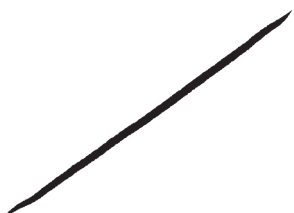


RUMBOS DE LA PEDAGOGÍA TEATRAL EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA

JUAN CAMPESINO



Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral
"Rodolfo Usigli" (CITRU), INBAL, Ciudad de México, México
jcrites.citru@inba.edu.mx

Abstract: Ties between theater and elementary education are revised in order to make visible a tradition, namely authentic theatrical pedagogy, which is normally eclipsed by the teaching of the greatest masters of the theatrical arts, in which case the pedagogical substratum is not often in the foreground. Instead, some elementary-school professors in Europe and elsewhere have found in theater an ideal didactic tool to work with children not just in matters strictly related to the arts but in reference to other school subjects.

Keywords: Theater and education, theatrical pedagogy, elementary school, Mexico, Latin America.

How to cite: Campesino, J. (2023) “Rumbos de la pedagogía teatral en México y América Latina,” *Concept* 1(26), pp. 210-222.

Introducción

Desde que, hace ya más de una década, se me encomendó la tarea de estudiar la pedagogía teatral, me topé con un malentendido generalizado. Al escuchar o pronunciar el binomio, a la gente se le venían a la cabeza los grandes maestros del arte teatral, cuyos nombres no hace falta mencionar aquí. Más allá — o más bien en razón de ello — de que en la Grecia antigua, que nos heredó sus palabras, el pedagogo completaba la educación impartida en las escuelas de música y gimnasia, acompañando al infante en su vida diaria con el objeto de desarrollar sus virtudes éticas, su personalidad, vaya, a mí en lo personal la palabra *pedagogía* me hace pensar en un Protágoras, un Comenio y hasta en un Piaget, con todo y que este último no era profesor, aunque dedicó una parte de su vida a trabajar metódicamente con sus propios hijos. Quiero decir que me resulta imposible desligar la palabra de su relación con la infancia, de la que proviene, si bien no puedo dejar de reconocer su apertura cuando se trata del desarrollo integral de la persona, aun en el caso de los adultos. Sí, pero de ahí a suponer que las prácticas profesionalizantes se han ocupado de dicho desarrollo dista un largo trecho. Para nadie es un secreto que sólo recientemente ha comenzado a salir a la luz pública el ejercicio sistemático de la violencia en el firmamento universitario, donde las escuelas de teatro desde luego que no han salido bien paradas. Estoy seguro, a propósito, de que ha quedado pendiente una asignatura pedagógica en este sentido, como también de que dicha asignatura difícilmente se aprobará en la vida adulta mientras no se atienda la raíz del problema; es decir, las infancias.

Sin embargo, no tardé entonces en darme cuenta de que, aunque generalizado, el malentendido no era general. Me vine a enterar, pues, de que existía si no una cuantiosa, sí una nutrida bibliografía en la que el teatro y, más aún, la teatralidad figuraban como herramientas escolares inclusive al margen del llamado arte teatral y de lo que el término conlleva. En sus pocos más de

cien años de vida, esta tradición se ha venido diversificando en tres líneas, según el empleo que se haga del teatro y los propósitos con que se haga. Se conoce como teatro en la educación el universo que vincula la escuela con el arte teatral; incluye así las representaciones efectuadas por el alumnado como los programas de teatro escolar, ofrecidos por profesionales o bien por aficionados. Por su parte, el llamado drama en la educación recurre al juego dramático como instrumento pedagógico en el aula, las más de las veces sin pretensiones de espectáculo, mientras que el teatro aplicado a la educación emplea el arte teatral para instruir al público escolar en temáticas específicas. En estos últimos dos casos, no se trata ya de aprender a hacer teatro, sino de aprender mediante el teatro.

Mi interés aquí consiste en seguir los pasos de esta tradición en las escuelas de México y América Latina. Me enfrento, en el esfuerzo, con dos dificultades insalvables. De un lado, los sistemas educativos mexicanos no han adoptado en absoluto el drama en la educación, de modo que no existe rastro alguno que seguir en ese camino. Poco conozco, del otro, los sistemas y programas de otros países del continente, lo que en su caso me obliga a conformarme con la bibliografía de quienes han reflexionado sobre el tema por fuera de los ámbitos oficiales. Se me presenta, incluso, un tercer impedimento: la ausencia casi total, en nuestros territorios, de programas y compañías de teatro aplicado, los mismos que, cuando menos en México, apenas empiezan a figurar y no precisamente en los contextos escolares. Habida cuenta de ello, divido el trabajo en dos partes. La primera de ellas se ocupa del teatro en la educación en el panorama de las escuelas mexicanas, mientras que la segunda parte atiende a las pedagogías iberoamericanas que han contemplado el drama en tanto que herramienta pedagógica. En esta segunda parte se inserta, a manera de contraste, el caso atípico del teatro del oprimido, hasta donde sé, el único que se ha aplicado a la resolución de problemáticas específicas en el amplísimo territorio que constituye nuestro continente.

