

Análisis del proceso de extrañamiento de la realidad y el valor educativo de la práctica teatral. Estudio de caso

JULIO CÉSAR DE CISNEROS DE BRITTO
Universidad de Castilla-La Mancha
juliocesar.cisneros@uclm.es

Resumen

Este trabajo analiza los usos de la práctica teatral, diferenciando el uso finalista del uso instrumental. A partir del estudio de la experiencia en el Proyecto de Innovación Docente sobre adquisición de competencias artístico culturales. Dicho estudio permitió entender que el uso finalista de la representación teatral aplicado en la docencia, sacrifica aspectos esenciales del aprendizaje de las competencias artísticas en detrimento de los valores instrumentales, contribuyendo a una práctica alienante y a una interpretación metafórica de la competencia artística. El autor concluye que la práctica teatral favorece la adquisición de un aprendizaje constructivo para el conocimiento, al tiempo que edifica las cualidades humanas necesarias para una educación liberadora.

Palabras clave: *Conciencia, teatro, realidad, representación, fines.*

Analysis of the process of estrangement from reality and the educational value of theater practice. Case Study.

Abstract

This paper analyzes the uses of theater practice, differentiating finalist use of instrumental use. From the study of experience in Teaching Innovation Project on cultural artistic skills acquisition. This study allowed us to understand that the use of the theatrical finalist applied in teaching, learning essential sacrifices of artistic skills to the detriment of the instrumental values, contributing to an alienating practice and a metaphorical interpretation of artistic the competence. The author concludes that theater practice favors the acquisition of constructive learning for knowledge, while builds human qualities necessary for a liberating education.

Key words: *Consciousness, theater, reality, performance, purpose.*

Introducción

Uno de los problemas que plantea la actuación teatral, en cuanto instrumento de expresión simbólica, es la disyuntiva de su uso. Esto es, la dicotomía de la actuación teatral como vehículo de expresión de la obra literaria y la actuación en sí. Una dicotomía que recuerda el dilema manejado por la teoría crítica de la escuela frankfurtiana, la que opone la razón respecto a fines frente a la razón respecto a medios. Expresada en la “Dialéctica de la Ilustración” de Horkheimer y Adorno (1944).

Cuando la lógica weberiana justificaba el sometimiento de la primera a la segunda, ponía patas arriba el determinismo economicista en una pretensión de desmontar la lógica marxista de la ciencia social, el Socialismo científico (Engels, 1880).

El argumento weberiano albergaba la esperanza de haber demostrado que los factores determinantes del cambio social vienen indicados en el espíritu del capitalismo y su ética protestante (1904). En la ética protestante se encuentra el vínculo entre la predestinación y la lógica del éxito económico. Los fines justificados por los medios.

Esta lógica llevada a la expresión teatral permite comprender la disociación entre el “para qué” de la obra y el “cómo” de la obra. Esta dicotomía, fracturada su dialéctica, somete el significado del órgano por el de la función. Somete la obra a su representación, del mismo modo que somete el mensaje al medio, o la genialidad del pintor a su firma.

1. De la ética del industrialismo a la ética del consumo

El acto de emancipación del arte en el tránsito del siglo XIX al XX es un grito desesperado de rebeldía frente a la realidad opresiva, expresado en un gesto de horror (-el grito- de Münch, 1893). La huida de la realidad no es más que un encuentro consigo mismo, un reencuentro, una recreación de sí mismo.

No hay momento artístico de mayor atrevimiento ni ruptura que aquellos que rodearon el parto del siglo XX. La creación teatral no fue menos y encontró en las vanguardias. El teatro del absurdo, el teatro de la crueldad (Artaud, 1925), Meyerhold (1906) el teatro condicional, el teatro del distanciamiento de Bertolt Brech (1926) o el teatro de la pobreza de Grotowsky (1970), el intento de transformación y cambio de la conciencia colectiva. Un manejo de la disociación entre lo real y lo imaginado a través del autodomínio expresivo para la reflexión. Su fin, su sentido, se encontraba en la reflexión de la actuación, en el manejo protagónico de las contradicciones del actor. Su lucha, su batalla pretende arrastrar la conciencia del espectador hacia el laberinto expresivo de la actuación.

