

Manuel F. Vieites

Teatre i educació social.

De la intervenció a la formació

Recepció: octubre 2016 / Acceptació: novembre 2016

Resum

En la praxi professional de l'educació social, especialment en les línies d'actuació de l'animació sociocultural, però també en àmbits com el treball amb col·lectius específics en què els processos d'expressió constitueixen la primera eina per a la diagnosi prèvia a qualsevol disseny d'intervenció, o en processos de desenvolupament sociocomunitari en què el patrimoni cultural exerceixi un paper central, apareix la praxi teatral com un territori pel qual els subjectes solen transitar per raons diverses. Essent així, un dels majors problemes que trobarà qui vulgui utilitzar el teatre com a eina d'intervenció en aquest camp serà el de la formació específica rebuda, de manera que la intervenció esdevi impossible si ha de fer-se amb criteris de rigor i professionalitat. Amb aquest treball pretenem oferir una panoràmica general que mostri les diverses interseccions entre educació social i teatre per a després presentar una proposta orientada a la formació inicial en pedagogia teatral en la perspectiva de l'educació social.

Paraules clau

Educació social, Teatre, Pedagogia teatral, Animació teatral

Teatro y educación social. De la intervención a la formación

En la praxis profesional de la educación social, en especial en las líneas de actuación de la animación sociocultural, pero también en ámbitos como el trabajo con colectivos específicos en los que los procesos de expresión constituyen la primera herramienta para la diagnosis previa a cualquier intervención, o en procesos de desarrollo sociocomunitario en los que el patrimonio cultural desempeña un rol central, aparece la praxis teatral como un territorio por el que los sujetos suelen transitar por razones diversas. Siendo así, uno de los problemas que encontrará quien quiera utilizar el teatro como herramienta de intervención en este campo será el de la formación específica recibida, con lo que la intervención se torna imposible si ha de hacerse con criterios de rigor y profesionalidad. Con este trabajo pretendemos ofrecer una panorámica general que muestre las diversas intersecciones entre educación social y teatro para después presentar una propuesta orientada a la formación inicial en pedagogía teatral en la perspectiva de la educación social.

Palabras clave

Educación social, Teatro, Pedagogía teatral, Animación teatral

Theatre and Social Education. From intervention to training

In the professional practice of social education, and especially in the lines of action of socio-cultural animation, as well as in areas such as work with specific groups in which processes of expression are the first tool of the assessment and diagnosis prior to any intervention or processes of socio-community development in which cultural heritage has a central role, theatrical praxis is a territory through which subjects often travel for a variety of reasons. This being so, one of the problems that will be encountered by those who wish to use theatre as a tool for intervention in this field will be the specific training they have received, as a result of which the expectation of professional criteria of excellence makes intervention impossible. The aim of this work is to offer a general overview showing the various intersections between social education and theatre before going on to present a proposal oriented at initial training in theatrical pedagogy from the perspective of social education.

Keywords

Social education, Theatre, Theatrical pedagogy, Theatrical animation

Com citar aquest article:

Vieites García, Manuel F. (2016).
 "Teatre i educació social. De la intervenció a la formació".
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 64, p. 104-117

Presentació

Cada dia són més els treballs científics que mostren les possibilitats de la praxi teatral com a eina d'intervenció socioeducativa i sociocultural en diferents temps i espais, i per a un creixent i molt diversificat nombre d'usuaris, i així destaquem treballs recents que informen de la riquesa del camp en experiències i possibilitats (Somers, 2008; McKenna, 2014; Sinding, Warren & Paton, 2015; Aimo, 2016). Amb tot, en l'àmbit de l'Estat espanyol, encara falten treballs que abordin amb precisió la necessitat d'anomenar les coses pel seu nom i determinar de què parlem quan diem "praxi teatral" (Núñez Cubero i Navarro Solano, 2007).

Amb el sintagma praxi teatral referim dos àmbits expressius relacionats tot i que diferenciats, que configuren dues importants àrees d'expressió de la persona: l'expressió dramàtica i l'expressió teatral. En realitat l'expressió teatral recolza en l'expressió dramàtica, i totes dues comparteixen un conjunt de metodologies específicament derivades del drama en la seva accepció més vella, la que remet al concepte d'acció. Parlem d'eines i procediments com el joc dramàtic, la improvisació o la dramatització, a més d'altres àmbits expressius concurrents com l'expressió gestual, la corporal, l'oral o la cinètica. A Espanya, a causa de l'escassa tradició docent i investigadora en educació teatral i en pedagogia del teatre, amb prou feines es van abordar qüestions tan transcendents com la terminològica, en els termes en què la formulava Trilla per a la pedagogia quan demanava un llenguatge propi per a les disciplines amb pretensions de "cientificitat" (1987, pàg. 8). La vella qüestió formulada per Mantovani (1980, pàg. 130) o Tejerina (1994, pàg. 118) sobre la necessitat d'una terminologia precisa i rigorosa, segueix sense resoldre's, en bona mesura perquè moltes persones que s'acosten al teatre des de camps pròxims o allunyats, el que realment necessiten són recursos, de vegades simples receptes per sortir del pas.