Teatro en la educación: el caso de México

Las escuelas mexicanas empezaron a incluir representaciones teatrales entre sus actividades durante los últimos años del siglo diecinueve, cuando, por recomendación de Enrique Rébsamen, se sustituyeron las viejas premiaciones al desempeño que daban cierre a los ciclos lectivos por festivales escolares que, además del teatro, comprendían espectáculos dancísticos y de destreza, cantos corales, disertaciones y recitales (Vicarte, 2010, p. 19). La costumbre se vería, no obstante, interrumpida por el estallido de la Revolución y no se reanudaría antes del gobierno de Álvaro Obregón, cuando José Vasconcelos tomó el mando de

la nueva Secretaría de Educación Pública (SEP).¹ Tanto en las escuelas urbanas como en las nuevas escuelas rurales que resultaron de las misiones culturales, el proyecto vasconcelista otorgó al teatro un lugar preponderante a manera de diálogos literarios dramatizados en los que los niños mostraban sus avances en materia de español, y de representaciones compuestas y efectuadas por adultos con motivo de algún tema histórico o moral. Más tarde, ya con Moisés Sáenz en la secretaría, su presencia se extendió de los fines de ciclo a las celebraciones de la Independencia y la Revolución, si bien las temáticas viraron significativamente hacia la propaganda ideológica y el apoyo a campañas sanitarias, las más de las veces antialcohólicas, circunstancia que se acentuó aún más durante el llamado Maximato (Autor, año, pp. 27 ss.)² Con todo, la gestión de Carlos Chávez al frente del Departamento de Bellas Artes atestiguaría la fundación del Laboratorio de Teatro Guiñol, un proyecto que, con su antecedente más directo en la compañía El Teatro del Periquito, de Bernardo Ortiz de Montellano, a partir de 1933 reunió a una pléyade de artistas como Germán y Dolores Cueto, Ramón Alva de la Canal, Germán List Arzubide y Silvestre Revueltas primero en dos compañías de titiriteros y más tarde en cuatro, mismas que literalmente recorrieron el país ofreciendo aquí y allá lo mismo espectáculos originales, que clásicos y adaptaciones (ver Sosenski, 2010, pp. 494-95; Brun, 2011, pp. 71-72). Ante la insuficiencia de la cobertura, Arqueles Vela incluso elaboró un manual para los profesores en el que los instruía a fabricar sus propios títeres y marionetas.

Además de una serie de instituciones educativas de espíritu republicano entre las que se cuentan El Colegio de México, el Colegio Madrid y el Instituto Luis Vives, el exilio español nos trajo las técnicas Freinet de la mano de Patricio Redondo, quien ya en 1940 fundó su Escuela Experimental en San Andrés Tuxtla, Veracruz, iniciativa que, con los años, sería replicada en otras partes de la república. Para entonces, el empuje vasconcelista en la educación se había, no

1 En 1921, Vasconcelos dejó la rectoría de la Universidad Nacional, que ocupó durante un año, para encargarse del nuevo ministerio hasta el término de la presidencia de Obregón en 1924. No alcanzarían estas líneas para dar cuenta de los grandes logros debidos a su gestión (ver Fell, 1989). Baste con reconocerlo como el principal ideólogo, en términos culturales, de la identidad nacional que se construyó a partir de la Revolución. Con la colaboración de un grupo de artistas e intelectuales de alto calibre, su proyecto, a un tiempo nacionalista e internacionalista, posicionó a México a la vanguardia de los movimientos artísticos y culturales que a la sazón comenzaban a perfilar los rumbos del siglo xx en todo el mundo. Tan sólo en lo que a la educación básica se refiere, en la innovadora escuela de la acción de Eulalia Guzmán confluían las propuestas pedagógicas de un Dewey, un Decroly y, en especial, de un Ferrer Guardia, cuya Escuela Moderna hacía ya una década que se había implementado en el sureste mexicano.