Al igual que el enfoque funcionalista, el actor es el objeto que guía la conciencia del espectador hacia el drama del protagonista. Su intimidad, representada por su psicología atormentada o no, expresada al fin y al cabo, busca un fin de resistencia, una re-existencia, que no es más que un acto de afirmación, frente a la avalancha finalista, es decir, la que busca servir para algo, la que concluye... -Si no dice nada, si no sirve para comunicar algo que sea aceptado por el espectador, consumido por el espectador, entonces no sirve-.

Ese acto de supervivencia, de afirmación existencial es un acto de resistencia (Sartre, Deluze). En esta tesitura, el arte del teatro transita entre los fines éticos o morales del XIX y los fines ensimismados del XX. Entre las éticas del industrialismo y las éticas del consumismo.

Aunque la diferencia entre medio y fines es una distinción que podemos realizar mentalmente, en la práctica no puede la una disociarse de la otra. La explicación filosófica o ideológica del teatro o de la teatralidad, se ha debatido en polarizaciones abstractas, insistiendo en la prevalencia de alguno de sus opuestos. Sólo la filosofía de la praxis puede entender su relación dialéctica y el movimiento pendular que su práctica maneja, así como el modo en que cada extremo se fija o se repliega. Toda actuación teatral conlleva un mensaje, sea este pre escrito por un autor, improvisado, guiado o sugerido.

El teatro se nos presenta como vehículo y soporte de una realidad dada, como re-presentación burlada, ligeramente irreconocible. Re-construcción de la realidad. Re-creación de momentos, de instantes con un sentido del devenir pre-definido con apariencia de novedad, de virginidad. Un acto burlesco basado en un pacto de la recreación entre la actuación y el público. Pero... ¿cómo se ha usado el teatro?

Tras la inflexión del posmodernismo (Lyotard, 1979) y otros que cuestionaban los fundamentos de la razón dualista; los hermenéuticos (Foucault), Derridá, Touranie (1992) y demás afines. Se ha ahondado la fractura entre fines y medios. Los fines no son más que utopías y los medios son lo real.

Los intentos de revelarse a la fría evolución del instrumentalismo consumista mediante una crítica a la racionalidad que se alimentaba de explicar los fines a través de los medios, se torna “para-noica” quizás hasta un punto etimológico del sentido gnosis paralela, o conciencia mediática, es decir, en el sentido de que cualquier fin queda justificado por la simple activación del medio con el que se transmite. Es el teatro minoritario, de intelectuales, de minorías cultas, de vanguardias exquisitas, perdiendo así el paso que las masas siguen, su propio proceso de deconstrucción social, especialmente con la aparición y expansión de la clase media.

De algún modo, diríamos que el teatro de la concienciación de las masas pierde la batalla en favor de un teatro de masificación de la conciencia.

Así pues, paralelamente al crecimiento de los grandes grupos de poder en torno a los medios de comunicación de masas, el teatro se entrona en la sociedad del espectáculo y la industria del entretenimiento (Bauman, 2005, pág. 360). El teatro es un fin en sí mismo y todo intento por despertar la conciencia del espectador es un flaco favor al aburrimiento.

Con el teatro como exaltación del protagonismo se alcanza las más altas cotas de la superficialidad y la apariencia. Esta vez, a diferencia del intimismo y la crisis auto reflexiva de las vanguardias, el teatro no expresa nada, sólo se expresa en un bucle de automatismo de la distracción. Una bufonada de la conciencia colectiva.

