

## **Pedagogía Teatral, situación pedagógica e inquietud de s **

**Gilberto Icle**

UFRGS–CNPq–Brasil

---

El objetivo de este trabajo es intentar inventariar las condiciones de emergencia que posibilitaron la instauración de la transformación como promesa de la Pedagogía Teatral. Se trata de pensar cómo la Pedagogía Teatral se ha transformado en una especie de didáctica o situación pedagógica para mejorar la vida, para transformar a los seres humanos, en el ámbito de la Educación. Ese tema me llevó a buscar relaciones entre la idea de la inquietud de s  y la Pedagogía del actor de Constantin Stanislavski. Para esa articulación, buscar  las ideas de Michel Foucault, especialmente en su estudio de la inquietud de sí en la Antigüedad, con la intención de abrir mi pensamiento y poder problematizar la Pedagogía Teatral como una especie de inquietud de sí.

En las últimas décadas, en Brasil, el teatro ha sido llamado a cumplir una serie de funciones en la Educación que son propias de su estatuto en la contemporaneidad, en especial, el campo de la educación ha convocado al teatro para múltiples alianzas con diferentes funciones. Un número grande y creciente de demandas, algunas veces extrañas han llegado a nosotros. El teatro como herramienta de liberación de los cuerpos tullidos por la mecanización de lo cotidiano, como instrumento de concienciación, como modelo de vivencia grupal, como forma de integración de los individuos en una vida más regulada y adaptada, como garantía de acceso a los bienes culturales de un pueblo – aquí están algunas de las funciones que la actividad teatral ha cumplido en diferentes lugares, en diversos discursos y en variados proyectos de liberación del hombre.

Así mismo, muchos tipos de escuelas, han usado el teatro, en sus prácticas, como forma de mejorar y transformar la vida. He aquí la promesa del discurso teatral: en su práctica, el teatro, ofrecería un camino para la humanización del hombre, para una adaptación de los menos favorecidos, para una mejoría de la vida, no por la acumulación de bienes materiales, pero s  por la constitución de valores éticamente aceptados por una determinada comunidad.

En la perspectiva de esa humanización, el espectáculo tiene una función coadyuvante. Así, la práctica del taller, el proceso, el desarrollo de ejercicios que comúnmente los actores profesionales utilizan en su proceso creativo, toman una importancia superlativa. Es el proceso de preparación del espectáculo lo que prometer a transformar a sus participantes, más allá de quienes asisten. La situación pedagógica, por lo tanto, pasa a ser central en ese proceso. Se trata de un uso particular de la didáctica teatral.

En esa concepción, el teatro pas  a ser, entonces, una especie de inquietud de sí, una manera de vivir mejor, de cuidar su interior, de conferir atención a su yo, al cuerpo, al pensamiento y a la alteridad. Sin embargo, no es en la apreciación est tica que esa promesa se hace tan presente, como en la situación pedagógica, en la relación de un profesor-director con alumnos-actores. El

espectáculo, a su vez, es momento de coronación de un proceso de transformación y de cierta forma, el público asiste al resultado de esa transformación. Acabado estético, configuración plástica, disposición dramática y otros aspectos de relevancia artística pueden ser superados en nombre de un régimen de visibilidad en el cual lo más importante es mostrar – o enfatizar, en algunos casos – la transformación en la que los sujetos envueltos fueron protagonistas.

La situación pedagógica pasa a ser, así, el locus privilegiado de la transformación de lo humano, foco de atención y urgencia en el discurso de la educación. La importancia del teatro para los niños, para la tercera edad, para la mejoría de trabajadores y empresarios, para niños de la calle o para la escuela está presente en los propósitos y en el proyecto discursivo de muchas instituciones. Tantas veces proclamada, la importancia del teatro consigue ser oída y leída en los más diversos discursos, inscrita en la materialidad de proyectos pedagógicos, divulgada en campañas sociales, repetida por directores y coordinadores pedagógicos de escuelas y similares, aunque ellos mismos no frecuenten el teatro y no hayan experimentado un taller lúdico para-teatral siquiera.

¿Cómo pensar esa situación pedagógica que se tornó tan urgente entre nosotros? ¿Cómo la Pedagogía Teatral se convierte en ese proyecto de transformación del ser humano, en esa especie de inquietud de sí? ¿La Pedagogía Teatral puede ofrecer una respuesta a ese proyecto tan usual, cuál es el de transformar al ser humano? ¿En qué condiciones eso puede suceder? Es ese tipo de problemática la que intento develar en este pequeño trabajo.

Talvez la idea – o el mismo marco histórico – que hace de la Pedagogía Teatral una práctica colectiva y social haya sido la división, aunque parcial y virtual, en el trabajo de Stanislavski, entre teatro y espectáculo. La Pedagogía Teatral parece tener su origen – aunque no podamos hablar en principio– exactamente hay.

