

# Aprender a actuar: idea y relevancia de la educación dramática

## *Learning to act: idea and relevance of drama education*

Manuel F. Vieites\*

Recibido: 21 de noviembre de 2021 Aceptado: 24 de mayo de 2022 Publicado: 31 de julio de 2022

To cite this article: Vieites, M. F. (2022). Aprender a actuar: idea y relevancia de la educación dramática. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 9-30. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13861>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13861>

### RESUMEN

En 1985 Ian Bowater escribía que para el año 2000 la disciplina que en inglés se designa *Drama* podría desaparecer del currículo, por no haber sabido sus practicantes y defensores mostrar su valor, su alcance educativo verdadero. Infelizmente, el pronóstico se cumplió en parte, porque, al mismo tiempo, como señalaba Eisner, tampoco se ha comprendido la función de la educación artística en el desarrollo humano. No obstante, se ha de admitir que a la hora de defender el valor curricular y educativo del *Drama* se han recitado demasiados tópicos y lugares comunes, sin acertar a explicar aquello que pueda tener de substantivo y diferencial, lo que ninguna otra área puede ofrecer. Con este artículo, escrito tras una amplia revisión de literatura en campos diversos, analizamos la cuestión del valor, lo que nos obliga a proponer una mirada nueva al campo de las prácticas educativas generado en el encuentro entre educación y teatro, destacando como conclusión la transcendencia de la educación dramática, cuya finalidad es fomentar y desarrollar un tipo de inteligencia fundamental en el proceso de construcción de la persona y en la conformación del sujeto como actor social: la inteligencia dramática.

**Palabras clave:** instinto dramático; inteligencia dramática; modelo dramático; homo dramaticus; pedagogía teatral

### ABSTRACT

In 1985 Ian Bowater wrote that by the year 2000 Drama could disappear from the schools and the curriculum, as its practitioners and supporters had not succeeded in showing its value, its real educational dimension. Unfortunately, the prognosis was partially fulfilled, because at the same time, as Eisner stated, the role of artistic education in human development has not been understood. Nevertheless, it should be admitted that when defending the curricular and educational value of Drama many clichés and common places have been recited, without being able to explain how it may be substantive and differential, having that something that no other area can offer. With this paper, written after an extensive review of literature in diverse fields, we consider the issue of value, which drives us to put forward a new approach to the field of the educational practices generated when education and theatre meet, and highlighting, in conclusion, the relevance of drama education, which aim is to promote and foster a new kind of intelligence that is key in the process of becoming a person and in shaping the subject as a social actor: dramatic intelligence.

**Keywords:** dramatic instinct; dramatic intelligence; dramatic model; homo dramaticus; theatre pedagogy



\*Manuel F. Vieites [0000-0003-4372-6234](https://orcid.org/0000-0003-4372-6234)

Universidad de Vigo, Análisis e Intervención Psicosocioeducativa (España)

[mvieites@uvigo.es](mailto:mvieites@uvigo.es)

## 1. INTRODUCCIÓN

En el artículo “Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad”, Pérez Gómez señalaba claves y retos en la tarea urgente de transformar la escuela, y convertirla en marco donde se (auto) construyan sujetos capaces de enfrentar “escenarios cada vez más complejos, inciertos, fugaces y confusos”, en los que se ven “implicados como actores” (2019, p. 4). Citando a Pozo (2014, 2016), señala que “aprender es transformar la información que uno recibe para convertirla en conocimiento propio, autónomo y activo para comprender y actuar” (p. 7), por lo que tal vez sea necesario repensar lo que se aprende, para ir más allá del discurso de un currículo asentado en la razón instrumental (Cuesta, 2011), camino de lo relevante. Y lo relevante probablemente esté en esa capacidad para procesar información, elaborar cursos de acción y actuar en función de lo que cada situación y escenario demande, algo sobre lo que advertía Delors (1996) al considerar cuatro pilares que debieran asentarse en ese aprender a actuar que aquí analizamos.

En esta propuesta, educar para “actuar”, se entrecruzan cinco líneas de trabajo. La primera, para enfrentar el reto de Bowater: “drama could disappear..., because there has been no real move to persuade those who are skeptical about drama of its value” [La Expresión Dramática<sup>1</sup> podría desaparecer... porque no se ha hecho nada para persuadir de su valor a los que la ven con escepticismo]<sup>2</sup> (1985, p. 209). Supone analizar la cuestión del valor y explorar vías nuevas para explicar la dimensión educativa de eso que denomina “drama”, en su contribución al desarrollo de la persona y en la ideación de otro modelo de currículo, como proponía Morin (1999), especialmente necesario a la “nueva pedagogía” que defiende Pérez Gómez (2019, p. 7).

La segunda se orienta a fundamentar el concepto de “educación dramática”, que no situamos en el campo de la educación artística, a diferencia de la educación teatral, sino en el de la formación básica, central en la construcción del sujeto en tanto actor, pues se ocupa del aprender a actuar en un escenario que no es teatral sino social, contexto en el que actúan e interactúan de forma permanente otros sujetos. Cobran fuerza conceptos como situación, acción, comunicación, rol, y, con ellos, teorías de la información, la acción, la comunicación, o la inteligencia, porque en el actuar y en la actuación, en la ideación y puesta en escena de la acción, inciden un conjunto de capacidades, habilidades o destrezas que configuran lo que definimos como inteligencia dramática, nuestra tercera línea.

Se trata de una idea que emerge en los “Symposia on Creative Drama in a Developmental Context” [Simposios sobre Dramática Creativa en el contexto del Desarrollo], auspiciados por la Children’s Theatre Association of America. Primero en el celebrado en Harvard University, en 1983, bajo el lema “Towards a Developmental Psychology of the Theatre: an investigation into the nature and origin of dramatic intelligence” [Hacia una Psicología del Desarrollo en Teatro: una investigación sobre la naturaleza y orígenes de la inteligencia dramática]; después en el organizado en Toronto, en el Ontario Institute for Studies in Education, en el mismo año, bajo el lema “Drama and

---

1 Traducimos “Drama” como “Expresión Dramática”, cuando en el texto en inglés se refiere un área de expresión o una disciplina educativa. Seguimos en esto la propuesta de Ángel Rivera Pérez en su traducción de *Child Drama* (1954) de Slade, como *Expresión Dramática infantil* (Santillana, 1978).

2 Dada la importancia de la terminología en determinadas áreas de conocimiento, se presenta el texto original cuando se cita en otras lenguas, siendo su traducción, entre corchetes, responsabilidad del autor.

Learning” [Expresión dramática y aprendizaje] (Kase-Polisini et al., 1985). Interesan comunicaciones de Koste, quien, contestando a la pregunta “So what is the nature of the dramatic intelligence, if there is such a thing, and how does it work (and play), and what/where are its origins?” [¿Cuál es entonces la naturaleza de la inteligencia dramática, si es que tal cosa existe, y cómo funciona (y actúa), y cómo o dónde se genera?” (1985, p. 333), señalaba la importancia de un “dramatic thinking”; o la de Wolf, centrada en explorar “the very particular way in which drama calls on individuals to exercise their thoughts” [el modo tan específico en que la expresión dramática demanda a las personas que desarrollen sus pensamientos], invocando conceptos como “dramatic imagination” pero también “enactive imagination”<sup>3</sup> o “enactive intelligence” (1985, pp. 313-317).

Varias ideas sugerentes que aquí queremos traducir en conceptos substantivos, y para ello siguiendo el ejemplo de Kong Fuzi debemos comenzar por rectificar nombres (Cao Feng, 2016), para nombrar con rigor la realidad, y llegamos así a la cuarta línea, que se ocuparía de intentar proponer medidas de resolución del galimatías conceptual que domina el campo de los estudios en educación teatral y sus prácticas (Mantovani, 1980; Tejerina, 1996; Núñez y Navarro, 2007; Motos, 2020). Un galimatías que se deja sentir en la literatura científica del campo, sea en tesis doctorales con la máxima calificación sea en artículos publicados en revistas con elevados índices de impacto, y que ya denunciaban investigadoras como Viola (1956) o Barret (1979) demandando clarificar los términos.

La última línea de trabajo busca reconfigurar el mapa de la Pedagogía Teatral, ciencia que se ocupa del estudio de la educación teatral y de la educación dramática (Vieites, 2013, 2017), siendo una de sus finalidades definir principios comunes y diferenciales en ambas, a partir de lo que Finlay-Johnson definía en 1912 como “dramatic method”, asentado en la acción, el desempeño de roles y el uso del “como si” (Brook, 1973).

