. Nassif (1975, p. 3) señalaba:

[...] *una cosa es la pedagogía y otra la educación*; una cosa es el objeto y otra, la ciencia que de él se ocupa... En otras palabras: la pedagogía es la disciplina, el estudio o el conjunto de normas, que se refieren a un hecho o a un proceso o actividad, la educación.

En efecto, una cosa es la educación teatral, el objeto, y otra la Pedagogía Teatral como disciplina que se ocupa de ese objeto, del mismo modo que una cosa es la Historia de la Educación Teatral, que estudia prácticas educativas, y otra diferente, aunque relacionada, la Historia de la Pedagogía Teatral en tanto historia de los discursos que sobre la educación teatral se han formulado con el paso del tiempo. Pudiera ser esta una cuestión irrelevante, pero no lo es, pues muchas veces se confunden disciplinas y procedimientos, así como el objeto de las ciencias de la educación en su aplicación al campo teatral.

Por otro lado, en planes de estudio de escuelas y facultades universitarias de diferente signo (educación, teatro, artes escénicas), emerge una materia denominada Pedagogía Teatral o Pedagogía del Teatro, y en diferentes países existe una titulación específica para la formación de profesorado de teatro, y en consecuencia de especialistas en Pedagogía del Teatro. Para quienes habitamos ese mundo, construir una bibliografía pertinente es realmente difícil, pues a poco que avancemos en la lectura de los trabajos publicados relativos a nuestra disciplina observamos que su conceptualización varía de forma considerable, y en no pocos casos se vincula con un ámbito específico de la educación teatral, como pueda ser la que existe en una etapa educativa (García-Huidobro,

1996; 2004; Husted, 1998), en función de ámbitos como la interpretación y su didáctica (Vázquez Lomelí, 2009; Ruggieri; Walter, 2015), en relación a una metodología o escuela (Branco, 2014), a una forma de entender la educación (Laferrière, 1997), tomando el teatro en su dimensión más social (Icle, 2009), o analizando la identidad del profesorado (Alfonso, 2011). La casuística es enorme, como la bibliografía extensa, aunque pocos trabajos abordan la cuestión de lo que pueda ser la Pedagogía Teatral en tanto disciplina y ciencia en una perspectiva integral. Falta una teoría general, que sirva por igual a quien ejerce como docente en educación primaria o en un curso superior de teatro.

Aparecen entonces dos cuestiones relevantes. Por un lado analizar lo que pueda ser la Pedagogía Teatral en relación a la educación teatral, en su conjunto y en su diversidad, y del otro diferenciar entre las diversas ciencias de la educación en el campo que nos ocupa, pues no es lo mismo la Pedagogía Teatral entendida como una teoría general de la educación teatral, que las didácticas de la expresión dramática, de la interpretación o de la dirección de actores y actrices. Asoma entonces una tercera cuestión, que se relaciona con el mapa conceptual de la propia disciplina, porque no siempre los conceptos y las denominaciones se utilizan del modo más adecuado. Un viejo problema presente en trabajos de Viola (1961), Mantovani (1980), Courtney (1989) o Núñez Cubero y Navarro Solano (2007), y que resulta especialmente preocupante, pues como señalaba Trilla “el grado de univocidad en el lenguaje propio de una disciplina constituye una prueba o, al menos, un indicador importante del nivel de cientificidad de la misma” (1986, p. 8). Y la “cientificidad” es una cuestión relevante, pues no deja de ser una forma de mostrar la pertinencia de la propia disciplina y del campo que estudia, y de afirmar su legitimidad.

Lo que nos lleva a un problema de mayor calado. Hace algunos años Bowater (1985) alertaba de los peligros que padecía la educación teatral en la enseñanza obligatoria en Inglaterra debido en parte a la falta de atención a su dimensión educativa, que convertía las clases de expresión dramática y/o teatral (drama/theatre) en espacios para la recreación, la libre expresión o el ensayo de espectáculos, ajenas a su dimensión formativa. Decía:

After twenty years of growth, drama could disappear by the year 2000 because there has been no real move to persuade those who are skeptical about drama of its value, and those are the very people who make decisions on curriculum matters – head teachers, inspectors, and chief education officers. Well-known names in the drama in education field give sessions that are littered with acolytes who formulate supportive questions in talkback periods. If questioned in a critical way, they ‘smokescreen’, sidestep, or just cave in. And, unfortunately, most drama practitioners have delegated their thinking to these so-called gurus (Bowater, 1985, p. 209).

Bowater señalaba como problema la renuncia del profesorado a un pensamiento propio, crítico, elaborado desde la práctica personal,

y ajeno a las imposiciones de “jokers” y “gurús” que colonizan la mente del docente, manteniéndolo en un estado de tutela y de minoría de edad. Un ejemplo:

Mi primera intención al empezar este escrito ha sido la de la de resolver la cuestión teórica que alude a la definición de la ‘Pedagogía de la Situación’. Pero he preferido renunciar a buscar esta definición habida cuenta de que, por una parte, podría ser muy sencilla ya que las palabras ‘pedagogía’ y ‘situación’ lo permiten porque han sido ampliamente tratadas, pero por otra parte, la categorización con la que Gisèle Barret tipifica estos dos conceptos convierte la definición en difícil y compleja. Habré de confesar en consecuencia que cuando se me ha preguntado ‘qué es la pedagogía de la situación’ jamás he sabido responder a ello de una manera concreta y he tenido que argumentar diciendo ‘te puedo contar qué se hace en estos cursos’ (Alabau, 1991, p. 179).

El párrafo explicita la cuestión planteada por Bowater en relación a la autonomía de los practicantes, a la mayoría de edad que reclamara Kant como signo de la Ilustración, del tránsito entre heteronomía y autonomía, lejos de las malas prácticas de “jokers” y “gurús”. Pero también nos sitúa sobre la pista de otro problema no menos importante, cual es el incremento exponencial de “pedagogías” que en muchos casos se formulan al amparo de la “curandería” y que intentan buscar un nicho de mercado para quienes las formulan. Y así se puede oír hablar de la pedagogía del “encuentro”, del “sollozo”, del “latido”, de la “vibración”, de la “energía”, incluso de la “escucha”.

La falta de un discurso substantivo, relevante y diferencial en torno a la educación teatral, también se deja sentir en el ámbito de la educación teatral superior, en la que la producción científica, el conocimiento generado en torno a las prácticas escénicas y a las disciplinas que las sostienen (y a sus fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos), más allá de la crítica literaria y/o teatral (o histórica), es especialmente escasa. Sirva como ejemplo decir que a día de hoy uno de los ensayos más relevantes sobre la teoría general de la interpretación sigue siendo el trabajo que Kirby publica en 1972.

Este trabajo, nacido de la inquietud docente y de las exigencias de la praxis docente en Pedagogía Teatral en un centro superior de educación teatral, plantea la necesidad de establecer su estatuto como la ciencia de la educación teatral y como la disciplina en torno a la que se configura un campo del que forman parte otras ciencias de la educación teatral. Proponemos, entonces, un marco disciplinar para el estudio sistemático de la educación teatral como un ámbito específico de educación y de educación artística.

Finalmente, destacamos que estamos ante un problema esencialmente educativo y que su abordaje ha de hacerse desde las teorías de la educación y de las diversas ciencias de la educación, sobre todo si consideramos que la educación teatral configura una profesión, la de educador teatral, en la que lo substantivo es la educación. Situados en

el territorio de la sociología de las profesiones (Sánchez Martínez; Sáez Carreras, 2003), hemos de destacar que el especialista en educación teatral es ante todo un educador, con independencia de la experiencia artística que pueda aducir, que siempre será importante; y del mismo modo señalamos que un artista de la escena, por el simple hecho de serlo, no se convierte en educador, pues ha de poseer un conocimiento especializado en educación (Caride; Trillo; Vieites, 2004). Muchos dramas que se viven en bastantes escuelas de teatro derivan de la falta de formación pedagógica del profesorado; personas que saben hacer, pero no saben enseñar el hacer, y la clave está en esa última palabra: enseñar a construir el saber, el hacer, pero también el ser. En palabras de Freire (1996), en construir una pedagogía de la autonomía, la del docente y la del discente.