2 Se conoce como Maximato al periodo comprendido entre 1928 y 1934, durante el que Plutarco Elías Calles gobernó México tras bambalinas. Al dejar la presidencia tras el asesinato de Obregón, que había sido elegido para sucederlo, Calles impuso el interinato de Emilio Portes Gil hasta 1930 y luego controló las gestiones de Pascual Ortiz Rubio y de su sustituto Abelardo Rodríguez (Meyer, Segovia y Lajous, 1978, pp. 85-187).

obstante, desdibujado, primero a causa del viraje socialista de Lázaro Cárdenas, que pretendió homogenizar la educación, sobre la base de la efemérides, desde la perspectiva urbana, y más tarde por el enfoque nacionalista de Manuel Ávila Camacho, condicionado por las circunstancias industriales derivadas de la Segunda Guerra Mundial. Ni siquiera Jaime Torres Bodet, quien, en la órbita del grupo Los Contemporáneos, había colaborado de cerca con el propio Vasconcelos, le otorgó un lugar preponderante en las escuelas no ya al teatro, a las artes en general, cuando, en 1943, sustituyó a Octavio Véjar al frente de la SEP. Ciertamente que la Campaña Nacional de Alfabetización ocupó casi todo su tiempo, aunque bien pudo prestar también atención a los programas oficiales y, en especial, a la capacitación del magisterio, que a la sazón cursaba exclusivamente asignaturas de dibujo y música. Por su parte, de la Normal Superior egresaban profesores de lengua y literatura y de artes plásticas, y sólo al final de su periodo, en 1946, el secretario fundaría la Escuela Normal de Música (Meneses Morales, 1988, pp. 275-306). Tampoco su segunda gestión al frente de la secretaría, de 1958 a 1964, significó un avance en este sentido, con todo y que en el currículo de primaria se incorporaron las actividades creadoras y, en el de secundaria, la asignatura de educación artística. En el primer caso, sin embargo, la reforma se limitó a mencionar de pasada el canto, el dibujo, el folclor nacional y el movimiento, este último, suponemos —aunque no quedaba claro—, en relación con la danza (Meneses Morales, 1988, p. 475), mientras que en el segundo los contenidos y actividades se dejaron a criterio de los planteles según sus propios recursos y necesidades (Caballero y Medrano, 1982, p. 380).

El teatro tendría que esperar hasta inicios de los años setenta para obtener un sitio en los currículos oficiales junto a la danza, la música y las artes plásticas. De hecho, la reforma de Víctor Bravo Ahuja al frente de la SEP contemplaba para la primaria un desarrollo progresivo que, caso del teatro, iniciaba con la representación de fábulas y poemas, luego pasaba al juego dramático y la improvisación, a la escenificación de situaciones cotidianas y la interpretación de personajes populares, y finalmente se ocupaba del entrenamiento corporal y perceptivo con las miras puestas en la adaptación de cuentos y, por último, en el montaje de un espectáculo teatral (SEP, 1987, pp. 74-75). Y, sin embargo, el tiempo destinado a dicho proceso fue significativamente corto comparado con el que siguió ocupando el resto de las materias. En el caso de la secundaria, la cosa no mejoró; ahí se dedicaban cinco horas por semana a la suma de educación artística, educación física y educación tecnológica, en contraste con las cuatro que merecían, cada una, español y matemáticas y con las siete destinadas a las ciencias sociales y naturales (Meneses Morales, 1991, pp. 198-99).

En este largo período, tampoco a las escuelas constructivistas herederas de la República española cabe reconocerles un gran trabajo en materia de educación artística. Tendría, por cierto, que llegar un nuevo exilio para revolucionar la llamada escuela activa en nuestro país. Me refiero, claro, al exilio sudamericano, especialmente al argentino, cuya gran deuda con el psicoanálisis se tradujo en la incorporación de las propuestas educativas de un Alexander Neill o una Melanie Klein, justo en el momento en que una pedagogía auténticamente latinoamericana como la de Paulo Freire cobraba fuerza en el continente. Claro que, como ya se había hecho costumbre, los esfuerzos se concentraron en el entonces Distrito Federal, lo que no quita que instituciones como el Centro de Integración Educativa, el Centro Escolar Hermanos Revueltas, el Centro Activo Freire y los colegios Bartolomé Cossío, Herminio Almendros y Hermilo Abreu Gómez comenzaron a ocuparse de las artes con mucha mayor seriedad. Por tratarse de escuelas incorporadas a la SEP, cuyos programas oficiales destinaban, insisto, muy poco tiempo al asunto, debieron hacerlo a manera de actividades extracurriculares, ofrecidas las más de las veces como talleres. Habida cuenta de la escasa o nula profesionalización docente en las artes, éstos solían ser —y aún lo son— impartidos por artistas profesionales o en vías de serlo, lo que, además de al carácter extracurricular de las materias, abonaba a la pertinencia del taller en tanto que formato escolar. Por cuanto al teatro, mi propia experiencia a mi paso por la educación básica se enriqueció con las enseñanzas de un Pablo Mandoki, un David Hevia o un Rodrigo Murray, todos ellos actores y/o directores que en aquellos tiempos iniciaban sus prometedoras carreras. Por la misma desprofesionalización docente, las herramientas didácticas con que contaban provenían, sin embargo, del arte teatral, y no de un horizonte verdaderamente pedagógico especializado en el entorno escolar.