Com es va dir en un altre lloc (Vieites, 2013), una de les tasques urgents per a la pedagogia teatral, disciplina en construcció que per fi va arribar a les escoles superiors d'art dramàtic, i que igualment hauria d'arribar a les facultats d'educació, consisteix a construir el seu propi mapa conceptual com a disciplina científica que conviu amb altres pedagogies (dansa o música), però com a àmbit diferenciats. Una tasca especialment necessària perquè les persones que transiten per aquest camp sàpiguen el terreny que trepitgen i tot el que hi ha darrere dels termes i conceptes emprats, i també perquè coneguin les línies i àmbits en què educació social i praxi teatral es complementen.

La raó última d'aquest article és la de mostrar interseccions evidents entre pedagogia teatral i pedagogia social, abordada en diversos treballs col·lectius (Caride, Vieites *et al.*, 2006), per establir principis de la intervenció en educació social des de la pedagogia teatral i considerar possibilitats de formació bàsica en educació teatral per a les persones que tenen en l'educació social

Amb el sintagma praxi teatral referim dos àmbits: l'expressió dramàtica i l'expressió teatral

el seu camp professional, i que en el seu treball en centres educatius, cases de joventut o centres cívics descobreixen que la praxi teatral pot ser especialment rellevant per a assolir objectius relatius a motivació personal, inclusió, conductes disruptives o dinamització cultural (Onieva, 2011). És un moment en què inicien aquest trànsit invers de la intervenció a la formació, per pal·liar un dèficit significatiu en la seva formació inicial.

El camp de l'educació teatral

La pedagogia teatral s'ocupa de l'educació teatral i l'animació teatral

En d'altres treballs abordem les diverses manifestacions i modalitats de l'educació teatral (Vieites, 2014), per la qual cosa, ara cal dir que la pedagogia teatral, com a ciència i teoria de l'educació teatral, s'ocupa de dos grans àmbits:

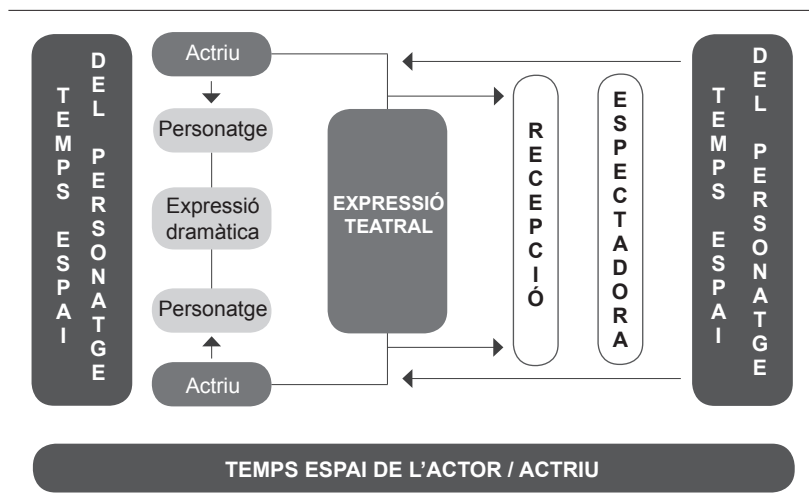
- L'educació teatral, amb diversos graus de formalització, que pot donar-se en qualsevol de les quatre possibilitats d'orientar-la: formació per al teatre (educació de professionals, amb una orientació finalista), formació en expressió dramàtica i en expressió teatral (amb una orientació integral), formació pel teatre (amb una dimensió instrumental), i formació de formadors (en tota la seva diversitat).
- L'animació teatral, entesa com a àmbit de pràctiques molt diverses (assentades en l'expressió dramàtica i en l'expressió teatral), que persegueix la construcció del subjecte receptor i del subjecte creador, d'una persona plenament alfabetitzada en el camp teatral, amb capital teatral suficient i amb la corresponent competència estètica. Un camp molt heterogeni en possibilitats que persegueix la construcció d'un subjecte social i polític actiu, dotat de les eines necessàries per intervenir activament en tots els assumptes de la comunitat i de la societat. Com assenyalava Úcar, seria "aquell conjunt de pràctiques socioeducatives amb persones, grups o comunitats que, a través de metodologies dramàtiques o teatrals, genera processos de creació cultural i persegueix l'empoderament (*empowerment*) dels participants" (1999, pàg. 217). És molt important no perdre de vista aquesta dimensió "socioeducativa", o "sociocultural", perquè si l'ambició artística sempre és legítima, de vegades fins i tot necessària, en cap cas s'haurà de situar en un segon pla el caràcter central de l'animació.