En consecuencia, el interaccionismo simbólico de Goffman (1959), que analiza la influencia de significados y símbolos sobre la acción y la interacción humana, desarrolla la llamada metáfora del rol o metáfora teatral, procedimiento por el que construimos nuestra personalidad a través de los procesos de interacción con los demás. De ese modo, desde esta unidad mínima de interacción social, somos lo que vemos en los ojos de los demás, sus actitudes y gestos simbolizan y cargan de significado el conocimiento que deseamos que se tenga de nosotros mismos (Beltrán Villalba, 2010).

Construimos una mueca, una distorsión expresiva de nuestro auténtico yo para lograr que interactúen con nosotros mediante la respuesta esperada a dicha mueca. Los símbolos y los significados cifrados a través de las señales expresivas son las que determinan nuestro papel, nuestra representación y nuestro protagonismo existencial.

El consumidor de nuestra imagen, el éxito, de aceptación de nuestra imagen, que observamos en la conducta del observador, es el elemento sancionador, el certificado de validez externo que nos habilita como miembros integrados socialmente. Digamos que son las condiciones del mercado las que determinan nuestra valía en el intercambio social, es decir, en las relaciones sociales o en la división social del trabajo.

Del mismo modo que, como más arriba señalaba, habíamos vaciado de contenido transformador a nuestro modo de expresión teatral. Ahora convivimos con la desnaturalización de nuestra identidad. Nuestro protagonismo vivencial es soslayado por una ficción de nosotros mismos.

Ese efecto distorsionador que tiene el mercado de la imagen sobre nuestra percepción de la identidad, desarrollado en un contexto histórico de crecimiento económico de países de cultura occidental. Expandiendo por el mundo un modelo de vida basado en el consumo, el despilfarro y la producción de desechos. Ha permitido una concentración del capital económico, principalmente financiero de tal envergadura, que cuando el mercado capitalista industrial de los países orientales, europeos o asiáticos, han ofrecido oportunidades para el crecimiento de sus tasas

de ganancia, ésta se ha disparado y globalizado rápidamente. Dando lugar a una hipertrofia de nuestra imagen cultural.

Es decir, que nuestra imagen personal fluctúa tanto como fluctúa nuestra percepción del mercado, o lo que es igual, nuestra percepción de lo que creemos que gusta a los demás.

No hacemos nuestras vidas conforme a nuestro gusto, tomando conciencia de nuestro potencial, desarrollándose para alcanzar el máximo que podamos ser, sino que todo lo que queremos ser procede de ajustarnos a los parámetros valorados como éxito social.

Hoy no podemos permanecer ajenos a las consecuencias de un capitalismo tardío, alienador y despersonalizador que reduce el potencial creador y transformador del hombre y sus ideas a una simple ficha de casino. Donde el destino de cada persona forma parte de una apuesta azarosa de quien despilfarra los recursos humanos y sus potencialidades.

Hoy no podemos asistir impasibles al proceso de inhibición, de abulia, de fantasmagoría y nueva superstición que rodea la vida de nuestros alumnos y jóvenes. No podemos eludir como la meritocracia o la llamada “titulitis” presume de sustituir, mediante la instrumentalización de la cultura, los valores sustanciales latentes en ella, la búsqueda de la excelencia, el pensamiento fuerte, el descubrimiento del saber y el amor al saber.

No podemos cerrar los ojos ante el acoso sistemático del ejercicio de la crítica, por cuestionar los valores y principios establecidos y que son y deben ser cuestionados por mentes incisivas y atrevidas. Favoreciendo, una prolongada formación para el oficio, donde no se exige más que la imitación y obediencia, cuanto no más que la mera indiferencia hasta cubrir los requisitos del protocolo y la burocracia académica, el aprobado y la expedición del título.

Del mismo modo que no podemos permanecer impávidos ante las valoraciones especulativas que las agencias de calificación hacen sobre nuestra capacidad o nuestro esfuerzo. Cuando sabemos que sus juicios se benefician del efecto que producen sobre nuestros complejos y miedos.