¿Qué quiero decir con esto? Que probablemente sus referencias partían de Stanislavski y llegaban a Grotowski y Peter Brook, posiblemente a Barba, habiendo pasado por Meyerhold, Brecht, Artaud y, si acaso, por Augusto Boal. Pero, al margen de este último, muy poca pedagogía, y pedagogía teatral, menos, de no ser porque, en paralelo al entrenamiento actoral, el sistema de Stanislavski se orientaba a la formación de mejores personas y mejores ciudadanos (1968, pp. 108, 255). Desafortunadamente, en ese respecto se desoyeron sus enseñanzas, y no faltan por aquí y por allá las historias que dan cuenta de los excesos de estas y estotras técnicas actorales (sin ir más lejos, a un primo de mi padre de quien se decía que era el mejor actor de su generación, el llamado método le costó la vida). Resulta, por otra parte, bastante improbable que el niño o la niña se autoanalice para encontrar la verdad de las pasiones que habría de aplicar a las circunstancias dadas, de modo que, en su caso, hace falta más bien un enfoque que considere las diferencias cualitativas

que distinguen la infancia de la edad adulta y, más aún, que subordine lo relativo al arte teatral a una visión integral de la educación. Enfoques de esta clase se hallan, ya en las primeras décadas del siglo pasado, en Harriet Finlay-Johnson (1912), Henry Caldwell Cook (1917) y Léon Chancerel (Romain, 2005), entre los que se observa una curiosa parábola toda vez que este último demostró, en el contexto del escautismo, los beneficios del teatro en relación con la disciplina, cuando que aquéllos se las debieron ver con autoridades educativas que consideraban el teatro una fuente de indisciplina en el entorno escolar.

Sí, en este entorno y en el de las instituciones que le corresponden, la omisión de la pedagogía teatral en absoluto se debe al olvido o la indiferencia. Se debe, antes bien, a la potencial peligrosidad que acarrearán, como ninguna otra, las prácticas teatrales (ver Dasté, Jenger y Voluzan, 1978, pp. 65-70). De otro modo, difícilmente se comprende que, en México, las últimas reformas educativas del siglo veinte —aunque se concretó en 2006, la de secundaria es la última de un proyecto que inicia con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1989— cuando mucho agregaran, para las artes, el formato en tres ejes: apreciación, expresión y contextualización (SEP, 2011b, pp. 19-21), una herencia de Elliot Eisner (1995, p. 59) que vino a encajar con el nuevo modelo basado en competencias, y algunos materiales de apoyo, como un *Libro para el maestro* de educación artística (SEP, 2000) y un manual intitolado *Educación Artística. Expresión Teatral* (SEP, 1999), en los que el sustento teórico en términos pedagógicos brilla por su ausencia. Por lo que hace al teatro, todavía un documento relativo a la primera reforma del veintiuno asegura conducirse según los principios de la pedagogía teatral y, sin embargo, a lo más que llega es a citar a Stanislavski, a Eugenio Barba y a Peter Brook (SEP, 2011a, 197-218).

Una nueva reforma integral entró en vigor en 2023. Habrá, por cierto, que esperar algunos años para poder hablar de éxito o de fracaso. Lo que sí, es que se trata, en efecto, de un planteamiento integralmente distinto de todos los anteriores. Además de que se sustituyen las competencias por un perfil de egreso en el marco de una educación comunitaria atenta a las relaciones de la escuela con las instituciones y el medio social, la articulación del currículo en siete ejes transversales, entre los que se cuentan el pensamiento crítico y la educación estética, y cuatro campos formativos, en el primero de los cuales, dedicado a los lenguajes, las artes se suman al español, el inglés y las lenguas nativas, sí que resulta novedosa (SEP, 2023a), como también el enfoque inter y transdisciplinario mediante el que las artes se integran unas con otras siempre con objetivos bien definidos, las más de las veces orientados a la comunidad, la salud y la inclusividad (SEP, 2023b). Otra cosa importante: se cuenta con el codiseño de los docentes, de modo que el plan y los programas de estudio pretenden aportar una guía, que