Tot l'edifici disciplinar de la pedagogia teatral recolza sobre aquests dos pilars ben sòlids: l'expressió dramàtica i l'expressió teatral. De la primera direm que es conforma com una forma d'acció, expressió i comunicació en el qual conflueixen els diferents recursos expressius de la persona, del gest a la paraula, però sense oblidar temps i espai, o caracterització (pentinat, indumentària...), ni el concepte de rol, per configurar així el que anomenem "dramatúrgia de l'existència", sobre la qual Burke (1945) o Goffman (1959, 1974) van escriure treballs notables, als quals hi sumem tot el que s'escrigué

a principi del segle xx sobre “l’instint dramàtic” i que Klein recupera en un treball infeliçment inèdit (2012). Com deia Rocher, la imatge del subjecte social com a actor, de la qual es van ocupar Weber o Parsons, parteix de la “Multiplicitat de rols” que cada persona ha d’assumir en la seva vida quotidiana, amb la qual cosa el paral·lelisme entre persona i actriu o actor esdevé evident (1985, pp. 46-47). És la base de la metàfora teatral aplicada a la conducta i la interacció humanes (Beltrán Villalva, 2010), que remet a dramaturgs com Shakespeare o Calderón de la Barca, i en la qual es fonamenta la visió del teatre com a escola de vida.

Aquests jocs de rol exercits en la vida quotidiana són la base per a la configuració del personatge escènic quan transitem de la realitat als universos de ficció, als mons escènics assentats en la convenció assenyalada per Brook: “Puc agafar qualsevol espai buit i anomenar-lo un escenari nu. Un home camina per aquest espai buit mentre un altre l’observa, i això és tot el que es necessita per realitzar un acte teatral” ([1968] 2012, pàg. 19). L’expressió teatral es configura a partir de l’expressió dramàtica, i per això, atenent a criteris de la psicologia del desenvolupament (Courtney, 1980), aquesta última seria la disciplina orientada al desenvolupament del potencial expressiu de la persona i a la construcció del subjecte social, pel fet que l’expressió teatral s’orienta al desenvolupament d’un actor social conscient del potencial artístic de determinades formes d’expressió com les arts escèniques. De la mateixa manera, els teatres del desenvolupament personal parteixen de l’expressió dramàtica per arribar a l’expressió teatral, si s’escau (Aimo, 2016). La figura 1 mostra aquesta relació:

Figura 1. La comunicació teatral. Elaboració pròpia.



El teatre no deixa de ser la construcció d'un univers de ficció habitat per persones les quals actors i actrius donen vida per procediments diversos, davant d'un públic que accepta aquesta convenció. En aquesta construcció d'universos rau l'expressió teatral, a la qual l'expressió dramàtica ofereix un element central: la rèplica de processos de vida i de conductes de les persones que habiten aquests universos.

Tant l'expressió dramàtica com l'expressió teatral utilitzen eines com el joc, el joc dramàtic, la improvisació, la dramatització, el joc de rols, la creació col·lectiva, l'escenificació o la transformació d'espais, i en el camp de l'educació teatral especialitzada donen lloc a disciplines acadèmiques que van des de la teoria i la pràctica de la interpretació a la teoria teatral, sense oblidar totes les didàctiques específiques vinculades amb les diferents matèries i disciplines que configuren l'univers de l'educació teatral, i entre elles la "didàctica de l'animació teatral". Totes s'agrupen en el marc disciplinar de la pedagogia teatral, fel pel qual hem de diferenciar-les dels procediments, metodologies o eines que comparteixen entre si o que els són pròpies de manera específica. Així, el joc dramàtic és procediment, mai disciplina.

La praxi teatral
que interessa
s'orienta a la
construcció del
subjecte
creador i a la
construcció del
subjecte receptor

La praxi teatral que interessa als programes, activitats i processos en què educació teatral i educació social conflueixen, és la que s'orienta a la construcció del subjecte creador a través del desenvolupament del potencial expressiu i creatiu de la persona, i a la construcció del subjecte receptor, a través de la promoció activa del seu rol com a espectador de teatre, per a, a través d'una alfabetització específica fonamentada en la participació, augmentar el seu capital teatral i la seva competència estètica. I a la construcció crítica de tots dos subjectes (que han de confluir en la mateixa persona), les dues formes d'expressió ofereixen tot el seu potencial procedimental, ja sigui en relació a processos més centrats en allò expressiu o en d'altres més orientats a la creació i la difusió, tot i que els primers acabin per conduir els segons (Vieites, 2016). I així adquireixen rellevància les eines al·ludides, des d'un joc dramàtic a una lectura dramatitzada.