La Pedagogía Teatral

Así, en mayúsculas, la Pedagogía Teatral, siguiendo la propuesta de Nassif (1975), sería la disciplina que se ocupa del estudio de la educación teatral, en toda su diversidad de manifestaciones y en todas las etapas y niveles educativos, porque las diferentes prácticas que cabe agrupar bajo el sintagma tienen en común el adjetivo que las califica: “teatral”. Y ese adjetivo ha de servir para definir los rasgos pertinentes de esa modalidad de educación frente a otras educaciones y frente a otras educaciones artísticas. Y con Nassif podemos decir igualmente que la Pedagogía Teatral se debe concebir como una *pedagogía general* de la educación teatral, pues se encarga de las cuestiones básicas de esa modalidad de educación (y de ahí el calificativo *general*); su objeto son los fundamentos y los elementos constitutivos del fenómeno educativo teatral como hecho y como actividad humana (y de ahí otro de sus nombres: *pedagogía fundamental*), para organizarlos en un cuerpo doctrinario o científico según determinados principios, de donde deviene una tercera denominación: *pedagogía* (teatral) *sistemática* (1975, p. 73).

La Pedagogía Teatral se entiende entonces como una teoría general de la educación teatral, que fundamenta y sistematiza ese campo, y en su construcción será oportuno seguir el desarrollo de otras pedagogías, como puedan ser la Pedagogía de la Comunicación (Sanvisens, 1988) o la Pedagogía Social. En la justificación de esta última, Sáez Carreras señalaba que de las tres vías posibles (la histórica, la empírica, y la analítica), la analítica llevaba al “terreno más agrio y dificultoso” (1998, p. 55), pero en nuestro caso resulta especialmente relevante porque se ocupa de su estatuto científico en tanto ciencia y disciplina de carácter eminentemente pedagógico. Cabe abordar esta vía analítica a partir de las consideraciones de Trilla (1997, p. 31-34) en torno a los niveles discursivos de la Animación Sociocultural, y las propuestas de Sanvisens (1988, p. 31) en el “establecimiento de una pedagogía de la comunicación”, intentando combinarlas para aplicar un modelo de trabajo que nos lleva de las prácticas educativas a su teorización:

- En el *nivel fenomenológico*, que combina las vías empírica y analítica, se trata de definir qué es la educación teatral y sus tipolo-

gías, mostrando su dimensión secuencial en tanto modalidad de educación presente a lo largo de toda la vida que puede implicar diferentes tiempos, espacios y usuarios (Vieites, 2014a).

- En el nivel *histórico* se construye la genealogía de las tipologías de educación teatral y cómo configuran un ámbito específico, en una vía doble de trabajo: desde la Historia de la Educación Teatral y desde la Historia de la Pedagogía Teatral, es decir en el desarrollo de prácticas educativas y en la configuración de su discurso pedagógico (Hansted; Gohn, 2013; Vieites, 2014b).
- Se habrán de considerar también el *nivel metodológico* y el *nivel tecnológico*, que no son lo mismo aunque en ocasiones se hagan coincidir. En el primer caso hablamos de su *matriz metodológica* y de los recursos, técnicas o procedimientos que le son propios a la educación teatral, en tanto su esencia se asienta en procesos de expresión y/o comunicación dramática (juego de roles, improvisación, dramatización, juego dramático, simulaciones). En el segundo caso se consideran espacios, útiles y artefactos a utilizar en procesos de enseñanza y aprendizaje, que van de un metrónomo que marca el ritmo de una indagación corporal a una máscara neutra para un juego de personajes.
- En el nivel *ontológico* se determina lo que sea la Pedagogía Teatral como ciencia de la educación y ciencia de la educación teatral, sus trazos distintivos en relación con otras “pedagogías” y otras “educaciones”, algunas de ellas artísticas (de la música, de la danza), pero también los rasgos diferenciales de la educación teatral, en tanto educación y en tanto teatral (Vieites, 2013). Estamos ante lo que Aróstegui (1995, p. 43) definía como “teoría constitutiva”, pues se trataría de definir la “naturaleza” de la Pedagogía Teatral en función de su objeto, subrayando que es mucho más que una práctica o una metodología, y su principal misión consiste en definir la educación teatral a partir del concepto de drama, entendido este como acción, y acción desde el rol (Goffman, 1959.) La Pedagogía Teatral debe construir un discurso que sirva de base teórica a otras disciplinas que configuran su marco disciplinar como las didácticas de la interpretación, de la expresión oral, de la dirección de actores, de la expresión corporal; las historias de la educación teatral, de la formación en interpretación o en dirección escénica; la organización teatral o las metodologías de la investigación; disciplinas que a su vez deberán generar un discurso pedagógico propio como ámbitos específicos y diferenciados.
- En el *nivel teleológico* se establecen las finalidades de la educación teatral, sean generales sean específicas, tomando en consideración las prácticas que persiguen educar para el teatro y las que persiguen educar desde el teatro, o por el teatro. No es lo mismo el uso que podamos hacer de un procedimiento como la improvisación en una clase de lengua que lo que hagamos en una clase de interpretación, si bien el procedimiento pueda ser el mismo. Así se diferencian tres grandes ámbitos: el que persigue la formación

integral del individuo, el que tiene una orientación profesional, y el que tiene una dimensión procedimental.

- En el *nivel axiológico* se considera la educación teatral en relación a normas o valores, y a las deontologías docente y profesional. Tienen aquí especial relevancia las consideraciones de Habermas (1982) en torno a los usos del conocimiento, lo que nos lleva a la cuestión de los paradigmas (tecnológico, interpretativo, sociocrítico) y su aplicación al campo de la educación (Caride, 1997). Tres paradigmas siempre presentes en educación teatral, que remiten a formas diferentes de entenderla, pero igualmente de formular sus finalidades, porque el teatro puede servir tanto para luchar contra la hegemonía como para justificarla. Como señalaba el profesor Lerena (1983), la educación (teatral) siempre se debate entre dos polos: reprimir o liberar.
- En el *nivel epistemológico* se deben calibrar las posibilidades de construir un conocimiento científico en torno a ese objeto que denominamos educación teatral, y del que se ocuparía la Pedagogía Teatral, y la dimensión y situación científica de ésta, además de su red conceptual y terminológica. Se deben considerar su situación científica y las relaciones con otros estudios, entre los que destaca la Sociología, que nos aporta conocimiento especializado sobre la conducta dramática (Goffman, 1974), o la Psicología del Desarrollo, que ofrece una visión sistemática del sujeto de la educación (Courtney, 1980).

Como se decía, la Pedagogía Teatral debe ser mucho más de lo que proponen autores y autoras que aún realizando aportaciones muy sustantivas, no dejan de reducir el alcance de la disciplina a un campo o ámbito muy específico, que sirve más para delimitar su propia acción educativa o ámbito de trabajo que el campo general de la educación teatral. En efecto, con frecuencia el término Pedagogía Teatral suele utilizarse de una forma bastante equívoca, con lo que la idea misma de “pedagogía” queda desdibujada. Si bien Stanislavski figura entre los primeros creadores en definir una Teoría de la Interpretación y en formular una Didáctica de la Interpretación, en ningún caso le podemos considerar, *strito sensu*, como un pionero de la Pedagogía Teatral. Es conveniente diferenciar entre (a) una teoría general de la interpretación, (b) su didáctica específica, y (c) una teoría de la educación en un ámbito específico mayor, en el que (a) y (b) se incluyen. Del mismo modo no cabe confundir dramatización y expresión dramática, en tanto la primera es un recurso de la segunda (Landier; Barret, 1991).

