

# *El gran teatro del mundo* de Pedro Calderón de la Barca y la actuación social. Implicaciones educativas

*El gran teatro del mundo* by Pedro Calderón de la Barca and Social Acting. Educational Implications  
*El gran teatro del mundo* por Pedro Calderón de la Barca e a atuação social. Implicações educacionais

Manuel F. Vieites<sup>1</sup>  
Universidad de Vigo, España  
mvieites@uvigo.es

 <https://orcid.org/0000-0003-4372-6234>

Recepción: 04 Marzo 2024  
Aprobación: 23 Octubre 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

Pedro Calderón de la Barca es un dramaturgo que en sus obras presenta temáticas relevantes al estudio de la condición humana como el libre albedrío, la naturaleza de lo real o lo que hoy se conoce como violencia de género. Entre tales temáticas, destaca una particularmente actual y aún por desarrollar plenamente en sus potencialidades educativas: la actuación social. En este artículo, asentado en una revisión de literatura y en la exégesis de *El gran teatro del mundo*, se consideran los aportes de Calderón de la Barca en la visión de la vida humana como un juego de roles en el que el sujeto es actor social y se analizan, igualmente, sus implicaciones educativas en la construcción de la persona, su identidad y su autonomía.

**Palabras clave:** actor, drama, educación, inteligencia, pedagogía.

## Abstract

Pedro Calderón de la Barca is a playwright who in his plays presents themes relevant to the study of the human condition, such as free will, the nature of reality or what is known today as gender violence. Among these themes, one that stands out is particularly current and yet to be fully developed in its educational potential: social acting. This article, based on a literature review and the exegesis of *El gran teatro del mundo*, considers Calderón de la Barca's contributions to the vision of human life as a role-play in which the subject is a social actor, and also analyzes its educational implications in the construction of the person, their identity and autonomy.

**Keywords:** actor, drama, education, intelligence, pedagogy.

## Resumo

Pedro Calderón de la Barca é um dramaturgo que, em suas peças, apresenta temas relevantes para o estudo da condição humana, como o livre-arbítrio, a natureza da realidade ou o que hoje é conhecido como violência de gênero. Entre esses temas, destaca-se um que é particularmente atual e ainda não foi totalmente desenvolvido em seu potencial educacional: o desempenho social. Este artigo, baseado em uma revisão da literatura e em uma exegese de *El gran teatro del mundo*, considera as contribuições de Calderón de la Barca para a visão da vida humana como uma encenação na qual o sujeito é um ator social, e também analisa suas implicações educacionais na construção da pessoa, sua identidade e autonomia.

---

## Notas de autor

<sup>1</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, España.

**Palavras-chave:** ator, drama, educação, inteligência, pedagogia.

## 1. Introducción

Más allá de su proyección escénica, o de su alcance literario, algunas obras dramáticas destacan por las cuestiones que suscitan en ámbitos del saber en apariencia distantes de lo literario o lo teatral. Así, un texto como *Kaspar* (1967), de Handke, puede ser relevante al estudio de los procesos de socialización y enculturación mediante los cuales cada sociedad (re)construye personas e identidades; *Inheritors* (1921), de Glaspell, puede servir para analizar el modo en que se define el concepto de “americanidad” y cómo se atribuye “nacionalidad” en los Estados Unidos de América y el rol periférico o marginal asignado a comunidades nativas y a sus integrantes; *El Gigante Amapolas* (1842), de Alberdi, invita a considerar la dimensión didáctica y política del texto dramático y la importancia de las gentes del común como sujetos políticos. Watzlawick, Bavelas y Jackson (1991) mostraban el interés de tales lecturas en su análisis comunicacional de *Who's Afraid of Virginia Woolf?*, de Albee, impulsando la mirada a la literatura desde las ciencias sociales (Ovejero, 2012). En el caso de Calderón de la Barca, su obra invita a estudios diversos como la autonomía personal en *La vida es sueño*.

A él también debemos *El gran teatro del mundo*, un texto que se vincula con lo que Curtius (1995) denominó “metáfora teatral” y tópico del *theatrum mundi*, aunque también contiene el recurso compositivo del “teatro dentro del drama”, en sabia combinación, pues, a través del recurso, presenta el tópico y destaca la metáfora. La obra fue catalogada como autosacramental de orientación filosófica y teológica (Valbuena Prat, 1957), aunque Parker (1968) lo tiene por “auto sociológico”, interesante vía de análisis en relación con la actuación social, con implicaciones educativas si lo consideramos “autodidáctico” al proponer un modelo de conducta social vinculado con el dogma católico imperante.

Partiendo del texto y de su actualidad, este artículo persigue varias finalidades: (1) indagar la forma en que *El gran teatro del mundo* recrea la figura del actor social y determinar aspectos sustantivos en su actuación; (2) considerar la actuación social como una actividad central en la vida de toda persona valorando la pertinencia de la metáfora teatral en su explicación; (3) analizar las implicaciones educativas de esa visión del sujeto como actor en la construcción de la persona y de su identidad (Carr, 2005), y las decisiones curriculares necesarias, si es que la actuación social ha de ser un aprendizaje sustantivo en su educación básica.

Todo ello se plantea como parte de una investigación en curso que desde la Pedagogía Teatral busca generar una mirada interdisciplinar a la actuación social y en una dimensión integral. En ella combinamos: (a) principios de la investigación básica o teórica para fijar determinados conceptos; (b) una revisión de literatura desde diferentes disciplinas; y (c) la exégesis del texto que incita la presente reflexión para establecer las novedades que ofrece el Barroco en un momento en que el tópico del *theatrum mundi* y el recurso del “teatro dentro del teatro” se utilizaban con profusión, lo cual adquiere nueva relevancia en estos momentos en los que el espectáculo de la vida cotidiana invita al desempeño de los más diversos roles. Como resultado, proponemos una nueva área de desarrollo curricular que tiene como finalidad el aprendizaje de la actuación en el escenario social como fundamento de la socialización secundaria que se desarrolla en la escuela y en la construcción de un sujeto autónomo, orientado al bien vivir.

Antes de comenzar son necesarias dos aclaraciones. En primer lugar, dado que la literatura disponible es muy amplia, se ha considerado aquella que directamente se vincula con la finalidad última del trabajo: las implicaciones educativas y curriculares. En segundo lugar, estas últimas no aparecen formuladas en el texto de forma explícita, sino que se deben inferir y derivar de su lectura, sea porque Calderón de la Barca plantea cuestiones que admiten soluciones fuera de la cosmovisión cristiana y católica, o sea porque quedan en el texto cosas sin decir que se han de formular en la recepción, respondiendo las preguntas que el texto no contesta u ofreciendo respuestas alternativas.

## 2. *El gran teatro del mundo* más allá de la teología

Se trata de un auto sacramental, publicado en 1655 y, considerando la clasificación de sus autos en función de su carácter (Valbuena Prat, 1957; Parker, 1968), tiene características de aquellos a los que se asigna una dimensión teológica, filosófica, dogmática, moral, pero también ética, pues trata del bien vivir en los planos individual y colectivo, en consonancia con el dogma cristiano. Presenta tres “jornadas”, aunque el texto no sigue esa convención<sup>2</sup>. Esta cuestión de la estructura ha sido objeto de debates intensos en tanto se puedan considerar, a nivel literario e incluso escénico, cinco, cuatro, o tres momentos. Los argumentos son, en cada caso, convincentes, si bien aquí se optará por la consideración de tres fases en el curso de la acción, tres secuencias en dos planos diferentes, correspondiendo la primera y la tercera al cósmico, y la segunda al terrenal o real, como muestra la **Figura 1**.



**Figura 1**  
Tres escenas, tres planos en *El gran teatro del mundo*  
Elaboración propia

El plano cósmico se corresponde con el nivel de lo potencial, de aquello que puede llegar a ser por voluntad del Divino Hacedor, sabedor de todo lo que es, ha sido y será. Cuando este lo decide, su propuesta se convierte en acto y los seres humanos toman una fugaz apariencia terrenal en el juego de la vida, por el que serán juzgados, pues de su desempeño dependerá el premio o el castigo. Veamos, mediante una lectura breve de esos tres momentos, cómo se presenta ese tránsito y la enseñanza moral que traslada.

En el primero, un personaje que se proclama Autor Soberano (Calderón de la Barca, 2023, p. 47), invoca un segundo personaje, el Mundo, y le anuncia:

Una fiesta quiero hacer...  
y como siempre ha sido  
lo que más me ha alegrado y divertido  
la representación bien aplaudida,  
y es representación la humana vida,  
una comedia sea  
la que hoy en tu teatro vea.

Si soy Autor, y la fiesta es mía,

por fuerza la ha de hacer mi compañía. (p. 41)

Estos versos condensan la esencia de la pieza. El Autor señala que la vida humana es representación y que el mundo es un teatro, introduciendo el tópico del *theatrum mundi*. Al mismo tiempo, señala que el “cielo” verá en el “mundo” una comedia representada por su compañía, integrada por seres humanos, apuntando que “yo a cada uno / el papel le daré que le convenga” (Calderón de la Barca, 2023, p. 47), pues al nacer tenemos determinados roles adscritos. De ese modo, se refuerza el tópico señalado y se introduce, además, el recurso del drama dentro del drama.

¿Cuál es la naturaleza de esa comedia? Antes de iniciarse, el Mundo da cuenta de su propio origen, narrando la historia de la creación y configurando la escena en la que se ha de representar, que no es otra que la realidad terrenal, con sus dos puertas: “la una es la cuna / y la otra es el sepulcro” (Calderón de la Barca, 2023, p. 53). Luego, el Autor llama a los recitantes, que entran a la escena de la vida y, aunque están en su mente antes de iniciar y finalizar su tránsito en el Mundo, precisan de existencia terrenal para pasar de potencia a acto, si bien recuerda que “aquello [entrar y salir de la escena] es representar / aunque piensen que es vivir” (Calderón de la Barca, 2023, p. 56), dado que la vida real es la vida eterna. Con ello, el Supremo [Autor] Hacedor establece la finalidad de la existencia terrenal, en función del dogma cristiano, señalando su transcendencia en la vida posterior. Por ello, ante las quejas de algún recitante por el papel asignado, dirá el Autor:

En cualquier papel se gana,

*que toda la vida humana*

*representación es.*

Y la comedia acabada

ha de cenar a mi lado

el que haya representado,

sin haber errado en nada,

su parte más acertada. (Calderón de la Barca, 2023, p. 59)

A continuación, el Mundo les otorga vestidura, a cada uno según su papel y útiles básicos –un ramillete, joyas, un cilicio, un azadón, entre otros– para caracterizar simbólicamente los papeles asignados, que algún personaje, como el Pobre, explica de forma vehemente.

En el segundo momento se presenta la comedia, titulada *Obrar bien, que Dios es Dios*. Se inicia, al modo del teatro de la época, con un prólogo, a cargo del personaje denominado Ley, que sintetiza su mensaje: “Ama al otro como a ti / y obra bien, que Dios es Dios” (Calderón de la Barca, 2023, p. 67). Tras la loa, los personajes, en diálogo e interacción, muestran retazos de su vida y anhelos, mientras la Ley, ajena a la acción y ejerciendo de apuntador, a todos canta lo de “Obrar bien, que Dios es Dios”, en tanto el Pobre, en su necesidad, va llamando a las puertas de los otros, mientras el Autor recuerda que no enmendará errores, pues todos tienen “albedrío superior” (Calderón de la Barca, 2023, p. 75). Luego, la comedia y, por tanto, la vida terrenal, se cierran con las palabras de Discreción: “enmendaos para mañana / los que veis los yerros de hoy” (Calderón de la Barca, 2023, p. 84). A continuación, el Autor le pone fin mientras Mundo recuerda: “¡Corta fue la comedia!” (Calderón de la Barca, 2023, p. 84). Con esto, señala otro motivo de la época: la fugacidad de la vida.