Superar el miedo y tomar conciencia de nuestra potencia auto constructiva y regeneradora forma parte de la tarea docente. Forma parte de la tarea transformadora que tenemos que abordar con nuestros jóvenes, pues son ellos el tejido social nuevo, la energía que ha de sostener a ellos mismos y proteger a los que no puedan hacerlo por sí mismos en el futuro.

Por eso, teniendo en cuenta estas consideraciones epistemológicas (fundamentos del conocimiento), ontológicas (relación entre el objeto y el sujeto), sociológicas y políticas, decidí explorar el papel que juega el teatro en la práctica de la docencia. (Marchán, 2011) “El teatro, en cualquiera de sus manifestaciones y formas, ha tratado en cualquier época de reflexionar sobre el devenir de hombres y mujeres en la superficie de la Tierra. Ha indagado acerca de la vida y

de la muerte, del amor y el desamor, de las relaciones sociales y políticas, de la naturaleza, lo rural y la gran urbe, el progreso; en definitiva, el teatro, como arte intelectual integral, ha “hurgado” con su enorme y curiosa cuchara, en la herida del ser humano... ”

Y exploré observando, especialmente, los cambios que la formación teatral podía producir sobre los alumnos de Magisterio, teniendo en cuenta que también ellos podrían transferir en sus prácticas, cuando fueran docentes, efectos transformadores en niños cuyo proceso de formación conlleva la socialización o toma de conciencia de su lugar en la sociedad.

Por eso, entre otras razones, acometí la tarea de analizar, de experimentar con los alumnos que se han prestado a ello, si el teatro, como entorno que trabaja con todo el potencial expresivo del cuerpo: La voz, el gesto, el movimiento, la palabra, el tono, etc., dependía realmente de la imagen que queríamos ver en los ojos de los espectadores o si por el contrario, el teatro provee de instrumentos para la transformación de las conciencias, influía en la percepción de la realidad y procuraba una perspectiva transformadora para la experiencia vital y para el enriquecimiento del poder expresivo de los individuos.

Por tanto, el problema que quería someter a análisis era si el teatro como experiencia constituía una metáfora de los roles sociales o si por el contrario el teatro era sustancial para la articulación misma de los dichos roles. (Beltrán Villalba, 2010).

2. Teatro y experiencia

El uso que tradicionalmente se hacía del teatro en la escuela ha sido predominantemente metafórico y sólo tangencialmente edificador.

Usado en la representación de pequeñas o grandes obras literarias adaptadas, dirigido por profesionales de la educación pero amateurs teatral, el recuerdo que casi todos tenemos de la experiencia teatral en la escuela ha sido siempre un proceso de aprendizaje memorístico, con una construcción del personaje meramente instrumental. Tanto el vestuario, como el maquillaje suelen ser poco relevantes, así como la preparación actoral, el cuidado de la voz y los gestos o movimientos escénicos.

En consecuencia, el fin, que podría ser festejar un acontecimiento cultural. En algunos casos como parte del aprendizaje en la percepción artística (Hallam, 2007) o religioso, imponía a los docentes las directrices o prioridades a la hora de organizar las obras escolares.

Diríamos que “el fin justifica los medios”. Este modo de abordar las representaciones en las escuelas incide en la sublimación de la práctica a los valores o intereses finalistas y genera, al margen de las consideraciones positivas,

como la ruptura con la monotonía, el cultivo del protagonismo y la expectación familiar, efectos perversos como puede ser la alienación de la práctica teatral, el adoctrinamiento y un pobre aprendizaje instrumental. Queriendo referirme como instrumental, la adquisición de habilidades expresivas, cultivo de la empatía y la reflexión crítica y vivencial de los personajes.

Por tanto había que huir de toda relevancia finalista, al menos como factor dominante. En el sentido que otros trabajos de investigación dramática había hecho de la práctica teatral un fin auto formativo para desarrollar un vínculo con el mundo (Gattenhof & Radvan, 2009).