En el estudio de tales líneas, y desde una investigación esencialmente básica aunque con implicaciones en la práctica, partimos de una amplia revisión bibliográfica, utilizando fuentes primarias, y sumamos la propia experiencia como docente de Pedagogía Teatral en una Escuela Superior de Arte Dramático (Vieites, 2018), además de la dirección de trabajos de fin de grado y máster, o doctorado, en el campo de la educación teatral, desde la docencia universitaria.

## 2. ALGUNOS CONCEPTOS CLAVE

En el desarrollo de la propuesta “aprender a actuar”, cobran relevancia, además de los términos actuar, actor o actuación, conceptos como expresión y comunicación, o dramaturgia, en tanto ideación de la acción. Cuando escribimos actuar, no referimos el oficio de actrices o actores, que el *Diccionario* de la RAE entiende como “interpretar un papel” (1997, p. 35), sino “poner en acción” (p. 35), lo que siguiendo a Goffman (1959/2006a), tiene mucho de presentación y puesta en escena(rio), ese en el que, volviendo a Pérez Gómez, “percibimos, interpretamos, tomamos decisiones y actuamos” (2019, p. 5), pues cabe considerar el “individuo personaje representado”, o el “individuo como actuante” (Goffman, 2006a, p. 269). Con esos términos, “theatre acting” [actuación teatral] y “social acting” [actuación social], Walsh-Bowers (2006) diferencia actuación

3 En inglés el verbo “to enact” se puede traducir por “realizar”, “representar” o “actuar”, con lo que “enactive”, en tanto adjetivo, podría traducirse como “realizada”, “representada” o “actuada”, o bien algo que “se realiza”, “se representa” o “se actúa” resaltando el carácter dinámico de un proceso.

en el escenario y fuera del escenario, aunque toda actuación ocurre en un escenario (social), pues aún preparada y/o ensayada en soledad, el actor la sitúa y se sitúa en él mediante la imaginación.

Goethe, en *Fausto*, hace decir a su personaje principal que “en el principio era la acción” (2005, p. 142), al estar la acción en la base de nuestro comportamiento, de esa presentación en el escenario social, lo que implica expresión y comunicación. Luckmann dirá que “la acción es la *forma fundamental de la existencia social* del hombre” (1996, p. 12), y si actuar significa “poner en acción”, actuación sería la “acción y efecto de actuar” (RAE, 1997, p. 35), en tanto acción es “producción, reproducción y comunicación” (Luckmann, 1996, p. 12).

La acción ha sido estudiada desde diferentes ámbitos, en Psicología, Sociología, Antropología, Filosofía o Derecho. En todos se considera que actuar es ejecutar una acción, y que la persona, en tanto sujeto, es actor. Rocher escribe que “la multiplicidad de los roles de cada persona refuerza aún más la imagen del sujeto social como actor que debe asumir sucesivamente diferentes personajes” (1980, p. 47). Desde esa visión del sujeto como actor se ha construido en literatura o en las ciencias sociales la denominada metáfora teatral (Beltrán Villalva, 2010), en tanto la vida se entiende como un teatro, si bien no faltan autores, como Burke (1941, 1945), que señalen que “*life is drama*” (Branaman, 2013, p. 22). El propio Goffman recuerda que su analogía teatral en el análisis de la interacción “fue en parte una retórica y una maniobra” (2006a, p. 270), señalando la distancia entre personaje actuado y sujeto actuante. No obstante la metáfora teatral, incluso la metáfora dramática (Courtney, 1985), sirven cuando menos para mostrar la condición de actor del sujeto, en tanto vivir implica actuar.

El adjetivo “dramático”, que Courtney (1985, 1990), Wolf (1985), o Koste (1985), combinan con “intelligence”, “thinking” o “imagination”, deriva del sustantivo “drama”, que en lengua inglesa, como en castellano, puede significar cosas varias, entre ellas una obra literaria o un suceso impactante. Con todo, su alcance es mayor, y así el sintagma “Theory of Drama” puede referir una teoría de la obra dramática (Bentley, 1964), o un ámbito de la teoría de juegos que entiende cada situación como “drama” que ha de ser jugado para resolver conflictos (Howard, Bennett, Bryant & Bradley, 1993, p. 430). Pero, con Burke, cabe explicar lo “dramático” desde el verbo “drao”, que significa hacer, actuar, que nos devuelve al concepto de acción, lo que las personas hacen en su experiencia cotidiana, “human affairs being dramatic” [siendo dramáticos los asuntos humanos] (1941, p. 114).

De lo anterior se deriva que un mismo sujeto, podría actuar en dos modos diferenciados, en función del rol que desempeñe. Una actriz actúa roles como oficio y actúa roles sociales, incluso en el propio teatro, y de esas dos posibilidades deriva una perspectiva doble en cuanto a dos modalidades de expresión relevantes, que en lengua inglesa se suelen diferenciar con los términos “drama” y “theatre”. Por ello, para Slade, “drama” es “a human activity” [una actividad humana], pues “in a general sense, of course, all is Drama, for Drama means *doing*” [en su sentido general, ciertamente, todo es expresión dramática, pues drama significa *hacer*] (1954, p. 19). Un hacer que debe entenderse como actuar, en tanto curso de acción a través de un rol, y en función de una situación dada (“como si”). Way explicará que “*theatre is largely concerned with communication* between actors and an audience” [el teatro se vincula en buena medida con la *comunicación* entre actores y público], en tanto “*drama is largely concerned with experience* by the participants” [la *expresión dramática* se vincula en buena medida con la *experiencia* de los participantes] (1967, pp. 2-3). Entonces, cobra sentido diferenciar expresión dramática y expresión teatral, pues la primera se sitúa en el ámbito de la experiencia y la segunda en el campo del arte, como muestra la ilustración 1. De igual modo, podemos dife-

reñir entre una educación dramática, orientada a la formación del sujeto social como actuante en los escenarios de vida, y una educación teatral orientada a la formación del sujeto artístico, en tanto actuante en la esfera del arte.

Si como señalaron Watzlawick, Bavelas y Jackson, “la comunicación es una condición *sine qua non* de la vida humana y el orden social” (1991, p. 17), la persona se constituye y construye en la acción y en la comunicación, en su actuar, y en su expresión. Y aunque numerosos estudios se ocupan de la comunicación (Martín Algarra, 2004; West y Turner, 2005; Lucas Marín et al., 2009), en pocas ocasiones se presta atención al hecho de que toda comunicación es dramática, porque supone acción e implica la idea de rol, en tanto siempre comunicamos desde ese rol que asumimos, de forma implícita o explícita, en función de las demandas de cada situación. Un rol que, percibido por los otros, en buena medida orienta y/o condiciona recepción y reacción, también las nuestras. Se podría explicar el modelo a partir de la ilustración 2.

Aunque el cuadro que presentamos exigiría tal vez una descripción mayor, nos centraremos en los aspectos más relevantes a este trabajo. Dada la importancia del “componente expresivo de la vida social” (Goffman, 2006a, p. 265), interesa, en primer lugar, el “modo”, pues el ser humano, puede operar en modos expresivos diferentes, que en ocasiones sustentan artes e incluso ciencias, y así la expresión rítmica se manifiesta en música o danza, en tanto que la expresión gráfica o la expresión plástica son fundamento de bellas artes, artes visuales, ingeniería o arquitectura. Entre esos modos de expresión está el dramático, que genera una expresión marcada por la acción y el desempeño de roles, en función de una situación en la que hemos de considerar unas circunstancias dadas, y para el caso de su dramaturgia, el “como si”, lo que nos lleva al pensamiento hipotético y deductivo. Si bien podemos hablar de modos diferentes de expresión, el dramático los aglutina habitualmente, y así ocurre con las expresiones oral, gestual, corporal o cinética, pero también con premisas substantivas como el “como si” que señala unas circunstancias dadas, y en ellas un rol desde el que se imagina y genera la acción, como muestra la ilustración 3.