En el tercero, Mundo recupera las vestimentas y útiles que los personajes han usado, y estos recuerdan su rol y su desempeño en una reflexión sobre la propia praxis, en tanto el primero les recuerda que dones y adornos facilitados al inicio de la comedia “dados no fueron, no: prestados” (Calderón de la Barca, 2023, p. 86), con lo que se vuelve a incidir en la transitoriedad de la posición y el estatus en la existencia temporal de todo ser mortal. Esta última es una idea que resalta Discreción al recordar que “en una pobre mortaja / no hay distinción de personas” (Calderón de la Barca, 2023, p. 90), tras lo cual todos comparecen ante el Autor para que juzgue su actuación y otorgue castigo o premio, siendo este la invitación a cenar en su misma mesa, lo que implica gozar eternamente de su presencia.

Además del motivo o tópico literario del mundo como un teatro, o la vida como representación, destaca el recurso compositivo del drama dentro del drama, o metadrama, y que en la representación sería teatro en el teatro. Al decir metadrama, en cuanto hablamos de texto, y no de espectáculo, recuperamos la definición de Hornby (1986), para quien “*metadrama can be defined as drama about drama; it occurs whenever the subject of a play turns out to be, in some sense, drama itself*” [metadrama puede definirse como el drama sobre el drama; se produce siempre que el tema de una obra resulta ser, en cierto sentido, el propio drama] (p. 31). El autor diferencia seis tipologías y, en la primera, “*the play [b] within the play [a]*” [la obra [b] dentro de la obra [a]] (Hornby, 1986, p. 32), considera dos modelos: (1) el del texto “insertado” [*inset*], en el que este [b] es secundario al desarrollo del texto principal [a]; y (2) el del texto “encuadrado” [*framed*], en el que el texto insertado [b] es el principal, con lo que el otro [a] le sirve de marco. En nuestro caso, estaríamos ante el segundo modelo en tanto el texto enmarcado [b], o comedia representada, sería el principal, necesario al desarrollo del que lo enmarca [a]. En buena medida, [b] es una ejemplificación de lo que en [a] se quiere trasladar al lector, o espectador, en su dimensión moral y didáctica

Escribe Orozco Díaz (1969) que Calderón de la Barca “concibió siempre el teatro como un gran sermón representado para seducir, conmover y convencer a los espectadores sobre las verdades eternas” (p. 113) porque, en sintonía con el ideario de la Compañía de Jesús, con la que estudia, el teatro podría ser, a través de la presentación de casos y de su análisis, un elemento para la forja de buenas conductas, lo que se puede relacionar directamente con la emulación, o *imitatio christi* (Rico Callado, 2013), y que nosotros vinculamos con el aprendizaje observacional y vicario (Bandura y Walters, 1963).

Para la finalidad de este trabajo, es fundamental considerar lo que nos ofrece el texto al eliminar el ropaje teológico y leerlo con otras perspectivas. Eso hace Parker (1968) en su visión de la obra como auto sociológico y dirá que, frente al individualismo puritano o reformista, el auto niega “*that the individual can rightly exist in self-satisfied isolation*” [que el individuo puede existir correctamente en un aislamiento autosatisfecho] (p. 151), lo que implica la dimensión social, colectiva y comunitaria de la conducta al defender una actuación acorde con unos valores. Al margen de la lectura que Parker (1968) propone en torno al conflicto social en la época, interesa la consideración del sujeto como actor social, con lo que la mirada sociológica se puede orientar en dos direcciones. En primer lugar, muestra el carácter social de la conducta en la interacción con los otros, y sus consecuencias, y la importancia de desarrollar un determinado curso de acción en relación con los demás, asentado en unos valores, idea que, como señalamos, refuerza el apuntador, la Ley, con su recordatorio de “obrar bien”. La conducta es social y esa petición de “obrar bien” es una llamada de atención al sujeto en relación con el otro. En la justificación de su lectura sociológica, Parker (1968) señala que, para Calderón de la Barca, “*the good of the individual is inseparable from the good of society*” [el bien del individuo es inseparable del bien de la sociedad] (p. 122).

A esa dimensión social de la conducta, ligada al bien común y a un bien vivir que exige un bien obrar, se une, en segundo lugar, una idea sustantiva relativa al carácter irreversible de nuestra conducta. En *El gran teatro del mundo*, de Calderón de la Barca (2023), los personajes no pueden ensayar su papel, pues en la vida tampoco es posible hacerlo. Ante la queja del Pobre, “¿cómo sin ensayar / la comedia se ha de hacer” (p. 60), y ante la pregunta del Labrador, “¿cómo se podrá acertar?” (p. 60), el Autor dice que “se ha de acertar de una vez” (p. 60). También, traslada al Labrador la importancia del buen actuar al señalar que “aún una comedia vieja /

harta de representar / si no se vuelve a ensayar / se yerra cuando se prueba” (Calderón de la Barca, 2023, p. 60). En los dos casos, aparecen las implicaciones educativas porque para bien obrar y para bien vivir es preciso aprender: prepararse para bien actuar, pues en el aprendizaje sí es posible ensayar, probar cursos de conducta diferentes y tomar en cuenta sus consecuencias. Ahora bien, no se trata de aprender a actuar en un escenario teatral, sino en la escena social, en el escenario de la vida cotidiana.

### 3. Actores y actuación social

El tópico del *theatrum mundi* se formula y explora en el campo de las humanidades, al ser un recurso habitual en obras literarias o filosóficas, como hace Platón en el “mito de la caverna” en su *República*. Nos viene a decir, como propone Calderón de la Barca, que, como el teatro, con su escena y sus personajes, el mundo es un escenario en el que las personas son actores y actrices que desempeñan papeles. Habría entonces dos tipos diferentes de actuación: la que es propia de actores y actrices, en tanto encarnan personajes que viven y actúan en mundos de ficción, y la propia de un ser humano que vive y actúa en el mundo real. Interesa considerar, entonces, lo que tal tópico nos propone y si cabe hablar de metáfora, y de qué tipo.

Curtius (1995) figura entre los primeros en estudiar y documentar el tópico, que sitúa en el capítulo de las metáforas, como teatral, refiriendo ejemplos de diferentes textos y autores, entre ellos Calderón de la Barca, aunque cite como ejemplo *La vida es sueño*. La literatura publicada en el campo de los estudios literarios es especialmente abundante, también en relación con las fuentes posibles de Calderón de la Barca (García Gutiérrez, 2002). Pero, en paralelo a esta tradición propia de los estudios literarios y teatrales, se va generando otra línea de estudios centrada en la visión del sujeto como actor social en el “teatro de la vida cotidiana”, siendo Evreinoff uno de sus primeros proponentes en un conjunto de artículos publicados entre 1915 y 1927, en los que traza una breve genealogía del tópico, desde Erasmo de Róterdam a Max Burkhardt.

En ellos Evreinoff (2013) plantea algunas ideas relevantes en torno a la “voluntad teatral” o “*will to the theatre*” (p. 36) de la persona y al sujeto como jugador de roles. Es más, incluso dirá, para establecer esa “condición actuante”, que la persona es “*not only a ‘player’, but also a ‘play-wright’ and a ‘stage director’*” [no solo un ‘jugador’, sino también un ‘dramaturgo’ y un ‘director de escena’] (p. 52). Presenta, además, ideas sustantivas como el “*instinct of transformation*” [instinto de transformación] (p. 22) y el “*instinct of theatricalizing*” [instinto de teatralizar] (p. 23), que conforman el “*theatrical instinct*” [instinto teatral] (p. 29) del sujeto, coincidiendo con Holmes (1912) en lo que este define como deseo instintivo de actuar y encarnar la alteridad, lo que equivale a decir, siguiendo a Elkonin (1980), juego protagonizado o, con Slade (1954), juego dramático. Bruner (2018), desde el campo de la Psicología de la Educación, explicaba lo mismo al escribir que “al entrar en la vida es como si saliéramos a un escenario para participar en una obra de teatro que se encuentra en plena representación, una obra cuya trama algo abierta determina qué papeles podemos interpretar” (p. 52). Considerando esos papeles, Dahrendorf (1975) recordará que los hay adscritos y adquiridos, y que todos llevan asociados conductas, expectativas, recompensas y sanciones en función de su desempeño.

Se formula así la idea del ser humano como actor en diferentes escenarios, principio central en trabajos agrupados bajo la denominación “enfoque dramático”, que promueve Goffman (1959) con un título en buena medida seminal, *The Presentation of Self in Everyday Life*, asentado en la citada metáfora teatral. La recepción de este texto generó, en los años siguientes, abundante literatura que exploraba la pertinencia o la (in)consistencia de un enfoque microsociológico en torno al sujeto como actor social (Wilshire, 1982; Meldolesi, 1986) o consideraba la génesis y desarrollo de tal perspectiva dramática (Brissett y Edgley, 2006).

Este enfoque, lejos del espectáculo teatral y del edificio que lo acoge, también del campo y del sistema que configura, se asienta en el tópico del *theatrum mundi* y en su estudio de la conducta del ser humano en el escenario social, en tanto ser actuante y jugador de roles, tal y como señalara Shakespeare (1976) en diversos textos, especialmente en *As You Like It*, donde podemos leer a Jacques decir: “*All the world’s a stage / and all*

*the men and women merely players; / they have their exits and their entrances, / and one man in his time plays many parts*” [Todo el mundo es un escenario / y todos los hombres y mujeres meros actores; / tienen sus salidas y sus entradas, / y un hombre en su tiempo interpreta muchos papeles] (p. 227). Hay, con todo, una diferencia notable entre la mirada de Shakespeare, en cuyas obras el tópico se refiere, sin ser central, al desarrollo de la trama y la de Calderón de la Barca, quien lo convierte en el motivo central en la concepción y construcción de la pieza. Calderón de la Barca (2023) define el qué, el cómo y el para qué del actuar. Y ahí radica la importancia, la singularidad y la pertinencia del texto.

#### 4. La metáfora teatral y sus límites

La metáfora teatral, que entiende la vida como un juego en el que el ser humano representa personajes varios en función de contextos y circunstancias, emerge en las culturas griega y romana y se recupera en la Edad Media, Renacimiento y Barroco. Séneca (1884) escribe que “lo mismo es nuestra vida que una comedia; no se atiende a si es larga, sino a si la han representado bien” (p. 267). Por su parte, Erasmo de Róterdam (1987) señala que la vida mortal es una especie de comedia (p. 57), en tanto que de Quevedo (1635), en su *Epicteto y Phocilidesen español con consonantes*, nos dice que “es comedia nuestra vida / y teatro de farsa el mundo todo” (pp. 31-32). Cobra así relevancia esa idea del sujeto como actor, cuestión abordada, insistimos, en numerosos trabajos desde diferentes disciplinas.

Es esta una cuestión de la que se ocupan la Sociología y la Psicología Social y también debiera hacerlo la Pedagogía Teatral (Vieites, 2013; Vieites, 2017), pues tal metáfora la interpela, al definir el sujeto como actor, lo que podría dar lugar a estudios en relación con tal desempeño y con los procesos de formación para este, o a las diferencias –y semejanzas– entre la actuación social y la teatral. Tal metáfora da cuenta de la tendencia cultural del ser humano a transmutarse en otro, como vemos en pinturas rupestres de cuevas, como *Trois Frères* o en bajorrelieves, y pinturas que adornan tumbas, salas y sarcófagos en Egipto, mostrando la encarnación de la “otredad” a través de dioses como Anubis, Ra, Set o Thot. Todo en un estadio anterior al teatral, lejos aún de ese espacio en que se articula la convención actor-espectador y en el que la conducta del ser humano es “dramática”, por cuanto implica acción y rol. Entonces, si el estudio y comprensión de la actuación social es relevante para el desarrollo de la teatral y en la formación del actor, más lo es en la formación integral de la persona, por lo que el diálogo interdisciplinar (Sociología, Psicología, Antropología o Pedagogía, con sus adjetivos posibles –social, teatral, de la educación–), resulta muy necesario, pues la educación “cumple una ineludible función de socialización” (Pérez Gómez, 1993, p. 17).