3. La obra

Nos centraríamos en una representación eminentemente corporal y sonora, que incorporara el mayor número de personas. Que no supusiera un aprendizaje excesivamente complejo, pues pretendemos que el tipo de teatro a representar debía ser fácilmente reproducido o adaptado al entorno escolar de Infantil o Primaria.

No podíamos eludir que aunque despreciáramos los fines en cuanto a su papel dominante, ello no significaría ausencia de fines.

4. La metodología teatral

Escogimos, por tanto, un trabajo de improvisación. Elaboramos un guión fruto de una idea original, pensando, en todo momento que se trataba de una obra a representar ante niños pequeños, que podría abarcar edades desde los 3 a los 12 años. Por tanto, la obra debía funcionar lo más parecido al lenguaje que usan las marionetas. Ese tipo de marionetas que vemos en los parques, donde interactúan con los niños en un diálogo sencillo, jugando con el despiste, la aparición y desaparición en escena, juegos lingüísticos sencillos, simples trabalenguas.

Los primeros efectos del experimento no tardaron en aparecer. En un primer momento, las indicaciones del profesor iban dirigidas a preparar a los alumnos universitarios en sencillas técnicas de iniciación al trabajo actoral.

Relajación, a través de un sencillo método de meditación, basado en la respiración profunda. Se apreciaba la diferencia de soltura, de flexibilidad a la hora de coordinar los movimientos posteriores, que tenían unos alumnos cuando hacían dicho ejercicio de relajación y los que, por una u otra causa, no lo hacían.

Paso seguido, se realizaban ejercicios de improvisación bajo indicaciones o supuestos ideados por el profesor, tales como “un día en la playa...”, situaciones

de enredo, etc. En todas ellas se buscaba un efecto de “catarsis” para mantener la concentración en el personaje simulado.

También se hicieron ejercicios de coordinación entre voz y movimiento, incluyendo algunos de movimientos contenidos en un espacio delimitado, buscando, en todo momento, tomar conciencia de lo que ve el espectador como principal referente de la actuación, desprendiéndose de la interpretación subjetiva, esto es, de cómo el actor ve al personaje. Insistiendo en cómo ve al personaje el público.

Se procuraba que la acción teatral fuera objetiva, lo que convertía al personaje en un objeto para la interpretación del espectador.

5. La idea de partida

Habiendo observado, en la Tribuna del Agua (Foro de debate sobre la problemática del agua en el mundo) de la Exposición Universal del Agua en Zaragoza del 2008, cómo la directora del proyecto Worldwide Water Education (Project WET) (Deyonge, 2008), con unas sencillas indicaciones hacía que el público asistente experimentara el sonido del agua e incluso una simulación de tormenta, (Tribuna del Agua. Expo Zaragoza 2008) despertó en mí la iniciativa de reproducir esas instrucciones con mis alumnos, lo que incorporaría a un gran número de ellos a la representación. Valorando la importancia del desarrollo tridimensional en el despertar de la conciencia y la representación (Pavlou, 2009). No obstante, era necesario aprovechar las iniciativas más comprometidas, es decir, los alumnos más decididos a asumir algún papel protagonista. Así que elegí tres papeles relacionados con el agua.

Un primer personaje se llamaría “Limpiao”, en la primera versión. “Agua-do”, en la segunda. Otro personaje se llamaría “gotita” y el tercero “la bruja Tamina”.

Esta representación se realizó en el plazo de 2 cursos académicos, abarcando 3 representaciones en el recinto universitario, una de ellas con público infantil y una cuarta en un centro escolar (versión simplificada) en el marco del Proyecto de Innovación Docente sobre competencias artístico-culturales que se desarrolló en la Facultad de Educación de Toledo (UCLM).