Ilustración 1. De la expresión dramática a la expresión teatral. Elaboración propia

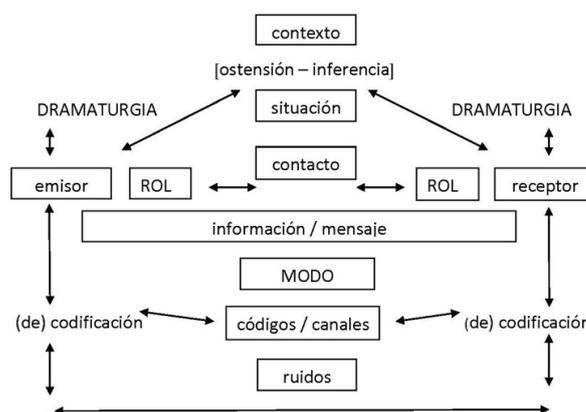


Ilustración 2. Un modelo de comunicación. Elaboración propia

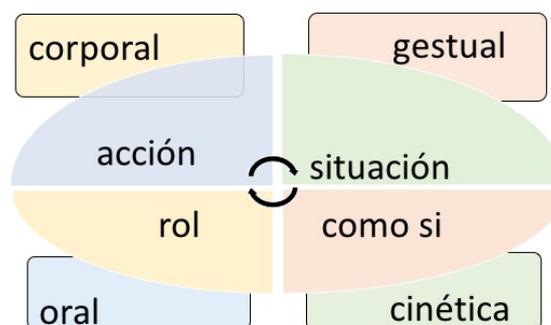


Ilustración 3. Expresión dramática y otras expresiones. Elaboración propia

No es este el lugar para profundizar en el concepto de expresión, si bien cabe diferenciarla de conceptos como respuesta (a un estímulo) o información (Davies, Greversen et al., 2014). Dewey señala que “not all outgoing activity is of the nature of expression” [no toda la actividad externa tiene naturaleza expresiva], y advierte del error de suponer que “the mere giving way to an impulsion, native or habitual, constitutes expression” [el simple hecho de generar un impulso, innato o cotidiano, implica expresión] (1934, p. 61), pues “such an act is expressive not in itself but only in reflective interpretation of an observer” [tal acto no es expresivo en sí mismo, sino sólo en la interpretación reflexiva de un observador] (p. 61). En efecto, pues aunque Trombetta afirmaba que “ogni attività, sia essa biologica, psicologica, mentale o relazionale, ha un valore espressivo” [toda actividad, sea esta biológica, psicológica, mental o relacional, tiene valor expresivo] (1977, p. 11), el valor lo otorga el observador. Por ello Martín Algarra en su lectura de Schütz, dirá que la expresión se ha de entender como “la intención –voluntaria por tanto– de exteriorizar contenidos de conciencia por parte de un individuo”, y que en “la comunicación..., ha de existir ese otro concreto” que otorga valor y significado (1993, p. 219). En palabras de Radwanska, “expression is a prerequisite to communication. Expression is the individual act that precedes the social act of communication” [la expresión es un requisito previo en comunicación. La expresión es el acto individual que precede el acto social de la comunicación] (1993, p. 93). En esa dirección, en educación dramática el binomio “expresión + comunicación” es especialmente relevante.

Por eso, tal vez sea bueno considerar la distinción que proponía Le Boulch (1982) entre movimiento transitivo y movimiento expresivo, que cabría aplicar al concepto de acción, en tanto ambas dimensiones están presentes en la actuación, y en esta interesa su dimensión comunicativa y social. Pues, siguiendo con Dewey, “experience occurs continuously, because the interaction of live creature and environment conditions is involved in the very process of living” [la experiencia se da de forma continua, porque la interacción entre la criatura viva y las condiciones del entorno es consubstancial al proceso mismo de la vida] (1934, p. 35), con lo que podríamos considerar aportes de la Teoría de la Actividad, desarrollada en la Unión Soviética (Chaiklin, 2019), en la que Leontiev subraya conceptos como percepción, intención o acción, y la transcendencia del entorno sociocultural, siendo la actividad fundamental en los procesos de vida del organismo. Fichtner explica que “activity is not what an organism does. Rather, the organism consists of its activity. Activity is the mode of existence by which organisms establish themselves as subjects of their life processes” [la actividad no es lo que hace el organismo. Más bien, el individuo es su actividad. La actividad es el modo de existencia mediante el cual los organismos se constituyen en sujetos de sus procesos de vida] (1999, p. 55). Volviendo a Goethe, podríamos decir que el ser humano es acción, y es en la acción que nos conformamos.

Somos, a los ojos de los demás, lo que expresamos, lo que comunicamos, lo que actuamos, en suma, y por ello tiene tanta importancia considerar, con Dewey, que el acto de expresión supone “a transformation of energy into thoughtful action” [transformación de energía en acción consciente] (1934, p. 60), es decir, en dramaturgia, en proyecto de acción, expresión y comunicación. Así llegamos a un concepto que, además de designar una disciplina vinculada a los procesos de formación y/o creación teatral en tanto construcción del drama (Lavandier, 1997; Luckhurst, 2008), en su etimología es construcción de la acción. Todo ser humano, en el proceso de interacción con lo otro o el otro, elabora una dramaturgia, pues “antes de cada acción hay un proyecto” (Luckmann, 1996, p. 52), “acción pensada” en Dewey (1934, 1938), que incluye una visualización

del acto realizado, del objetivo, del fin alcanzable, y por eso dirá Luckmann que “el objetivo final del proyectar no es el proyecto, sino el acto representado en el proyecto” (p. 73).

Como recordará Morin, “la acción exige una *estrategia* susceptible de modificarse en función de los avatares que surjan y de las informaciones adquiridas en el transcurso de la acción” (2016, p. 44), lo cual se relaciona con aquello que Pérez Gómez, siguiendo a Habermas, definía como “reflexión crítica”, en tanto pensar la acción en la acción (1993, p. 419). Esa “*estrategia*” tiene dimensión dramática, y se podría hablar entonces de una “dramaturgia de la existencia”, por lo que aprender a actuar, en tanto aprender a generar la acción, supone aprender a vivir.

De igual modo interesa el concepto de rol, que emerge en la acción, en tanto enfrentamos la situación desde una posición, con unos objetivos y un plan, lo que implica actitudes, emociones y motivaciones. Como dijera Moreno, “el rol es la forma de funcionamiento que asume un individuo en el momento específico en que reacciona ante una situación específica en la que están involucradas otras personas u otros objetos” (1974, p. v). Una situación que cabe leer desde el concepto de información, en tanto en su percepción, en la ideación de la acción y su ejecución, y en la propia comunicación, estamos procesándola, lo que implica activar procesos psicológicos y códigos diversos, además del lenguaje. Vinculados a la información y al rol, aparecen conceptos como ostensión e inferencia, igualmente relevantes en tanto definen posiciones y actitudes en los participantes, y todo ello contribuye a aumentar la complejidad de la actuación y la comunicación, procesos en los que los sujetos participan de forma integral, con todo su ser, lo que nos lleva a la denominada “*embodied cognition*” [cognición encarnada], ya formulada por el Movimiento di Cooperazione Educativa en el volumen *A scuola con il corpo* (Alfieri et al., 1974).

Cabría entonces señalar que aprender a actuar, como sujeto y en el escenario social, implica saber elaborar una dramaturgia en cada situación y escenario, y ante los estímulos externos e internos que a modo de impulsos impelen la acción, con lo que son pertinentes preguntas en torno al cómo, cuándo, dónde, por qué o para qué de tal aprendizaje. Lo que nos lleva a las demandas que la actuación plantea a la persona, y a la forma en que cabe afrontar y satisfacer esas demandas desde la educación.

### 3. DEL INSTINTO DRAMÁTICO A LA INTELIGENCIA DRAMÁTICA

Koste preguntaba acerca de la genealogía, la naturaleza y la forma de manifestarse la inteligencia dramática, que, en nuestra opinión, deriva de la condición “dramática” del sujeto, en tanto actor que actúa roles y desarrolla cursos de acción. Cabría recuperar la idea expresada en el I Congreso Internacional de Teatro en la Educación, celebrado en Tarragona en 1991, en la cabecera de la “Revista Internacional de Expresión Dramática”, *Homo dramaticus*, recordando tal vez un texto homónimo de Alberto Adellach de 1963. Si hablamos de “*homo sociologicus*” (Dahrendorf, 1975), “*homo oeconomicus*” (Persky, 1995), “*homo spectator*” (Kohn, 2008), y “*homo aestheticus*” (Maffesoli, 1993) ¿por qué no hablar de “*homo dramaticus*”, si el ser humano en su interacción social utiliza acción y rol, usando como herramientas fundamentales el “pensamiento dramático” y la “imaginación dramática” que antes se referían, y nos llevan a la inteligencia dramática?