Las metáforas, en el campo de la investigación científica, destacan por su potencial heurístico, ya que permiten establecer correspondencias y contrastes entre ámbitos de realidad con la finalidad de ampliar nuestra visión y comprensión de estos. Al decir que el mundo es un escenario, estamos estableciendo una analogía, un símil, en tanto la vida sea como lo que vemos en un teatro. La metáfora teatral, como señalaba Beltrán Villalba (2010), tiene un valor operativo y explicativo indudable, pero como él mismo recuerda, hay “que andarse con cuidado, pues una cosa es la vida social y otra el teatro” (p. 20). Otros autores ya habían advertido sobre los límites de tal metáfora y de sus peligros cuando se olvida que la metáfora opera en un sentido figurado y no literal, dadas las “*essential differences between theatrical roles and off-stage roles*” [diferencias esenciales entre los papeles teatrales y los ‘papeles’ fuera del escenario] (Wilshire, 1977, p. 200). Y conviene recordar que ya en 1959, en su estudio sobre la actuación social del sujeto en el que desarrolla el enfoque dramaturgico, Goffman (2006) reconocía que, en relación con el uso del lenguaje teatral en su marco teórico, la analogía entre vida y teatro era “en parte retórica y una maniobra” (p. 270), admitiendo finalmente que “la afirmación de que el mundo entero es un escenario... no debe ser tomada demasiado en serio” (Goffman, 2006, p. 270). Por su parte, Dahrendorf (1975) advierte que “la imagen del actor, transferida a la sociedad, puede conducir a error”, pues si “la irrealidad de los acontecimientos es constitutiva del teatro, en el ámbito de la sociedad sería una hipótesis sumamente equivocada” (p. 33).

No deja de ser curioso que Edgley, editor, en 1975, junto a Brissett, del volumen *Life as Theatre* [Vida como teatro], coordine en 2013 otro con un título que propone un giro significativo, *The Drama of Social Life* [El drama de la vida social], pues parece sugerir una visión nueva de la metáfora que ahora ya no sería teatral, sino dramática, porque la vida no sería tanto teatro cuanto drama, posición que ya defendía Burke (1941, 1945), pues si consideramos la etimología del vocablo drama, del griego *drāo*, la vida sería acción (Branaman, 2013, p. 22). Courtney (1985), por su parte, habla de “metáfora dramática” al entender que Shakespeare, que había convertido la teatral en un elemento importante en su obra, al final “*changed it significantly*” [lo cambió significativamente] (p. 39), concretamente con *The Tempest*, obra en la que la vida no es como un teatro, sino un juego de roles. Ahora bien, ¿están los términos de tal metáfora, sea teatral o dramática, bien definidos y distribuidos en la relación que establecen: a [vida] = b [teatro]? Con independencia de su valor heurístico, tal vez se deba considerar su pertinencia.

Teatro, en su etimología (gr. *théatron*, lat. *theātrum*), designa un lugar para ver y, por extensión, acaba definiendo lo que se contempla, fundamentalmente lo que ocurre en la *skené*, pero también en la *orchestra* y en el *proskénion*. En estos espacios, área de juego escénico de los comediantes, además de cantos y bailes, se presentaban historias, procesos de vida, fragmentos de existencia humana. Y lo que los espectadores podían ver era un conjunto de personas (re)presentando la conducta de otras personas, a las que “encarnaban”, dado que les prestaban carne y cuerpo, voz incluida, un juego con la otredad. Así, conviene recordar el modo en que, en 1936, Dieste (1995) imagina el nacimiento del teatro, en su comentario de una obra de Nietzsche, *El nacimiento de la tragedia*, lejos de misticismos e idealismos románticos:

En alguna vendimia se cuentan episodios felices de los ausentes y los muertos. El que los cuenta va y viene y se agita y representa. Y hay un instante de júbilo y de embriaguez en que todos se reconocen con sorpresa, porque se recuerdan. Entonces narran unos el mito de los otros, y se representan. Y es tan gracioso verse representado y que tu amigo sea en un instante de gozo compartido tu espejo, que casi gimes con la risa, pero de pronto estás a punto de verte en el espejo de la muerte. Porque también se recuerda a los muertos. Y a los héroes. Y romanceros o rapsodas andan por los caminos. Y así las fiestas en honor de Dionysos, que en un principio eran danza y luego danza de la memoria y luego mutua representación –y en las que hubo siempre juegos de carnaval, es decir, farsas elementales de las que expresan el júbilo de disfrazarse y ver disfraces–, hicieron entrar, al fin, la historia en danza. (p. 211)

Más allá de la relación Teatro e Historia –con mayúsculas–, se ha de prestar atención a lo que es la esencia misma del teatro: contar historias, presentar fragmentos de existencia, con independencia de las finalidades, las formas, los estilos o las estéticas que en cada momento histórico sean dominantes. Entonces, es el teatro el que toma la “vida” como referente, con independencia de las formas en que se pueda producir lo que Aristóteles tenía por mimesis, o incluso por diégesis, si consideramos algunas tendencias últimas en creación dramática (Vieites, 2024).

La existencia humana ni es como un teatro ni es teatro. Tampoco el teatro es como la vida ni es vida, aunque la imita y la recrea. Lo primero es la realidad y lo segundo una ficción, incluso cuando esta quiere ser un reflejo exacto de lo real, primero en la factografía soviética y luego en los teatros documentales, aunque toda ficción se construya en función de lo real, porque no es posible utilizar otros referentes en creación que no sean los de nuestra realidad, incluso en utopías, ucronías o distopías. Pero son dos hechos diferentes. La vida tiene lugar en un escenario social en el que las personas desempeñan roles y, en ese desempeño, se (re)configuran como sujetos. No es como un teatro, sino que es este el que emula procesos de vida. Como escribía Bentley (1982): “el arte refleja la vida” (p. 21) por mucho que nunca sea simple reproducción.

En este proceso de clarificación y de armazón terminológica, también cabe considerar el concepto de dramaturgia, establecido por Lessing (*Hamburgische Dramaturgie*, 1767-1769), y que en el campo teatral cuenta con una cierta historia. Drama-turgia, en tanto construcción (o *ergón*) de la acción, es una disciplina que se ocupa de la conversión de la palabra –y otros recursos– en acción escénica (Pavis, 1990, p. 157). Sin embargo, cabe otra visión del término, como proponen Brissett y Edgley (2006), para quienes sería “*the study of*

*how human beings accomplish meaning in their lives*” [el estudio de cómo los seres humanos dan sentido a sus vidas] (p. 2), lo que inevitablemente solo es posible por medio de su acción, de su actuación. Se debe hablar, entonces, en función de un sujeto que actúa en el escenario social, de una dramaturgia del actuar o “dramaturgia de la existencia”, y destacar que, para aprender a actuar, es fundamental saber cómo elaborar una dramaturgia del buen vivir y del bien vivir.

Esta visión de la actuación y de la dramaturgia, en tanto la vida es acción –y la literatura dramática y el teatro [re]presentación de la acción– es la que permea la obra de Burke, otra de las voces que analiza la dimensión actuante del sujeto, prestando atención a los procesos expresivos y comunicativos (Martín Algarra, 2003, p. 109). Burke (1945) formula una propuesta de estudio de la interacción humana que define como *dramatism*, que se plantea en función de la acción y del acto (Burke, 1941) a partir de cinco elementos fundamentales que configuran una “péntada”: escena, agente, acto, medios para la acción y finalidad o propósito; luego sumará la actitud, con lo que tendríamos una “héxada”. Como señala Overington (1977), el *dramatism* [dramatismo] supone un método para el estudio de la acción y la interacción humana, y se podría relacionar con algunas ideas que Dewey (1938) formula en torno al modo en el que el propósito (*purpose*) se convierte en un plan de acción a partir de la previsión de sus consecuencias (p. 69). Dewey (1930) ya había dicho, en 1922, que “*in truth man acts anyway, he can't help acting*” [en verdad el hombre actúa de todos modos, no puede evitar actuar] (p. 118).

No se trata de restar validez a la metáfora en su potencial explicativo, sino de ir más allá de una lectura superficial de esta; viene a decir que, en la vida, los seres humanos son actores y actúan en función de situaciones, asumiendo roles y desarrollando una dramaturgia como construcción de la acción que viene a ser una dramaturgia del existir. La vida, en tanto acción, es drama y, como dirá Luckmann (1996), “la acción *es la forma fundamental de la existencia social del hombre*” (p. 12), pues el ser humano es ser actuante que interacciona con otros seres igualmente actuantes. Brissett y Edgley (2006) lo expresaban así: “*people are not actors in the sense that they perform preconceived roles: they are actors only in the sense that they act. They are doers and in the process of their doing, roles, among other things, emerge*” [las personas no son actores en el sentido de que desempeñan papeles preconcebidos: son actores solo en el sentido de que actúan. Son hacedores y en el proceso de su hacer surgen, entre otras cosas, los roles] (p. 29). Es una visión del sujeto como actor social, en la representación de papeles y el juego de roles, que permea la obra de numerosos sociólogos:

La multiplicidad de los roles de cada persona refuerza aún más la idea 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. Subrayemos el hecho de que no a todos ha sido dada idéntica flexibilidad para pasar de un rol a otro. (Rocher, 1980, p. 47)

Del fragmento se derivan dos cuestiones importantes: (1) la transcendencia de conceptos como rol, personaje –papel–, actuación y dramaturgia, en la conformación de la idea de persona como sujeto actuante; y (2) el hecho de que las personas presenten diferencias sustantivas en cuanto a su capacidad para el desempeño de papeles y roles, lo que debe tener implicaciones educativas. Se subraya, igualmente, la existencia de una diferencia sustantiva entre el personaje encarnado por el actor en el escenario teatral y el “personaje” adscrito o adquirido por la persona en el escenario social. En el primer caso, la conducta está predeterminada por el texto, dramático o no, o del pre-texto del que se parta y se fije en el proceso de construcción dramática<sup>3</sup>, mientras que en el segundo no existe tal predeterminación y el sujeto se mueve en un margen entre conformidad y creatividad en su desempeño (Beltrán Villalba, 2009), lo que puede tener consecuencias (Giner, 2004). Burke (1941) señala, además, que “*the formation of rôle, involves, in its working out, a transformation of role*” [La formación del rol implica, en su elaboración, una transformación del rol] (p. 38).

En tal lógica, si se dice que el teatro educa, se optará por proponer la práctica teatral, con toda su variedad de actividades, metodologías y procedimientos, como actividad educativa, con lo que el sujeto de la educación aprenderá los mecanismos de la creación teatral y así, en muchas escuelas del mundo, alumnado y profesorado

crean espectáculos de todo tipo en una experiencia que puede tener mayor o menor dimensión educativa (Gallagher y Booth, 2003). Pero si se asevera que el sujeto ha de aprender a actuar en el escenario social, la línea de trabajo a desarrollar es otra, más centrada en la expresión dramática, lo que implica el desarrollo de otras capacidades, habilidades, destrezas, saberes, actitudes y competencias. En el primer caso, se opera en el campo de la educación teatral, y, en el segundo, en el de la educación dramática, ámbitos diferenciados de los que se ocupa la pedagogía teatral; una diferencia que obliga a repensar y ampliar el campo de las prácticas sociales que emergen de la relación entre lo teatral, lo dramático y la educación.

## 5. Supuestos e implicaciones: aprender a actuar y a bien vivir

A diferencia de los personajes de la obra de Calderón de la Barca, que han de salir al escenario de la vida sin ensayar, existen diferentes mecanismos mediante los cuales el sujeto puede “ensayar” diferentes situaciones de vida y adquirir las competencias para actuar. Entra así en juego la educación entendida como socialización, orientada al desarrollo de lo que se define como “competencia dramática”, que viene a significar la capacidad para actuar. Como señalaba Coburn-Staeger (1980), en la socialización se deben “percibir y adoptar los valores, normas y roles –modelo de comportamiento, motivaciones y actitudes– predominantes en ese grupo o sociedad, o sea, a ser capaces de actuar” y por ello defiende una “educación para poder actuar” (p. 15).

Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) actuar significa, entre otras cosas, “poner en acción”, “obrar” o “interpretar un papel”, y con el verbo se vinculan tres sustantivos: acción, actuación y dramaturgia. Se trata de conceptos fundamentales en la existencia y la experiencia de la persona en tanto ser actuante. Así, Veltruský (2013) escribe, en 1940, que “nuestra vida y su transcurso son moldeados por la actuación: tanto la nuestra propia como la de otras personas” (p. 137). ¿Cómo cabe entender entonces el actuar, y su aprendizaje, en una perspectiva educativa? No cabe considerar ahora, se insiste en ello, el aprendizaje del actuar teatral, escénico, sino el social, el que se da en la vida cotidiana y, por tanto, en vez de hablar de educación teatral y con ella de educación artística, se hablará de educación dramática como parte de la educación general. Aunque no cabe perder de vista que ese actuar, en tanto se concreta en un escenario social, y en la mayoría de los casos en relación con otras personas –y siempre en función de situaciones, finalidades, expectativas y conflictos–, puede tomar direcciones múltiples, siempre vinculadas a normas, valores, principios o códigos, con un indudable valor moral. Como señalan Colom y otros (2011), esta dimensión moral:

Encierra un alto grado de complejidad, ya que mediante la educación se intenta dotar a las personas de criterios, capacidad y competencia para poder funcionar de manera autónoma, responsable y reflexiva ante los acontecimientos usuales de la vida cotidiana, saber escoger ante las alternativas posibles que se suceden y resolver los conflictos que se le presentan. (pp. 24-25)

El actuar implica autonomía, responsabilidad, reflexión y capacidad de decisión, pero también principios morales y éticos, e igualmente valores (Gracia y Gozávez, 2016). Aquí es preciso insistir en que la educación dramática se puede orientar en direcciones diferentes, dado que “unas culturas valoran en mayor medida la paz y transmiten en su arte y manifestaciones rituales unos significados sociales para la convivencia, lo que les permite ser calificadas como pacifistas” (Bernabeu, 1998, p. 29), mientras otras “exaltan la violencia, y pueden ser calificadas como menos tolerantes en sus conductas sociales” (Bernabeu, 1998, p. 29); lo mismo cabe decir de los individuos de tales culturas y de sus modos de actuación. Así, con la educación dramática se pueden promover valores de tolerancia, cooperación, solidaridad o diversidad, pero también los contrarios, lo que lleva, con Habermas (1984), a los usos del conocimiento en la educación y a los tres grandes paradigmas desde los cuales considerar las prácticas educativas, en ellos el sociocrítico y, con este último, la pedagogía crítica. Demanda, en suma, en línea con Freire (1995), la construcción de una conciencia transitiva y crítica que podría permear esa actuación social. Si del plano individual del sujeto consciente se pasa al plano colectivo, sea

grupo, sea comunidad, se ha de considerar la otredad, lo otro, lo que implica una actuación con los otros, que también demanda unos valores concretos, tal y como reclama el texto de Calderón de la Barca que se está comentando.

Así emerge del texto, lejos de su pulsión teológica, la cuestión del buen y del bien vivir, conceptos que han sido explicados de formas diversas, aunque en muchos casos complementarias, y es uno de los mensajes centrales del texto de Calderón de la Barca, resaltando las ideas de hacer el bien y de tomar en consideración al prójimo como receptor de nuestro bien actuar. Más allá de los valores cristianos y católicos, podemos calibrar tal mensaje en su dimensión cívica cuando se dice “ama al otro como a ti” (Calderón de la Barca, 2023, p. 67). En la conceptualización del bien vivir, que se podría vincular con la conocida pirámide de Maslow (1943), cabe recordar desarrollos recientes del bien vivir que se formulan en varios países de Latinoamérica (Aguilar Rodríguez, 2016), vinculados con el desarrollo comunitario en una perspectiva biocéntrica. Aquí también hacía interesantes aportaciones Morin (2016) en su mirada a la sostenibilidad del planeta, proponiendo una ecología de la acción y recordando cómo “toda vida personal es una aventura insertada en una aventura social, a su vez insertada en la aventura de la humanidad” (p. 35), lo que obliga a partir de lo concreto para llegar a lo general, pues la emancipación comunitaria solo será posible a través de una concientización personal. Morin (2016) también señala, en su visión del bien vivir, que este “conlleva aspectos psicológicos, morales, de solidaridad y convivialidad” (p. 29).

Por eso interesa ahora una visión de ambos sintagmas más relacionada con lo que Aristóteles definió como *eudaimonía* y que Sócrates, por boca de Platón, vinculaba con la idea de *areté* o virtud (Didier Anaya, 2011). Se han de combinar, por tanto, varias visiones de la persona para situarse en lo más alto de la pirámide de Maslow y vindicar propuestas de Gramsci o Freire en torno a una autonomía personal plena, en sintonía con el “*sapere aude*” de Kant, lo cual nos devuelve a la cuestión de la acción social del sujeto y de la construcción de una pedagogía crítica y de una racionalidad emancipadora (Vila Merino, 2011). Y, esto último se relaciona con el currículo, un concepto amplio y complejo que, entre otras cosas, tiene que ver con los contenidos de la enseñanza (Stenhouse, 1984).

## 6. Otro currículo es posible y necesario

En la cultura normativa generada por el sistema educativo en su organización, resulta relevante analizar el alcance de las reformas educativas, muy especialmente en lo que atañe a su filosofía, a las justificaciones, objetivos y concreciones. Interesan cuestiones relativas al currículo y a las teorías educativas que las informan, aunque conviene recordar, con Novak (1992), que, habitualmente, tal discurso se reduce a “la selección de contenidos y los métodos de enseñanza” (p. 121). Un análisis comparado de la forma en que han evolucionado los contenidos y los métodos arroja resultados muy iluminadores, al menos en España, pues si bien en el campo de los métodos se han producido tránsitos entre visiones diferentes de la enseñanza y el aprendizaje, y entre un modelo asentado en la eficiencia (Gimeno Sacristán, 1988) y otro más vinculado al constructivismo (Coll et al., 1993), en el campo de los contenidos la evolución ha sido menor y más lenta. En España, el debate no se ha centrado tanto en qué enseñar, sino en cómo enseñar y cómo evaluar lo enseñado, así como lo aprendido. Esa es la razón por la que determinados contenidos hayan ocupado un lugar secundario a la hora de la concreción del qué enseñar, como denunciaba Eisner (1992, 2004) en relación con el rol periférico de las artes en la educación. Como explicaba Cuesta Fernández (2011), en España la reforma de la escuela ha transitado entre un modo de educación tradicional elitista y un modo de educación tecnocrático de masas, y en este último se han alternado ciclos con una orientación más liberal y comprensiva, y otros con una visión más tecnocrática. Con todo, la transición entre tales ciclos no supuso una modificación sustantiva del currículo, pues no afectó qué enseñar, sino cómo enseñar.

El currículo, en tanto no es estático sino dinámico, se puede entender como campo de operaciones en el que diferentes grupos sociales intentan definir, consensuar o imponer un modelo de persona; en consecuencia,

refleja las decisiones que se toman en relación con la configuración de esa persona, su identidad y su grado de autonomía (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993). Todo ello puede estar infelizmente informado por motivos economicistas y centrados en la formación de capital humano, desde los que se define al individuo y se concretan sus características fundamentales, y por ello el denominado Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (PISA) mide lo que mide, pesa lo que pesa –en su pulsión cuantitativa–, ofrece los resultados que ofrece y busca incidir en las políticas educativas para conformar un determinado tipo de persona. Interesa más la transmisión de conocimiento y la visión del alumnado como almacén que como hacedor, lo que nos devuelve a la educación bancaria de Freire, solo que ahora el almacenamiento se logra por medios más activos.

Ese enfoque tecnocrático, asentado en la razón instrumental, y muy lejos de la razón crítica, por usar conceptos tan queridos a Horkheimer (2000), se dejó sentir en España con la llegada del modelo de la enseñanza basada en “competencias”, promovido desde la antes citada OCDE que, en su aplicación práctica, al mantener el viejo marco del currículo por asignaturas y la “ortodoxia de los contenidos” (Torres, 2008, p. 166), no deja de ser un retorno, con un cambio de lenguaje, a la vieja educación por objetivos. De nuevo, como diría Eisner (2004), en la lucha por definir la escuela del siglo veintiuno, “*Thorndike won and Dewey lost*” [Thorndike ganó y Dewey perdió], en tanto “*schools were to become effective and efficient manufacturing plants*” [las escuelas debían convertirse en fábricas eficaces y eficientes] (p. 2). Las críticas razonadas a un currículo asentado en asignaturas (Morin, 1999; Gimeno Saristan, 2005) o la revisión necesaria del concepto de competencia (Pérez Gómez, 2008; Perrenoud, 2012) son líneas por considerar a la hora de proponer alternativas a un currículo que sigue asentado en la transmisión de conocimientos, lejos de ser la escuela de vida que proponía Dewey y en la que, según Morin (2016), se ha de aprender a vivir. Pérez Gómez (2008) lo expresaba en los siguientes términos: “la finalidad actual de la educación debe ser más holística, útil y relevante: formar competencias de reflexión y actuación racional, eficaz, autónoma y con sentido” (p. 97).

Si se entiende que la escuela se ha de centrar en “el desarrollo de competencias para la vida” (Zabala Vidiella, 2012, p. 16), también se debiera analizar en qué consiste la vida y calibrar conceptos como actuación o actor social. No deja de ser curioso que en las consideradas por EURYDICE como “competencias clave” no se considere la que cabría denominar “competencia para actuar en el escenario social” (European Commission, 2018), si bien el denominado Proyecto DeSeCo (OCDE, 2002), al considerar las competencias clave, define tres grandes categorías, siendo una de ellas la de “actuar de forma autónoma” (Toribio Briñas, 2010), que por su importancia merecería un análisis más demorado, al menos en uno los conceptos esenciales: la actuación.

Pese a sucesivos informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en relación con la necesidad de transformar la escuela y la educación (Faure, 1973; Delors, 1996; Morin, 1999), mediante aprendizajes sustantivos al desempeño diario de la persona en el escenario social, el currículo poco ha cambiado más allá de la incorporación de saberes técnicos y tecnológicos, y de una progresiva actualización didáctico-metodológica. Ello explica que la educación artística y otras como la cívica, la sexual o la corporal jueguen un rol tan periférico porque no se percibe su utilidad en la conformación de un determinado modelo de sujeto, en una educación entendida como acumulación estéril de contenidos (Morin, 1999) en la que carecen de sentido aprendizajes con otra orientación, como pueda ser el aprender a actuar (Vieites, 2022), tal vez el más central y fundamental en la consideración de la persona como sujeto y no como simple objeto.

Como reclamaba Pérez Gómez (2001): “el currículum disciplinar y la obsesión academicista deben substituirse en la escuela actual por un currículum basado en problemas y organizado en proyectos de trabajo, interpretación y experimentación” (p. 226), y que capacite para “construir significado y elaborar sentido en los escenarios y en los encuentros cada vez más complejos, inciertos, fugaces y confusos en los que nos implicamos como actores” (Pérez Gómez, 2019, p. 4).