Como vemos el sintagma Pedagogía Teatral se utiliza ora para hacer referencia a la educación teatral propia de las primeras etapas educativas (infantil, primaria e incluso secundaria) y en suma a las didácticas de la expresión dramática y de la expresión teatral, ora para hacer referencia a la educación teatral superior, como si ambas educaciones no compartiesen el mismo adjetivo y tantos trazos comunes. Por eso el término “pedagogía” se utiliza equívocamente para designar una forma de hacer en el aula y en consecuencia substituye al término “didáctica”, que juzgamos más acertado en una perspectiva educativa, aunque

en muchas ocasiones refiera simplemente un método de trabajo de un profesor concreto. Se podría hablar de un “método Freinet” pues este analiza el qué, el por qué, el para qué, o el cómo, de una forma de entender la educación en su conjunto, pero carecería de sentido hablar de una “pedagogía Boal”, por razones suficientemente explicadas (Vieites 2015a; 2015c). Y en esa defensa de la Pedagogía Teatral como disciplina científica, se habrá de partir de lo que es la educación teatral como ámbito específico de educación, sus tipologías, y sus rasgos pertinentes derivados del adjetivo que impregna el sustantivo.

Aspectos Básicos de la Educación Teatral

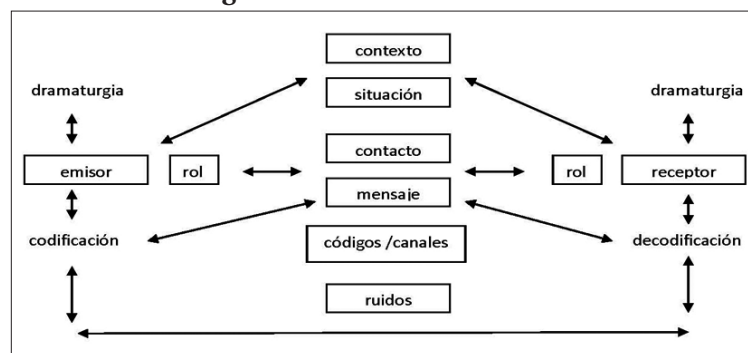
Directores de escena como Brook, con su imagen del hombre que camina por un espacio vacío mientras otro le mira (1969), o Grotowski, al eliminar los elementos prescindibles en la comunicación viva entre un actor y un espectador (1974), han señalado con precisión la naturaleza de lo teatral, que supone un proceso de expresión, de comunicación y de recepción, como dijera Meyerhold a principios del siglo XX (1971). Y en las teorías de la acción social y de la comunicación encontramos propuestas especialmente relevantes para comprender la naturaleza de esos procesos (Vieites, 2016a). Tomando prestada de Martinet la idea de una doble articulación ([1960] 1972) podríamos decir que el teatro parte de la combinación de dos procesos de expresión: la dramática, que se sitúa en la esfera de la vida en tanto supone desempeño de roles, y la teatral, que se sitúa en la esfera del arte en tanto implica una convención mediante la cual una persona asume el rol de actriz y la otra el de espectadora.

En el sintagma “educación teatral”, el segundo de los términos es el que confiere carta de naturaleza al primero, y para explicar lo que pueda ser la educación teatral se hace necesario considerar la naturaleza de lo teatral. En nuestra opinión el hecho teatral se asienta en ese proceso de doble articulación mediante el cual un conjunto de personas replican un mundo dramático sobre un lugar llamado escena y ante un público que contempla la réplica, la representación. Entre ese conjunto de personas tienen especial relevancia los actores y las actrices, que replican la conducta de personajes, es decir de las personas que habitan ese mundo dramático replicado. En esa dirección, la interpretación no sería otra cosa que la réplica de conductas, una propuesta de trabajo que también sirve para aquellas modalidades de creación que no se asientan en la interpretación sino en la presentación, y que tradicionalmente se agrupan al amparo de designaciones como acción escénica (happening), o presentación escénica (performance). A partir de la notable propuesta de Kirby (1972) se puede y se debe construir una Teoría General de la Interpretación, y de la no-interpretación, como paso necesario en el desarrollo de su didáctica.

En la escena, la doble enunciación o articulación se transforma en una doble emisión, en la que participa un personaje (primera emisión) y un actor (segunda emisión), pues en la mayor parte de los espectáculos estamos ante un actor que replica la conducta de un personaje y ante la

combinación de esos modos de expresión: el dramático (primera emisión) y el teatral (segunda emisión). La conducta dramática, que se origina en lo que diferentes autores definirían como “instinto dramático” (Klein, 2012), parte de la acción dramática, como muestra la Figura 1:

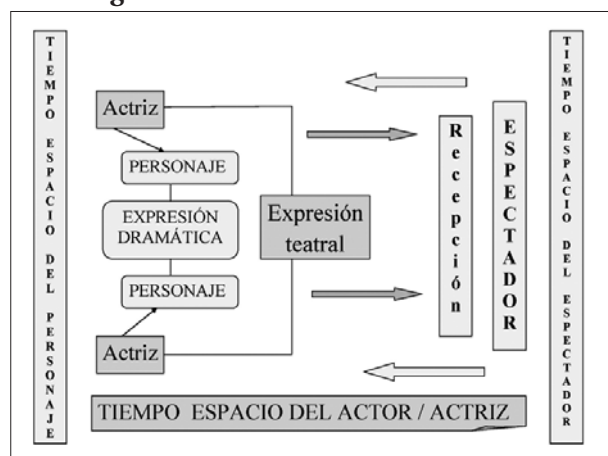
Figura 1 – La Acción Dramática



Fuente: Elaboración propia.

La persona sigue un curso de acción en función de unas circunstancias dadas y asumiendo el rol, o roles, que esas circunstancias aconsejen, elaborando en todo caso una dramaturgia de la situación, que puede haber sido ideada anteriormente o improvisada en el momento; un curso de acción que también sigue, o no, el receptor. Y en esa partitura dramática asentada en el rol, o papel, la persona desarrolla una conducta “dramática”, y por eso tantas veces la vida humana se ha comparado con un escenario, desde la literatura, la música, o los usos cotidianos del lenguaje. Esa conducta es la base de la expresión teatral, en tanto esta sea réplica ficticia de conductas, como podemos ver en la Figura 2, en la que ya no recreamos una situación cotidiana sino una situación extracotidiana o ficticia:

Figura 2 – La Comunicación en Teatro



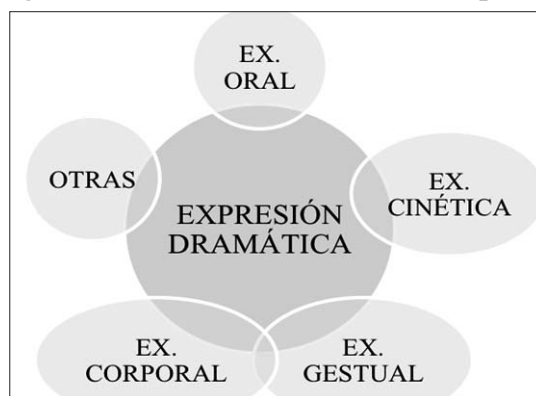
Fuente: Elaboración propia.

El arte teatral implica la creación de universos de ficción, y para ello los agentes de la creación teatral utilizan todo tipo de recursos, y entre ellos signos, con los que se construye esa realidad escénica que denominamos mundo dramático, y en la que opera esa “máquina cibernética” que se pone en marcha al alzarse el telón (y telón puede ser un simple gesto), generando ese “espesor” del que hablaba Barthes (1973, p. 309), incluso en la estética más minimalista. La educación teatral se asienta así en dos grandes áreas o modos de expresión: parte de la expresión dramática, que nace de lo que se ha denominado en su día instinto teatral y sobre la que Goffman (1959; 1974) construyó una parte de su teoría sobre la interacción humana, siguiendo trabajos de Burke (1945). Una expresión dramática, que, como antes decíamos, se vincula directamente con la vida cotidiana y tiene dimensión social, a diferencia de la expresión teatral, nacida de la convención y con una dimensión más cultural y artística.

