

El teatro en la escuela: un espacio virtual

Spei Macià

La cuestión principal que plantea el teatro en la escuela es la de su ubicación en el currículum: o bien en el área de educación artística, o bien en el de la educación física. Este artículo examina las dos posibilidades y se decanta por la segunda, es decir, por situarlo en el ámbito de una educación integral del cuerpo donde la experiencia escénica, más que "enseñar a hacer teatro", permita al alumnado poner a prueba sus capacidades expresivo-comunicativas en un espacio de ficción que los libere de la pobre y rutinaria expresividad cotidiana.

La presencia del teatro en la escuela no es una innovación de la reforma educativa de 1990, tal como suele creerse, sino que viene de mucho más lejos: exactamente del siglo XVI. La misma Iglesia católica, que en aquellos tiempos condenaba el arte dramático (y negaba a sus artistas el enterramiento en tierra sagrada), lo favorecía y practicaba en el ámbito de sus propias escuelas, consciente de sus enormes capacidades didácticas. La manifestación más llamativa de esta opción fue el denominado teatro jesuita, que se inicia con la representación de una tragedia (el nombre de la cual se ha perdido) en el Colegio Marmentino de Messina, el año 1556, cuando muere Ignacio de Loyola, y ya existían en Europa más de treinta escuelas jesuitas, esta práctica llega a España, concretamente a Córdoba. Un siglo más tarde aproximadamente, no sólo la encontramos consolidada, sino que dará lugar a algunos de los más grandes espectáculos de la época, como por ejemplo *Pietas Victrix*, de Nicolas Avancinus (Viena, 1659), con cuarenta y seis personajes que hablan en escena y con sofisticados recursos de escenografía y de iluminación rara vez utilizados en el teatro de adultos si exceptuamos los espectáculos de la corte francesa patrocinados por el Roi Soleil (Rey Sol).

La finalidad de estas representaciones (primero en latín, pero pronto en lengua vernácula, a fin de aumentar la eficacia) era el adiestramiento religioso y, por tanto, los temas de sus obras eran tomados de la Biblia, siguiendo el ejemplo del teatro medieval. Otra Iglesia, también cristiana, la luterana, da un paso adelante: más que propagar las verdades reveladas, el teatro ha de servir para difundir y perpetuar los dogmas sociales. Es necesario, dirá Martin Luther, que en el teatro escolar "sean creados, descritos y representados artísticamente personajes gracias a los cuales la gente se instruya y todo el mundo reconozca cuál es su oficio y su posición y nadie olvide lo que corresponde o conviene al criado, al señor, a los jóvenes y a los viejos, y qué ha de hacer cada uno. Así se ofrecerá a todo el mundo, como en un espejo, la jerarquía de las dignidades, de los lugares y de los deberes, la imagen de cómo ha de comportarse cada persona dentro de su clase social" (1). Hoy, esta instrumentalización del teatro al servicio de causas "superiores" puede parecernos anacrónica, pero representaba, sin duda, un gran avance en una época en que los niños sólo accedían a los escenarios (por ejemplo, al Blackfriars de Londres) para ser exhibidos como simples curiosidades de feria, igual que las fieras salvajes o las mujeres barbudas. Puede afirmarse, por tanto, que cuando reintroduce el teatro en la escuela, la reforma pedagógica no inventa nada. Su aportación innovadora, en todo caso, es que lo exige de su intencionalidad religiosa e incluso de una pedagogía social. Ni forma parte (tal como querían los jesuitas) de la materia "religión", ni (tal como reclamaba Luther) de una materia próxima a la educación cívica.

El problema es que, en la reforma pedagógica de 1990, no queda del todo claro cuál ha de ser la verdadera función del teatro en la escuela y en qué ámbito didáctico ha de inscribirse. ¿En el de la educación física, tal como pasa en la Comunidad Autónoma de Catalunya; o en el de la educación artística, como sucede en otras comunidades y se propugnaba en el antiguo territorio MEC? En cualquier caso, su ubicación en uno de estos dos ámbitos dará lugar a dos maneras muy distintas de entender y de desarrollar la presencia del arte dramático en la escuela, tanto primaria como secundaria.