Entonces, es preciso subrayar que la delimitación de ese tipo de transformación – o su problematización – buscan tan solo el análisis de las condiciones de emergencia de la Pedagogía Teatral. Por ello, pregunto: ¿como fue posible que el teatro se desprendiera de los círculos estrictamente profesionales para ser desarrollado como una práctica de sí sobre sí? ¿Que condiciones posibilitaron entender el teatro más allá del espectáculo y su proceso como terreno para una “humanización”, para la educación del sujeto, en la que las prácticas artísticas del teatro constituyen un instrumental para mejorar la vida? ¿Como fue posible hacernos sujetos de una verdad que piensa el teatro como campo de desarrollo humano, como terreno en el cual los humanos se tornan sujetos de su cuerpo, de sus afectos y de su reflexión?

Parece seductor que ese conjunto de preguntas pueda encontrar en el análisis del trabajo de Stanislavski indicios para su problematización. Reconocer como marco histórico el trabajo, las prácticas y, sobretudo, los escritos dejados por el director ruso, constituyen no solamente un camino posible como una necesidad para la comprensión – todavía parcial – de las cuestiones relativas a la Pedagogía Teatral contemporánea.

¿Es posible pensar en una especie de inquietud de sí como práctica de motivación, como práctica de sí sobre sí mismo en la Pedagogía Teatral? ¿Existiría una cultura de sí, un arte de la existencia, en las pretensiones de tornar al ser humano mejor, tal como el discurso de la Pedagogía Teatral muchas veces profesa? ¿Pero que cultura de sí, que arte de la existencia sería ese? Es en ese camino que este trabajo pretende localizar sus indagaciones.

### **La inquietud de sí**

En *La hermenéutica del sujeto* (2004), libro que relata las últimas clases de Foucault en el Collège de France, proferidas en los años de 1981-1982, el autor presenta el estudio de las prácticas de sí en la antigüedad Clásica y en los primeros siglos de nuestra era.

La idea de inquietud de sí es estudiada de forma minuciosa por Foucault, que demuestra, a través de innumerables ejemplos, como el principio de Epimeleia heautou (inquietarse de sí) se va oscureciendo por el principio de Gn thi seauton (conocerse a sí), aunque esa última haya sido frecuentemente asociada a la primera (Foucault, 1997: 119).

Foucault analiza diversos textos, de Platón a Gregorio de N cia, ocho siglos más tarde, desarrollando y demostrando como la inquietud de s  constituía en la antigüedad no solo un principio, sino una práctica ordinaria. Esa práctica, de forma explícita o difusa, constituía una actitud general; una forma de atención, una visión; e implica acciones de sí para consigo mismo (Foucault, 2004: 14).

El escoge el Alcibíades, de Platón – texto considerado secundario por filósofos e historiadores – como marco histórico y como elemento fundamental con el que hace las comparaciones necesarias de las transformaciones por las cuales el principio se tornó extensivo y se modificó.

Mientras tanto, él escoge tres momentos para problematizar la genealogía de la inquietud de sí. El primero es denominado como socrático-platónico – en el cual el Alcibíades es tomado como marco del surgimiento de esa noción en la reflexión filosófica; el segundo, la edad de oro de la inquietud de s , localizada en los dos primeros siglos de nuestra era; y, por fin, el paso a los siglos IV-V que se caracteriza por el pasaje del acceso filosófico para el ascetismo cristiano (Foucault, 2004: 41).

Las transformaciones con las cuales Foucault se inquieta se circunscriben, por tanto, en la confrontación del Alcibíades con textos posteriores. Si en el Alcibíades se recomendaba ocuparse de sí como una actitud de la juventud, propia a esa franja de edad, por ser “demasiado tarde a los cincuenta años”; en los textos posteriores el principio de la inquietud de sí se extiende por toda la vida, así, “se debe ser, para sí mismo y a lo largo de toda su existencia, su propio objeto (Foucault, 1997: 123)”.

Al tornarse una práctica “adulta” la inquietud de sí implica una segunda transformación: el sentido pedagógico. Si antes la preocupación consigo se impuso para completar la educación, después ella se revela como función crítica, como función de lucha y como función terapéutica.

Esa segunda transformación invoca una tercera: el paso de la necesidad de un maestro, del otro, para tener cuidado consigo; para la localización de la inquietud de sí en múltiples relaciones sociales.

La problematización de Foucault, además de extensa, es compleja y generosa, enfatizando los detalles y un sinnúmero de datos. De esa forma, me voy a permitir ejemplificar su posición por medio de algunos elementos más, con el objetivo de que el lector pueda acompañar mi pensamiento. Así, veamos apenas la evolución general de la inquietud de sí en los dos primeros siglos de nuestra era, antes de la difusión del cristianismo.