¿Busca la educación infantil o primaria establecer procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a que la persona se construya como actor social, o como actor teatral? Si no nos peleamos con la Psicología del Desarrollo (Courtney, 1980), y aceptamos la primera de las opciones como la respuesta más plausible, entonces entenderemos que la materia, disciplina o asignatura que debiera integrar el currículo de esas etapas educativas debiera ser la Expresión Dramática. Ahora bien, en la enseñanza secundaria, seguramente el objetivo sea doble, construir el sujeto social como actor y construir su competencia estética, con lo que la materia cambia de denominación y ya será Expresión Teatral.

Una buena parte de la educación teatral, en toda su heterogeneidad con la única excepción de la formación técnica y/o tecnológica (escenografía, iluminación, escenotecnia, indumentaria, caracterización), se asienta en esos dos modos de expresión que se complementan y superponen, y que en su desarrollo fueron analizados de forma empírica por Slade (1954). Dos modos de expresión que como luego veremos se asientan en los mismos principios, pero en los que igualmente confluyen otros modos de expresión:

Figura 3 – Confluencia de Modos de Expresión



Fuente: Elaboración propia.

En otro lugar proponemos que sea la “dramalogía”, en tanto “logos de la acción”, la disciplina que se ocupe del estudio de esa forma de conducta que se asienta en roles, y que es la esencia de la “dramaturgia de la existencia” (Vieites, 2010), aunque no es menos cierto que tradicionalmente ha sido la Sociología la ciencia que se ha ocupado de ese ámbito, desde la Sociología del Teatro. En todo caso, es importante señalar que ambos modos de expresión se deben entender como formas de praxis sociocultural presente en la vida de las personas y en muy diferentes culturas, lo que nos debería llevar a revisar la teoría Gardner sobre las inteligencias múltiples (1995, 2001), para proponer una “inteligencia dramática”, a partir de esa capacidad del individuo para manejarse en la vida diaria mediante el desempeño de los más diversos roles y en la activación de las más variadas conductas.

La expresión dramática y la expresión teatral son las dos grandes áreas expresivas que se derivan de la capacidad humana para desempeñar diferentes roles y de adecuar la acción y la conducta a cualquier situación que podamos vivir, cuestión analizada por antropólogos y sociólogos, desde Bateson a Goffman. Como explicaba Rocher (1985, p. 47):

La multiplicidad de los roles de cada persona refuerza aún más la imagen del sujeto social como actor que debe asumir sucesivamente diferentes personajes, cumplir las tareas propias de cada uno, responder a las expectativas de los demás relativas a cada una de esas posiciones, y adoptar como modelos de su acción normas que difieren de un rol a otro.

Esto nos lleva a considerar, de una forma crítica, el hecho de que en determinados países, y en España de forma notable, la parte se tome por el todo, y en vez de decir “expresión dramática” se diga “dramatización”, “juego dramático”, o “drama” cuando se quieren referir materias como Expresión Dramática o Expresión Teatral (Tejerina, 1994). Es importante señalar que conceptos como “dramatización”, “juego dramático”, “improvisación” o “drama creativo”, refieren procedimientos, formas de hacer, por lo que no nos parece ni adecuado ni acertado entrar en ese juego de metonimias y sinécdoques tan impropio en ciencias de la educación.

Sin embargo la diferencia entre esos dos modos de expresión que se vinculan con el sujeto social y el sujeto artístico, nos permiten considerar tipologías en educación teatral:

- a) Educación *por* el teatro, en el que diferentes actividades de carácter dramático se convierten en recursos, procedimientos o líneas permanentes de trabajo en la enseñanza, y por ende, en la “didáctica” de otras materias, disciplinas o áreas de trabajo en el ámbito formal o no formal. Se trata de una educación teatral *instrumental* en la que la finalidad última es la construcción de saberes y formas de hacer propios de la disciplina que las utiliza, con independencia de que el uso de tales recursos implique aprendizajes implícitos, y así el uso permanente del juego de roles en una

clase de lengua extranjera, promoverá un mejor desempeño en esa técnica, que quedará disponible para otras disciplinas y actividades. Toman aquí especial relevancia procedimientos como juego dramático, improvisación, dramatización, creación colectiva, juegos de rol, lecturas dramatizadas o escenificaciones, que se vienen utilizando desde principios del siglo XX con idéntica finalidad. Aquí también habría que incluir el uso de esas técnicas y procedimientos en el desarrollo de objetivos y competencias de carácter transversal (Zabala; Arnau, 2007), como las vinculadas a la sociabilidad (Marin, 2014), la autonomía personal (Bailin, 1998) o la formación moral (Edmiston, 2000).

- b) Educación *en* el teatro, con una orientación *generalista, integral*, que consiste en que a través del uso de técnicas de carácter teatral o dramático como las señaladas, se logran objetivos propios de la educación general, sea en una escuela de educación infantil, sea en un aula de educación de adultos, o en un taller de aprendizaje de técnicas expresivas. Una educación que se asienta en la expresión dramática y la teatral, y propia de la educación obligatoria (Vieites, 2012).
- c) Educación *para* el teatro, con una orientación *finalista*, en tanto persigue la formación de profesionales del campo, y que se puede dar en un centro de enseñanza media, en un centro de formación profesional, o en una escuela superior o facultad universitaria. Es importante recordar que cuando hablamos de profesionales del campo, señalamos un colectivo de personas mucho más amplio que el tradicional conjunto de especialistas en interpretación, dirección escénica, dramaturgia o escenografía, para hablar de técnicos de escena, gestores, productores, regidores o técnicos de luz y sonido, que se forman en espacios diversos, sean centros superiores o escuelas de formación profesional, reglada o no.

A estas tres grandes líneas de trabajo, hemos de sumar dos más, que consideramos especialmente relevantes:

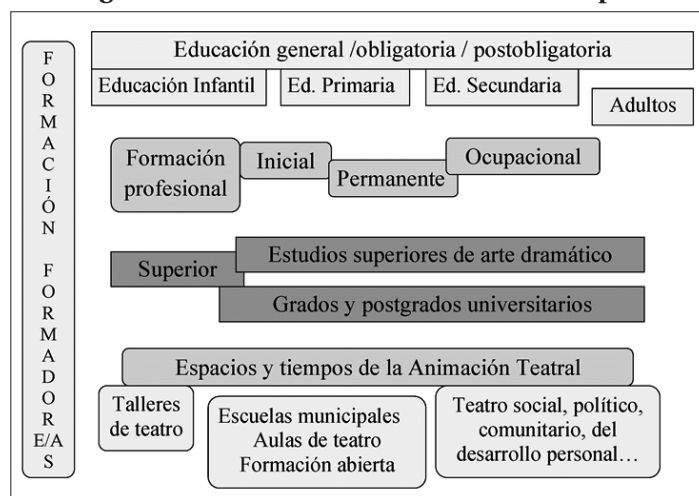
- d) El campo de la animación teatral (Gourdon et al., 1986; Úcar, 1992; Caride; Vieites et al., 2006), en el que encontramos procesos de formación y prácticas teatrales muy heterogéneas con una dimensión sociocultural y socioeducativa, y que en palabras de Úcar genera “procesos de creación cultural y persigue el empoderamiento (empowerment) de los participantes” (1999, p. 217). Aquí tienen cabida el teatro comunitario, el teatro escolar, los teatros inclusivos o el teatro social y el político, en los que siempre late una voluntad educativa orientada a la alfabetización expresiva, creativa o receptiva de los individuos y colectivos participantes en las experiencias, en su concientización y conversión en sujetos activos en la esfera pública (Sommers, 2008; Vieites, 2016b). Dejamos a un lado los territorios de las terapias al entender que son competencia de los profesionales de las ciencias de la salud y requieren de una cualificación y de una habilitación especial, sin dejar de reconocer que la expresión dramática y la teatral, en su

dimensión más expresiva y creativa, pueden contribuir de forma notable al bienestar de personas, grupos y comunidades.