La inclusión del teatro en el ámbito de la educación artística (a menudo bajo el término "dramatización") (2) plantea dos grandes cuestiones de difícil solución:

- Los contenidos de la materia. La complejidad del arte dramático es tal que a menudo los libros dedicados al teatro en la escuela (por ejemplo, Álvarez Novoa: *Dramatización: el teatro en el aula*) (3) presentan unos planes de formación integral de los alumnos y alumnas en dramaturgia, interpretación y escenificación propios de las escuelas teatrales con estudios superiores de cuatro años de duración divididos en especialidades, que exigirían una dedicación horaria imposible en la enseñanza obligatoria.

- La formación del profesorado capaz de impartir estos saberes. Ni en el supuesto de que la tarea fuera encomendada a titulados superiores en arte dramático (posibilidad que las leyes educativas no contemplan) sería posible encontrar a alguien que conociera mínimamente bien todas las disciplinas de que forma parte. El desconocimiento se acentúa todavía más en el caso de los maestros, y maestras, incluso en aquellos que en la especialidad de educación física han cursado créditos de expresión corporal, una materia que, al menos en Catalunya, no es (y con razón) sinónimo de teatro.

El teatro en la escuela

Estas dificultades insuperables hacen que, en la práctica, el teatro en la escuela se convierta en una actividad destinada sobre todo a preparar una fiesta de final de curso, con asistencia de maestros y parientes, y destinada a mostrar las habilidades de los niños y niñas para divertir a un público predispuesto (aunque la entrada sea gratuita) a aplaudir cualquier cosa que hagan, a la manera de algunos concursos televisivos donde los jóvenes participantes imitan las figuras consagradas del *show-bussines*, y todo el mundo cree que cuanto más fiel es la imitación más alta es la imaginación de los imitadores (4). Esta manera de enfocar la "dramatización" queda desautorizada por el hecho de que, habitualmente, una vez acabada la función, los maestros no suelen sacar ninguna conclusión pedagógica y se limitan a decir que todos "lo han hecho muy bien" (olvidando que los niños y las niñas siempre lo hacen bien en el escenario,

porque incluso cuando se equivocan tienen gracia), y no se preguntan en qué medida la tremenda experiencia escénica (5) se inscribe en un verdadero programa educativo. El teatro aparece como una actividad lúdica, interesante como tal, pero desligada de un proceso formativo global.

Parece mucho más pertinente la opción adoptada en el desarrollo curricular de la Comunidad Autónoma de Catalunya, que sitúa la experiencia teatral en el ámbito de la educación física, es decir, en el terreno de una educación integral del cuerpo que, de la misma manera que no quiere formar deportistas, tampoco pretende crear artistas del teatro ni fomentar posibles y, generalmente, frustradas vocaciones actorales. Es en este terreno donde hay que colocarla y, de manera más precisa, en el de la expresión corporal, siempre y cuando redefinamos este concepto con la máxima precisión posible.