La condición del “*homo dramaticus*” se explora desde principios del siglo XX, cuando se formula un posible “*dramatic instinct*”. En el prólogo a un ensayo de Curtis, Hall dirá que consiste

en “act out or to see acted the most manifold traits of our common humanity” [encarnar<sup>4</sup> y ver encarnados los rasgos más relevantes de nuestra humana condición” (1914, p. xi). En ese mismo año Merrill lo consideraba “a mode of thinking, of feeling, and of study, as well as a mode of expression” [un modo de pensar, de sentir, de estudiar, así como un modo de expresión] (1914, p. 50), aserto sobre el que Evreinoff escribe varios trabajos, publicados en *The Theatre in Life* (1927), caracterizando la vida social de la persona como un juego permanente de roles asentado en la capacidad del ser humano para transformarse (2013, p. 49). Antes, Holmes había identificado seis instintos básicos:

- (1) to talk and listen: [hablar y escuchar]
- (2) to act (in the dramatic sense of the word): [actuar (en la acepción dramática de la palabra)]
- (3) to draw, paint, and model: [dibujar, pintar, y modelar]
- (4) to dance and sing: [cantar y bailar]
- (5) to know the why of things: [conocer el porqué de las cosas]
- (6) to construct things [construir cosas]. (1912, p. 165)

Diferencia con claridad Holmes el instinto dramático del instinto artístico, porque sitúa la actuación en el plano de la conformación general de la persona, y en su visión de la enseñanza añade que, “*acting* is a vital part of the school life of every class, and every subject that admits of dramatic treatment is systematically dramatized” [*actuar* es una parte vital de la vida diaria en cada aula escolar, y toda materia que admite un tratamiento dramático se dramatiza de forma sistemática] (1911, p. 174). Se trata de una actividad presente en la conducta diaria, y muy especialmente en los juegos, más concretamente los de la primera infancia, aquellos con los que niñas y niños se construyen, en tanto persona e identidad, y construyen el mundo, el interior y el exterior, estableciendo vínculos entre ellos, y muy especialmente entre el yo y lo otro. En esa línea, especialistas en disciplinas vinculadas con el estudio de la conducta humana, en Antropología o Sociología, han señalado la importancia del juego protagonizado, o juego dramático, en la (re)construcción de la experiencia, y, más especialmente, en la construcción de la identidad a través de la comprensión del rol que tal juego provoca. Así, Elkonin investiga el juego protagonizado, señalando que “nace a lo largo del desarrollo histórico de la sociedad como resultado del cambio de lugar del niño en el sistema de relaciones sociales” (1980, p. 67), cumpliendo una función fundamental en los procesos de enculturación y socialización, pues mediante ellos “los niños reconstituyen no sólo una esfera del trabajo de los adultos inaccesible para ellos, sino los quehaceres domésticos en los que participan directamente” (p. 65).

Esa importancia del juego dramático en la conformación de la persona, también emerge en estudios de Vigotsky. Cuando analiza el proceso mediante el cual “un trozo de madera se convierte en una muñeca y un palo en un caballo” (1960/2000, p. 149), explica que el “juego proporciona un estado transicional” (p. 149), utilizando un término relevante en trabajos de Winnicott, quien, al hablar de los “fenómenos transicionales” y de sus rasgos relevantes, explica que “el jugar tiene un lugar y un tiempo. No se encuentra adentro... Tampoco está afuera...” (1971/1982, p. 64), pues genera un “tercer espacio-tiempo”, un cronotopo. En buena medida el teatro, como

4 Se dice “encarnar” en el sentido de interpretar, de actuar.

manifestación cultural, social y artística, e incluso ritual, se asienta en la capacidad del ser humano para crear un marco de experiencia dramático y transicional, asentado en la conducta dramática de la persona, en su capacidad para “fabricar” la acción (Goffman, 1974/2006b, p. 133), operando desde el pensamiento hipotético-deductivo a través del “como si”, creando un espacio-tiempo hipotético, conjetural. Passatore, Destefanis, Fontana y De Lucis en su libro *Io ero l'albero (tu il cavallo)* (1972), ya explican en su título la forma en que se crea ese marco transicional. Al decir “Io era” [yo era], y situarnos en un pretérito imperfecto, la acción está en curso, aunque sin ser presente (“yo soy”), pasada (“tú fuiste”), o futura (“tú serás”). Con “yo era” se formula una hipótesis [sea yo un árbol, seas tú un caballo] y se construye un marco, asignando roles y generando una situación, en lo que Turner define como “modo subjuntivo”:

The subjunctive designates a verb form or set of forms used in English to express a contingent or hypothetical action. A contingent action is one that may occur but that is not likely or intended. Subjunctivity is possibility. It refers to what may or might be. It is also concerned with supposition, conjecture, and assumption, with the domain of “as-if” rather than “as-is” [El subjuntivo designa una forma verbal o un conjunto de formas utilizadas en Inglés para expresar una acción hipotética o contingente. Refiere lo que podría o pudiera ser. También se relaciona con la suposición, la conjetura, y la presunción, en el dominio del “como si” en lugar del “como es”]. (1986, pp. 32-33)

Así es como se activa la inteligencia dramática, en tanto exige del individuo el desarrollo de una acción y de un rol acordes con la situación, incluso la de dar sentido a una situación habitada por un árbol y un caballo. Y entonces entran en juego el “dramatic thinking” y la “dramatic imagination”, con lo que el sujeto puede desarrollar cursos de acción en función de una situación que se transforma en la medida en que se actúa, proceso en el que la improvisación juega un papel fundamental, en tanto adecuación de la acción a unas circunstancias dadas que se modifican de forma permanente. Una situación en la que tiene particular relevancia el concepto de “emergencia”, en tanto el modo subjuntivo referido permite que se generen, o emerjan, todo tipo de situaciones y mundos, y en el que el lenguaje juega un rol relevante (Wheeler, 2006, p. 23). Señalaba Seevinck que “emergence can be understood as occurring when a new form or concept appears that was not directly implied by the context from which it arose” [la emergencia se puede entender como lo que ocurre cuando una nueva forma o concepto aparecen sin que estuviesen directamente implícitas en el contexto del que emergen] (2017, p. 2). Cuando iniciamos el juego de la acción con “Io ero l'albero” [yo era un árbol], todo puede emerger, pues “emergence is a creative, contingent and often unpredictable process: the stronger the emergence, the less predictable are the emergent properties, patterns and structures” [la emergencia es un proceso creativo, contingente y con frecuencia impredecible: cuanto más fuerte sea la emergencia, menos predecibles serán las propiedades, patrones y estructuras emergentes] (Fromm, 2005, p. 21). Existe, ciertamente, una relación evidente entre el concepto de emergencia y los procesos creativos, que se habrá de explorar en otros trabajos.

El concepto de inteligencia es elusivo, controvertido, sea para definirla sea para decidir si es una, trina o múltiple. Crespo, Martín y Navarro la explican como “capacidad, actitud o facultad que condiciona y afecta el logro de un determinado nivel de rendimiento en las tareas a las que se enfrenta la persona” (2010, p. 44), visión que se acomoda a los diferentes paradigmas desde los que

se ha estudiado. Gardner la concibe como “potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (2001, p. 45), y ese potencial se suele vincular con la activación de procesos mentales, pues “enfatisa a percepção humana, o pensamento, a memoria e os demais processos cognitivos, assumindo que o ser humano é processador activo de informação” (Almeida, Guisande & Ferreira, 2009, p. 106). En todo caso, la inteligencia se manifiesta en el comportamiento, en la conducta, en la acción (Castelló, 2001). Si cabe pensarla como capacidad para procesar información, interaccionar con el entorno o resolver problemas, entonces tal vez podamos hablar de una inteligencia dramática, que opera siempre que el sujeto enfrenta una situación y activa un plan de actuación asumiendo roles, con lo que su relevancia educativa sería cuando menos notable.

Partimos de la teoría de las inteligencias múltiples, pues compartimos que aunque se pueda criticar a Gardner “for failing to provide adequate evidence for the physical and biological separability of his intelligences, we should also laud him for calling attention to the inadequacies of traditional thinking” [por no haber proporcionado suficientes evidencias en la diferenciación física y biológica de sus inteligencias, también le debemos alabar por mostrar las insuficiencias de la visión tradicional] (Barnett, Ceci & Williams, 2006, p. 104), lo que implica pensar el concepto de inteligencia en plural y con otros parámetros. Aunque Gardner no consideró “prudente ampliar la lista” (2001, p. 57), entendemos especialmente necesaria tal posibilidad por dos motivos. En primer lugar por la importancia que la actuación tiene en la vida de las personas; en segundo lugar porque la prudencia de Gardner deriva de su visión muy parcial y reduccionista de la educación artística (para él sinónimo de expresión plástica), que emerge en trabajos diversos (1994), o de los fundamentos del arte del teatro y de la expresión dramática (1985). Si sorprende que Gardner no haya incluido la dramática entre las inteligencias, tras haber participado en aquellos congresos celebrados en Cambridge o Toronto, más sorprende que especialistas en educación teatral no la propongan y se limiten a destacar cómo favorece las inteligencias múltiples (Baldwin, 2014; Miranda & Morgado, 2016). Quien sí hace referencia a la inteligencia dramática es Courtney, que no sólo entiende tal propuesta legítima (1990, p. 6), sino que refiere un “dramatic learning” [aprendizaje dramático], en el que “it is the form or structure that counts” [es la forma o estructura lo que cuenta] (p. 144), es decir los mecanismos implícitos en la propia actividad. Courtney señala que “the kind of intelligence we are hypothesizing, in fact, would underpin the most significant activities we live through” [el tipo de inteligencia que estamos proponiendo, en realidad sería el sustento de las actividades más importantes que realizamos] (1990, p. 163), pues cabría explicarla en un “limited sense” para un actor teatral, y en un “general sense” (p. 163) para un actor social, y en ambos casos hay actuación.