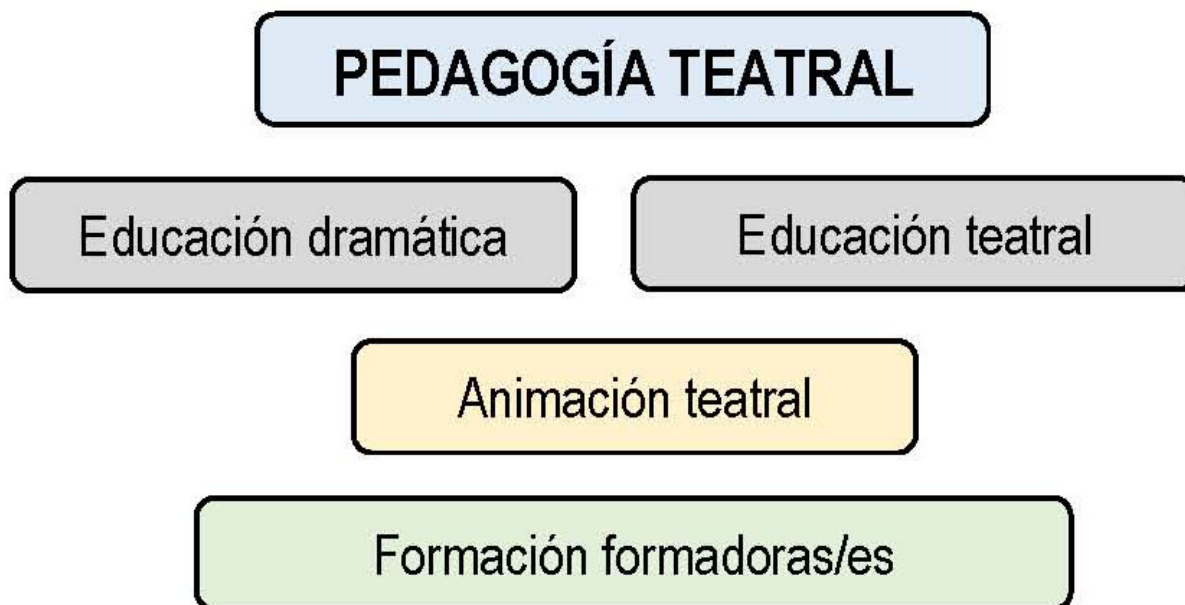
No cabe perder de vista que determinados aprendizajes en los que la UNESCO, en su defensa de una educación integral y globalizadora, ha puesto énfasis especial, como aprender a ser, a hacer, a vivir, a convivir, a

comprender, a participar o a habitar en el mundo (Faure, 1973; Delors, 1996; Morin, 2001), se definen y concretan en el actuar porque es en la actuación donde se manifiestan. Se trata de aprendizajes sustantivos y centrales en la vida diaria de toda persona que, en la escuela, no se pueden situar en los territorios de la transversalidad, donde son fácilmente olvidados o marginados por un currículo asentado en el desarrollo restringido de cada asignatura y totalmente ajeno a conceptos como interdisciplinariedad o globalización (Torres, 1994).

En los debates sobre el currículo, diversos movimientos vinculados a la renovación pedagógica (Toruño Arguedas, 2020) señalan la importancia de otro modelo de currículo que vaya más allá de las disciplinas o asignaturas para ocuparse de los aprendizajes fundamentales, que renuncie a la simple transmisión del conocimiento y se ocupe de su construcción, defendiendo un currículo integrado, ajeno a la diferenciación en disciplinas y su especialización, centrado en áreas, con una visión más globalizadora y aplicada del conocimiento. Y, en ese afán, la educación dramática puede desempeñar un rol nada desdeñable.

## 7. Educación dramática y Pedagogía Teatral

Si la persona ha de aprender a actuar, bueno será determinar cómo. Se propone hablar de educación dramática en tanto su finalidad es el aprendizaje de la actuación social, que deberá ubicarse en un área de conocimiento desde la que se puede desarrollarla en sus aspectos diversos. Tal área no puede ser otra que la Pedagogía Teatral, la disciplina científica que se ocupa del estudio y sistematización de un campo de saberes y prácticas socioculturales y artísticas que se desarrollan en el encuentro y relación entre lo dramático, lo teatral y lo educativo. La pedagogía teatral también se puede considerar como marco en el que agrupar un conjunto de disciplinas que configuran tanto el campo de la Educación Dramática como el de la Educación Teatral. En este último, su número es considerable, pues podemos incluir muchas de las que configuran las enseñanzas teatrales, desde la educación secundaria a la educación superior, e igualmente otras propias de otros ámbitos formativos. A todas ellas ofrece los principios básicos que comparten y que les son distintivos y diferenciales, como pueda ser el modo dramático de aprendizaje, del que luego se hablará. No es este el momento de hacer una descripción ni de esa disciplina científica ni del marco disciplinar que configura, pero sí se puede señalar que son cuatro los grandes ámbitos de educación que abarca, como muestra la **Figura 2**.



**Figura 2**  
 Campo y ámbitos de la Pedagogía Teatral  
 Elaboración propia

En los cuatro se pueden considerar procesos educativos en contextos formales y no formales, y en cuanto a la animación teatral (Caride y Vieites, 2006), cabe señalar su relación con la Pedagogía Social, con la que comparte numerosas finalidades, cuestión que se aborda en un trabajo en curso. En relación con la cualificación de especialistas en educación y animación, es posible diseñar procesos en los tres ámbitos, pero también en el de la propia Pedagogía Teatral. Se trata de un universo rico y complejo que todavía precisa estudios orientados a su sistematización, más aún en el ámbito de la Educación Teatral, pues agrupa un número considerable de disciplinas, siendo la reflexión e investigación educativas más bien escasas, especialmente en lo que atañe a las didácticas específicas que requieren y demandan muchas de esas disciplinas. Es más, en muchos casos ni se ha procedido a un correcto desarrollo de estas porque en cada disciplina se pueden construir diferentes discursos, como pueden ser el histórico, el teórico, el práctico, el normativo o el didáctico. Y así, a modo de ejemplo, podríamos hablar de una Teoría de la Interpretación (actoral) y de una Didáctica de la Interpretación, y las interacciones entre esos discursos podrían ser especialmente sustantivos en la legitimación académica de la interpretación como área de conocimiento, pero, sobre todo, en su sistematización.

Estamos ante un territorio en el que predomina el pensamiento práctico y aplicado, muy pocas veces sustentado en desarrollos teóricos, por lo que la confusión terminológica es realmente notable, y así se viene utilizando el término “pedagogía” en los más diversos sintagmas, muchas veces queriendo decir didáctica o entendiendo que la “pedagogía teatral” es el término con que se han de designar las actividades que se desarrollan en un parvulario o centro de primera enseñanza. Se olvida que, en las enseñanzas de una Escuela Superior o Facultad de Teatro, la Pedagogía Teatral también aporta su potencial heurístico y todo ello deriva de una insuficiente comprensión del propio concepto, pues viene a ser una teoría general de la educación (Nassif, 1975). En su dimensión general y sistemática, la pedagogía teatral tendría entre sus finalidades más importantes:

1. Definir y describir los diferentes tipos de educación que constituyen su objeto y sus finalidades.
2. Considerar los ámbitos diversos en que se manifiesta y desarrolla cada una de esas tipologías. Establecer los aspectos comunes que pueda haber en el conjunto, pero igualmente los que son diferenciales a cada tipo.
3. Analizar y determinar los aspectos fundamentales de lo que se ha denominado “método dramático de aprendizaje” para su sistematización y su adecuación a las tipologías que se consideren.
4. Estudiar y sistematizar, en su definición, características, finalidades y aplicaciones, los diferentes procedimientos, metodologías, procesos, estrategias y actividades específicas y propias de tales tipologías, como pueda ser, por ejemplo, el juego dramático.
5. Inventariar las diferentes disciplinas en cada tipología y ámbito, así como especialidades de estudio y sus rasgos fundamentales.
6. Analizar los diferentes sujetos que participan en la acción educativa y estudiar sus características, funciones, procesos y responsabilidades.
7. Considerar rasgos fundamentales en el diseño, acción y práctica educativa propios de las diferentes tipologías, ámbitos, especialidades de estudio y disciplinas consideradas.
8. Analizar diferentes teorías del aprendizaje y la enseñanza para determinar las más adecuadas a las finalidades y objetivos de las diferentes tipologías de educación propias del campo, así como en cada disciplina.
9. Valorar, con criterios similares, las diferentes modalidades, metodologías, estrategias y actividades de evaluación más pertinentes.
10. Elaborar un vocabulario específico para fijar conceptos y términos con claridad, precisión y de forma inequívoca.
11. Establecer criterios para la consideración de recursos, materiales y espacios propios o más adecuados.
12. Considerar, valorar y proponer los aportes que otras ciencias como Psicología, Filosofía, Antropología, Sociología o Historia pueden hacer al campo, en tanto en cada una de ellas se han desarrollado estudios aplicados.
13. Reconstruir las culturas científica, empírica y normativa del campo en una perspectiva histórica (Viñao Frago, 2016).

Como se puede observar, ser un “pedagogo teatral” implica mucho más que ser docente de una o varias disciplinas. Esto se debe a que la Pedagogía Teatral es mucho más que una asignatura de una determinada etapa educativa y puede ser especialmente relevante al desarrollo, tan urgente como necesario, de didácticas específicas en todas las disciplinas que cabe inventariar en el campo y su número, teniendo en cuenta sobre todo el ámbito de la Educación Teatral es considerable, tan solo si pensamos en un centro superior de formación teatral.

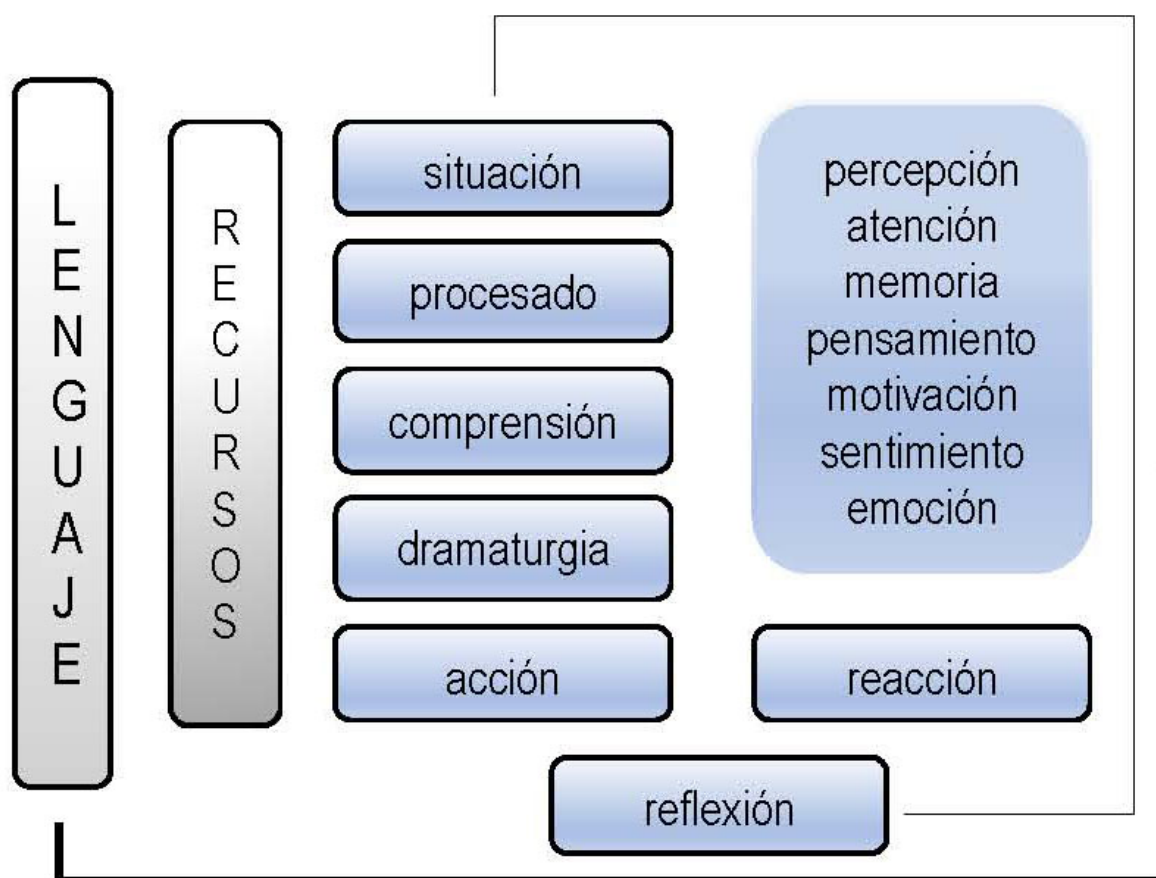
Por todo lo anterior, desde la Pedagogía Teatral se ha de considerar el ámbito de la educación dramática como el área de conocimiento que se ocupa de la actuación social y en ella cabe considerar un conjunto de prácticas educativas que tradicionalmente, al menos en algunos países, agrupadas al amparo del sintagma “expresión dramática”, dan lugar a una disciplina que después se presentará.