6. El guión

El guión se construyó de forma muy simple. Tras la representación de la tormenta, hay una gota de agua (el personaje “gotita”) en medio del escenario. Aparece el payaso “limpiao” y se sorprende de verla, le dice que no se mueva y

va a buscar un vaso para que no se contamine. Aparece la bruja Tamina seduce a Gotita y se la lleva. Sale Limpiao y le pregunta al público por dónde se ha ido Gotita, los niños, el público, señala en la dirección que ha tomado. Limpiao va en dirección opuesta. Vuelve a preguntar al público. El público vuelve a señalar al sitio correcto, pero Limpiao sigue yendo por otro lado. A la tercera vez, pregunta Limpiao. ¿Con quién se ha ido Gotita? Los niños contestan.... “Con - Tamina”. -¿Con quién?-, vuelve a preguntar el payaso. --Con Tamina....- gritan los niños. El payaso sale corriendo espantado. Vuelve Gotita, manchada y mareada contando de dónde viene. El payaso le pregunta que qué ha hecho, menciona que tendrá que llamar a sus padres para que vengan a por ella, entonces los actores de la tormenta vuelven a representarla y finalmente Gotita queda limpia. Fin de la representación.

El mensaje o fin edificador, ha sido “El agua debe conservarse y evitar que se contamine”

En todo este proceso de construcción del guión, los propios actores decidieron el texto, sólo siguieron leves indicaciones del profesor. Las improvisaciones sirvieron para sustanciar el movimiento en escena y la conducta de los personajes entre sí.

7. Otras experiencias de simulación

El uso de técnicas actorales se ha empleado en diversas disciplinas. A diferencia de los Simuladores electrónicos, que representan un entorno virtual para el que se maneja un instrumento, por tanto, tiene como fin la adquisición de una habilidad, un dominio sobre una herramienta. En los Simuladores teatrales se pretende el aprendizaje de una conducta considerada por el entrenador, siguiendo distintos parámetros, sociales, psicológicos y coyunturales, según el modelo profesional que se emplee, como la correcta para resolver situaciones sobrevenidas en una práctica profesional concreta.

Como el programa de prevención de la obesidad “Preparados, listos, ¡Acción! Un programa de prevención de la obesidad para niños basado en el teatro: estudio factible” (“Ready.Set.ACTION! A theater-based obesity prevention program for children: a feasibility study”) para conseguir un cambio de actitud de los niños y sus familias de cara a la prevención de la obesidad usando el teatro como estrategia de intervención creativa (Neumark-Sztainer, y otros, 2009) o desordenes relativos al peso (Haines, Neumark-Sztainer, & Morris, 2008).

Así pues, son conocidas las simulaciones en la práctica de la medicina, especialmente en la relación médico-paciente, también en el sector de servicios financieros, comerciales, asegurador, etc.. Caracterizados por una relación persona a persona.

En todos estos procesos de simulación, el entrenamiento es finalista, forma parte de un guión que tiene un fin escrito, predeterminado. La utilidad de la técnica actoral viene dada por la eficacia productiva, sea comercial, con la firma de una venta o acuerdo, sea por la aceptación de una noticia, sea por la aceptación de un diagnóstico.

En estos casos, la simulación es una dramatización de la realidad. Una hipótesis de trabajo para el entrenamiento de la conducta y la habilidad comunicativa.

También se utiliza la dramatización en el campo de la docencia, especialmente para resolver situaciones como el tratamiento del acoso escolar (Joronen, Konu, Rankin, & Astedt-Kurki, 2012) o la simulación para el manejo de las relaciones padres-profesores (Terron, 2012).

Por tanto, debía centrar la actividad teatral no por la medida de sus usos indirectos, por su potencial para resolver conflictos o por su capacidad de seducción para el cambio de actitudes, sino en la adquisición de la introspección que el teatro podía facilitar, quizás en una línea más acorde con un camino intermedio entre la ética y la estética (Winston, 2005).

8. Efectos e ilusiones

El análisis de las encuestas realizadas entre el público asistente; profesores de universidad, de primaria, padres de alumnos y alumnos no actuantes, fue claro y contundente. En un 85% se manifestaron de –muy bueno- utilizar el teatro como modo de incentivar la creatividad. En torno a un 75% dijo gustarle el resultado, considerado artísticamente. Un 63% manifestó deseo de ver representada la obra en sus colegios y actos escolares.