cuenta con buenas referencias y material bibliográfico de apoyo, sobre la cual cada profesor o profesora habrá de elaborar su propio programa de acuerdo con los imperativos del contexto y con libertad para administrar los recursos didácticos y, he aquí la clave, el tiempo que se dedica a cada tema y a cada actividad. Aunque se lo halla, en este horizonte no se subraya el arte teatral —como tampoco el pictórico o el musical— en tanto que práctica recreativa, sino que se apela al carácter social y político de las artes, al grado de que el programa de secundaria, donde se recuperan las asignaturas, no menciona en particular las disciplinas o lenguajes artísticos. Por donde se lo vea, el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana resulta esperanzador. Habrá, insisto, que tener paciencia, aunque en lo personal le auguro un buen porvenir a su currículo integrado.

Drama en la educación: sus derivas en Iberoamérica

Con todo y que nuestro continente cuenta con valiosas propuestas en el campo, hasta donde sé las escuelas mexicanas, bien sean públicas o privadas, no han empleado el juego dramático como herramienta pedagógica en el salón de clases antes de la actual reforma. El motivo, estoy seguro, cabe hallarlo en nuestro característico histrionismo subtropical, incapaz de separar el drama de su componente espectacular. Me queda claro, a propósito, que cuando, en el ocaso del siglo xx, acuñó el concepto *drama sin audiencia* para referirse a una línea de trabajo escolar que emplea el drama como instrumento educativo en el aula, el británico Gavin Bolton (1992, p. 7) poco reparó en las verdaderas implicaciones epistemológicas de semejante definición. Y no porque careciera de certeza, que ya en su mentora Dorothy Heathcote se halla un exitoso método, denominado *manto de experticia*, que omite por completo la presencia y, por lo mismo, la función del público teatral (Aitken, 2013). Exitoso, claro, en el sentido de que resulta muy apto para la adquisición y el desarrollo de competencias sociales: los niños y niñas aprenden a trabajar en equipo para resolver desafíos, se familiarizan con las estructuras jerárquicas y ponen en juego el cruce de valores en el inofensivo marco de un simulador. No poca cosa, pero tampoco suficiente en los términos no ya del teatro, sino de la teatralidad misma en tanto que género de representación. Nadie con dos dedos de frente osaría poner en entredicho las funciones sociales del drama, siendo que la misma fuente del drama se sitúa en la interacción de unas personas con otras. Pero la teatralidad no termina ahí. Ahí comienza, más bien, porque aún está llamada a desempeñar una función política en el sentido más llano del término. Debe hacerse pública, vaya, de ahí que el espacio que le corresponde sea el de la escena, donde el desempeño se sujeta irremediabilmente a la sanción de los espectadores. Y lo hace, ojo, en dos sentidos: el de la presentación, donde, al margen de su carácter profesional o amateur, se evalúa la calidad actoral, y el

de la representación, cuando se califica a los personajes.

Quiero decir que separar el drama de su contraparte escénica conlleva el riesgo de privatizar la experiencia teatral y, con ella, el acontecimiento que le da sentido. Poco me sorprende viniendo de un contexto como el anglosajón, con su ética protestante y su espíritu capitalista, y menos aún cuando el modelo educativo que lo acoge es el de las competencias, el cual se las ha visto tan negras con el tema de la evaluación que, para no comprometerse de más, ha llegado a desarrollar instrumentos de autoevaluación (de ese modo nadie se entera, ¿cierto? Las susceptibilidades quedan a resguardo). Me sorprende, sin embargo, que los países de habla hispana hayan adoptado el llamado *process drama* sin percatarse de ese déficit, en especial tratándose de un territorio poscolonial en el que la vida privada siempre ha estado bajo el escrutinio público. El tránsito se atestigua, por ejemplo, entre los españoles Fernando Motos y Francisco Tejedo (1996) y la chilena Verónica García Huidobro (2004). Todavía en aquéllos, el facilitador funciona como intermediario, invitando a quienes presencian la *dramatización* a integrarse a ella, función que, sin embargo, se desdibuja en las *sesiones de expresión dramática* de García Huidobro. No cabe duda de que estas últimas constituyen instrumentos valiosísimos a la hora de trabajar en el salón de clases. Al margen de que resultan altamente propicias para ocuparse de distintas materias, escolares o no, fomentan la participación, el orden, la inventiva y la autoestima, por mencionar solamente unas cuantas de las virtudes que el propio Bolton ha esgrimido en su muy loable propósito de incorporar el drama a los currículos escolares (1984).³ Más todavía, en virtud de su carácter lúdico, los pequeños se divierten mientras aprenden, de manera que —ya lo sabía Platón (*Leyes* VII, 819b-d) y, con él, Erasmo, Vives, Rousseau y un largo etcétera—, aprenden más, puesto que lo hacen en acción, de donde el concepto *escuela activa* con que, en 1919, Pierre Bovet se refirió a Dewey, Montessori y Decroly (ver Nassif, 1992, p. 109).

