



*UGR* | Universidad  
de Granada



TRABAJO FIN DE MÁSTER

# EL PARADIGMA EDUCATIVO DIALÓGICO COMO EMPODERAMIENTO PACÍFICO A TRAVÉS DE LAS ARTES ESCÉNICAS

BELÉN MASSÓ GUIJARRO

DIRECTORA:

CARMEN RAMÍREZ HURTADO

UNIVERSIDAD DE GRANADA  
INSTITUTO DE LA PAZ Y LOS CONFLICTOS  
MÁSTER EN CULTURA DE PAZ, CONFLICTOS, EDUCACIÓN Y  
DERECHOS HUMANOS

CURSO 2016/2017



*A mi padre, que habita entre estas páginas.*

*A mi madre, que me educa en la alegría, que me crió en la paz.*

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN</b>	<b>3</b>
<b>2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA</b>	<b>9</b>
<b>2.1. Objetivos</b>	<b>9</b>
<b>2.2. Metodología</b>	<b>9</b>
<b>3. EL PARADIGMA EDUCATIVO DIALÓGICO.</b>	<b>9</b>
<b>3.1. Cartografía breve de los modelos pedagógicos.</b>	<b>12</b>
3.1.1. La visión objetivista-monológica de la educación: críticas e implicaciones.	12
3.1.2. El paradigma constructivista en la educación: avances y limitaciones.	16
<b>3.3. Del paradigma educativo del diálogo o de cómo dinamitar el dictado-dictadura.</b>	<b>20</b>
3.2.1. Aproximación al universo conceptual del diálogo.	20
3.2.2. El diálogo en la educación	25
3.2.3. Una perspectiva anti-método de los principios del aprendizaje dialógico	28
<b>4. LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES ESCÉNICAS.</b>	
<b>APORTACIONES AL PARADIGMA DIALÓGICO.</b>	<b>37</b>
<b>4.1. El arte y la educación.</b>	<b>37</b>
4.1.1. La educación como arte navegando por las complejidades contemporáneas.	38
4.1.2. Educación en el arte, para el arte o por el arte, ¿una misma cosa?	45
<b>4.2. La educación a través de las artes escénicas y sus aportaciones al paradigma dialógico.</b>	<b>47</b>
4.2.1. ¿Por qué las artes escénicas?	47
4.2.2. Creatividad e imaginación: ingredientes fundamentales de las artes escénicas.	49
4.2.3. Las artes escénicas como placenta para la renovación dialógica de la educación.	53
<b>4.3. Dos ejemplos de educación a través del arte</b>	<b>59</b>
4.3.1. Hoy somos conflictivos, mañana ¿criminales?	60
4.3.2. Abrir los ojos: Bodas de sangre a la cordobesa	65
<b>5. EL PARADIGMA EDUCATIVO DIALÓGICO COMO EMPODERAMIENTO PACÍFICO A TRAVÉS DE LAS ARTES ESCÉNICAS</b>	<b>72</b>
<b>5.1. Aproximación al (imperfecto) universo conceptual de la Investigación para la Paz.</b>	<b>72</b>
<b>5.2. El paradigma educativo dialógico y las artes escénicas: <i>construyendo</i> Cultura de Paz.</b>	<b>76</b>

<b>6. CONCLUSIONES</b>	<b>85</b>
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>90</b>

## **ANEXOS**

**ANEXO I: Transcripción de la letra completa: *Conflictivxs***

**ANEXO II: Fotografías del proyecto *Xpres-arte*.**

**ANEXO III: Adaptación de la primera escena de “Bodas de Sangre”, de Federico García Lorca.**

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La grave crisis social que atraviesa Europa, las crecientes desigualdades sociales y el surgimiento de nuevas formas de exclusión y violencia tienen su correlato particular en el entorno educativo de nuestra era globalizada. Se presenta necesario reforzar el papel de la educación como agente de transformación e introducir fórmulas pedagógicas que contribuyan a renovar una escuela considerada por múltiples corrientes sociológicas como una *institución concha* (Giddens, 2001) o, lo que es lo mismo, un modelo obsoleto que se sigue repitiendo, así como los diferentes paradigmas pedagógicos que se aplican en otros espacios educativos, no formales e informales.