L'educació social en la perspectiva de l'educació teatral i a l'inrevés

Hi ha un considerable consens a l'hora de determinar els àmbits d'acció de l'educació social. Froufe Cinquenes (1997), seguint treballs de diferents autors, parla de (1) l'educació social especialitzada que té com a finalitat "desenvolupar i fomentar una intervenció educativa que solucioni determinades conductes inadaptades i certs problemes psicosocials" (pàg. 189); (2) l'educació de persones adultes que persegueix "aconseguir que tots els subjectes dominin la realitat sociocultural que els envolta" (pàg. 192); (3) l'animació i el temps lliure, també animació sociocultural, que cal entendre

com un “conjunt de tècniques socials basades en els principis de la pedagogia participativa que té com a finalitat el desenvolupament i la qualitat de la vida d’una comunitat o grup social (pàg. 194), i (4) la formació laboral i/o ocupacional que s’ha d’entendre com a acció o intervenció “dirigida a persones o grups que presenten especials dificultats d’integració sociolaboral (pàg. 196), i que ha de practicar-se com una mena de pedagogia de l’atur i de la inserció laboral, més relacionada amb el desenvolupament de competències socials i comunicatives que amb l’adquisició de destreses professionals.

En qualsevol dels quatre grans àmbits citats per Froufe Quintas, en els espais considerats a Pantoja *et al.* (1998), en els escenaris mostrats per Sáez Carreras i Molina (2006), o en els contemplats per Merino, De la Fuente *et al.* (2007), cobra especial rellevància la idea d’un subjecte que cal construir, recuperar i/o potenciar, en la perspectiva del foment de la iniciativa i de l’autonomia personal, sempre unida a la idea de grup i de comunitat, en la qual aquesta iniciativa i aquesta autonomia cobren significat i sentit. Parlem d’un subjecte que es construeix com a actor social i cultural en diversos processos, sent un d’ells el de “l’alfabetització expressiva” orientat al fet que el subjecte es converteixi en subjecte creador, per a la qual cosa ha de realitzar un procés d’aprenentatge de tècniques fonamentades en l’expressió dramàtica i en l’expressió teatral. També parlem d’una comunitat en continu procés de transformació, capaç “de donar satisfacció pública a les necessitats socials de les persones que la integren” (Caride, 1997, pàg. 225).

Aquesta alfabetització expressiva i creativa, considerada per autors diversos (Passatore, Destefanis, Fontana i De Lucis, 1975; Barker, 1977; Boal 1978), implica conquerir, recuperar o prendre la paraula, el cos, el discurs, i ocupar l’escena, per des d’ella projectar una determinada manera de situar-se en l’escenari social i en el món, davant dels altres i davant dels problemes i conflictes individuals i col·lectius. Implica construir una praxi sociocultural que pot tenir una major o menor dimensió artística però que sempre tindrà dimensió escènica i una forta orientació socioeducativa.

Situats en el marc que des de la sociologia de l’educació i des de la pedagogia social es defineix com a “intervenció social” o “intervenció socioeducativa” (Petrus *et al.*, 1997; Escarbajal d’Haro *et al.*, 1998; Sáez Carreras i Molina 2006; Merino, de la Font *et al.*, 2007), veiem tot el que l’adjectiu teatral aporta a la idea d’educació social; i més encara en parlar d’una praxi entesa com a procés de treball en grup a partir dels procediments esmentats (joc dramàtic, improvisació, dramatització, joc de rols, creació col·lectiva), orientat a promoure processos d’expressió, creació, comunicació i recepció en els nivells individual, de grup, i/o comunitari:

- La praxi teatral afavoreix la (re)socialització perquè implica, en primer lloc, un treball en grup i una negociació constant de pautes, normes i idees; una activitat en plena consonància amb el que Giner afirmava quan deia que en la socialització l’individu “aprèn a adaptar-se als seus grups i

Aquesta alfabetització expressiva implica projectar una determinada manera de situar-se en l’escenari social i en el món

a fer seves les seves normes, imatges i valors” (2004, pàg. 87). En segon lloc, implica participar en activitats d'improvisació, dramatització i joc dramàtic, o en processos de creació escènica, que suposen crear i desenvolupar situacions, conflictes, conductes, i construir mons dramàtics amb una determinada lògica, en un treball permanent amb l'alteritat, amb l'altre i “allò altre”, treball que ha de promoure l'empatia i afavorir la comprensió a partir del reconeixement de l'altre (Morin, 2016, pàg. 65). Es tracta, doncs, d'un treball en grup complex, en el qual l'individu participa tant des de la seva singularitat com a persona, com des de les singularitats de cada un dels personatges que “encarna”, i situat en un escenari social, real com a espai de comunicació i fictici com a rèplica que és, tancat per al grup o obert al públic.