- e) Finalmente, la formación de educadores o formadores en educación teatral, porque en efecto el de “profesor de teatro” es un perfil profesional específico, que cuenta con el mismo carácter diferencial que para sí reclaman los “profesionales de las artes escénicas”, si bien habrá que diferenciar entre una educación teatral general (tipos a, b y d) y otra educación teatral especializada (tipo c). Resaltamos que el profesional de la educación teatral debe tener en su haber dos tipos de conocimiento: el saber teatral y el saber pedagógico, por mucho que en España se siga mostrando un notable desprecio por las cuestiones pedagógicas. Ciertamente la formación de formadores (tipos a, b y d) es diferente de la formación de creadores o técnicos (tipo c), pues a las competencias en docencia e investigación que deben tener los primeros, se le suman las competencias en creación o tecnología escénica necesarias para los segundos.

Así llegamos al cuadro de la figura 4, que recoge el campo de la educación teatral en toda su extensión:

Figura 4 – Las Enseñanzas Teatrales en España



Fuente: Elaboración propia.

Consideramos entonces tanto la educación formal, como la no formal, e incluso la abierta, es decir, aquella que aparece menos sistematizada y formalizada, y que se puede vincular con lo que cabría definir como “teatros del desarrollo personal”, en tanto la expresión dramática y la expresión teatral se orientan a la mejora permanente de determinadas competencias: social, comunicativa, emocional, estética. La tabla también define un escenario virtual que intenta considerar todos los ámbitos posibles, con independencia de que estén o no presentes en un determinado sistema educativo o cultural, lo que suscita interesantes trabajos en el ámbito de la pedagogía comparada (Barret, 1984).

La Dimensión Educativa de la Educación Teatral

Utilizar la redundancia en el título de este nuevo apartado obedece al hecho de que en muchas ocasiones la dimensión educativa desaparece o simplemente está ausente, tal vez porque en muchas aulas, del nivel educativo que sea, la educación se substituye por el juego o por el ensayo. En su polémico trabajo *Time for Drama*, Burgess y Gaudry insistían en que “drama in education then, is merely the educational, rather than theatrical, application of the dramatic process” (1986, p. 17), lo cual es aplicable tanto a la educación infantil como a la universitaria, pues con no poca frecuencia en la educación superior las aulas de materias como interpretación se convierten en marcos para ensayar espectáculos bajo la batuta del profesorado (en el rol de director de escena), en vez de ser marcos para aprender técnicas y sistemas de interpretación a partir del trabajo con escenas, textos y otros materiales. Y si bien se podría decir que se aprende a interpretar desde la práctica, esa práctica debe tener una dimensión educativa, asentada en estrategias de aprendizaje para que el alumnado pueda construir el hacer desde su vivencia y su experiencia, evitando mimetismos con una excesiva carga directiva.

A la hora de considerar la dimensión educativa de la educación teatral en su conjunto, en las tipologías antes consideradas, operamos en dos direcciones. En primer lugar a partir de lo que el propio teatro como manifestación social y cultural nos propone y que se plasma de forma magistral en la escena que “ilumina” los últimos instantes de la película de Annaud (*A Guerra do Fogo*, 1981) cuando se produce el recuento de la experiencia, una actividad en la que todos participan y en la que todos pueden ser actores y espectadores, en tanto se trata de una celebración lúdica y comunitaria, profundamente educativa. Pues el teatro:

- f) Es *encuentro* y en las dinámicas de interacción que activa tienen lugar procesos tan importantes como la socialización y la enculturación, lo que genera procesos de inclusión y pertenencia.
- g) Es *expresión y comunicación*. El teatro, con la pintura, tal vez sea uno de los primeros medios de comunicación, y en él intervienen diversos códigos (oral, gestual, cinético, corporal). Expresa ideas, sucesos, pensamientos, imágenes, que tienen una dimensión individual y/o colectiva. Es medio e instrumento para transmitir mitos, leyendas y relatos que configuran la cosmogonía del grupo, lo que supone una forma de establecer normas y pautas de conducta, con lo que pasa a ser un recurso para educar. Se cuenta que en Babilonia y en Abydos los sacerdotes transmitían a las masas los mitos de la creación a través de grandes representaciones rituales en las que se revelaban los misterios que afectaban a la cosmovisión de la comunidad, pero en ellas también establecían los roles que deberían cumplir los miembros de la misma (Eliade, 2011).

h) Es un *medio de conocimiento* que nos sitúa frente *al otro*, a *lo otro*, y frente a *la historia*. Esa dimensión cognoscitiva se deja sentir en Grecia, donde muchos textos exploraban temas que preocupaban a la República: el libre albedrío con *Edipo*, las relaciones entre tradición y Estado en *Antígona*, la responsabilidad del ciudadano en *Filoctetes* o la grandeza de Atenas y los efectos de la guerra en *Los persas*. Se representa al otro para conocerlo, para entenderlo, para explicarlo, para interpretarlo, y con él a nosotros mismos porque el otro es nuestro reflejo y nuestro espejo; se recrea el pasado para saberlo y como lección para entender el presente y proyectar el futuro. Y en ese juego con el personaje, con su historia y su circunstancia, con el mundo dramático del que forma parte, el sujeto se socializa, incorpora pautas culturales, cuestiona el mundo, se construye como persona a través de la vivencia, de la experiencia y de la reflexión que todo ello pueda provocar (Vieites, 2017).

i) Es *diversión*. Volviendo a la película de Annaud en ese último momento mágico, vemos que los demás observan el recuento de aquel actor primigenio, asimilan la experiencia y la acompañan con risas, mientras se acrecienta su acervo experiencial que también es fuente de diversión. Y la risa libera la enorme tensión acumulada a lo largo de unas jornadas en que su vida ha dado un vuelco radical, porque saber “hacer” el fuego los convierte por un tiempo en dioses. Llegamos así a la *catarsis* (liberación) y a la *anagnórisis* (reconocimiento de un nuevo estado de cosas), efectos de la tragedia sobre los que escribirá Aristóteles en su *Poética*.

Estas características de lo teatral, sea en el ámbito de una escuela infantil, sea en un grupo de teatro comunitario, informan de su poder educativo, siempre que la educación se conciba como una praxis social y cultural asentada en procesos de comunicación para la (re)construcción permanente, y de una forma crítica, de la realidad.

En segundo lugar, hemos de definir los rasgos pertinentes y diferenciales de la educación teatral. Si partimos de un juego como el de la gallina ciega en todas sus variantes, como aquella en el que la gallina transforma al grupo en cualquier forma de vida, desde un árbol a un león, para luego idear historias con esos elementos, y que se puede utilizar en educación infantil y en formación de actores (Barker, 1977, p. 58), llegamos a los rasgos que son inherentes a la expresión dramática y a la expresión teatral, y por ende a todas las disciplinas que acoge la Pedagogía Teatral en su marco disciplinar (Interpretación, Expresión Corporal, Dirección Escénica, Dirección de Actores, Composición Escénica, o Dramaturgia, entre otras). Serían:

- Creación de universos, de mundos, de naturaleza heterogénea que suponen un proceso de construcción ficcional (Dolezel, 1998) que de un modo u otro se vincula con una (re)construcción de lo real a partir de las vivencias y experiencias, intereses y expectativas de cada persona y de cada grupo.
- Un proceso permanente de interacción grupal, que demanda habilidades y competencias en expresión, relación y comunicación,

sea con los que forman parte del grupo, con los que conforman el universo de ficción, con los que integran el público y con la propia comunidad, lo que también exige de la persona activar procesos psicológicos como atención, memoria, percepción, pensamiento, lenguaje, emoción, y un trabajo permanente con nuestra estructura cognitiva (Mestre Navas, Palmero Cantero et al., 2004).