La continuidad de la práctica teatral como expresión del afán protagonista, independientemente de la obra que se fuera a representar, fue manifestada por el 90% de los actores participantes como protagonistas y por un 30% de los colaboradores actores.

Tras la representación del primer curso, al curso siguiente, pudimos reconstruir la actividad con otros actores obteniendo un resultado similar, si bien, esta vez, se lograría representar en un colegio de Infantil-Primaria. Aún un tercer curso, una vez que el proyecto había cumplido sus objetivos, fuera del marco del Proyecto de Innovación Docente, los alumnos participantes me pedían que dirigiera una obra de teatro en la universidad y algunos de ellos han participado activamente en otros formatos de formación teatral, Seminarios, cursos-talleres.

Así mismo, los valores de correlación entre las competencias de creación artística y las de comprensión artística nos muestran una correlación positiva, lo que, en principio, sugiere que, ambos aspectos de la actividad teatral, sea la

comprensión de su contenido como la ejecución de los mismos, son variables correlacionadas sin vínculo de causalidad. Ello exige un replanteamiento de la relación que habíamos supuesto. Ya que la distancia entre la representación y la comprensión no supone que el valor de la representación deba ser considerado al margen de los contenidos o, dicho de otro modo, su valor instrumental no está reñido con su valor finalista.

La observación meditada y sosegada de la experiencia me hizo replantearme los preceptos o hipótesis de partida. Lo que nos lleva a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, la realización de la obra, instrumentada para la simulación de la realidad sesga el sentido mismo de la ejecución sacrificando el fin al medio.

En segundo lugar, la percepción, yo diría que, el pacto, entre la representación y el espectador en la experiencia llevada a cabo permite un amplio manejo de los instrumentos de representación.

En tercer lugar, el uso del teatro en la formación del profesorado constituye una práctica de carácter global y aprendizaje holístico, que va más allá del uso de la simulación a modo de representación escenificada para la vivencia de usos específicos, tipo representación de tutorías padres-profesores. O, de otra parte, más allá del perfeccionamiento de la representación, al modo de representación de un guión literario o religioso, léase las típicas representaciones de festividad o las representaciones de obras significadas de la literatura universal.

Cuarto lugar, el disfrute personal, el desarrollo personal y la formación actoral forman parte articulada de la relación entre el contenido que se desee expresar y la herramienta a utilizar para llevarla a cabo. Un teatro para el goce y disfrute de la recreación, para el análisis de la realidad inmediata y para el conocimiento de uno mismo. Un teatro en la práctica y no una mera práctica teatral.

9. Reflexión final

Hasta este momento, mi intento por demostrar que el teatro podía funcionar como determinante en la creación de una conciencia reflexiva. En virtud de que la experiencia teatral constituye una experiencia de meta-realidad, en el sentido que el teatro es un hecho empírico, real, montado sobre hechos sugeridos, reales o imaginarios. Y que era esa experiencia la que podía, más claramente, desatar la potencialidad de la reflexión, mediante el trabajo de deconstrucción del rol y reconstrucción del rol en el personaje. Beltrán lo expresa de otro modo “Pues bien, la diferencia radica en que para los actores que se mueven en la realidad sus acciones no son vividas como teatro, como algo superpuesto a la vida propia, sino como su vida personal, la única que tienen. Cuando decimos que actúan representando un papel aprendido, y que los demás (que son a la vez su público y sus

inter actores) comparten expectativas acerca de su conducta y aprecian la calidad de la performance ofrecida premiándolos o castigándolos en consecuencia, estamos haciendo algo parecido a utilizar un mapa: un mapa no es la realidad, pero la representa de manera convencional: permite hacerse una idea de ella, incluso sumamente precisa, pero siempre que no confundamos uno y otra. La metáfora teatral se corresponde con la realidad sólo en sentido figurado, y se utiliza con el fin de sugerir una comparación que facilite la comprensión del objeto” (Beltrán Villalba, 2010).