Organismos como la UNESCO (Delors, 1996) han realizado avances hacia la consideración de la educación como clave para la respuesta a los problemas culturales, económicos, políticos y sociales del mundo contemporáneo. Al mismo tiempo, desde la investigación para la paz se viene defendiendo la importancia central de la educación para la construcción de sociedades más pacíficas. Tanto Johan Galtung, con su concepto de paz positiva y su definición de violencia que resulta de la suma de la violencia cultural y la estructural como Francisco Muñoz desde la Paz Imperfecta, realizan valiosísimos aportes para pensar desde la perspectiva pedagógica. Desde esta concepción, la educación deviene un mecanismo moderador fundamental de la vulnerabilidad social y para la transformación y empoderamiento de los colectivos excluidos con el objetivo de construir una sociedad más igualitaria, justa y por ende, pacífica (Escudero & Martínez, 2011).

Numerosos informes dejan constancia del agravamiento de las brechas sociales (6° Informe EAPN, Informe INE 2016). La creciente presión de organismos internacionales para afrontar el reto de reducir la vulnerabilidad (Europa 2020), así como las iniciativas para la mejora de los resultados escolares (OCDE, 2016, Informe Pisa), actúan de doble acicate para construir respuestas educativas eficaces, lo que resulta de especial relevancia en contextos vulnerables. Urgen acciones educativas que propicien aprendizajes significativos y pertinentes (Morin, 2001) y que partan desde una perspectiva amplia basada en la transformación crítica (Mezyrow, 2000; Molina, 2005), el aprendizaje dialógico (Freire, 1998) y la importancia del contexto

tanto en la práctica y la política educativa como en la investigación (Thrupp & Lupton, 2006; Vitón & Gonçalves, 2017).

En el campo de investigación pedagógica se viene defendiendo la necesidad de aplicar modelos educativos cuyo núcleo se asiente en el desarrollo integral del ser humano, y donde el conocimiento se conciba como resultante del diálogo entre el docente, el discente y el saber en sí mismo (De Zubiría, 2014). Esta concepción centrada en el diálogo recibe el nombre de *aprendizaje dialógico o educación dialógica* y pone el acento en las capacidades de los educandos en lugar de en sus deficiencias, mas sin despreciar al mismo tiempo la central importancia del rol docente en el quehacer educativo. Por otro lado, desde esta perspectiva se destaca que para desarrollar con efectividad el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario crear las condiciones adecuadas en los distintos contextos educativos y establecer constantes sinergias entre aula, institución, sistema escolar y sistema social, pues existe una indisoluble relación escuela-entorno y se debe trabajar desde una perspectiva holística que fomente el desarrollo comunitario.

Con respecto al arte, cabe señalar que contamos con una amplia literatura científica (Carnacea, Lozano & Engeli, 2011; Pérez, 2002; Delgado, Pérez & Cruz, 2016; López, 2015) que demuestra sus potencialidades como herramienta educativa. El arte, por su potencial integrador, propicia estrategias de comunicación y diálogo que pueden contribuir a la mejora de la cohesión social y el empoderamiento, promoviendo el desarrollo colectivo e individual.