- La praxi teatral comporta adaptació i transformació. La conducta de l'ésser humà, en la seva construcció i desenvolupament, es basa en la mimesi, per mitjà de la qual aquell incorpora formes de fer, de pensar, de ser, d'estar, pròpies de la seva comunitat, i amb les quals entra en contacte a través d'activitats d'improvisació, joc dramàtic o dramatització, en el que Elkonin defineix com a “joc protagonitzat” ([1978] 1985, pàg. 41). En elles l'individu adapta la seva conducta a una sèrie de principis, valors i normes que encara no li són pròpies, i se les apropia, fet que reforça la comprensió de l'alteritat i afavoreix la inclusió. Però si la socialització, com assenyala Coburn-Staege, suposa un “procés de transmissió i apropiació de rols normatius” (1980, pàg. 10), el joc teatral també permet qüestionar i transformar aquests rols. La funció reproductora va seguida de la funció transformadora, fonamentada en la comprensió crítica de la realitat (Sanvisens Marfull, 1984, pàg. 12).
- La praxi teatral necessita del desenvolupament de competències relacionades amb capacitats, habilitats i destreses expressives, comunicatives, creatives o socials, ja que com explica Barker el joc del teatre implica que la persona activi el seu potencial expressiu i creatiu més enllà del que li exigeix la vida diària. Barker assenyala destreses físiques, vocals i mimètiques, a més de les necessàries per explorar tot tipus de situacions, reals o fictícies, atenent al que cada situació demanda, i al que els altres participants proposen ([1977], pàg. 57), fet que es vincula amb la resolució de problemes, amb l'autonomia personal i amb el pensament divergent.
- La praxi teatral, en la creació i en la difusió, es pot entendre i desenvolupar com una pedagogia de la presència, de la trobada, de la interacció (Bárcena Orbe, 2012), fet que contribueix a facilitar l'afirmació del jo, del subjecte, en un joc dialògic amb l'alteritat, en la comunitat. Aquesta afirmació del jo, del grup, de la comunitat, parteix d'un acte de comunicació que se situa en l'esfera pública, i parteix de l'acció de prendre la paraula, moltes vegades de recuperar-la, per així formular i traslladar un determinat discurs, que implica prendre posició davant de determinades

problemàtiques i qüestions. Participar en un espectacle teatral, en qualsevol dels rols possibles (des d'actriu a dissenyadora escènica) implica crear un món, amb totes les decisions que aquesta creació suscita, encara que mostrar-lo davant la comunitat suposa contrastar aquest món amb la mirada d'altres persones.

- La praxi teatral, en tant que rèplica de conductes i creació de mons, pot explicar-se com a aprenentatge de l'acció social, fet que suposa una “dramatúrgia de l'existència”, ja que implica que el subjecte pensa i obra en funció d'unes circumstàncies donades, de la comprensió d'un marc de referència i d'experiència concret (Goffman, 1974), i a partir d'un projecte, d'una dramatúrgia, que esdevé acció i es converteix en acte (Luckmann, 1996, pàg. 37). Desenvolupar aquesta capacitat per elaborar una dramatúrgia de l'existència quotidiana implica aprendre a viure, enfortint la capacitat de comprensió de les circumstàncies donades en cada moment, i un treball permanent amb el “com si” (Brook, 2012).
- La praxi teatral pot entendre's com a anàlisi crítica, com a revelació i descobriment de la realitat. La dramatúrgia de l'existència, com a expressió de la capacitat del subjecte per activar i desenvolupar conductes (adoptant els rols i els cursos d'acció adequats) a/en qualsevol “escenari”, implica que el subjecte aprengui a llegir la realitat, fet que ens porta a dos conceptes fonamentals en Freire, com són els d'alfabetització i conscienciació. Suposa aprendre a veure i a mirar (De Miguel, 2003), però també a construir una mirada dialèctica, en la senda de l'alfabetització crítica de Giroux (1997).
- La praxi teatral promou un procés de desenvolupament i millora en els nivells individual, col·lectiu i comunitari pel fet que persegueix “l'empoderament” dels subjectes, col·lectius i grups socials, o de comunitats que mitjançant el teatre prenen consciència de les seves capacitats i possibilitats, per generar els seus propis discursos, una narrativa pròpia.
- La praxi teatral pot ser entesa i practicada com a art, ja que tot i la dialèctica sempre present entre procés/producte, els individus i els grups acaben per generar mostres de treball i/o espectacles que són una manifestació artística, i fan palesa la seva capacitat cultural i teatral, i la seva competència estètica (Bourdieu, 1988).

La praxi teatral pot entendre's com a anàlisi crítica, com a revelació i descobriment de la realitat

Sense que deixi de ser cert que la praxi teatral pot contribuir al desenvolupament de les finalitats pròpies d'una acció sociocultural orientada “a promoure la iniciativa, l'organització, la reflexió crítica i la participació autònoma de les persones en el desenvolupament cultural i social que els afecta i en un territori i una societat determinats” (Caride, 2005, pàg. 80), no és menys cert que tot dependrà de la posició ideològica que s'adopti i de l'orientació que, en conseqüència, prengui la intervenció, ja que en tota intervenció batega una ideologia, una manera de veure i voler el món, de resoldre els proble-

mes, de prendre decisions, atès que la neutralitat no existeix, atès que sempre hi ha creences i sempre hi ha poder (Eagleton, 1997, pàg. 25). Per això la praxi teatral que proposem, en el marc de l'animació teatral i per tant amb la pedagogia teatral, pot tenir orientacions diverses, i tot dependrà del paradigma d'intervenció en què decidim situar-nos, i de l'ús que fem del nostre coneixement i de la seva aplicació, com alertava Habermas a *Coneixement i interès* (1988). És una qüestió de paradigmes, en efecte, ja que cal optar per la raó instrumental, per la raó hermenèutica (en el bucle interminable del procés), o per la raó crítica, per bé que cada projecte i cada moment en cada projecte exigirà estratègies adequades a les finalitats que perseguim, que estaran determinades per les nostres idees, per les nostres fites a la vida o per les finalitats que l'entitat contractant trasllada a la part contractada. Un marc complex, sens dubte.