Postulamos entonces que la capacidad para actuar deriva de un tipo específico de inteligencia que, por los procesos que activa, tal vez sea la más esencial al desarrollo humano, al manifestarse en todos los órdenes de la existencia, pero también porque integra otras inteligencias: lingüística, interpersonal, intrapersonal, espacial, corporal, emocional, ecológica, ya que estas se manifiestan en la acción con lo otro o el otro. La inteligencia dramática hace pues referencia a un conjunto de capacidades y destrezas que contribuyen a que la persona en cada situación pueda imaginar y desarrollar un curso de acción, una dramaturgia; aplicarla y ajustarla en función de su ejecución progresiva. Para ello entra en juego la estructura psico-física de la persona y todos los procesos cognitivos que la interacción, generada o exigida por la situación, demande.

Una inteligencia que permite dar respuesta a una pregunta especialmente relevante de Co-burn-Staeger: “¿qué es la actuación social y cómo se aprende?” (1980, p. 11). La actuación social, vinculada con la acción social, implica, en primer lugar, comprensión, mayor o menor, de una situación y del escenario en que emerge, mediante procesamiento de información, con lo que se activan procesos de percepción, atención, memoria, pensamiento y lenguaje, sin olvidar emoción y motivación. Tal procesamiento permite generar una “dramaturgia”, en tanto “érgon” o construcción de la acción, en la que se idea y se construye la respuesta (o se inhibe). Esa dramaturgia parte de la consideración de unas circunstancias dadas, y desde las que se imagina, diseña, calibra, activa, y adecua de forma permanente (en procesos de reflexión y evaluación en la propia acción), el curso de acción, y el rol o roles que la situación y la propia acción demande.

Siguiendo el ejemplo de Gardner, en su justificación de otras inteligencias, diremos que la actuación, asentada en el concepto de rol y en el de transformación, está presente en la conducta humana desde las primeras culturas, como se puede ver en pinturas rupestres en Trois Frères o muy diversos bajorrelieves y pinturas egipcias en las que se recrean personas encarnando dioses con rostros animales, y que muestran esa transición entre el yo y lo otro. Los estudios de Elkonin señalan que el juego dramático está presente en culturas diversas como recurso para la construcción de la identidad social y cultural de la persona. Incluso podríamos recuperar aquel fragmento de *Hamlet*, en el que el príncipe atormentado se sorprende ante la capacidad de un actor para mostrar la alteridad:

Is it not monstrous that this player here, [En verdad que es monstruoso que ese cómico]  
 But in a fiction, in a dream of passion, [por puro fingimiento y soñando una pasión]  
 Could force his soul so to his own conceit [pueda forzar su ánimo a su gusto]  
 That from her working all his visage wann'd, [de modo que pueda hacer que su rostro palidezca]  
 Tears in his eyes, distraction in's aspect, [poner lágrimas en sus ojos, locura en su aspecto]  
 A broken voice, and his whole function suiting [la voz rota, adaptando su naturaleza toda]  
 With forms to his conceit? and all for nothing! [a su aspecto exterior. ¿Y todo por qué?  
 For Hecuba! [¡Por Hécuba!]  
 What's Hecuba to him, or he to Hecuba, [¿Qué le importa él a Hécuba? ¿Le importa Hécuba a él?]  
 That he should weep for her? [¿Por qué pues llora por ella?]<sup>5</sup>

¿Cuál es ese conjunto de habilidades o destrezas, a las que de forma implícita alude el príncipe Hamlet, y que antes referíamos? A modo de resumen podríamos señalar:

- La capacidad para leer la realidad, lo que implica percepción de información procedente de fuentes diferentes, y su procesado, e, igualmente, la capacidad para relacionarla y asociarla con otra información y experiencias, para a continuación tomar consciencia de lo que se demanda o lo que se puede demandar, y entonces emergen intenciones, deseos, motivos, o emociones. Ello implica procesos de asimilación y acomodación, en la comprensión del escenario y del marco de experiencia que se genera en cada situación del mundo de vida.

5 Shakespeare (2006). *Hamlet*. Cátedra, 328-329.

- La habilidad para elaborar un curso de acción, como reacción o respuesta, que toma la forma de un proyecto de dramaturgia y que implica seleccionar recursos expresivos. La dramaturgia a veces se genera de forma inmediata, según la presión de las circunstancias dadas, aunque esa respuesta se puede calibrar mediante ensayos, como cuando se anticipan conductas posibles, formas de presentarse y actuar, mediante el uso del “como si”, barajando conjeturas, hipótesis, posibilidades.
- La destreza para poner en escena el curso de acción, lo que demanda su implementación (expresión y comunicación) pero también saber modificarlo en función del desarrollo de la situación, con la habilidad añadida de poder improvisar y reorientar el curso de la acción, y al mismo tiempo adecuar los recursos expresivos. Supone, además, reflexión en el curso de la acción, a modo de evaluación permanente y reajuste del proyecto.
- La habilidad y la destreza para movilizar todos los recursos expresivos propios, pero igualmente aquellos que permitan lograr objetivos propuestos.
- La condición dialógica de la persona, en tanto los actores construyen su relación con el mundo y su actuación “desde la interacción con los objetos (mundo objetivo), con otros actores (mundo de las relaciones sociales) y con su propia conciencia (mundo subjetivo)” (Vila, 2011, p. 5).
- La capacidad y la habilidad para recuperar, visualizar y reflexionar sobre todo el proceso, y evaluarlo en su diseño y resultados, para la mejora permanente de la actuación social.

Hablamos de capacidades, habilidades y destrezas, que no son objeto ni de enseñanza ni de aprendizaje en el escenario escolar actual, porque su desarrollo a veces se fía a espacios de transversalidad que pocas veces se generan en una escuela que sigue obsesionada con la eficiencia (Gimeno, 1982), los resultados y los rankings.

#### 4. LA EDUCACIÓN DRAMÁTICA

Si como explicaba Carr “la finalidad fundamental de la educación es la promoción de la persona” (2005, p. 21), y, en consecuencia, su construcción, y la conformación de la identidad, no podemos olvidar que tales procesos se desarrollan en contacto con otras personas, y por ello son tan importantes la socialización y la enculturación, y con ellas la interacción y la comunicación, y por tanto la actuación. Entonces, aprender a actuar es fundamental para aprender a ser, en tanto la persona es ser actuante. Mas no se trata de aprender a interpretar en un escenario artístico, insistimos, sino de actuar en el escenario social, con lo que no estamos hablando de educación artística ni de educación teatral. Si bien en algún momento proponíamos considerar la educación teatral como un todo (Vieites, 2014), es necesario diferenciar entre áreas de expresión situadas en la esfera de lo cotidiano y otras que se vinculan al mundo del arte, y por eso hablamos de expresión dramática y de expresión teatral. En tanto disciplinas educativas, la primera se ocupa de la formación de la persona como sujeto social y la segunda se sitúa en el territorio de la educación artística, aunque la primera sea fundamento de la segunda. Entonces debiéramos hablar de una Educación Dramática, que se ocupe del desarrollo de competencias vinculadas con la actuación social y la comunicación, y de una Educación Teatral, orientada al desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas con una orientación artística, aunque igualmente promueva el desarrollo de competencias generales, como muestra la Tabla 1.

**Tabla 1.** Educación dramática y teatral. Elaboración propia

TIPOLOGÍA EDUCATIVA (Y DIMENSIÓN)	ÁMBITO	MODO EXPRESIVO	ÁREA DE CONOCIMIENTO
Educación general (finalista)	Educación dramática	Dramático	Expresión Dramática
Educación artística profesional (finalista) Educación artística (propedéutica)	Educación teatral	Teatral	Expresión Teatral

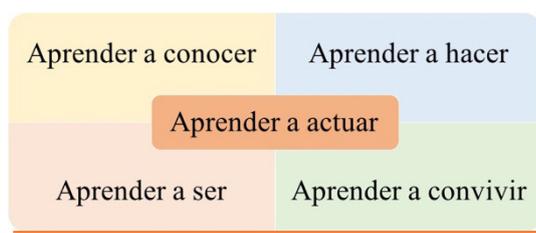
La educación dramática tiene como finalidad el desarrollo de la persona, su construcción en una perspectiva autónoma, reflexiva y crítica, y para ello promueve el aprendizaje de la actuación, en tanto acción social expresiva y comunicativa, y el fomento de la inteligencia dramática. La educación teatral persigue el desarrollo de una dimensión profesional en la persona vinculada con la creación de mundos dramáticos, y para ello construye un conjunto de capacidades y destrezas necesarias en creación escénica.