Según Foucault, en el Alcibíades, existen tres condiciones que determinan la razón de ser y la forma de la inquietud de sí: 1) Deben ocuparse de sí los jóvenes aristócratas destinados a ejercer el poder; 2) se deben ocupar de s  a fin de poder ejercer el poder al cual est n destinados; y 3) ocuparse de sí es conocerse. Por tanto, la cuestión era: “ cu l es ese sí mismo del que hay que ocuparse, cuál es ese yo del que debo ocuparme? (Foucault, 2002: 91)”. La finalidad del ejercicio de la inquietud de sí era la ciudad, en cuanto el objeto de la inquietud de sí era el yo.

En una larga evolución, el autor francés muestra como se rompen gradualmente esas tres condiciones hasta los siglos I y II. En el interior de la obra de Platón ya hay una evolución de esas ideas, entre tanto, a primera vista ellas desaparecen. La relación de s  consigo era mediada por la ciudad, sin embargo, eso se transforma, pues [...] *en la inquietud de sí tal como se desarrolló en la*

*cultura neoclásica de la expansión de la edad de oro imperial, en esa forma, el yo aparece como el objeto por el cual uno se desvela, la cosa por la que hay que preocuparse y también – esto es capital – como el fin que se tiene en vista cuando uno se preocupa por sí mismo (Foucault, 2002: 91).*

Ahora, como muestra el análisis de Foucault, ya no es por la ciudad que el sujeto se ocupa de sí, pero se debe ocupar de sí como finalidad en sí, por sí y para sí mismo. Ocuparse de sí se tornó en un principio general e incondicional. No se trata más de una actividad bien particular para gobernar a los otros. No existe más la ciudad como objeto.

La inquietud no se manifiesta únicamente como conocimiento de sí. Ese conocimiento se integra en el interior de un conjunto. Ese conjunto es tenido por Foucault como indicio de la atenuación del principio de conocimiento de s , que, a su vez, se dispersa, se integra, en “un conjunto mucho más vasto [...] (Foucault, 2002: 92)”. De eso se deriva el estudio de algunas familias de expresiones que conjugan en sí distintas ideas sobre la inquietud de s . Foucault muestra su variabilidad y las diversidades de aplicación.

En la lengua original, ocuparse de sí mismo es escrito como Epimele sthai heauto  y podría incluir los significados: preocuparse de s , ocuparse de sí e inquietarse. Entretanto, Epimele sthai no designa solamente una actitud del espíritu, incluso, se refiere a una forma de actividad. La etimología de la palabra remite a: Melet n que es asociada al verbo Gymn zein, ejercitarse y entrenarse, en cuanto Mel tai significa ejercicios (Foucault, 2004: 104-5).

Todas esas nociones de inquietud de s  trabajadas por Foucault – al analizar las transformaciones de ese imperativo desde el Alcibíades hasta textos posteriores – sugieren que tal noción se circunscribe no al ámbito de una educación ejercida por sí, sobre sí mismo, o sea, un proceso de subjetivación, en oposición a la sujeción. Se trata de aquello que Foucault ya había denominado – en textos anteriores, pero todavía sin comprender en su fase ulterior de trabajo – como arte de la existencia.

### **La didáctica Teatral de Stanislavski**

Es a partir de ese análisis que problematizo ese modo artístico de vivir en el cual la Pedagogía Teatral parece escabullirse. Lo que sorprende a mi pensamiento es justamente la constatación, de que en la  tica stanislavskiana, tal como la encontramos en los textos de Stanislavski y sobre él, hay una proposición que suena como una  tica de la inquietud de sí en la antigüedad.

Puedo iniciar ese análisis recurriendo la función crítica que el actor desempeña en la Pedagogía Teatral de Stanislavski en que, al contrario de la tradición anterior, centrada en el actor, por tanto en sí mismo, lo que él llama “condición creativa” (Ruffini, 2004). Esa condición dice refiere, para él, una postura, un comportamiento, una disciplina, o un ejercicio constante sobre sí.  Y cual el sí que interesa a Stanislavski? No es, ciertamente, el yo del personaje, tampoco el yo narcisista, sino el humano y por consiguiente, la transformación, la mudanza. El sí del que se ocupa Stanislavski es el propio ser humano revelándose más allá del actor, más allá de la profesión.

Podemos recordar que esa “condición creativa” fue ejercitada por él en los Estudios, verdaderas escuelas no formales que objetivaban la investigación de su Sistema, en efecto, se trataba del encuentro de la “naturaleza creativa del actor”, las condiciones que posibilitarían una creación libre de obstáculos. La propuesta de Stanislavski contenía, por tanto, una  tica que no era fácilmente reconocida y comprendida por todos sus actores. Ruffini recuerda que en una carta a Danch enko él decía: “Yo no creo en la posibilidad de una plena regeneración de nuestros viejos [...] la renovación podrá llegar únicamente a través de una nueva generación, como ocurre en la vida (Stanislavski, Apud Ruffini, 2004: 09)”.