La educación a través del arte supone apelar a los distintos lenguajes artísticos con fines educativos, en su sentido integrador, no sólo como mera transmisión sino como un proceso multidimensional condicionado por actitudes, intereses, valores y otras variables donde es necesario un rol docente que implique y motive al alumnado, lejos de la imposición y el adoctrinamiento (Gomáriz, Hernández, García & Parra, 2017). El arte representa así una plataforma y un recurso educativo de gran relevancia por su capacidad de convocar al diálogo y la participación y reconocer las diferencias como valor educativo, desde su consideración en tanto que potencialidades, alejándose así de las teorías de déficits que las conciben como carencias. Las artes, y más concretamente, las artes escénicas, se entienden como facilitadoras de procesos educativos donde se produce el desarrollo cognitivo-valorativo y praxiológico del estudiantado (De Zubiría, 2014), y se expresa la competencia humana para desarrollar la capacidad creativa y crítica, para cuestionarse lo asumido sobre el mundo y

deconstruir prejuicios (Greene, 2005), cuestiones todas ellas en profunda conexión con la investigación para la paz y la gestión no violenta y creativa de los conflictos que ésta defiende. Los conflictos son inherentes a la experiencia humana y el entorno educativo no escapa a ello; es por este motivo que se presenta necesaria una paz en el sentido que defiende Galtung (2003), entendida como la “capacidad para manejar conflictos con empatía, no violencia y creatividad” (p.256), capacidades que pueden ser trabajadas en los procesos educativos generados a través del arte.

Por todo lo anterior, este estudio aspira a analizar las potencialidades del diálogo como una herramienta educativa para la superación de las desigualdades socioculturales, y el poder de las artes escénicas para el desarrollo de estrategias comunicativas innovadoras que propicien la enseñanza-aprendizaje intersubjetiva, el encuentro con el otro, la puesta en valor de la diferencia y la superación de las barreras culturales y tensiones que generan violencias y exclusión. Así, se pretende aportar conocimiento para el planteamiento de acciones educativas comprometidas con la transformación no violenta de los conflictos, y el arte representa en este sentido un instrumento de sumo valor para acometer tales procesos.

El hecho de incluir en este estudio una herramienta de acción educativa, como en nuestro caso constituyen las artes escénicas, supone una forma de proponer metodologías concretas que contribuyan a plasmar en la realidad la educación que perseguimos. Así, no se trata de criticar y esforzarse por deconstruir una caduca perspectiva pedagógica tradicional que aún pervive, tampoco de trazar de forma utópica itinerarios o los contornos difusos de lo que podría ser una propuesta pedagógica a través del diálogo, sino de ofrecer herramientas para el cambio que combatan la habitual desconexión entre la investigación educativa con el avance real de la práctica.

La estructura del estudio se planteará a través de **tres capítulos**. En el primero se analizará la progresión evolutiva de los distintos modelos pedagógicos hasta arribar al paradigma educativo dialogante y se planteará un análisis crítico de los mismos, a través de algunos autores de referencia, entre los que se destaca Paulo Freire. Asimismo, también se analizará en profundidad el paradigma educativo dialógico y las bases que lo sustentan, desgranando las potencialidades del diálogo en educación.

El segundo capítulo, cuerpo central del estudio, se destinará a descubrir y aportar conocimiento sobre la potencialidad del arte como herramienta educativa desde la perspectiva del diálogo y la transformación pacífica de las situaciones conflictivas vividas en los distintos contextos educativos, con especial incidencia en las artes escénicas por su carácter performativo y su potencial para acometer *procesos*. Asimismo, se enriquecerá el estudio con dos ejemplos traídos desde el propio bagaje experiencial (por haber participado activamente en procesos educativos a través del arte) con el objetivo de aunar la reflexión teórica y la práctica, y de encarnar en ejemplos la articulación teórica, lejos de la asepsia cientifista que pretende imponer barreras entre el sujeto y el objeto de investigación. Así, se revisará el proyecto XPRES-ARTE llevado a cabo en Santiago de Compostela con adolescentes en conflicto con la ley, y un taller de teatro con menores en exclusión social de la ciudad de Córdoba (Argentina), en el centro socioeducativo y laboral Lelikelén (Massó, 2015). El tercer capítulo se destinará a poner de relieve los valores pacíficos del paradigma educativo de diálogo y de la educación a través de las artes escénicas, así como sus posibilidades para el empoderamiento pacífico de los colectivos vulnerables.