- La creación de un marco de experiencia (Goffman, 1974) de carácter lúdico, asentado en la capacidad de la persona para jugar (Caillois, 1967), y para jugar a ser otro en lo que se ha definido como “juego protagonizado” (Elkonin, 1980), sea en función de las necesidades de la existencia, sea en un proceso de expresión extra-cotidiano y en ocasiones de naturaleza artística (Schechner, 2002). Entran por tanto en juego las competencias asociadas a la creatividad, en especial el razonamiento hipotético deductivo (“como si”) y el pensamiento divergente (Winnicott, 1971).
- El uso del rol, vinculado con la generación de la acción (Luckmann, 1996), la situación, el conflicto, los universos de ficción, y la conducta, en una dinámica comunicativa (Watzlawick; Bavelas; Jackson, 1991). En esta dirección, el juego de rol se vincula con la socialización, la enculturación y la resolución de problemas, pero también como mecanismo de creación artística.
- La exploración, desarrollo, y uso específico, y en bastantes ocasiones muy especializado, de los recursos expresivos de la persona, especialmente en lo que atañe a la expresión oral, la corporal, la cinética o la gestual (Barker, 1977), y en todo lo que tiene que ver con el uso del espacio, y el tiempo, con fines expresivos y comunicativos, como señalaron las investigaciones pioneras de Hall o Birdwhistell (Winkin et al., 1984).
- Una dimensión experimental en la acción, asentada en el principio del “hacer como si”, que se sustenta en la capacidad de jugar (Huizinga, 1972), pues, como decía Brook ([1968] 1969, p. 199) “una obra de teatro es juego”, y un juego que parte de una premisa básica del pensamiento hipotético-deductivo: ¿Qué pasaría si...? Se muestra y explica en el libro editado en 1978 en Italia, *Io ero l'albero (tu il cavallo)*, con experiencias de Passatore, Destefanis, Fontana y De Lucis (1984).
- Un uso permanente de la situación dramática como *espacio y marco transicional*, siguiendo a Winnicott (1971), que se crea a partir de unas circunstancias dadas y configurando su propio “cronotopo” (Bajtín, 1989), como marco en el que se manifiesta el rol, y se produce la interacción y el conflicto y su necesaria resolución (O'Toole, 1992), si bien siempre se pueda dar el caso de finales abiertos que muestran nuevos conflictos. Todo ello conduce a que los jugadores desarrollen una dramaturgia de la existencia, entendida como adecuación de la conducta a las exigencias de cada nueva situación en función del estándar que determinen los horizontes de expectativas (Giner, 2010), y utilizando la improvi-

sación como estrategia de adaptación de la conducta (Hodgson; Richards, 1982).

- Un proceso de relación permanente con la alteridad, con el otro y con lo otro, que en todo caso implica una mirada al yo, tal y como podremos comprobar en textos como *Medea*, de Eurípides, y siempre en un contexto de ficción, generado por el mágico “como si”, pues como se dijo la práctica del teatro implica la creación de un marco espacio-temporal de carácter transicional, en el que todo es posible.

Son éstos algunos de los principios en los que se asienta una buena parte de las actividades y procesos que mejor definen el carácter de la educación teatral, en su dimensión práctica, asentada en la experiencia, en el juego y en la vivencia de todo tipo de acciones, situaciones, conductas, conflictos y tiempos. Y de todo ello, como señalaron autoras como Coburn-Staege (1980), deriva su potencial educativo pero también nos señala su programa educativo y formativo y la naturaleza de los procesos de aprendizaje que se han de desarrollar en cualquier clase de educación teatral, desde una escuela infantil a una facultad de artes escénicas. Principios que informan igualmente la construcción de las diferentes didácticas específicas que son propias de la educación teatral, de la Didáctica de la Interpretación a la Didáctica de la Dirección de Actores.

Un Programa de Trabajo en Pedagogía Teatral

Si la vía empírica que proponía Sáez Carreras (1998, p. 52) para abordar la construcción de la Pedagogía Social, nos permite establecer con precisión el objeto de estudio de una disciplina, la vía analítica nos permite abordar cuestiones de fundamentación disciplinar pero igualmente de diferenciación, si bien siempre se ha de asentar en las aportaciones de las vías empírica e histórica pues “[...] para dar solidez a la teoría tiene que demandar de la práctica el conocimiento implícito o explícito que ello convoca”. La finalidad última radica en construir una “teoría” general, “unificada” si se nos permite la expresión, de la educación teatral, a partir de un programa para sistematizar el campo, sin olvidar la importancia de la teoría “disciplinar”, que muestra cómo una disciplina “articula y ordena sus conocimientos” (Aróstegui, 1995, p. 46).

Al mismo tiempo, es necesario tener en cuenta que la Pedagogía Teatral como teoría general configura un marco disciplinar al que se acogen todo un conjunto de disciplinas que se vinculan con la educación teatral, desde las didácticas específicas hasta sus historias, tal y como ocurre con la Pedagogía General y las ciencias de la educación (Sanvisens et al., 1984). En ese diálogo plural con las ciencias de la educación, la Pedagogía Teatral habrá de construir un conocimiento relativo, cuando menos, a las siguientes cuestiones:

- El diseño y desarrollo del currículo en las diferentes etapas educativas, sea en lo formal o en lo no formal.

- Las teorías del aprendizaje y los modelos de enseñanza más adecuados a las características de la educación teatral sea la general o la especializada.
- La consideración de los procesos psicológicos básicos que operan en toda persona, al objeto de construir un conocimiento pertinente en relación a la forma en que caracterizan la educación teatral, y al mismo tiempo aplicar al campo lo que la Psicología del Desarrollo aporta en conocimiento sobre el sujeto de la educación.
- Los paradigmas de intervención psico-socio-educativa y la planificación y diseño de programas, en toda la heterogeneidad que aportan los tiempos, los espacios y los usuarios de procesos de educación o animación.
- Las tipologías en evaluación en el ámbito de la Pedagogía Teatral, considerando herramientas y recursos de carácter general y específico.
- La organización escolar en educación teatral y la propia de entidades que desarrollan programas de animación teatral, en relación a normativas, funcionamiento, recursos, infraestructuras, equipamientos, tiempos o espacios.
- La investigación en Pedagogía Teatral, en las perspectivas de la educación y de la animación.
- La diversidad funcional en educación y animación teatral, desarrollando programas y estrategias para promover la inclusión.
- La formación de formadores en los dos ámbitos señalados: formación de educadores y formación de creadores.

Como complemento necesario a todo lo anterior, el programa de trabajo de la Pedagogía Teatral en su construcción como teoría y como disciplina científica también se debiera ocupar de cuestiones relativas a la matriz cognoscitiva y diferencial de la disciplina, desde la heterogeneidad de prácticas socioeducativas y socioculturales que aborda:

- Definir su objeto de estudio en toda su diversidad, considerando tipologías y las características de cada una de ellas, en la educación teatral y en la animación teatral.
- Establecer con precisión y nitidez el campo profesional de aquellas personas que, por formación, se deben considerar especialistas en “pedagogía teatral”, sea en la educación general sea en la especializada, y desarrollar, en consecuencia, el estatuto del especialista en educación teatral como ámbito profesional diferenciado y con sus propios rasgos pertinentes.
- Analizar y determinar la dimensión educativa de lo teatral; es decir, describir cómo, por qué y en qué educa el teatro, y en qué medida la educación teatral es substantiva y significativa, y se puede dar en todo tipo de tiempos, espacios y para todo tipo de usuarios.
- Estudiar el carácter diferencial de la educación teatral a través de sus contenidos, métodos, técnicas y recursos, desarrollando su

propio campo semántico y su propio mapa conceptual, considerando los aportes de otras ciencias y disciplinas.

- Desarrollas líneas de trabajo orientadas a la plena normativización y normalización de la educación teatral en las diferentes etapas y niveles del sistema educativo, y a nivel global, aprovechando redes existentes (IDEA: International Drama/Theatre and Education Association) o conformando otras nuevas.
- Considerar su situación científica como ciencia en construcción y las relaciones con otros estudios y disciplinas, para establecer y desarrollar sus aspectos básicos (en el nivel teórico, práctico, metodológico y tecnológico), y sus contenidos o núcleos temáticos fundamentales.
- Analizar y promover sus posibilidades de desarrollo y aplicación en el ámbito académico, educativo y profesional, sea con carácter finalista o instrumental.
- Desarrollar estudios comparados para conocer la situación de la educación teatral y de la pedagogía teatral en diferentes países.
- Contribuir al desarrollo de las otras ciencias de la educación teatral, especialmente las didácticas específicas, a través de su potencial explicativo en relación a su objeto de estudio.