La formació de formadors i animadors

No es tracta de fer teatre sense més, sinó d'aprofitar aquest fer teatre perquè sorgeixin amb força altres utilitats, beneficis, objectius i finalitats

Eduardo Gili va escriure que “hi ha poques coses tan patètiques com veure un docent avorrit intentant estimular la creativitat d'un grup d'alumnes” (1984, pàg. 66), i certament un dels problemes fonamentals de la praxi teatral que aquí es proposa, entesa des d'una perspectiva sociocrítica, té a veure amb l'exercici professional de les persones que coordinen processos d'intervenció en els quals aquesta praxi no deixa de ser un mitjà, ja que no es tracta de fer teatre sense més, sinó d'aprofitar aquest fer teatre perquè sorgeixin amb força altres utilitats, beneficis, objectius i finalitats. Per això no cal tenir un coneixement expert en creació teatral, sinó que també s'haurà de tenir en pedagogia social i en pedagogia teatral. Com destacava el doctor Gili, es tracta de propiciar que els subjectes de la intervenció construeixin un procés que mobilitzi tota la seva estructura cognitiva, emocional, expressiva, creativa, comunicativa i relacional, de manera que les persones que hagin de propiciar aquest procés hauran de tenir molt ensinistrada aquesta mateixa estructura. La formació de formadors o animadors persegueix tant adquirir un coneixement expert com el propi desenvolupament personal com a agent creador.

La formació de formadors o animadors persegueix tant adquirir un coneixement expert com el propi desenvolupament personal com a agent creador

Un dels majors problemes que afronta la pedagogia teatral a Espanya, en el seu camí de normalització, és la manca d'especialistes i d'espais en els quals adquirir aquesta especialització. Recentment els estudis superiors d'art dramàtic incorporen en el seu currículum una matèria de formació bàsica anomenada “pedagogia”, però es tracta d'una mesura insuficient per aconseguir l'objectiu que es perseguia: promoure que els titulats superiors en art dramàtic estiguin capacitats per a l'exercici de la docència, ja que no és possible formar un docent amb 4 ECTS d'un total de 240. La recerca en pedagogia teatral pateix de mancances semblants (Vieites, 2015).

En altres països de la nostra esfera cultural hi ha itineraris formatius diferenciats per a les persones que volen orientar la seva vida professional al món de l'escena i els que opten per l'ensenyament teatral. Així, al Brasil hi ha el batxillerat en teatre, per a especialistes en creació escènica, i la llicenciatura en teatre, per a especialistes en educació teatral, com també hi ha aquests dos itineraris en països com Argentina o Colòmbia. La Facultat d'Art de la Universitat del Centre de la Província de Buenos Aires, situada a Tandil, la Universitat del Valle, de Cali, a Colòmbia, o la Universitat Federal de Uberlândia, al Brasil, ofereixen llicenciatures, que tenen entre els seus objectius els que formula aquesta última institució per al seu "Curs de Teatre":

- Formar profissionais de teatro que exerçam atividades próprias da criação artística, da educação e da cultura em geral em órgãos públicos, em instituições da sociedade civil organizada, ou ainda, em instituições privadas, participando do desenvolvimento da sociedade brasileira;
- Formar atores de teatro que atuem em manifestações cênicas de maneira criativa, responsável e ética e que tenham subsídios para produzir seus espetáculos, procurando uma maior inserção e intervenção no mercado de trabalho;
- Valorizar a formação pedagógica geral e específica do professor de teatro, por meio de uma equilibrada relação entre fundamentação teórica e experiência prática, que leve em conta primordialmente o caráter pedagógico implícito ao próprio teatro;
- Preparar pesquisadores para carreira docente com capacidade de relacionar a prática com a teoria, a arte com a educação¹.

No seria raonable proposar que aquesta sigui l'única via per promoure la formació de formadors i animadors en el camp de l'educació teatral, encara que sigui la més raonable des de la perspectiva de potenciar un coneixement expert i un acompliment professional òptim. Però considerant que l'animació és un camp de pràctiques professionals no reglades, sembla lògic promoure que tots aquells àmbits formatius vinculats a l'acció i la intervenció social i cultural ofereixin les eines necessàries per afrontar i abastar un major nombre d'actuacions, per potenciar també la idea d'un oci lliure i autotèlic (Cuenca Cabeza, 2004), tan important en la societat actual, tan marcada per un temps lliure sense activitat.