Ahora que, si los procesos de dominación diluyen —no podría ser de otro modo— la vida privada en el solvente de la vigilancia pública, consecuentemente los procesos de emancipación no pueden darse si no es en la misma esfera pública. De ahí el insoslayable carácter político de la educación que transita de la escuela del trabajo de Kerschensteiner a la del sentido común de Freinet y que, en nuestro continente, habría de resultar fundamental para las ulteriores pedagogías de un Almendros y un Freire. Bien se la considere un semillero de futuros ciudadanos o una réplica perfeccionada de la vida pública, la escuela progresista asume, en

3 Ya en 1948, Rafael Ramírez, uno de los padres de la escuela rural mexicana, aconsejaba emplear la dramatización en el aprendizaje de diversas materias, en especial las científicas, aunque sin descuidar por ello la producción de una obra teatral. Al margen de su experiencia como profesor, no tengo, sin embargo, conocimiento de que la iniciativa haya tenido alguna resonancia a nivel nacional.

cualquier caso, el compromiso de integrar a la comunidad y a las instituciones que la representan. Este espíritu atraviesa, por cierto, el trabajo del brasileño Augusto Boal desde sus inicios, a mediados de los cincuenta del siglo pasado, en el Teatro de Arena, al que se incorpora casi al mismo tiempo que los integrantes del Teatro Paulista de Estudiantes, pero más aún su participación en el programa de teatro popular llevado a efecto en el marco de las campañas de alfabetización del Perú de los años setenta (Boal, 2009, pp. 17-64).

Desde luego que, originalmente, el teatro del oprimido no fue diseñado para los más pequeños, lo que, sin embargo, no quita que el carácter auténticamente pedagógico de su principal instrumento, el sistema del comodín, se preste como ninguno para trabajar con grupos e individuos de todas las edades, donde los niños y niñas no solamente no marcan la regla, sino que se adhieren a ella con una mayor naturalidad debido precisamente a la naturaleza del instrumento. ¿Y cuál es esta naturaleza? Pues, justamente, la participación del público en la representación, su integración a ella por conducto de una instancia mediadora: el comodín, en un marco de convenciones bien definido: teatro periodístico, teatro invisible, teatro-mito, teatro-juicio... No es, por otra parte, un secreto que la inspiración pedagógica del proyecto de Boal se halla en el propio Freire (1969), cuyas propuestas surgen del entorno escolar, como tampoco que estas últimas aspiran al cobro de conciencia que le permite al individuo integrarse a su comunidad, al cobro de conciencia política, pues.

No obstante, al igual que con todo lo que ocurre en el seno de la teatralidad, más que una relación armónica, entre la función social y su contraparte política se manifiesta una suerte de choque toda vez que, indefectiblemente, la acción política amenaza el orden social, lo que, dicho llanamente, se debe a que el carácter económico de la primera está dispuesto a arrasar con el sustento moral y, yo diría, ecológico de la segunda. ¿De qué otro modo se explica, si no, que hasta bien entrado el siglo veinte y, ojo, en una cultura profundamente influida por las enseñanzas del bardo de Avon, las autoridades educativas del Reino Unido hayan limitado las prácticas teatrales en las escuelas a las clases de oratoria, llegando incluso a la tentativa de prohibir expresamente un método escolar como el de Cook?⁴ Ciertamente, ni Finlay-Johnson ni Cook —en quienes cabe situar los inicios de la pedagogía teatral tal como la conocemos en la actualidad— hacen hincapié en las funciones del público que atestigua el hecho teatral, pero es precisamente porque sus sendos métodos se basan en la representación de obras de teatro, al grado de que el segundo llegó a construir con sus estudiantes un corral de comedias en la escuela, que el Buró de Educación decidió enterrarlos. De otro

4 Caso más extremo, el de Francia, donde la prohibición era total.

modo, insisto, poco se comprende que ya en Peter Slade (1954) el concepto de drama se desligue de lo teatral para concentrarse únicamente en sus aspectos lúdicos, lo que asimismo ha de decirse de Heathcote, del propio Bolton y de sus pares en Iberoamérica. Ocurre que el juego de roles constituye, vuelvo a insistir, un asunto sociológico, cuando que el teatro comunitario —y la escuela, antes que cualquier otra cosa, es una comunidad— toca a la politología.