Se configura así un programa muy básico pero esencial, similar al que han desarrollado otras disciplinas, para promover que la Pedagogía Teatral construya un discurso pertinente que oriente la praxis educativa en todo tipo de circunstancias.

Conclusiones

“Pedagogo”, en la antigua Grecia, era el esclavo que conducía a los hijos del amo al gimnasio, pues así se denominaba la escuela en aquel entonces. Posteriormente el vocablo fue ampliando sus acepciones para designar a la persona que tiene como profesión la de educar, o a la persona versada en cuestiones de pedagogía. En un campo como la educación teatral, que es tan viejo como la propia humanidad pero que sólo recientemente se ha comenzado a sistematizar, el pedagogo teatral también debiera ser la persona que acompaña la disciplina en su desarrollo, la persona que lo promueve y lo difunde; la persona que con su práctica y con su reflexión y su investigación (Vieites, 2015b) hace que el campo de la educación teatral avance y se normalice.

En la presentación del volumen *How Theatre Educates*, Gallagher (2003, p. 3), reivindicando en su lengua el uso del sintagma “Theatre Pedagogy”, señalaba la necesidad de potenciar “the multiplicity of theatre expressions and their impressive potential to animate communities of people in all corners of education”, lo que nos sitúa una vez más ante la necesidad de superar la visión limitada y reducida con que a veces contemplamos nuestra área de conocimiento. Considerar la Pedagogía Teatral en su capacidad para llegar a todos los rincones de la educación, sea formal sea no formal, implica entender que la educación teatral es

multiforme, diversa, plural, dispar, pero, al mismo tiempo, es educación asentada en dos modos básicos de expresión: la dramática y la teatral. Implica trabajar de forma permanente por mejorar las prácticas y desarrollar las teorías, para ampliar las metodologías y escribir las historias, y sobre todo para trabajar en red, porque los desafíos y retos que implica la construcción de la Pedagogía Teatral exigen el concurso de todo tipo de voces y discursos, en todos los países de todos los continentes. Porque la educación teatral, en una perspectiva sociocrítica (Pérez Gómez, 1993), es una herramienta para la reconstrucción y la transformación social. Sirva este trabajo como una aportación más.

Recibido en 09 de marzo de 2016

Aprobado en 09 de noviembre de 2016

Referencias

- ALABAU, Amparo. Una fuente de aprendizaje. Reflexión personal sobre la pedagogía de la situación. In: BARRET, Gisèle (Ed.). **Pedagogía de la Situación en Expresión Dramática y en Educación**. Outremont, Quebec: Recheche en expression, 1991. P. 179-181.
- ALFONSO, Miguel. Pedagogía y teatro. **Revista Colombiana de Artes Escénicas**, Manizales, n. 5, p. 154-171, 2011.
- ARÓSTEGUI, Julio. **La Investigación Histórica: teoría y método**. Barcelona: Crítica, 1995.
- BAILIN, Sharon. Critical Thinking and Drama Education. **Research in Drama Education: the journal of applied theatre and performance**, United Kingdom, v. 3, n. 2, p. 145-153, 1998.
- BAJTÍN, Mijail. **Teoría y Estética de la Novela**. Madrid: Taurus, 1989.
- BARKER, Clive. **Theatre Games**. London: Methuen, 1977.
- BARRET, Gisèle. Expression dramatique et pédagogie. Essai comparatif France-Quebec-Canada. **Revue des Sciences de l'Éducation**, Montreal, v. 10, n. 3, p. 541-557, 1984.
- BARTHES, Roland. **Ensayos Críticos**. Barcelona: Seix Barral, 1973.
- BOWATER, Ian. Drama. A Study of Underachievement. In: McCASLIN, Nellie (Ed.). **Children and Drama**. New York: University Press of America, 1985. P. 208-218.
- BRANCO, Antonio. Para uma ideia de pedagogia teatral: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Universidade do Minho, v. 27, n. 1, p. 55-77, 2014.
- BROOK, Peter. **El Espacio Vacío**. Barcelona: Península, 1969.
- BURGESS, Roma; GAUDRY, Pamela. **Time for Drama**. Milton Keynes, UK: Open University Press, 1986.
- BURKE, Kenneth. **A Grammar of Motives**. New York: Prentice Hall, 1945.
- CAILLOIS, Roger. **Les Jeux et les Hommes**. Paris: Gallimard, 1967.
- CARIDE, José Antonio. Paradigmas teóricos en la Animación sociocultural. In: TRILLA, Jaume (Ed.). **Animación Sociocultural**. Teorías, programas y ámbitos. Barcelona: Ariel, 1997. P. 41-60.
- CARIDE, José Antonio; TRILLO, Felipe; VIEITES, Manuel. **Arte Dramática e Função Docente**. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2004. Dis-

ponible en: <<http://consellodacultura.gal/mediateca/documento.php?id=276>>. Acceso en: 01 feb. 2016.

CARIDE, José Antonio; VIEITES, Manuel (Ed.). **De la Educación Social a la Animación Teatral**. Gijón: Trea, 2006.

COBURN-STAEGER, Ursula. **Juego y Aprendizaje**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1980.

COURTNEY, Richard. **The Dramatic Curriculum**. London, Ontario: Althouse Press, 1980.

COURTNEY, Richard. **Play, Drama & Thought**. Toronto: Simon & Pierre, 1989.

DOLEZEL, Lubomir. **Heterocósmica**. Ficción y mundos posibles. Madrid: Arco Libros, 1998.

EDMISTON, Brian. Drama as Ethical Education. **Research in Drama Education: the Journal of Applied Theatre and Performance**, United Kingdom, v. 5, n. 1, p. 63-84, 2000.

ELIADE, Mircea. **El Mito del Eterno Retorno**. Madrid: Alianza Editorial, 2011.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicología del Juego**. Madrid: Visor, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLAGHER, Kathleen. Emergent Conceptions in Theatre Pedagogy and Production. In: GALLAGHER, Kathleen; BOOTH, David (Ed.). **How Theatre Educates**. Convergences & Counterpoints. Toronto: University of Toronto Press, 2003. P. 3-13.

GARCÍA-HUIDOBRO, Verónica. **Manual de Pedagogía Teatral**. Santiago de Chile: Editorial Los Andes, 1996.

GARCÍA-HUIDOBRO, Verónica. **Pedagogía Teatral: metodología activa en el aula**. Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica de Chile, 2004.

GARDNER, Howard. **Inteligencias Múltiples**. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós, 1995.

GARDNER, Howard. **La Inteligencia Reformulada**. Barcelona: Paidós, 2001.

GINER, Salvador. **Sociología**. Barcelona: Península, 2010.

GOFFMAN, Erving. **The Presentation of Self in Everyday Life**. New York: Anchor Books, 1959.

GOFFMAN, Erving. **Frame Analysis**. An essay on the organization of experience. London: Harper and Row, 1974.

GOURDON, Anne Marie (Ed.). **Animation, Théâtre, Société**. Paris: Éditions du CNRS, 1986.

GROTOWSKI, Jerzy. **Hacia un Teatro Pobre**. México: Siglo XXI, 1974.

HABERMAS, Jürgen. **Conocimiento e Interés**. Madrid: Taurus, 1982.

HANSTED, Talitha; GOHN, Maria da Glória. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. **EccoS**, São Paulo, n. 30, p. 199-220, 2013.

HODGSON, John; RICHARDS, Ernest. **Improvisación**. Madrid: Fundamentos, 1982.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Madrid: Alianza: 1972.

HUSTED, Karen. Towards a theatre pedagogy. **Teaching Theatre**, v. 9, n. 3, p. 7-10, 1998.