Para finalizar, diremos que esta investigación plantea un abordaje intrínsecamente interdisciplinar, facilitado por la doble titulación universitaria de la estudiante: Licenciatura en Arte Dramático y Grado en Educación Social. Entendemos que los fenómenos objeto de estudio pueden trabajarse mejor desde el espacio híbrido construido desde la sinergia entre dos ámbitos de conocimiento tan dispares, y a un tiempo tan complementarios, como el arte y la educación.

## **2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**

### **2.1. Objetivos**

La finalidad general del estudio reside en analizar las posibilidades de las artes escénicas como un modo de generar estrategias comunicativas que contribuyan, desde el paradigma de la educación dialógica, a la transformación de las desigualdades sociales a través del empoderamiento pacífico. Esto se encuentra estrechamente ligado a un compromiso con la construcción de una Cultura de Paz, desde el fomento de las actitudes dialógicas y de respeto a la diferencia.

Para acometer la finalidad general de la investigación, se han abordado cuatro objetivos específicos, que se detallan a continuación. Los dos primeros objetivos se corresponden con el capítulo primero, el tercer objetivo se trata de responder a través del segundo, y por último, el cuarto objetivo se aborda en el último capítulo.

1. Analizar la evolución de los distintos paradigmas educativos y modelos pedagógicos.
2. Investigar las posibilidades educativas y transformativas del paradigma educativo del diálogo.
3. Analizar las potencialidades de las artes escénicas para la construcción del paradigma educativo del diálogo.
4. Explicitar las interrelaciones entre la educación dialógica a través de las artes escénicas y la investigación y prácticas para la paz.

### **2.2. Metodología**

El núcleo central de la investigación ha consistido en elaborar un estado de la cuestión acerca de las distintas categorías en las que ésta se articula: modelos pedagógicos, diálogo, educación, arte, artes escénicas, cultura de paz, y educación para la paz. Así, se ha realizado una rigurosa revisión bibliográfica que incluye aportes de la literatura especializada clásica, triangulada con otras contribuciones más actualizadas y relevantes.

En un primer momento, se ejecutó una búsqueda preliminar mediante motores como Scopus, Google Scholar, y la propia página web de la biblioteca de la UGR. También se desarrolló a través de distintas consultas con Carmen Ramírez Hurtado

(tutora del trabajo) y con los profesionales de las bibliotecas del Instituto de la Paz, de la Facultad de Educación y de la Facultad de Bellas Artes. La búsqueda se realizó en inglés y en castellano, y se probaron diversas combinaciones de palabras, a saber: “education” y “arts”; “dialogue”, “arts” y “education”; “peace education”, “empowerment” y “arts”; “education through arts” y “peace education”; “education through scenics arts”. A través de esta búsqueda se halló que la mayoría de resultados que aparecían estaban relacionados con las artes plásticas y visuales; por el contrario, la literatura científica (tanto en castellano como en inglés) sobre artes escénicas y educación era escasa y con poco rigor científico. Resultaba también llamativa la predominancia de investigaciones relacionadas con la educación artística en general y la falta de recursos bibliográficos sobre educación a través de las artes escénicas en particular. Por el contrario, cuando se cruzaron palabras clave como “education” y “dialogue”, encontramos algunas fuentes en inglés que destacaron por su pertinencia.