De otro modo: en tanto que acción política, todo acontecimiento auténticamente teatral acarrea su grado de peligro. El mismo Boal lo sufrió en carne propia, viéndose obligado a exiliarse en el viejo continente, donde desde luego su método viró hacia lo terapéutico en detrimento de lo político, de lo genuinamente comunitario (2004). Pese a ello, su sistema participativo ha sido empleado con éxito por compañías de teatro aplicado para atender problemáticas específicas en comunidades escolares de unas latitudes y otras, si bien, como demuestra la evidencia recabada por Waters, Monks, Ayres y Thomson (2012), las iniciativas en este sentido desafortunadamente no han cubierto de manera satisfactoria los territorios de nuestro continente. Más todavía, los pedagogos teatrales de mayor prominencia en dicho contexto, inclusive aquellos que, así Alfredo Mantovani (2004) y Débora Astrosky (2013), han defendido la teatralidad ante la proliferación del drama en el aula, han obviado, si no por completo, sí en lo fundamental, las aportaciones del brasileño, perdiendo de vista que hasta en el espectador más emancipado, y sobre todo en ése, pervive el niño, la niña a la que, ansiosa, le anda por participar en la representación que acontece ante ella.

La clave de todo esto se halla, justamente, en la representación, porque en última instancia a ella se reduce todo lo que tiene que ver con la política. De más está explicar en qué sentido la política es y será siempre representativa, ya que, sobra la aclaración, toda acción política la emprenden unos en representación de otros. Me interesa aquí subrayar que la representación y sus funciones cognitivas desempeñan un papel fundamental en el proceso que conduce a la toma de conciencia del sujeto. No se equivocan, por cierto, los evolucionistas cuando atribuyen a la fase mimética de la representación la clave del desarrollo de la conciencia de sí, misma que, así en lo que toca a lo ontogenético como a lo epigenético, el sujeto construye en el marco de sus relaciones con los demás (Donald, 1993; Webb, 1995; Zlatev, 2000). A diferencia de la primera conciencia del objeto, cuyos estímulos provienen del mundo exterior y por lo tanto se reflejan en la corteza cerebral, el sujeto se refleja en el mundo que lo rodea, en especial en sus semejantes, para extraer de sí una segunda clase de conciencia que, al tiempo que lo provee de identidad, le permite integrarse a la comunidad a la que pertenece. Ahí donde, en un primer momento, el objeto se le presenta, al momento siguiente el sujeto se representa y, más aún, representa. Mientras que, de un lado,

el movimiento transita, con cierta sutileza, de lo poiético a lo mimético (cuando el palo de escoba no se parece ya a un caballo y el mantel deja, sin más, de servir de capa), del otro se atestigua el tránsito de lo social a lo político, un movimiento altamente problemático desde que apunta a la construcción de la *civitas*. Aquí es donde, literalmente, entra en juego la teatralidad, toda ella y no, como algunos pretenden, en partes, ya que si, en el marco de lo cívico, su desempeño no es sancionado por sus semejantes, el sujeto tiene pocas probabilidades de cobrar conciencia de sí mismo y menos aún de formarse como ciudadano. Hace tiempo que, en efecto, nuestras escuelas han ido desembarazándose de esta cuestión. No se las puede culpar; se las ha sojuzgado como a ninguna otra institución. Urge, sin embargo, encontrar un modo no autoritario de revertir el déficit, uno en el que el teatro, estoy convencido, será de gran ayuda, en especial en un continente que, como el nuestro, y por la misma juventud de su horizonte cívico, de su *ethos*, vaya, se encuentra aún en el proceso de construir sus ciudadanías.

References:

1. Aitken, V. (2013) "Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Teaching and Learning: a Brief Introduction", in Frazer, D., Aitken, V. and Whyte, B. (editors). *Connecting Curriculum, Linking, Learning*, Wellington, NZCER Press, pp. 34-56.
2. Astroski, D. (2013) *Pedagogía teatral. Una mirada posible*. Buenos Aires: T. Ediciones.
3. Boal, A. (2004) *El arcoíris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Traducido por J. Cabezas. Barcelona: Alba.
4. Boal, A. (2009) *Teatro del oprimido*. Traducido por G. Schmilchuk. Barcelona: Alba.
5. Bolton, G. (1984) *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Essex: Longman.
6. Bolton, G. (1992) "Piss on his Face", *The NATD Broadsheet* 9(2), pp. 4-9.
7. Brun, J. (2011) *El teatro para niños y jóvenes en México 1810-2010*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
8. Caballero, A. y Medrano, S. (1982) "El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964", en Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños R. (coordinadores). *Historia de la educación pública en México*, v. 2. México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, pp. 360-425.
9. Cook, H.C. (1917) *The Way of Play. An Essay on Educational Method*. New York: Stokes.
10. Dasté, C., Jenger, Y. y Voluzan, J. (1978) *El niño, el teatro y la escuela*. Traducido por C. Hierro. Madrid: Villalar.
11. Donald, M. (1993) *Origins of the Modern Mind*. Cambridge, Harvard University Press.
12. Eisner, E. (1995) *Educación la visión artística*. Traducido por D. Cifuentes. Barcelona: Paidós.
13. Fell, C. (1989) *José Vasconcelos. Los años del águila*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
14. Finlay-Johnson, H. (1912) *The Dramatic Method of Teaching*. Boston: Ginn.
15. Freire, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*. Traducido por L. Ronzoni. México: Siglo XXI.
16. García Huidobro, V. (2004) *Pedagogía teatral: metodología activa en el aula*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
17. Mantovani, A. (2004) *El teatro: un juego más*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
18. Meneses Morales, E. (1988) *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: Universidad Iberoamericana.

19. Meneses Morales, E. (1991) *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: Universidad Iberoamericana.
20. Meyer, L., Segovia, R. y Lajous, A. (1978) *Historia de la Revolución mexicana 1928-1934*. México: El Colegio de México.
21. Motos, T. y Tejedo, F. (1996) *Prácticas de dramatización*. Madrid: La Avispa.
22. Nassif, R. (1992) *Dewey, su pensamiento pedagógico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
23. Platón (1999) *Leyes*, en *Diálogos*, v. 8. Traducido por F. Lisi. Madrid: Gredos.
24. Ramírez, R. (1948) *El cuento y la dramatización*. México: Editorial Didáctica Mexicana.
25. Romain, M. (2005) *Léon Chancerel: portrait d'un réformateur du théâtre français, 1886-1965*. Lausanne: L'Age d'Homme.
26. SEP (2011a) *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
27. — — — (1999) *Educación artística. Expresión teatral*. México: Secretaría de Educación Pública.
28. — — — (1987) *La Educación Primaria. Plan de estudios y lineamientos de programas*. México: Secretaría de Educación Pública.
29. — — — (2000) *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
30. — — — (2023a) *Plan de estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, Diario Oficial de la Federación*, 15 may. 2023, Anexo.
31. — — — (2011b) *Programas de estudio 2011, guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes*. México: Secretaría de Educación Pública.
32. — — — (2023b) *Programa de estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, Diario Oficial de la Federación*, 15 may. 2023, Anexo.
33. Slade, P. (1954) *Child Drama*. London: University of London Press.
34. Sosenski, S. (2010) "Niños limpios y trabajadores. El teatro guiñol posrevolucionario en la construcción de la infancia mexicana", *Anuario de Estudios Americanos* 67(2), pp. 493-518.
35. Stanislavski, K. (1968) *El arte escénico*. Traducido por J. Campos. México: Siglo XXI.
36. Vicarte, A. (1910) *Teatro escolar infantil*. Chihuahua: Imprenta del Comercio.
37. Waters, S., Monks, H., Ayres, J. and Thomson, Sh. (2012) *The Use of Theater in Education (TIE). A Review of the Evidence*. Joondalup: Edith Cowan University/Constable Care Child Safety Foundation.
38. Webb, E. (1995) "Mimesis, Evolution, and Differentiation of Consciousness". *Paragrana: Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* 4(2), pp. 151-165.
39. Zlatev, J. (2000) "The Mimetic Origins of Self-Consciousness in Phylo-, Onto- and Robotogenesis", in *Proceedings of the 26th Annual Conference of the IEEE Industrial Electronics Society*. Vol. 1, Nagoya, 2000, pp. 2921-28.

Juan Campesino is a researcher at the "Rodolfo Usigli" National Center for Theater Research, whose master's program coordinates for the line of research in Theater, culture and education. Doctor and Master in Philology from the National Autonomous University of Mexico and graduate in Literature and Language Sciences from the Universidad del Claustro de Sor Juana, he has postdoctoral studies in artistic education and theatrical pedagogy endorsed by the National Center for the Arts and the National Pedagogical University. He has been a scholarship recipient from the Telmex Foundation, the Mexican Center of Writers and the National Council of Humanities, Science and Technology. Among others, he has published the books *Introducción a la pedagogía teatral* (INBAL, 2019) and *La historia como ironía: Ibargüengoitia como historiador* (University of Guanajuato, 2005), and the play *Los árabes son el enemigo* (University of Guanajuato, 2007). He belongs to level 1 of the National System of Researchers.