ICLÉ, Gilberto. Pedagogía teatral: ruptura, movimiento e inquietud de sí. **Educación y Educadores**, Chía, Colombia, v. 12, n. 2, p. 129-142, 2009.

- KIRBY, Michael. On Acting and Non-Acting. **The Drama Review**, Cambridge, Massachusetts, v. 16, n. 1, p. 3-15, 1972.
- KLEIN, Jeanne. **Routing de Roots and Growth of the Dramatic Instinct**. 2012. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/Jeanne_Klein2/Publications>. Acceso en: 01 feb. 2016.
- LAFERRIÈRE, Georges. **La Pedagogía Puesta en Escena**. Ciudad Real: Ñaque, 1997.
- LANDIER, Jean-Claude; BARRET, Gisèle. **Expression dramatique - théâtre**. Paris: Hatier, 1991.
- LERENA, Carlos. **Reprimir y Liberar**. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas. Madrid: Akal, 1983.
- LUCKMANN, Thomas. **Teoría de la Acción Humana**. Barcelona: Paidós, 1996.
- MANTOVANI, Alfredo. **El Teatro un Juego Más**. Madrid: Nuestra Cultura, 1980.
- MARIN, Christina. Enacting Engagement: Theatre as a Pedagogical Tool for Human Rights Education. **Youth Theatre Journal**, United States, v. 28, n. 1, p. 32-43, abr. 2014.
- MARTINET, André. **Ensayos de Lingüística General**. Madrid: Gredos, 1972.
- MESTRE NAVAS, José Miguel; PALMERO CANTERO, Francesc (Ed.). **Procesos Psicológicos Básicos**. Madrid: McGraw Hill, 2004.
- MEYERHOLD, Vsevolod. **Textos Teóricos I**. Madrid: Alberto Corazón, 1971.
- NASSIF, Ricardo. **Pedagogía General**. Buenos Aires: Editorial Cincel, 1975.
- NÚÑEZ CUBERO, Luis; NAVARRO SOLANO, María. Dramatización y educación: aspectos teóricos. **Teoría de la Educación**. Revista interuniversitaria, Salamanca, n. 19, p. 225-252, 2007.
- O'TOOLE, John. **The Process of Drama**. Negotiating Art and Meaning. London: Routledge, 1992.
- PASSATORE, Franco; DESTEFANIS, Silvio; FONTANA, Ave; DE LUCIS, Flavia. **Yo Soy el Árbol (Tú el Caballo)**. Barcelona: Reforma de la Escuela, 1984.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. La función y formación del profesor/a. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Madrid: Morata, 1993. P. 398-429.
- ROCHER, Guy. **Introducción a la Sociología General**. Barcelona: Herder, 1985.
- RUGGIERI, Vezio; WALTER, Lea. Une Nouvelle Orientation Psychophysique dans la Pédagogie Théâtrale Contemporaine. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 5, n. 3, p. 622-639, set./dez. 2015.
- SÁEZ CARRERAS, José. La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación. In: PETRUS Antonio (Ed.). **Pedagogía Social**. Barcelona: Ariel, 1988. P. 40-66.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Mariano; SÁEZ CARRERAS, José. **Sociología de las Profesiones: pasado, presente y futuro**. Murcia: Diego Marín, 2003.
- SANVISENS, Alejandro (Ed.). **Introducción a la Pedagogía**. Barcelona: Barcanova, 1984.
- SANVISENS, Alejandro. Hacia una pedagogía de la comunicación. In: RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis (Ed.). **Educación y Comunicación**. Barcelona: Paidós, 1988. P. 29-40.
- SCHECHNER, Richard. **Performance Studies**. An Introduction. New York: Routledge, 2002.

- SLADE, Peter. **Child Drama**. London: University of London Press, 1954.
- SOMERS, John. Interactive theatre: Drama as social intervention. **Music and Arts in Action**, Exeter, University of Exeter, v. 1, n. 1, p. 61-86, 2008.
- TEJERINA, Isabel. **Dramatización y Teatro Infantil**. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- TRILLA, Jaume. **La Educación Informal**. Barcelona: PPU, 1986.
- TRILLA, Jaume. Concepto, discurso y universo de la Animación sociocultural. In: TRILLA, Jaume (Ed.). **Animación Sociocultural**. Teorías, programas y ámbitos. Barcelona: Ariel, 1997. P. 13-39.
- ÚCAR, Xavier. **El Teatro en la Animación Sociocultural**. Técnicas de intervención. Zaragoza: Diagrama, 1992.
- ÚCAR, Xavier. Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. **Teoría de la Educación**. Revista interuniversitaria, Salamanca, n. 11, p. 217-255, 1999.
- VÁZQUEZ LOMELÍ, Carlos Manuel. Pedagogía teatral. Una propuesta teórico-metodológica crítica. **Calle 14**, Revista de investigación en el campo del arte, Bogotá, v. 3, n. 3, p. 60-73, jul./dic. 2009.
- VIEITES, Manuel Francisco. De la teatrología: ¿Disciplina o marco disciplinar? Noticia de un trabajo en proceso. In: VIEITES, Manuel Francisco; RODRÍGUEZ, Carlos (Ed.). **Teatrología**. Nuevas perspectivas (Homenaje a Juan Antonio Horigón). Ciudad Real: Ñaque, 2010. P. 12-35.
- VIEITES, Manuel Francisco. Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI. **Don Galán**, Madrid, n. 2, 2012. Disponible en: <http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/pagina.php?vol=2&doc=1_4>. Acceso en: 01 feb. 2016.
- VIEITES, Manuel Francisco. La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, n. 71, p. 493-508, 2013.
- VIEITES, Manuel Francisco. Educación teatral: una propuesta de sistematización. **Teoría de la Educación**. Revista interuniversitaria, Salamanca, v. 26, n. 1, p. 77-101, 2014a.
- VIEITES, Manuel Francisco. La educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación. **Historia de la Educación**. Revista interuniversitaria, Salamanca, Universidad de Salamanca, n. 33, p. 325-350, 2014b.
- VIEITES, Manuel Francisco. Augusto Boal en la educación social. Del teatro del oprimido al psicodrama silvestre. **Foro de Educación**, Salamanca, v. 13, n. 18, p. 161-179, 2015a.
- VIEITES, Manuel Francisco. La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, v. 33, n. 2, p. 11-30, 2015b.
- VIEITES, Manuel Francisco. El teatro del oprimido de Augusto Boal y el sujeto. Una revisión crítica. **Acotaciones**, n. 35, p. 85-113, 2015c.
- VIEITES, Manuel Francisco. Teatro y comunicación. Un enfoque teórico. **Signa**. Revista de la Asociación Española de Semiótica, Madrid, n. 25, p. 1153-1178, 2016a.
- VIEITES, Manuel Francisco. Trabajo social y teatro: considerando las intersecciones. **Cuadernos de Trabajo Social**, Madrid, v. 29, n.1, p. 21-31, 2016b.
- VIEITES, Manuel Francisco. Las prácticas teatrales y el envejecimiento activo: posibilidades y problemáticas. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 23, n. 1, p. 354-392, 2017.

VIOLA, Ann. Clarification of terms. In: SIKS, Geraldine (Ed.). **Children's Theatre and Creative Dramatics**. Seattle: University of Washington Press, 1961. P. 8-12.

WATZLAWICK, Paul; BAVELAS, Janet Beavin; JACKSON, Don. **Teoría de la Comunicación Humana**. Barcelona: Herder, 1991.

WINKIN, Yves (Ed.). **La Nueva Comunicación**. Barcelona: Kairós, 1984.

WINNICOTT, Donald Woods. **Playing and Reality**. London: Tavistock, 1971.

ZABALA, Antonio; ARNAU, Laia. **11 Ideas Clave**. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó, 2007.

Manuel F. Vieites es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Director de la Escuela Superior de Arte Dramática de Galicia y profesor asociado en la Universidad de Vigo.

E-mail: mvieites@uvigo.es