## 8. Actuación e inteligencia

El actuar implica acción y esta se genera en función de cada situación. Para actuar, el sujeto ha de comprenderla, siquiera de forma intuitiva, al activar procesos muy sustantivos que se suceden de forma casi instantánea y lo son de percepción, atención, memoria o pensamiento, tamizados por el lenguaje en una comunicación intrapersonal (Lucas Marín y García Galera, 2009), pero también de análisis, evaluación y toma de decisiones. Supone construir una intención y convertirla en acto y el sujeto ha de contar con un determinado potencial expresivo, creativo y comunicativo, con la finalidad de que su proyecto de dramaturgia

se desarrolle adecuadamente y se adecue a sus propósitos y a las respuestas de los otros, pues su actuación se enmarca en un flujo de acción-reacción, en tanto la interacción implica actuaciones simultáneas de varios sujetos. Cada sujeto define y redefine objetivos y expectativas en función de los cuales se diseñan y adaptan, sobre la marcha, dramaturgia y actuación, en un proceso permanente de reflexión y evaluación de la acción en la acción.

En el teatro, sobre el escenario, el juego de acción-reacción entre los personajes ya está determinado o pactado, y las actrices y actores conocen de antemano la resolución de los diferentes situaciones y conflictos que recrean. Por eso, su trabajo –y su arte– presenta las dificultades propias de activar cursos de conducta ajenos. No es así en el escenario social, en donde la interacción entre las personas, además de conductas, puede generar múltiples cursos de acción, algunos incluso imprevistos. Una de las palabras clave en Educación Dramática es “situación”, porque en función de ella se genera o emerge la acción, como se muestra en la **Figura 3**. Por ello, Barret (1986) propondrá una pedagogía de la expresión como uno de los soportes teóricos y fundamentales de la Expresión Dramática como disciplina.



**Figura 3**

De la situación a la acción

Elaboración propia

A diferencia de la actuación teatral, en la que la conducta está pautada, en tanto se construye en los ensayos, la actuación social pone en marcha todo el sistema cognitivo de la persona, e igualmente todo su entramado psicofísico, en un proceso circular. Ante una determinada situación, o incluso estímulo, que genera en sí una situación, se produce un procesamiento de información, pues la realidad se configura en capas de información de muy diversos tipos (Borgman, 2000), mediante procesos psicológicos bien conocidos de la percepción a la

emoción. El procesado busca la comprensión para poder elaborar una dramaturgia –definiendo propósito y finalidad de la acción– que genera la asunción de uno o varios roles y la puesta en marcha de tal acción, lo que provoca una reacción. En todo el proceso entran en juego intenciones, intereses o expectativas, pero las situaciones también están definidas por problemas, conflictos, negociaciones o peticiones, por objetivos y fines derivados de todo ello, en un proceso de comunicación intra e interpersonal en el que el lenguaje juega un rol importante. Con Searle (1969) podríamos hablar de “actos de habla”, lo que da idea de la complejidad del actuar porque la articulación de la palabra y la expresión oral es un actuar con, hacia y sobre el otro. Todo esto puede ocurrir en apenas segundos, aunque en ocasiones puede dar lugar a un proceso lento de elaboración en el que el sujeto anticipa su conducta ante una situación futura. Por lo dicho, en Educación Dramática la finalidad última es la formación del sujeto como actor social (Vieites, 2023) y su ámbito fundamental de estudio y desarrollo práctico es la acción y su construcción, sin olvidar el concepto de rol o los procesos de expresión, creación y comunicación, tan relevantes (Escandell Vidal, 2005).

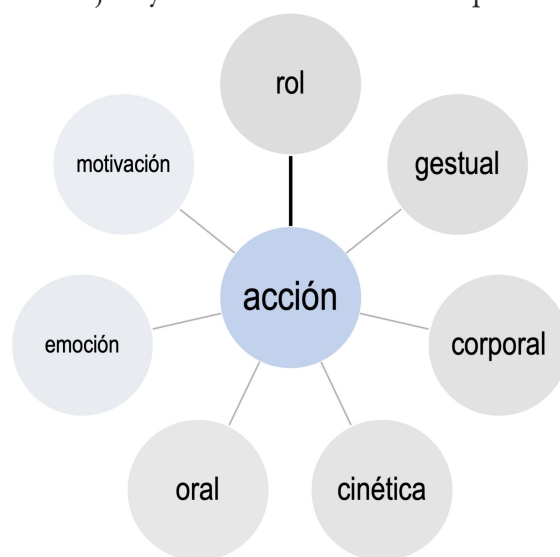
En tal desempeño, la persona puede mostrar habilidades, cualidades, destrezas o competencias en mayor o menor grado, y con ellas se configura lo que se ha denominado “inteligencia dramática” (Courtney, 1990), que cabría definir, de partida, como la capacidad para construir la acción en función de una situación y conseguir determinados objetivos. Sin ánimo de exhaustividad, cabría considerar algunas actitudes, aptitudes o facultades esenciales que, al conducir a una actuación óptima y a bien obrar, suponen:

- Procesar información, puesto que la materia es información, pero también el entorno cultural en el que vivimos, lo cual demanda capacidad para diferenciar la información pertinente de la accesorio o la prescindible.
- Analizar y comprender la situación para definir la posición propia y la de los restantes participantes y considerar el curso de acción a diseñar y poner en marcha.
- Elaborar una dramaturgia adecuada a la situación y a las intenciones y necesidades del sujeto o del grupo, para lo cual se han de calibrar las consecuencias de diferentes opciones posibles.
- Considerar el tiempo de respuesta, en función de la naturaleza de la situación y de las expectativas propias y ajenas, pues una respuesta inmediata puede ser tan efectiva como una más pausada y viceversa.
- Establecer el tipo de reacción. Ante un determinado estímulo, el sujeto puede responder de diferentes modos, sea en relación al tiempo, sea en los recursos empleados, pero también con base en finalidades y objetivos, que se pueden ajustar, (re)formular o incluso eliminar.
- Adecuar la respuesta, en función de la situación, de los participantes en ella misma o de las expectativas y objetivos propios y ajenos.
- Adecuar medios y fines porque una sobreactuación o un silencio pueden resultar inadecuados en una situación y oportunos en otra.
- Calibrar el uso de recursos en función del caudal expresivo, que pueden ser orales, corporales, gestuales, temporales, espaciales.
- Determinar las pautas de comunicación más adecuadas en cada momento, desde el qué, cómo, cuándo, por qué o para qué comunicar, así como los roles y acciones a desempeñar en cada caso.
- Mostrar voluntad de negociación y resolución, pues, en una racionalidad dialógica, la finalidad de la comunicación es resolver problemas y conflictos, promoviendo el bien vivir y el bienestar personal y colectivo.
- Generar espontaneidad en el juego de acción-reacción para que en él emerja la persona real, renunciando al juego de máscaras que nos puede ocultar y reificar, y evitando convertir la comunicación en un juego de simulaciones, como mostraba la canción del Tite Curet, *Puro teatro*<sup>4</sup>.
- Aportar originalidad y visión divergente en la consideración de la situación, su desarrollo y resolución.
- Anticipar desarrollos posibles en la situación y generar nuevos cursos de acción en función de estos.

- Atender imprevistos posibles en el desarrollo de la situación y mostrar adaptabilidad a estos y en su resolución.
- Mantener una actitud y una actividad reflexiva y evaluadora en relación con cada situación y con los procesos que se desarrollen en esta.
- Participar de forma activa y dinámica en el proceso de comunicación.
- Dominar las diferentes formas de frustración, bloqueo, así como inhibición que toda situación puede generar, por causas muy diversas y con efectos igualmente variados, reconduciendo esta en función de los objetivos iniciales o de su reformulación.
- Adoptar, potenciar y desarrollar una visión crítica y autocrítica para la mejora permanente de la actuación propia y de la ajena.

Defendemos la centralidad de lo dramático, pues en la actuación se manifiestan las otras inteligencias consideradas por Gardner (1994), quien, curiosamente, no explora la posibilidad de que exista la dramática, tal vez por su visión reducida de lo artístico, que vincula en exclusiva con la expresión gráfica y visual. Eso ocurre, en especial, con las que denomina social, lingüística, corporal, espacial, emocional, intrapersonal o interpersonal, pues todas ellas se concretan en la acción y, en ella, mediadas por la dramática, en tanto expresión desde la acción y el rol. Y se ha de recordar, además, que el dramático, como el plástico, el gráfico, el musical, el numérico, el corporal, el gestual, o el oral, entre otros posibles, es un modo expresivo en el que el sujeto, ante un determinado estímulo, expresa, crea y comunica mediante la activación de una acción y desde un rol. En el modo dramático, por su condición integradora y globalizadora, concurren los otros, pues la acción, por naturaleza dramática, los incluye, en su dramaturgia y en su concreción en acto realizado (Bleger, 1983), como muestra la **Figura 4**.

El modo dramático de expresión deriva del uso del rol en la acción y en su puesta en escena, es decir, en su realización en el escenario social; concurre la persona con su entramado psicofísico y sus recursos expresivos, con los que construye y (re)compone el rol y lo activa en su actuación. Todo ello, además, se relaciona con el uso que cabe hacer del adjetivo “*dramatic*” [dramático] para vincularlo con conceptos como “*thinking*” [pensamiento], “*imagination*” [imaginación], “*learning*” [aprendizaje] o “*intelligence*” [inteligencia] (Courtney, 1990); un ejercicio que nos sitúa ante un conjunto de sintagmas de notable transcendencia en la explicación de la actuación social del sujeto y en la consideración de implicaciones educativas.



**Figura 4**  
Elementos del modo dramático  
Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia.

De la existencia de un modo dramático de expresión, que supone un “pensar dramático”, una “imaginación dramática” y “una inteligencia dramática”, deriva el concepto de expresión dramática que, en esencia, supone el uso de la acción y el rol con fines esencialmente creativos, expresivos y comunicativos. Por eso, la expresión dramática, en tanto disciplina, en su teoría, en su praxis y como “dramalogía” (logos de la acción), sería la disciplina central de la educación dramática, para cuya construcción se proponen a continuación algunas ideas que presentamos de forma resumida.

## 9. La Expresión Dramática como disciplina

Si, como recuerda *El gran teatro del mundo*, en cada situación, el ser humano debe actuar de forma plena e integral para lograr una actuación óptima, también en los niveles moral y ético, entonces se ha de aprender a actuar, lo que exige el desarrollo de la inteligencia dramática, que es una suma de capacidades que nos permiten adecuar nuestra conducta de forma óptima. Y con ello nos situamos ante un conjunto de aprendizajes fundamentales en la (auto)construcción de la persona, pues afectan su desempeño diario en todos los órdenes de su existencia y, por tanto, cabe considerarlos como inherentes al bien y al buen vivir.

Se trata de aprendizajes básicos, como pueda ser la alfabetización, que es bueno entender en los términos en los que la definía Freire o, más recientemente Giroux (1992), para quien implica “*learn the knowledge and skills essential for self-reflection and collective agency*” [aprender los conocimientos y habilidades esenciales para la autorreflexión y la agencia colectiva] (p. 1). Añade:

*Literacy becomes an enabling condition for forms of citizenship in which members of dominant and subordinate groups are offered subject-positions that address what it means to live in a society in which they have the opportunity to shape history in emancipatory terms rather than be the subject or object of its oppressive and colonizing practices* [La alfabetización se convierte en una condición habilitadora de formas de ciudadanía en las que a los miembros de los grupos dominantes y subordinados se les ofrecen posiciones de sujeto que abordan lo que significa vivir en una sociedad en la que tienen la oportunidad de configurar la historia en términos emancipadores en lugar de ser el sujeto o el objeto de sus prácticas opresivas y colonizadoras]. (Giroux, 1992, p. 1)

Esa perspectiva sociocrítica implica la capacidad para “leer” la sociedad y cuestionar la hegemonía, para lo cual se hacen necesarios determinados aprendizajes orientados a la concientización. En un artículo de 1910, titulado “Oprimidos y opresores”, Gramsci (1974) recordaba que “el hombre, que al llegar un cierto momento se siente libre, con consciencia de su propia responsabilidad y de su propio valor, no quiere que ningún otro le imponga su voluntad y pretenda controlar sus acciones y su pensamiento” (p. 8). Crehan (2002), en su iluminadora lectura del filósofo italiano, dirá:

Para Gramsci, una dimensión decisiva de la desigualdad es la incapacidad de las gentes subalternas para producir una interpretación coherente del mundo en el que viven susceptible de cuestionar las interpretaciones hegemónicas existentes (que por definición conciben el mundo desde la perspectiva del dominante) de una forma efectiva. (pp.125-126)

La alfabetización expresiva y en modo dramático se orienta al aprendizaje de la actuación social y al desarrollo de la inteligencia dramática, utilizando modelos diferentes de enseñanza y aprendizaje cuyo punto en común es su notable dimensión práctica y su orientación constructivista y sociocrítica, pues no se trata tan solo de aprender a hacer, sino aprender a hacer desde y en el hacer, con el saber y desde el ser. No se trata de una práctica mimética, sino profundamente reflexiva, asentada en principios morales y éticos, y en una consciencia transitiva, en consonancia con ideas sustantivas de una educación crítica para construir una sociedad civil igualmente crítica (Gimeno Lorente, 2012; Martínez Bonafé, 2013).