En la preocupaci3n de Stanislavski se revela una actitud en la cual la inquietud de sí mismo se caracteriza como una funci3n crítica sobre sí – y que los actores mayores ya no pueden disponer en virtud de la cristalizaci3n de sus hábitos. Aquí esta la  tica stanislavkiana: la atenci3n a sí, al cuerpo, al universo interior, a la disciplina, al compañero, al conjunto de la obra teatral, implica una transformaci3n de sí, no obstante, con la finalidad de ejercitar mejor la funci3n de actor. En la Pedagogía Teatral contemporánea esa funci3n ir  a dispersarse al pretender la transformaci3n del ser humano por medio de la práctica teatral: una especie de inversi3n del proyecto stanislavskiano.

Se dice que el teatro tiene el “poder” de transformar aquellos que de el hacen su práctica – mucho más que aquellos que lo reciben como espectadores. No que la experiencia est tica, el disfrute de las obras teatrales, el deleite que ellas proporcionan no sea por sí solo una experiencia suficientemente significativa para muchos espectadores y capaz, incluso, de promover ciertas transformaciones en algunos individuos, además son claras sus funciones sociales. No obstante, cuando se dice sobre la transformaci3n, la toma de conciencia o la necesaria conversi3n a s  de que el proceso teatral es protagonista, hablamos del punto de vista del practicante, del jugador, del actor, de aquel que personifica, juega, interpreta, actúa, representa a otro que no a sí, se encuentra en un estado de presencia, de espectacularidad, de performance.

Acerca de eso vale indagar si,  existir a en ese tipo de práctica, a veces inmutable para unos, una especie de “inquietud de sí” tal como Foucault lo encontr3 en el análisis del Alcibíades y en textos posteriores? Aquí un peligro inminente: la insinuaci3n de una duplicaci3n de la noci3n de inquietud de s  podría hacer parecer que trato de despegar esa noci3n de la Antigüedad para el siglo XX y ver una especie de “renacimiento” de la inquietud de sí en la práctica teatral contemporánea. No se trata de eso, pero s , de constituir problematizaciones.

Así, un aspecto importante, podría estar circunscrito en la indagaci3n sobre la generalizaci3n de la Pedagogía Teatral. En su origen, la Pedagogía Teatral se ocupa de educar el actor con finalidad artística, para desempeñar mejor sus funciones en el espectáculo. Sin embargo, en el transcurrir del siglo XX la Pedagogía Teatral se irá a generalizar para otros contextos que van más allá de la compa a teatral y será empleada por el ser humano, más allá del actor.

Es curioso, sin embargo, que esa finalidad – el ser humano más allá del actor – ya estuviera nítidamente delineada en la pedagogía de Stanislavski que, aunque dedicado al actor, solicita y exige una  tica que sobrepasa ampliamente la actitud profesional del actor, al configurarse como una actitud humana delante de su trabajo. Del mismo modo, y aparentemente en sentido contrario – pero no contradictorio, el teatro en el siglo XX – al menos aquella experiencia así denominada en nuestro entorno – se vuelve cada vez más señor de sus propias actitudes, solicitando para sí el estatuto de arte aut3nomo capaz de disponer a otros campos del saber sus ideosincracias.

 Cuales son las condiciones que posibilitaron que el teatro pudiese generalizarse, convirtiéndose en una especie de inquietud de sí, en la cual todos deben ocuparse para vivir mejor?  Como el teatro – sus procesos y prácticas – se torna una cultura de sí, en nuestro tiempo?  Como fue posible que forj ramos el teatro como instrumento a través del cual podemos hacer de nuestras vidas obras de arte?  Como el teatro puede ser comprendido como herramienta para las artes de la existencia de nuestro tiempo?

#### **Referencias bibliográficas:**

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universit ria, 2005.

FOUCAULT, Michel . A hermenéutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. La hermen utica del sujeto. México: Fondo de cultura econ3mica, 2002.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade II: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. Resumo dos cursos do Coll ge de France. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LEABHART, Thomas. Modern and p s-modern mime. Londres: Macmillan, 1989.

RUFFINI, Franco. Stanislavski e o “teatro laboratório”. Revista da FUNDARTE. Montenegro. Fundarte. Vol. IV, n. 08, p.04-15, jul./dez.2004.

STANISLAVSKI, Constantin. El trabajo del actor sobre si mismo: el trabajo sobre si mismo en el proceso creador de la encarnación. Buenos Aires: Editorial Quetzal, s/d.

TOPORKOV, Vasily O. Stanislavski in rehearsal: the final years. New York: Theatre Arts Books, 1979