La expresión corporal, en efecto, se ha caracterizado en los últimos decenios por la absoluta confusión de sus contenidos, confusión que ha dado lugar a la inclusión en este ámbito de prácticas tan diversas como el aeróbic, el mimo, el yoga, el tai-chi, la danza-jazz o la técnica Alexander (y otras técnicas terapéuticas), que sólo tienen en común el hecho de que, en todas estas disciplinas, quien las practica no se expresa oralmente. Se basan, en último término, en la curiosa idea de que el habla no forma parte del lenguaje corporal y, todavía en más última instancia, en la creencia de que existe una total disociación entre la psique y el soma, similar a la que predicaba Platón. Ahora bien, si consideramos que el objetivo de la expresión corporal no es enseñar a expresarse (todo el mundo sabe reír cuando alguna cosa le hace gracia, excepto en casos patológicos, como, por ejemplo, el autismo), sino conocer el propio cuerpo en su relación con el cuerpo de los otros para descubrir las posibilidades de comunicar las propias emociones, controlando los impulsos o amplificándolos, la función del teatro en la escuela asume otra dimensión: se convierte en el lugar donde las capacidades expresivas pueden ser puestas a prueba en una situación ficticia, aquella que (en palabras de Eugenio Barba) hace que nuestro comportamiento quede liberado de "la rutinaria y empobrecedora expresividad cotidiana" (6). Así, la aventura teatral en la escuela (y por tanto la de la danza) dejará de tener una finalidad primordialmente artística o de ser una de las muchas y mal denominadas "técnicas de la expresión corporal", o el espacio de una exhibición halagadora, y se podrá transformar en un verdadero laboratorio de la educación física; es decir, en un territorio virtual donde cada alumno y cada alumna, encarnados en otros cuerpos, pero con independencia de los criterios convencionales de éxito y fracaso, exploran las propias posibilidades comunicativas con una libertad que la vida real no le proporciona. El teatro ya no será "el punto más alto de la expresividad humana", tal como proponía Anita Harrow en su famosa taxonomía (7), sino un banco de pruebas o un "simulador" del mismo tipo que los que se utilizan para enseñar a pilotar aviones. Desde esta perspectiva, por ejemplo, el uso de elementos de vestuario, de máscaras o de maquillaje ya no tendrá como finalidad única "disfrazarse" de Caperucita Roja, de Teletubí o de Michel Jackson, sino, sobre todo, de comprobar que estos recursos modifican la relación de quien los utiliza con el entorno material y humano y actúan como amplificadores o reductores del espacio; de la misma manera, los polichinelas, las marionetas y las sombras chinescas ya no tendrán como objetivo producir espectáculos, sino comprobar las posibilidades que ofrece el uso de cuerpos intermedios (y artificiales) en el proceso de expresión-comunicación; parecidamente, la danza (lejos de aspirar a producir brillantes coreografías, casi siempre importadas de Broadway) será la ocasión para considerar la música como un estímulo expresivo y explorar la posibilidad de coordinar los ritmos individuales con el ritmo colectivo (8).

De esta manera, si la experiencia escénica se inscribe en un verdadero proceso de educación física, en un programa coherente de expresión-comunicación corporal (que no tiene por qué ignorar la dimensión lúdica que comporta la experiencia escénica), ya no será necesario que el maestro o la maestra sea un utópico y polifacético especialista en teatro y a la vez dramaturgo, actor, coreógrafo, director y escenógrafo. Bastará que el maestro sea el creador o el impulsor de situaciones ficticias, no elegidas en función de su posible éxito ante un público convencional, sino para permitirle observar los comportamientos de los alumnos y alumnas en la ficción a fin de entender cuáles son sus problemas en la comunicación real y, a partir de aquí, tratar de resolverlos más allá de un triunfo tan efímero como engañoso.

Hem parlat de:

Educación
Enseñanza
Teatro
Educación artística
Expresión corporal

Direcció de contacte

Spei Macià
Facultat de les Ciències de l'Educació (UAB). speimacia@set.ictnet.es

-
1. LUTHER (1974): "Tischreder", citado por Berthold en Historia social del teatro. Madrid. Guadarrama.
 2. Un término que se ha impuesto como sinónimo de escenificación, pero que, en rigor, habría de ser reservado para la escritura de textos representables o para la transformación en representables de textos no escritos con esta finalidad.
 3. Editorial Octaedro, Barcelona, 1995.
 4. Vigotsky con una constatación radial: "La imaginación del niño es más pobre que la de del adulto por el hecho de que su experiencia es menor" (La imaginación y el arte en la infancia. Barcelona. Akal, 1982). Por tanto, según Vigotsky, la imaginación se desarrolla paralelamente al proceso de crecimiento de la criatura humana y eso que llamamos espontaneidad no es otra cosa que "el signo de un aprendizaje todavía incompleto o la graciosa imperfección de bastas imitaciones", según J. Melendres (2000): La direcció dels autors. Institut del Teatre.

5. Tan sorprendente y fascinante que ha suscitado numerosas "falsas vocaciones" actorales. El aplauso obtenido en estas representaciones escolares ha hecho creer a muchas personas que querían hacer teatro "desde siempre" o "desde toda la vida" y que, por tanto, reúnen las condiciones necesarias para hacerlo.
6. Diccionario de antropología teatral (1988): Madrid. Gaceta.
7. En Taxonomía del ámbito psicomotor (1978): Normas para la programación de la conducta. Alcoy. Marfil.
8. Una posibilidad que rara vez permiten los "musicales" convencionales, desde El lago de los cisnes a West Side Story, igualmente contruidos para el lucimiento exclusivo de las primeras figuras.