En l'adquisició de les eines necessàries per a l'acció i la intervenció, les persones adquireixen igualment les habilitats, capacitats i destreses al·lúdides, de manera que també desenvolupen les seves pròpies competències expressives, creatives i comunicatives. Conèixer els principis que fonamenten l'expressió dramàtica i l'expressió teatral i tenir una experiència pràctica en els seus procediments bàsics (joc dramàtic, dramatització, improvisació, joc de rols, o creació col·lectiva), pot ser la millor manera de prendre consciència de tot el que cal aprendre per millorar la nostra pròpia acció, i de tot allò que, en conseqüència, es pot traslladar als altres. El "joc de la caixeta" es pot

explicar, però ningú coneixerà el seu abast psico-socio-educatiu mentre no hi hagi jugat una vegada i una altra i una altra, en diferents espais i tempos i amb usuaris diversos, en totes les seves variants.

Coda

Assenyalem
la importància
d'oferir algun
tipus de formació
inicial en
animació teatral
o en pedagogia
teatral a l'alumnat
del Grau en
Educació Social

Tard o d'hora, les persones que exerceixen en el camp de l'educació social es troben amb el teatre i amb la possibilitat o la necessitat d'activar algun tipus d'intervenció des de la praxi teatral, com mostren les experiències referides a l'inici d'aquest treball. Segurament no hi hagin d'intervenir de manera directa, però probablement hagin d'idear activitats i programes per assolir determinats objectius o potenciar línies de participació, o simplement per valorar la idoneïtat d'una proposta que arriba de l'exterior al departament en què treballen. Aleshores sentiran una certa solitud davant d'un camp, el de l'animació teatral, que desconeixen, i una certa impotència pel fet de no tenir algunes eines bàsiques amb les quals operar. Per això, en diferents moments assenyalem la importància d'oferir algun tipus de formació inicial en animació teatral o en pedagogia teatral a l'alumnat del Grau en Educació Social, com també l'haurien de rebre en pedagogia teatral els qui cursen graus en Educació Infantil o en Educació Primària, per raons educatives fonamentals:

- Per promoure i desenvolupar de forma permanent el propi potencial expressiu, creatiu i comunicatiu com a educadors i animadors.
- Per prendre consciència del potencial educatiu de l'expressió dramàtica i de l'expressió teatral i conèixer i saber utilitzar els seus procediments en diferents contextos.
- Per conèixer criteris bàsics en el disseny d'activitats i programes d'intervenció en educació i animació teatral.

Seguint algunes anàlisis crítiques al voltant del currículum (Gimeno Sacristán, 1989), podem dir que aquest és una construcció social amb una forta càrrega ideològica, la de les elits que informen la seva orientació, però també cal dir que de vegades aquestes elits són substituïdes per unes altres que operen amb una lògica especialment perversa, en establir fortes contradiccions entre l'esperit i la lletra de disposicions normatives, com va passar a la LOGSE, que volia promoure una reforma educativa substantiva sense tocar els elements centrals del currículum, les assignatures. I moltes vegades el currículum no obeeix al perfil professional que es vol promoure, ni a les competències i objectius terminals que es formulen amb una retòrica transformadora que no lliga amb la lletra del pla d'estudis.

De la mateixa manera que una matèria com la pedagogia teatral permet que els titulats superiors en art dramàtic tinguin només un coneixement bàsic del que implica ésser un professional de l'educació i l'animació, la mateixa matèria permetria que els graduats en educació social prenguessin consciència

de les possibilitats certes de la praxi teatral com a eina d'intervenció psico-socio-educativa. No és una proposta nova (Vieites i Pose, 2006), i entenem que els responsables del disseny, revisió i adequació dels títols de grau assenyalats haurien de considerar-la per oferir als titulats sabers i formes de fer i de ser que són cada dia més necessaris en la seva transició a la vida activa i en el seu acompliment professional (Dapía, 2016). El ple desenvolupament de l'educació social, com a camp especialitzat de pràctiques professionals exigeix, sobretot, conèixer el camp real en què aquesta educació es concreta en programes, projectes, processos, activitats i realitats, i considerar les eines i els sabers més necessaris en cada cas, per operar amb una lògica favorable a l'educació social i lluny de les lluites corporatives per una porció del pastís curricular.

Manuel F. Vieites García
Escola Superior d'Art Dramàtic de Galícia
Universitat de Vigo
mvieites@uvigo.es