Sentí que no podía sostener cabalmente este asidero lógico. Y no podía porque una filosofía de la praxis, una filosofía que se construye mediante una crítica permanente, no puede aislar el valor intrínseco del teatro de su valor extrínseco. O lo que es lo mismo, no puede considerar acabado su proceso de transformación de la conciencia en un acto de deconstrucción, sino que para poder mantener una posición crítica, ésta ha de manifestarse y someterse a la crítica externa a su vez.

Por tanto, el teatro que hicimos, el teatro que descubrimos fue el teatro que cultivó en nosotros la convicción de que disponíamos de una poderosa herramienta para transformar no sólo la conciencia sino también la realidad, es decir, que podríamos utilizarla para una gran cantidad de fines, pero también de aprendizaje que nos devolvería constantemente al punto de partida, sabiendo algo nuevo. Un punto 0+1, en una función de 0+n que tiende a infinito.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos.
- BELTRÁN VILLALBA, M. (2010). La Metáfora Teatral en la Interacción Social. *Revista Internacional de Sociología*, 19-36.
- DEYONGE, S. (Agosto de 2008). *Expo Zaragoza 2008. Tribuna del Agua*. Obtenido de Project WET: Water Education for 21st century global water challenges: <http://www.tribunadelagua.com/htm/es/descargas/control?zone=pub&sec=descargas&pag=aplicarFiltro&idCatalogo=1&loc=es>
- GATTENHOF, S., & RADVAN, M. (May de 2009). In the mouth of the imagination: positioning children as co-researchers and co-artists to create a professional children's theatre production. . Recuperado el 2012 de 03 de 06, de Research in drama Education, vol14, n°2 pp. 211-224: <http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4CE2AB17A122C73F0B9A>
- HAINES, J., NEUMARK-SZTAINER, D., & MORRIS, B. (2008). *Theater as a Behavior Change Strategy: Qualitative Findings from a School-Based Intervention*. Recuperado el 06/03/2012, de Eating Disorders, volume 16, n°3, pp.241-254: <http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=4349AE8DDF7CA132A71D>

- HALLAM, J. L. (2007). An Analysis of the Presentation of Art in the British Primary School Curriculum and its Implications for Teaching. *International Journal of Art & Design Education*, 206-214.
- JORONEN, K., KONU, A., RANKIN, H. S., & ASTEDT-KURKI, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health promotion international*, 5-14.
- MARCHÁN, J. (2011). Nuevas Generaciones: Choque de generaciones y teatro científico. *Revista de Estudios de Juventud* , 165-186.
- NEUMARK-SZTAINER, D., HAINES, J., ROBINSO-OBRIEN, R., HANNAN, P., ROBINS, M., MORRIS, B., y otros. (June de 2009). *EBSCOhost EJS*. Recuperado el 6 de Marzo de 2012, de <http://ejournals.ebsco.com/direct.asp?ArticleID=49228404690D1B5181A9>
- PAVLOU, V., (2009). Understanding young children's tree-dimensional creative potential in Art making. *International Journal of Art & Design Education*, 139-150.
- TERRON, E. (01 de 2012). *La comunicación familia escuela*. Recuperado el 07 de Mayo de 2012, de You Tube: <http://youtu.be/dA1ogXCwHmI>
- Tribuna del Agua. Expo Zaragoza 2008. (s.f.). Obtenido de <http://www.tribuna-delagua.com/htm/es/descargas/control?zone=pub&sec=descargas&pag=aplicarFiltro&idCatalogo=1&loc=es>
- WINSTON, J. (2005). Between the aesthetic and the ethical: analysing the tension at the heart of Theatre in Education. *Journal of Moral Education*, volume 34, number 3, 309-323.

Recibido: 02/10/2012

Aceptado: 23/11/2012