La expresión dramática, como disciplina educativa, busca la alfabetización expresiva, creativa y comunicativa de la persona, no en la perspectiva de las artes, sino en la de la existencia diaria. Desarrolla tal objetivo mediante

la experimentación de situaciones de vida, utilizando procedimientos como el juego dramático, la improvisación, el juego de roles, la dramatización o la creación colectiva, en las que el sujeto se va conformando en interacción con otras personas. Así, tiene la oportunidad de experimentar todo tipo de situaciones de vida, reales o imaginadas, y ensayar modos de conducta, conocer sus consecuencias y ajustar su comportamiento a un bien vivir y un buen vivir asentados en valores, principios y normas propios de una racionalidad dialógica y emancipadora. En esa dirección, el aula se convierte en una escuela de vida y ciudadanía.

Uno de los aspectos más destacados del modo dramático de aprendizaje, asentado en la acción y el rol, tiene que ver con las metodologías, estrategias y actividades que le son propias, y que dotan al vocablo ‘aprendizaje’ de un conjunto de adjetivos especialmente sustantivos. Pero, antes de entrar en materia, será necesario establecer los dos grandes ámbitos de desarrollo que presenta la educación dramática en el aprendizaje de la actuación social. Como parte importante del proceso de alfabetización, busca el desarrollo del potencial actuante de cada persona y, para ello, (1) se realizan actividades muy diversas que habitualmente se presentan bajo la forma de juegos, cuya finalidad es la movilización y sensibilización psicomotora, psicofísica y cognitiva de la persona, y también se relacionan con la toma de conciencia del esquema corporal, de sus posibilidades y necesidades, lo que refuerza una imagen positiva de uno mismo, de los otros y la autoestima. Por aquí aparecen procedimientos como juegos motores, de reglas, de expresión corporal y gestual, pero también procedimientos más específicos como juego dramático, juego de roles o improvisación. De igual modo, (2) se ponen en marcha actividades propias de la dramatización y la creación colectiva, cuya finalidad es (re)crear situaciones de vida, historias, narraciones y todo tipo de materiales generados por el propio grupo o traídos del exterior.

Además de acción y rol, el método dramático de aprendizaje tiene como rasgo pertinente, distintivo y diferencial el uso del “como si” en la mayoría de sus procedimientos, lo que implica generar una situación en la que la actuación está determinada por las circunstancias generadas en ese “como si”. Un buen ejemplo del marco de experiencia que crea se observa en el título de un conocido libro de Passatore y colaboradores (1972), *Io ero l'albero* (tu il cavallo). Se generan así los que cabe denominar “mundos del como si” (Andersen, 2004), caracterizados por la creación de un marco espacio-temporal en el que, siguiendo las convenciones del juego de ficción que los participantes establecen paso a paso, todo es posible, y así es como se pueden generar los mundos y formas de vida aludidos por Dewey (1897) y contextos de acción cuasi auténticos.

En esa dirección, ya se señaló la importancia del aprendizaje observacional y vicario, pues se aprende haciendo y se aprende con el hacer propio, pero también con el hacer de otras personas, presentes en el grupo o ausentes. De igual modo, se está ante lo que se ha definido como “*situated learning*” [aprendizaje situado] (Brown et al., 1989), puesto que el aprendizaje se produce en un contexto, en una situación. Por otra parte, se trata de un verdadero “*experiential learning*” [aprendizaje experiencial] (Kolb, 1984), pues la persona participa activamente en el desarrollo de la actividad y experimenta con y en ella.

Por último, aunque sin agotar el inventario, cabría considerar lo que se conoce como “*enactive and embodied learning*” [aprendizaje activo y encarnado] (Gallagher y Bower, 2014) en tanto el aprendizaje deriva de una participación que implica actuación y encarnación, algo sobre lo que ya escribía Finlay-Johnson (1911) al exponer los principios de lo que denominaba “*dramatic method of teaching*” [método dramático de enseñanza]. Por tal razón, los procedimientos antes señalados, y las actividades que les son propias, son tan utilizados en la didáctica de numerosas áreas y materias (Taylor, 1985). Aunque en el desarrollo de la idea de un aprendizaje “actuado y encarnado”, no se puede olvidar los desarrollos de la teoría de la acción y de la actividad en la Psicología soviética, pues como recordaba Chaiklin (2019) en su revisión de su génesis y desarrollo, se parte del principio de que las personas son seres actuantes, pero también se ha de recordar aquella idea que Fichtner (1999) toma de Leontiev para señalar que la actividad es el modo en el que los organismos se constituyen como sujetos, lo cual, en último término, lleva al constructivismo social y a Vygotski (2018).

Ahora bien, es preciso señalar que tanto la educación dramática, como ámbito o marco disciplinar, como la expresión dramática, o el propio aprendizaje de la actuación social, se pueden concebir y desarrollar desde perspectivas ideológicas diferentes y no se puede perder de vista el sentido último del vocablo ‘ideología’

(Eagleton, 1997), ni tampoco los modos en que cabe usar el conocimiento en la práctica educativa, que puede ser domesticadora o dinamizadora (Suárez, 2005), pero también bancaria o problematizadora (Freire, 1995). La expresión dramática puede, por tanto, generar procesos de domesticación y reproducción social, y afianzar la conciencia intransitiva cuando no obedece a una orientación emancipadora. Se hace necesario, entonces, no solo repensar el currículo desde esa primera pregunta del qué aprender, sino también desde otras preguntas sustantivas en relación con las finalidades de vida de las personas y de las sociedades, en las perspectivas biocéntrica y antropocéntrica, y con una orientación emancipadora en los niveles personal, colectivo y comunitario (Morin, 2016).

## 10. Conclusiones

Más allá de su valor literario, *El gran teatro del mundo* se puede leer en clave sociológica y en línea con una Sociología del Teatro que tenga como finalidad el estudio del sujeto como actor social, ámbito en el que han realizado aportaciones sustantivas Burke, Goffman o Dahrendorf. La lectura del texto, si se prescinde del ropaje teológico o dogmático con que fue concebido y revestido, plantea algunas cuestiones relevantes al día de hoy como puedan ser las finalidades de vida del sujeto en relación a los otros y lo otro, sean personas, sea la naturaleza. Su lectura puede ser motivo de reflexión en relación con valores y posiciones morales y éticas vinculadas con ideas de tolerancia, igualdad, sostenibilidad, solidaridad, bien común o convivencia pacífica. Y por ahí asoma una posibilidad de diálogo entre la Literatura, las Ciencias Sociales y la Educación, vinculado a las formas en que cabe concebir la escuela y el currículo.

Se señalaban al inicio tres grandes finalidades que ahora se recuperan para hacer balance, y, en primer lugar, destacar la singularidad del texto *El gran teatro del mundo*, en tanto aborda y desarrolla, como tema central, la idea de que el ser humano es un actor social y su actuación implica la asunción de roles que ha de desempeñar en un escenario en el que otros sujetos desempeñan otros roles en situaciones que configuran su interacción social, y de tal desempeño dependerá su posición en el cuerpo social y su relación con los otros. A diferencia de otros textos en los que el *theatrum mundi* es un tópico secundario o circunstancial, en este la imagen de la vida como teatro es el motivo principal y en ello también reside su transcendencia.

En segundo lugar, una revisión de la denominada metáfora teatral revela que la vida no imita al teatro, pues la existencia misma es drama al estar la conducta del ser humano asentada en roles y acción, siendo dramática en su esencia. El uso de la metáfora teatral tiene, con todo, un potencial explicativo considerable al destacar la naturaleza actuante de la persona.

En tercer lugar, si se define el sujeto como un actor social que se ha de desempeñar adecuadamente en el escenario social, se han de considerar las formas en que se puede realizar el aprendizaje de la actuación y el rol que tal aprendizaje ha de jugar en el currículo. Se defiende, por tanto, la importancia de un ámbito de educación general, que denominamos educación dramática, y en él de la expresión dramática como disciplina. En ambos casos, se precisan estudios orientados a la construcción de discursos en sus dimensiones histórica, teórica, conceptual, práctica, normativa o didáctica (Sanvisens Marful, 1988), y, de igual modo, se precisan investigaciones en torno al concepto central de inteligencia dramática.

En línea con todo lo anterior, se subraya la necesidad de transformar el currículo, desde las primeras etapas a los espacios no formales de educación, para desarrollar prácticas educativas orientadas a la (auto)construcción de la persona, de su identidad y de su autonomía. Todo eso implica una renovación profunda de la escuela porque, como decía Morin (2016), la finalidad de la reforma de la educación debe estar orientada al “buen vivir”, a promover una vida en plenitud (p. 154), lo cual exige una escuela de la presencia, frente a las corrientes que apuntan a una escuela virtual y a la domesticación y domesticación de la educación. Otro mundo será posible con otra educación, propósito en el que la Educación Dramática mucho puede hacer en tanto se oriente a la construcción de un sujeto armado de los valores necesarios para luchar por la emancipación propia, colectiva y comunitaria.

Finalmente, como complemento de todo lo anterior quedan dos tareas urgentes. Por un lado, se ha de ahondar en la construcción de la Pedagogía Teatral como ciencia de las educaciones dramática y teatral, y como marco curricular en el que confluyen disciplinas muy diversas que les son propias, sin olvidar la trascendencia de la adecuada formación de formadoras y formadores, o la urgencia de promover programas de animación teatral. Por el otro, se han de investigar y desarrollar las zonas de encuentro de disciplinas como Pedagogía Teatral, Pedagogía Social y Sociología del Teatro. Las tres se ocupan del estudio del sujeto como actor social y en la confluencia de saberes, desde el diálogo interdisciplinar, se podrán encontrar importantes estímulos en la ideación de procesos de enseñanza y aprendizaje orientados al desarrollo integral y armónico de tal sujeto.

## Referencias

- Aguilar Rodríguez, L. M. (2016). La analogía en la comprensión del buen vivir. *Revista Derechos en Acción*, 1(1), 14-34. <https://revistas.unlp.edu.ar/ReDeA/article/view/2840>
- Andersen, C. (2004). Learning in “As-If” Worlds: Cognition in Drama Education. *Theory Into Practice*, 43(4), 281-286. <https://doi.org/10.1353/tip.2004.0040>
- Bandura, A. y Walters, H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Barret, G. (1986). *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*. Université de Montréal.
- Beltrán Villalva, M. (2009). La dimensión microsociológica de la metáfora teatral. Teatro. *Revista de Estudios Culturales*, (23), 173-189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7944065>
- Beltrán Villalva, M. (2010). La metáfora teatral en la interacción social. *Revista Internacional de Sociología*, 68(1), 19-36. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.06.17>
- Bentley, E. (1982). *La vida del drama*. Paidós.
- Bernabeu, J. L. (1998). Educación y dimensiones de la educación. En A. J. Colom (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 17-35). Ariel.
- Bleger, J. (1983). *Psicología de la conducta*. Paidós.
- Borgman, A. (2000). *Holding on to Reality. The Nature of Information at the Turn of the Millenium*. University of Chicago Press.
- Branaman, A. (2013). Drama as Life: The Seminal Contributions of Kenneth Burke. En C. Edgley (Ed.), *The Drama of Social Life* (pp. 15-25). Routledge.
- Brissett, D. y Edgley, C. (2006). The Dramaturgical Perspective. En D. Brissett y C. Edgley (Eds.), *Life as Theater* (pp. 1-46). Routledge. (Trabajo original publicado en 1975).
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X018001032>
- Bruner, J. (2018). *Actos de significado*. Alianza.
- Burke, K. (1941). *The Philosophy of Literary Form*. Louisiana State University Press.
- Burke, K. (1945). *A Grammar of Motives*. Prentice Hall.
- Calderón de la Barca, P. (2000). *La vida es sueño*. Castalia.
- Calderón de la Barca, P. (2023). *El gran teatro del mundo*. Cátedra.
- Caride, J. A. y Vieites, M. F. (Coords.). (2006). *De la educación social a la animación teatral*. Trea.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación*. Graó.
- Chaiklin, S. (2019). The meaning and origin of the activity concept in Soviet psychology. *Theory & Psychology*, 29(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/0959354319828208>
- Coburn-Staege, U. (1980). *Juego y aprendizaje*. Ediciones de la Torre.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Colom, A., Domínguez, E. y Sarramona, J. (2011). *Formación básica para los profesionales de la educación*. Ariel.
- Courtney, R. (1985). The Dramatic Metaphor and Learning. En J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative drama in a developmental context* (pp. 39-64). University Press of America.
- Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence. A Cognitive Theory*. McGill-Queen's University Press.