Bibliografia

- Aimo, M. E.** (2016). "Il Playback Theatre l'arte di essere se stessi. Uno strumento per l'empowerment ed il cambiamento autentico di individui e comunità". *Cuadernos de Trabajo Social*, 29 (1), 33-41.
- Bárcena Orbe, F.** (2012). "Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica". *Teoría de la educación*, 24 (2), 25-57.
- Barker, C.** (1977). *Theatre Games*. London: Methuen.
- Beltrán Villalva, M.** (2010). "La metáfora teatral en la interacción social". *Revista Internacional de Sociología*, 68 (1), 19-36.
- Boal, A.** (1978). *Duzentos e tal exercícios e jogos para o actor e o não actor com ganas de dizer algo através do teatro*. Lisboa: Cooperativa de Acção Cultural.
- Bourdieu, P.** (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Brook, P.** (2012). *El espacio vacío*. Barcelona: Península.
- Burke, K.** (1945). *A grammar of motives*. New York: Prentice Hall.
- Caride, J. A.** (1997). "Acción e intervención comunitarias". En A. Petrus (ed.), *Pedagogía Social* (222-247). Barcelona: Ariel.
- Caride, J. A.** (2005). "La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como educación social". *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Caride, J. A.; Vieites, M. F.** (eds.) (2006). *De la educación social a la animación teatral*. Gijón: Trea.
- Coburn-Staege, U.** (1980). *Juego y aprendizaje*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Courtney, R.** (1980). *The Dramatic Curriculum*. London, Ont.: Althouse Press.

- Cuenca Cabeza, M.** (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dapía, M. D.** (2016). "Investigación de los perfiles profesionales de educación social. El TFG, una oportunidad para la investigación aplicada". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 62, 89-103
- De Miguel, J. M.** (2003). "El ojo sociológico". *Reis, Revista española de investigaciones sociológicas*, 101, 49-88.
- Eagleton, T.** (1997). *Ideología*. Barcelona: Paidós.
- Elkonin, D. B.** (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Escarbajal de Haro, A.** (coord.) (1997). *La educación social en marcha*. Valencia: Nau Llibres.
- Froufe Quintas, S.** (1997). "Los ámbitos de intervención en educación social". *Aula*, 9, 179-200.
- Gili, E.** (1984). Lo lúdico creativo en la relación docente-alumno. En VV. AA., *Encuentro teatro y educación* (62-67) Madrid: Ministerio de Educación.
- Gimeno Sacristán, J.** (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giner, S.** (2010). *Sociología*. Barcelona: Península.
- Giroux, H.** (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E.** (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E.** (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. London: Harper and Row.
- Habermas, J.** (1988). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Klein, J.** (2012). "Rooting the Roots and Growth of the Dramatic Instinct". Inèdit, disponible a: https://www.researchgate.net/profile/Jeanne_Klein2/publications
- Luckmann, Th.** (1996). *Teoría de la acción humana*. Barcelona: Paidós.
- Marin, Ch.** (2014). "Enacting Engagement: Theatre as a Pedagogical Tool for Human Rights Education". *Youth Theatre Journal*, 28 (1), 32-43.
- Mantovani, A.** (1980). *El teatro, un juego más*. Madrid: Nuestra cultura.
- McKenna, J.** (2014). "Creating community theatre for social change". *Studies in Theatre and Performance*, 34 (1), 84-89.
- Merino, R.; De la Fuente, G.** (coords.) (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense.
- Morin, E.** (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Núñez Cubero, L.; Navarro Solano, M. R.** (2007). "Dramatización y educación: aspectos teóricos". *Teoría de la educación*, 19, 225-252.
- Onieva, J. L.** (2011). *La dramatización como recurso educativo estudio de una experiencia entre estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Tesis doctoral defendida a la Universitat de Màlaga amb direcció de C. González Álvarez. Disponible a: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4892>.
- Pantoja, L.** (ed.) (1998). *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao:

Universidad de Deusto.

Passatore, F.; Destefanis, S.; Fontana, A.; De Lucis, F. (1984). *Yo soy el árbol, tú el caballo*. Barcelona: Reforma de la Escuela.

Petrus, A. (ed.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

Rocher, G. (1985) *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.

Sáez Carreras, J.; Molina, J. G. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.

Sanvisens, A. (1984). “Educación, pedagogía y ciencias de la educación”. En A. Sanvisens (ed.), *Introducción a la Pedagogía* (5-38). Barcelona: Barcanova.

Sinding, Ch.; Warren, R.; Paton, C. (2014). “Social work and the arts: Images at the intersection”. *Qualitative Social Work*, 13 (2), 187-202.

Somers, J. W. (2008). “Interactive theatre: Drama as social intervention”. *Music and Arts in Action*, 1 (1), 61-86.

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI.

Trilla, J. (1987). *La educación informal*. Barcelona: PPU.

Úcar, X. (1999). “Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal”. *Teoría de la Educación*, 11, 217-255.

Vieites, M. F.; Pose, H. (2006). “Perfil formativo y desarrollo profesional en animación teatral”. En J. M. Caride y M. F. Vieites (eds.), *De la educación social a la animación teatral* (305-338). Gijón: Trea.

Vieites, M. F. (2013). “La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica”. *Revista española de pedagogía*, 256, 493-508.

Vieites, M. F. (2014). “Educación teatral: una propuesta de sistematización”. *Teoría de la Educación*, 26 (1), 77-101.

Vieites, M. F. (2015). La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 11-30.

Vieites, M. F. (2016). “Trabajo social y teatro: considerando las intersecciones”. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29 (1), 21-31.

1 Per a més informació, vegeu: <http://www.iarte.ufu.br/teatro>