Señalaba Pérez Gómez, en sintonía con Dewey, que hay cuatro impulsos básicos en la naturaleza del ser humano que hay que potenciar: comunicar, construir, indagar y expresar. Todos ellos son fundamentales en cualquiera de las dos modalidades de educación que consideramos. Y a ello debemos sumar su demanda de un “currículum basado en la práctica”, que implique “tareas auténticas” (2019, p. 14), incluso un “tercer espacio”, entendido como “escenario complejo y complementario de vivencia y experimentación” (p. 15). Tal encontraremos en las aulas en las que la educación teatral y la dramática desarrollen su dimensión más educativa y constructiva, pues el marco transicional que generan es, en realidad, un tercer espacio. La Tabla 2 muestra finalidades fundamentales en ambos casos.

**Tabla 2.** Finalidades de la educación dramática y la educación teatral. Elaboración propia

MODALIDAD	FINALIDADES
Educación dramática	Construcción del sujeto y del sujeto social Desarrollo expresivo, creativo, comunicativo Aprendizaje de la actuación social Desarrollo de la inteligencia dramática
Educación teatral	Construcción del sujeto creador y receptor, artista y espectador Aprendizaje de la actuación teatral Construcción y fomento de capital teatral y competencia estética Construcción y desarrollo de profesionales de las artes escénicas

Partiendo de la idea de que otra educación es posible, y de que otro currículum es necesario, no podemos en ningún caso obviar propuestas relevantes para transformar educación y escuela, asentadas en el “aprender a vivir”, que formula Dewey (1938) y recupera Morin (2016), como aquella que defendía Delors en el informe *La educación encierra un tesoro*, con aprendizajes sustantivos a los que se ha de sumar el más trascendental, aprender a actuar, pues se olvidaba Delors de que siendo el ser humano un sujeto social, esta condición implica el desarrollo de cursos de acción que demandan hacer frente a cada situación desde una comprensión que permita una actuación competente.



**Ilustración 3.** Cinco aprendizajes básicos. Elaboración propia a partir de Delors

Aprender a actuar es fundamental para los otros cuatro aprendizajes porque en el conocer, el hacer, el ser, el convivir, siempre estamos actuando, pues cada una de esas áreas de actividad implica acción, y siempre rol, porque cualquier acción que desarrollemos, sea intransitiva o transitiva, se suele teñir de una determinada tonalidad expresiva, y con ella emerge el rol, en tanto la tonalidad deriva de la causa, motivo, intención y finalidad de la acción. Aprender a actuar

no solo modula nuestra conducta sino que nos permite aprender a decodificar la conducta de los demás mediante procesos cognitivos como percepción, atención, memoria o pensamiento, al recibir, procesar y dar sentido a (la información que se genera en) la experiencia.

Tradicionalmente ese aprendizaje se realiza mediante el juego, como mostró Elkonin (1978), en los procesos de socialización y enculturación primaria, que tradicionalmente se desarrollan en contextos no formales o abiertos, sea en la familia, el grupo de juegos, el grupo de amigos o la comunidad más cercana. Pero puede ser objeto de aprendizaje como mostraban Freud-enreich, Grässer y Köberling (1979) en su explicación de los juegos de actuación dramática, o Coburn-Staegle en su defensa del juego de roles como herramienta didáctica (1980). Hablamos de herramientas que nos permiten recrear procesos de vida con los que activar la comprensión de la mismidad y de la otredad, en tanto la comprensión como escribe Morin, “es a la vez medio y fin de la comunicación humana” (2016, p. 65), y por eso lamenta que “la educación para la comprensión, una misión educativa importantísima, está ausente de nuestro sistema de enseñanza” (p. 67).

Recuperamos ahora aquella idea de Finlay-Johnson (1912) sobre el “dramatic method of teaching”, y la de Courtney (1990) en torno a un “dramatic learning”, porque de forma implícita refieren un “método dramático” de enseñanza y aprendizaje, asentado en la acción, la actuación y la inteligencia dramática, y que tanto se puede orientar al aprendizaje y desarrollo de esos tres aspectos, como a su uso en la didáctica de otras áreas de conocimiento, y los ejemplos en este último caso son numerosos (O’Neill & Lambert, 1982). Se aprende en la acción, expresando, comunicando, actuando, en el aquí y ahora del sujeto y del grupo, en un proceso molar, integral, en el que cobra importancia la idea de una cognición “embodied” o “enacted” (Carney, 2020), o la visión de la persona como “gestalt” (Zarrilli, 2007).

El verbo “to enact”, desde el que Bruner (1966) toma vocablos como “enactive” (un modo, con el icónico y el simbólico, para representar el mundo), significa actuar, por lo que los conceptos manejados antes por Wolf implicarían imaginación e inteligencia “actuantes”, que se relacionan, de nuevo Bruner, con “enactive learning”. Por esa vía se puede considerar el sintagma “situated action”, que implica “the view that every course of action depends in essential ways upon its material and social circumstances” [la idea de que todo curso de acción depende en su esencia de sus circunstancias materiales y sociales] (Schuman, 1985, p. 35), lo que nos lleva al “como si”, que Andersen (2005) considera clave en el desarrollo de “authentic contexts” lo que permite activar procesos de “situated learning” o “situated cognition” (Lave & Wenger, 1991),

aunque de igual modo favorece un “experiential learning” (Kolb, 1983). La actuación es un concepto clave en todos estos desarrollos, y diciendo “enactive” (actuada, presentada), “situated” (contextual, enmarcada), o “experiential” (experiencial) se vuelve a la senda del “learning by doing” de Dewey, una de las fuentes en la genealogía del “educational drama”, en el que operan las actividades de “jugar”, “hacer”, “actuar”, y “representar” (Courtney, 1989, p. 26).

El modelo dramático, que comparten educación dramática y educación teatral, posee un abanico muy amplio de procedimientos y métodos propios, habitualmente utilizados en otras áreas curriculares con enorme éxito, como en educación científica (Braund, 2015), y es llamativo que el juego dramático se pueda utilizar para enseñar teoría de conjuntos y no para construir el sujeto actuante. Se trata de procedimientos para la construcción de la acción, la expresión y la comunicación, que implican procesos psicológicos fundamentales ya señalados, lo cual exige líneas de trabajo en su desarrollo. Todo ello se produce además en un contexto colectivo en el que confluyen a un tiempo la acción individual y la colectiva, y las dinámicas grupales adquieren relevancia. Veamos los tres más habituales.

- El juego dramático es uno de procedimientos más presentes en educación dramática y en su área de conocimiento central, la expresión dramática. Se trata de un juego que asienta en la acción y en el rol, y que puede presentar variantes en tanto el foco se sitúe en el rol, la situación, el conflicto o la propia acción. Igualmente hay modalidades de juego en función del contenido y finalidad del mismo, y pueden ser de presentación, movimiento, imitación, sensibilización, desinhibición, exploración, creación de estructuras y partituras, resolución de problemas, y pueden realizarse en grupos (grandes, medianos, pequeños), en tríos, parejas o de forma individual. La clave en la mayoría de los casos consiste en crear un espacio transicional, o escena, un cronotopo entre la realidad y la ficción, que se configura como un “tercer espacio”, una heterotopía, en boca de Foucault (*Des espaces autres*, 1967), donde (re)descubrir y (re)construir el mundo, los conflictos, las visiones y las relaciones entre los sujetos. Y eso se activa mediante un “como si” que va generando y transformando las circunstancias dadas a medida que progresa el juego. Como cuando jugando a la cajita, decimos “se abre la cajita y sale un palíndromo”. Cuando sale el palíndromo, cada integrante del grupo ha de convertirse en tal, y entra en juego otro de los procedimientos importantes: la improvisación. La finalidad del juego dramático radica en el desarrollo de la capacidad de jugar en y desde el “como si”, lo que implica la imaginación.
- Improvisar significa dar respuestas adecuadas ante estímulos inesperados, en situaciones imprevistas o ante conflictos que emergen al instante, como explican Bachir-Loopuyt, Cannonne, Saint-Germier y Turquier: “une action qui se déploie dans l’instant, sans préparation. On parle en ce sens d’improvisation pour décrire des situations quotidiennes où un acteur doit s’adapter à des circonstances imprévues” [una acción que se despliega en el momento, sin preparación. Se habla en ese sentido de improvisación para describir situaciones cotidianas en las que un actor debe adaptarse a circunstancias imprevistas] (2010, p. 5). Así ocurre con palíndromo, y puede que alguien imagine un árbol de agua. Con frecuencia se vincula la improvisación con espontaneidad y creatividad, con la imaginación. Moreno entendía que la improvisación implica que el sujeto asuma “papeles, situaciones y mundos..., que nunca ha-

bía vivido antes, y en los que tiene que producir instantáneamente un nuevo papel para hacer frente al nuevo contorno” (1974, pp. 289-290). Proponía:

El cuerpo del actor debe ser tan libre como sea posible, debe responder finamente a cada motivo de la mente y la imaginación. Debe tener el poder de ejecutar un número de movimientos tan grande como sea posible, y de ejecutarlos fácil y rápidamente. Sin duda, estos movimientos deben ser espontáneos, de modo que el actor no falle en una crisis. Puede muy bien suceder que se le ocurra a un actor una idea no acompañada por la menor insinuación de un gesto adecuado, y si no es ingenioso puede desbaratarse todo el acto. Para eliminar este peligro, a) se debe almacenar en el cuerpo una provisión tan grande de movimientos como puede adquirirla el actor, de modo que las ideas puedan apelar a ellos a medida que se presentan; b) se debe aprender a crear respuestas. (p. 78)

Ese aprendizaje en la creación de respuestas, para actuar en toda situación que quepa imaginar, se realiza mediante la experimentación de procesos de vida, reales, imaginados o imaginarios, sin olvidar en ningún caso la dimensión educativa de ese experimentar. La improvisación se centra en generar la acción, en el rol y en toda circunstancia. La imaginación juega así un papel fundamental.

- La dramatización es otro procedimiento habitual, y consiste en dar forma dramática, es decir dotar de acción actuada mediante roles a todo aquello que se presenta en otro soporte, sea imagen, cuento, poema u otro recurso. Esta orientación colectiva en la creación dramática se denomina a veces “dramática creativa”, para referir que es algo creado en el grupo y no procede de una autoría externa, señalando en suma que es una creación colectiva (metodología implícita en el procedimiento mismo). La dramatización permite crear historias y pequeñas piezas dramáticas en las que todo el grupo genera la dramaturgia de la acción. La creación de historias es fundamental para comprender los procesos de vida, para entender su dinámica, las causas y los efectos, las motivaciones y las intenciones, los deseos y las realidades, incluso la entropía que con frecuencia aparece en tales creaciones y la lucha entre orden y caos, en cuanto se quieran recoger todos los hilos del tramado o se prefiera dejarlo deshilachado. La dramatización persigue generar situaciones e historias de vida, en modo dramático.

De todo lo anterior se deduce, entonces, un programa de investigación que se habrá de ocupar de un análisis en profundidad en torno a conceptos básicos como expresión dramática, actuación, comunicación o dramaturgia de la existencia, para ahondar más en la importancia y transcendencia educativa de la educación dramática y del modelo dramático y de su finalidad última, el desarrollo de la inteligencia dramática y la construcción de la persona. Un concepto, el de inteligencia dramática, que igualmente exige un tratamiento específico.

## 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Watzlawick, Bavelas y Jackson proponen utilizar casos literarios para analizar e interpretar la conducta, al afirmar que un texto dramático, *Who is afraid of Virginia Woolf?*, de Albee, puede ser “incluso más real que la realidad” (1991, p. 142). En nuestro caso recuperamos un episodio de la serie *Big Bang Theory* para hablar de inteligencias, en plural; aquel en el que Sheldon Cooper pide

a Penny que le dé clases de interpretación, aunque resulte imposible pues Sheldon es incapaz de situarse en el “como si”, de aceptar los términos de la “pretence” (Currie, 1998). ¿Cómo es posible que una persona con un IQ187 sea incapaz de transitar entre realidad y ficción, considerar diferentes circunstancias dadas y actuar en consecuencia? Seguramente porque tenga unas capacidades y no otras, mostrando una incapacidad notable para actuar, y para la interacción simbólica. No posee inteligencia dramática. Ya tenemos un ejemplo de “savant”, que invocaría Gardner como criterio para validar un tipo nuevo de inteligencia. Quien suscribe podría explicar el caso de un alumno de arte dramático, con un IQ 150, brillante en el trabajo corporal y en otras actividades, pero con dificultades para el juego de roles, para jugar a ser otro.

Decía Gardner que las inteligencias múltiples “se pueden aplicar en la escuela, en el hogar, en el trabajo o en la calle, es decir, en cualquier institución o sector de la sociedad” (2001, p. 15), pero la inteligencia dramática está presente en todos esos escenarios, y de su concurso depende que el sujeto realice en cada uno de ellos una buena actuación, pudiendo ser el caso de que existan sujetos capaces de un buen desempeño en un escenario y sin embargo incapaces de lograr idéntico nivel en otro, lo cual tiene que ver con la diversidad de las dramaturgias, y de los roles que cada una exige. Recordemos que en su defensa de la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner explica que “las personas poseen una amplia gama de capacidades y la ventaja de una persona en un área de actuación no predice sin más que posea una ventaja comparable en otras áreas” (2001, p. 42). Sin embargo en el escenario social la inteligencia dramática es fundamental para una actuación adecuada, en cualquier área.

Por eso, en una necesaria “back to basics”, o “vuelta a las esencias”, defendemos la importancia de la educación dramática en la formación de la persona desde las primeras etapas de escolaridad, muy especialmente en la obligatoria, aunque en otros espacios de educación formal y no formal sus posibilidades son tantas como su necesidad. En consonancia con nuestra propuesta, afirmamos que frente a metodologías y enfoques supuestamente “novedosos”, asentados en la racionalidad neo-tecnológica (Sarup, 1990) y con una fuerte pulsión economicista y bancaria, la educación dramática propone convertir el aula en escuela de vida, donde las personas puedan desarrollar plenamente competencias fundamentales, especialmente la social y la comunicativa, a partir de la construcción, estimulación y fomento de la inteligencia dramática. Por lo anterior, entendemos que la educación dramática debe ocupar un lugar central en el currículo de la educación obligatoria, postobligatoria y superior, y en espacios de educación no formal. Para aprender a actuar.

## REFERENCIAS

- Alfieri, F. (Ed.) (1974). *A scuola con il corpo*. La Nuova Italia Editrice.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Almedina.
- Andersen, Ch. (2004). Learning in “As-If” Worlds: Cognition in Drama and Education. *Theory into Practice*, 43(4), 281-286. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_6)
- Bachir-Loopuyt, T., Canonne, C., Saint-Germier, P. & Turquier, B. (2010). Improvisation: usages et transferts d’une catégorie. *Tracés. Revue de Sciences Humaines*, 18, 5-20. <https://bit.ly/3nEnWuS>
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación*. Morata.

- Barnett, S. M., Ceci, S. J. & Williams, W. M. (2006). Is the ability to make a bacon sandwich a mark of intelligence?, and other issues: some reflections on Gardner's theory of multiple intelligences. En J. A. Schaler (Ed.), *Howard Gardner under fire: the rebel psychologist faces his critics* (pp. 95-114). Open Court.
- Barret, G. (1979). Expression dramatique. Plaidoyer pour une terminologie ouverte. *Jeu, Revue de théâtre*, 12, 254-260.
- Beltrán Villalva, M. (2010). La metáfora teatral en la interacción social. *Revista Internacional de Sociología*, 68(1). 19-36. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.06.17>
- Bentley, E. (1964). *The Life of Drama*. Atheneum.
- Bowater, I. (1985). Drama-A Study of Underachievement. En N. McCaslin (Ed.), *Children and Drama* (pp. 208-218). University Press of America.
- Branaman, A. (2013). Drama as Life: The Seminal Contributions of Kenneth Burke. En Ch. Edgely (Ed.). *The Drama of Social Life* (pp. 15-25). Routledge.
- Braund, M. (2015). Drama and learning science: an empty space. *British Educational Research Journal*, 41(1), 102-121. <https://doi.org/10.1002/berj.3130>
- Brook, P. (1973). *El espacio vacío*. Península.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Burke, K. (1941). *The Philosophy of Literary Form*. Louisiana State University Press.
- Burke, K. (1945). *A grammar of motives*. Prentice Hall.
- Cao Feng (2016). A New Examination of Confucius' Rectification of Names. *Journal of Chinese Humanities*, 2, 147-171. <https://doi.org/10.1163/23521341-12340032>
- Carney, J. (2020). Thinking avant la lettre: A Review of 4E Cognition. *Evol Stud Imaginative Cult*, 4(1), 77-90. <https://bit.ly/3KZ4xNE>
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación*. Graó.
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Masson.
- Chaiklin, S. (2019). The meaning and origin of the activity concept in Soviet psychology –with primary focus on A. N. Leontiev's approach. *Theory and Psychology*, 29(1), 3-26. <https://bit.ly/3DDQ3A4>
- Coburn-Staege, U. (1980). *Juego y aprendizaje*. Ediciones de la Torre.
- Courtney, R. (1985). The Dramatic Metaphor and Learning. En J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative drama in a developmental context* (pp. 39-64). University Press of America.
- Courtney, R. (1989). *Play, Drama & Thought*. Simon & Pierre.
- Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence. A Cognitive Theory*. McGill-Queen's University Press.
- Crespo, M. T.; Martín, C. y Navarro, J. I. (2010). Inteligencias y educación. En J. I. Navarro y C. Martín (Eds.), *Psicología de la educación para docentes* (pp. 43-65). Pirámide.
- Cuesta, R. (2011). El ciclo reformista tecnocrático de la educación española (1970-1990). *Revista de Andorra*, 11, 76-95. <https://bit.ly/3wbhtvH>