- Crehan, K. (2002). *Gramsci, cultura y antropología*. Bellaterra.
- Cuesta Fernández, R. (2011). A modo de presentación genealógica: el presente y el pasado de la educación y el futuro del estado de bienestar. *Revista de Andorra*, (11), 20-31. [https://www.celandigital.com/images/pdfs/11\\_rev\\_andorra/Dossier/a\\_modo\\_de\\_presentacion\\_genealogica.pdf](https://www.celandigital.com/images/pdfs/11_rev_andorra/Dossier/a_modo_de_presentacion_genealogica.pdf)
- Curtius, E. R. (1995). *Literatura europea y Edad Media Latina, I*. FCE. (Trabajo original publicado en 1953).
- Dahrendorf, R. (1975). *Homo sociologicus*. Akal.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Comp.), *La educación encierra un tesoro* (pp. 89-103). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- de Quevedo, F. (1635). *Epicteto y Phocilides en español con consonantes. Con el origen de los Estoicos, y su defensa contra Plutarco y la defensa de Epicuro, contra la común opinión*. María de Quiñones.
- De Róterdam, E. (1987). *Elogio de la locura*. Espasa Calpe.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogical Creed*. Kellogg & Co.
- Dewey, J. (1930). *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*. The Modern Library.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Touchstone.
- Didier Anaya, J. (2011). Êthos y eudaimonia en la Êthika de Aristóteles. *Praxis*, (66), 11-25. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/3963>
- Dieste, R. (1995). *El alma y el espejo*. Alianza Editorial.
- Eagleton, T. (1997). *Ideología. Una introducción*. Paidós.
- Edgley, C. (Ed.). (2013). *The Drama of Social Life*. Routledge.
- Eisner, E. W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, (191), 15-33. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/7294>
- Eisner, E. W. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education. *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ808086>
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Visor.
- Escandell Vidal, M. V. (2005). *La comunicación*. Gredos.
- European Commission [EC]. (2018). Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 4 de junio, C189.
- Evreinoff, N. (2013). *The Theatre in Life*. Martino Publishing.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Alianza Editorial.
- Fichtner, B. (1999). Activity revisited as an explanatory principle and as an object of study. En S. Chaiklin, M. Hedegaard y U. J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice* (pp. 51-65). Aarhus University Press.
- Finlay-Johnson, H. (1911). *The Dramatic Method of Teaching*. James Nisbet & Co.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).
- Gallagher, K. y Booth, D. (Eds.). (2003). *How Theatre Educates. Convergences & Counterpoints*. University of Toronto Press.
- Gallagher, S. A. y Bower, M. (2014). Making enactivism even more embodied. *Avant*, 5(2), 232-247. <https://philarchive.org/rec/GALMEE>
- García Gutiérrez, J. (2002). Dos aspectos de la cosmovisión barroca: La vida como sueño y el mundo como teatro. *Revista de Estudios Extremeños*, 58(3), 863-876. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=495560>
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.

- Gimeno Lorente, P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-Ciencia Social*, (16), 37-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4094155>
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *La pedagogía por objetivos*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Giner, S. (2004). *Sociología*. Península.
- Giroux, H. A. (1992). Literacy, Pedagogy, and the Politics of Difference. *College Literature*, 19(1), 1-11. <https://www.jstor.org/stable/25111937>
- Goffman, E. (2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Gracia, J. y Gozávez, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría de la Educación*, 28(1), 83-103. <https://doi.org/10.14201/teoredu201628183103>
- Gramsci, A. (1974). *Antología*. Siglo XXI.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y tecnología como «ideología»*. Tecnos.
- Holmes, E. (1912). *What Is and What Might Be*. Constable & Company.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1937).
- Hornby, R. (1986). *Drama, Metadrama, and Perception*. Associated University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lucas Marín, A. y García Galera M. C. (2009). La comunicación personal. En A. Lucas Marín (Ed.), *La nueva comunicación* (pp. 191-214). Trotta.
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Paidós.
- Martín Algarra, M. (2003). *Teoría de la comunicación: una propuesta*. Tecnos.
- Martínez Bonafé, J. (2013). Teorías y pedagogías críticas. Borrador de tesis o postulados de base. *Revista Internacional de Formación del Profesorado*, (77), 23-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430138003>
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037%2Fh0054346>
- Meldolesi, C. (1986). Ai confini del Teatro e della Sociología. *Teatro e Storia*, 1(1), 77-151. [https://www.teatroestoria.it/indici.php?id\\_volume=56](https://www.teatroestoria.it/indici.php?id_volume=56)
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Nueva visión.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir*. Paidós.
- Nassif, R. (1975). *Pedagogía general*. Editorial Cincel.
- Novak, J. D. (1992). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1977).
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OCDE]. (2002). *Definition and Selection of Competences* (DeSeCo). <https://www.oecd.org/>
- Orozco Díaz, E. (1969). *El Teatro y la teatralidad del Barroco*. Editorial Planeta.
- Ovejero, A. (2012). Lo que la Literatura puede aportar a la Psicología Social. *OCNOS*, (8), 7-20. <https://hdl.handle.net/10578/2984>

- Overington, M. A. (1977). Kenneth Burke and the Method of Dramatism. *Theory and Society*, 4(1), 131-156. <https://www.jstor.org/stable/656954>
- Parker, A. A. (1968). *The Allegorical Drama of Calderon: an Introduction to the Autos Sacramentales*. Dolphin Book.
- Passatore, F., Destefanis, S., Fontana, A. y De Lucis, Flavia (1972). *Io ero l'albero (tu il cavallo)*. Guaraldi Editore.
- Pavis, P. (1990). *Diccionario del teatro*. Paidós.
- Pérez Gómez, A. I. (1993). Las funciones sociales de la escuela. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2001). La función educativa de la escuela pública actual. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Los Retos de la Enseñanza Pública* (pp. 221-231). Akal.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes*, 0(0), 3-17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Morata.
- Rico Callado, F. L. (2013). La imitatio christi y los itinerarios de los religiosos. Hagiografía y prácticas espirituales en la vocación religiosa en la España moderna. *Hispania Sacra*, LXV(extra I), 127-152. <https://hispaniasacra.revistas.csic.es/index.php/hispaniasacra/article/view/349/350>
- Rocher, G. (1980). *Introducción a la sociología general*. Herder Editorial. (Trabajo original publicado en 1968).
- Sanvisens Marfull, A. (1988). Hacia una pedagogía de la comunicación. En J. L. Rodríguez Illera (Ed.), *Educación y comunicación* (pp. 29-40). Paidós.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- Séneca, L. A. (1884). *Epístolas morales*. Luis Navarro Editor.
- Shakespeare, W. (1976). *Complete Works*. Oxford University Press.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. Hodder & Stoughton Ltd.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Suarez, R. (2005). *La educación*. Trillas.
- Taylor, J. L. (1985). *Guía de simulación y de juegos para la educación ambiental*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056905\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056905_spa)
- Toribio Briñas, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 8(12), 25-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3600155>
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Morata.
- Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competente sin conocimientos. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 143-175). Morata.
- Toruño Arguedas, C. (2020). Marcos conceptuales para un currículo crítico: una propuesta desde la pedagogía crítica brasileña, española y estadounidense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40124>

- Valbuena Prat, A. (1957). Prólogo. En P. Calderón de la Barca, *Autos Sacramentales I* (pp. xix-lix). Espasa Calpe.
- Veltruský, J. (2013). El hombre y el objeto en el teatro. En J. Jandová y E. Volek (Eds.), *Teoría teatral de la Escuela de Praga: de la fenomenología a la semiótica performativa* (pp. 137-145). Editorial Fundamentos.
- Vieites, M. F. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista española de pedagogía*, 71(256), 493-508. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol71/iss256/3>
- Vieites, M. F. (2017). La Pedagogía Teatral como ciencia de la Educación Teatral. *Educação & Realidade*, 42(4), 1521-1544. <https://doi.org/10.1590/2175-623662918>
- Vieites, M. F. (2022). Aprender a actuar: idea y relevancia de la educación dramática. *Márgenes*, 3(2), 9-30. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13861>
- Vieites, M. F. (2023). Teatro, pedagogía y razón crítica. En S. López de Maturana (Ed.), *Arte y Pedagogía* (pp. 187-207). Universidad Federal Santa María. <https://rb.gy/3b4vsa>
- Vieites, M. F. (2024). Joyce dramaturgo: Ulysses y el capítulo 15. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 50(2), 1-29. <https://doi.org/10.15517/rfl.v50i2.60317>
- Vila Merino, E. (2011). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie5631507>
- Viñao Frago, A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones». *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 21-42. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5372704.pdf>
- Vygostki, L. (2018). El papel del juego en el desarrollo del niño. En L. Vygotski (Ed.), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 141-158). Austral. (Trabajo original publicado en 1933).
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. y Jackson, D. D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Herder Editorial. (Trabajo original publicado en 1967).
- Wilshire, B. (1977). Role Playing and Identity: The Limits of the Theatrical Metaphor. *Cultural Hermeneutics*, 4(2), 199-207. <https://doi.org/10.1177/019145377600400206>
- Wilshire, B. (1982). *Role Playing and Identity. The Limits of Theatre as a Metaphor*. Indiana University Press.
- Zabala Vidiella, A. (2012). Prólogo a la edición española: ¿Tenemos otra opción que no sea preparar para la vida? En P. Perrenoud (Ed.), *Cuando la escuela pretende preparar para la vida* (pp. 11-17). Grao.

## Notas

- 2 En la lectura del texto que se propone, la primera jornada iría hasta el verso 668, antes de la loa de inicio de la comedia, y la segunda hasta el verso 1250, tras el que el globo de la Tierra se cierra, con lo que el escenario temporal acaba.
- 3 Una vez que el texto del espectáculo se ha fijado y, en él, la partitura de cada actor, ya no hay lugar para establecer patrones de conformidad o creatividad en relación con el texto literario u otro pretexto. La conducta del personaje y el juego escénico del actor o actriz están plenamente determinados, aunque, bien es cierto, que existen espectáculos de improvisación.
- 4 De nuevo se destaca el valor de determinados documentos literarios, en esta ocasión la letra de una canción, para explicar la conducta. En el caso que se propone, serviría para diferenciar la actuación dramática de la teatral.

## Información adicional

redalyc-journal-id: 4980



**Disponible en:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498080377007>

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 Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la  
academia

Manuel F. Vieites

*El gran teatro del mundo* de Pedro Calderón de la Barca y la  
actuación social. Implicaciones educativas

***El gran teatro del mundo* by Pedro Calderón de la Barca  
and Social Acting. Educational Implications**

***El gran teatro del mundo* por Pedro Calderón de la Barca e  
a atuação social. Implicações educacionais**

*Revista Humanidades*

vol. 15, núm. 1, p. 1 - 36, 2025

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

humanidades@ucr.ac.cr

**ISSN-E:** 2215-3934



**CC BY-NC-ND 4.0 LEGAL CODE**

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-  
SinDerivar 4.0 Internacional.**