- Currie, G. (1998). Pretence, Pretending and Metarepresenting. *Mind & Language*, 13(1), 35-55. <https://bit.ly/3cAXw70>
- Dahrendorf, R. (1975). *Homo sociologicus*. Akal.
- Davies, P. & Gregersen, N. H. (Eds.) (2014). *Information and the Nature of Reality*. Cambridge University Press.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Comp.), *La educación encierra un tesoro* (pp. 89-103). UNESCO.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. Kappa Delta Pi.
- Eisner, E. W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 191, 15-34. <https://bit.ly/3KW5kip>
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología y juego*. Visor.
- Evreinoff, N. (2013). *The Theatre in Life*. Martino Publishing.
- Finlay-Johnson, H. (1912). *The Dramatic Method of Teaching*. Gin and Company.
- Fichtner, B. (1999). Activity revisited as an explanatory principle and as object of study. En S. Chaiklin, M. Hedegaard y U. J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice* (pp. 51-65). Aarhus University Press.
- Foucault, M. (1984). Des espaces autres. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46-49.
- Freudenreich, D., Graässer, H. y Köberling, J. (1979). *Juegos de actuación dramática*. Interduc/Schroedel.
- Fromm, J. (2005). Types and Forms of Emergence. <https://arxiv.org/pdf/nlin/0506028.pdf>
- Gardner, H. (1985). Towards a Theory of Dramatic Intelligence. En J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative drama in a developmental context* (pp. 295-312). University Press of America.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Gedisa.
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Goethe, W. (2005). *Fausto*. Cátedra.
- Goffman, Erving (2006a). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Goffman, Erving (2006b). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas & Siglo XXI.
- Hall, G. S. (1914). Foreword. En E. W. Curtis, *The dramatic instinct in education* (pp. xi-xviii). Houghton Mifflin Company.
- Holmes, E. (1911). *What is and what might be*. Constable & Company.
- Howard, N., Bennett, P., Bryant, J. & Bradley, M. (1993). Manifesto for a Theory of Drama and Irrational Choice. *Systems Practice*, 6(4), 429-434.
- Kase-Polisini, J. (Ed.) (1985). *Creative drama in a developmental context*. University Press of America.

- Kolb, D. A. (1983). *Experiential Learning*. Prentice Hall.
- Kohn, M. (2008). Homo spectator: Public space in the age of the spectacle. *Philosophy & Social Criticism*, 34(5), 467-486. <https://doi.org/10.1177/0191453708089194>
- Koste, V. G. (1985). Meta-Thinking: Thoughts on Dramatic Thought. En J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative drama in a developmental context* (pp. 333-342). University Press of America.
- Landier, J.-C. & Barret, G. (1991). *Expression dramatique-théâtre*. Hatier
- Lavandier, Y. (2003). *La dramaturgia*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Le Boulch, J. (1982). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós
- Lucas Marín, A. (Ed.) (2009). *La nueva comunicación*. Trotta.
- Luckhurst, M., 2008: *La palabra que empieza por D*. Fundamentos.
- Luckmann, Th. (1996). *Teoría de la acción social*. Paidós.
- Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario*. Fondo de Cultura Económica.
- Mantovani, A. (1980). *El teatro, un juego más*. Nuestra Cultura.
- Martín Algarra, M. (1993). *La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología de Alfred Schutz*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Martín Algarra, M. (2004). *Teoría de la comunicación: una propuesta*. Tecnos.
- Merrill, J. (1914). The value, place, and use of the dramatic instinct in the education of young people. *Francis W. Parker School Year Book*, 3. *Expression as a means of training motive*, 50-121. <https://bit.ly/3HT8W4D>
- Miranda, R. & Morgado, E. (2016). As inteligências múltiplas na expressão dramática. *European review of artistic studies*, 7(1), 21-38. <https://bit.ly/3KSsB19>
- Moreno, J. L. (1974). *Psicodrama*. Ediciones Hormé.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Motos, T. (2020). *Teatro en la educación (España, 1970-2018)*. Octaedro.
- Núñez, L. y Navarro, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19, 225-252. <https://bit.ly/32gxBiV>
- O'Neill, C. & Lambert, A. (1982). *Drama Structures*. Hutchinson.
- Passatore, F.; Destefanis, S.; Fontana, A., y De Lucis, F. (1976). *Yo soy el árbol (tú el caballo)*. Avance
- Pérez Gómez, Á. I. (1993). La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.

- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes*, 1, 3-17. <https://bit.ly/3FFp5bV>
- Persky, J. (1995). Retrospectives: The Ethology of Homo economicus. *The Journal of Economic Perspectives*, 9(2), 221-231.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano*. Morata.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Alianza Editorial.
- Radwanska, J. (1993). Expression and communication as basic linguistic functions. *Intercultural Communication Studies*, 3(1), 91-102. <https://bit.ly/3w2WLyh>
- RAE (1997). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa Calpe.
- Ricoeur, P. (1981). *El discurso de la acción*. Cátedra.
- Rocher, G. (1980). *Introducción a la sociología general*. Herder.
- Sarup, M. (1990). El currículum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación. *Revista de Educación*, 291, 193-221. <https://bit.ly/3Fow8GS>
- Seevinck, J. (2017). *Emergence in Interactive Art*. Springer.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. University of London Press.
- Schuman, L. (1985). *Plans and situated actions*. Xerox Corporation.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Siglo XXI.
- Trombetta, C. (1977). *Le attività espressive*. Le Monnier.
- Turner, V. (1986). Body, Brain and Culture. *Performing Arts Journal*, 10(2), 26-34. <https://doi.org/10.2307/3245611>
- Vieites, M. F. (2013). La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica. *Revista Española de Pedagogía*, 256, 493-508. <https://bit.ly/38ZOL9K>
- Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Teoría de la Educación*, 26(1), 77-101. <https://bit.ly/3qYKSY2>
- Vieites, M. F. (2017). La Pedagogía Teatral como ciencia de la Educación Teatral. *Educação & Realidade*, 42(4), 1521-1544. <https://bit.ly/3L84VcZ>
- Vieites, M. F. (2018). La formación en Pedagogía Teatral en la Escuela Superior de Arte Dramático de Galicia. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 3(5), 31-61.
- Vigotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.
- Vila, E. S. (2011). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-15. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1507>
- Viola, A. (1956). Drama with and for Children: An Interpretation of Terms. *Educational Theatre Journal*, 8(2), 139-142. <https://doi.org/10.2307/3203871>

- Walsh-Bowers, R. (2006). A Theatre Acting Perspective on the Dramaturgical Metaphor and the Postmodern Self. *Theory and Psychology*, 16(5), 661-690. <https://bit.ly/3HKP57l>
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. Longman.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. y Jackson, D. D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.
- West, R. & Turner, L. H. (2005). *Teoría de la comunicación*. McGraw Hill.
- Wheeler, W. (2006). *The Whole Creature*. Lawrence & Wishart.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Wolf, D. P. (1985). The Particular in the Present Moment. Dramatic Imaginations. En J. Kase-Polisini (Ed.), *Creative drama in a developmental context* (pp. 313-331). University Press of America.
- Zarrilli, P. B. (2007). An Enactive Approach to Understanding Acting. *Theatre Journal*, 59(4), 635-647. <https://bit.ly/3nAXSAT>