En segundo lugar, se procedió a la fase de vaciado de información, atendiendo a una serie de criterios cualitativos para seleccionar los recursos. Uno de los criterios de selección consistió en cercionarnos de que las fuentes procedieran de diversas disciplinas, para atender a la vocación interdisciplinar del estudio. Se escogieron, así, distintas contribuciones emanadas de la pedagogía, la psicología, la filosofía, la sociología y la irenología, entre otros. A su vez, se descartaron las fuentes centradas en la educación estética, por estimar que ésta, si bien plantea cuestionamientos próximos a los que nos ocupan, aborda otras complejidades que exceden sin duda las dimensiones de este estudio. Además, la educación estética generalmente se centra en cuestiones formales, en una educación convencional y fuertemente enraizada en la tradición racionalista. Este planteamiento se encuentra bastante alejado de la idea de educación para la paz a través del arte como algo práctico, performativo, transformativo y social (premisas de las cuales partíamos en este estudio). Asimismo, se descartó un análisis en profundidad de los recursos relacionados con la educación en las artes plásticas; sin embargo, sí fueron revisados y se rescataron de ellos algunas ideas, dada la carencia de investigaciones específicas en disciplinas escénicas.

Cabe destacar que, más allá de la búsqueda bibliográfica a través de palabras claves, otras fuentes se eligieron porque ya se conocían con anterioridad, principalmente aquellas relacionadas con la Pedagogía Crítica. Otras fuentes fueron descubiertas a través de las conversaciones con la tutora del trabajo, y de algunas

asignaturas del propio máster, como fueron *Diálogo de Civilizaciones*, *Educación para la Cultura de Paz y la Convivencia en Ámbitos de Intervención Social* y *Fundamentos de los Estudios para la Paz y los Conflictos*.

### **3. EL PARADIGMA EDUCATIVO DIALÓGICO.**

*Yo he venido a hablar de cosas imposibles porque de lo posible se sabe demasiado.*  
Silvio Rodríguez.

*El conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.*  
Edgar Morin

En este primer capítulo, nos proponemos analizar la evolución de las diferentes concepciones sobre la educación y el aprendizaje, pasando por las visiones objetivistas y las constructivistas hasta arribar a un paradigma crítico dialógico, donde nos detendremos a revisar con más detalle las posibilidades del diálogo para la educación, el aprendizaje y la transformación social.

#### **3.1. Cartografía breve de los modelos pedagógicos.**

##### ***3.1.1. La visión objetivista-monológica de la educación: críticas e implicaciones.***

Consideramos importante comenzar el capítulo con un breve repaso por las concepciones de la educación objetivistas y las críticas que vienen suscitando desde distintos ámbitos. Sociólogos como Durkheim, Weber o Bordieu han contribuido a la reflexión sobre un sistema educativo reproductor de un sistema desigual, Freire puso de manifiesto su crítica sobre lo que llamó educación bancaria, aportes todos ellos que han contribuido a un necesario cambio de perspectiva en la pedagogía y en el sistema educativo. Sin embargo, las transformaciones sociales son procesos lentos e irregulares, y en la actualidad coexisten concepciones de la educación críticas y transformadoras con otras que hunden sus raíces en esta concepción objetivista, y es por ello que, si tratamos de acometer una comprensión compleja del fenómeno educativo, es necesario revisar estos aspectos.

Para el paradigma objetivista de la educación y el aprendizaje, la realidad se halla fuera del espacio educativo, por ello, el conocimiento también se construye fuera, y se transmite dentro. Esta perspectiva se corresponde con lo que Louis Not (1983) definió como modelos pedagógicos *heteroestructurantes*. Not estudió cómo desde el siglo XVIII se establece una pugna en la teoría pedagógica donde se oponen

dos posturas fundamentales: los modelos *heteroestructurantes*, que se corresponden con la visión objetivista, y los *autoestructurantes*, asociados a la concepción constructivista, que se revisará posteriormente. Según los primeros (que beben, en sus planteamientos, de las perspectivas estructuralistas de las ciencias sociales), la realidad es un hecho objetivo y ajeno a las personas, así, el ser humano es desgajado de su contexto y las únicas explicaciones posibles son aquellas que indican el modo en que las personas se ven influenciadas por los sistemas donde se insertan. Este paradigma educativo promulga un absoluto *magistrocentrismo* (De Zubiría, 2014), desde el momento en que el componente más importante reside en el rol docente, pues en él se encuentra el poder de transmitir esa realidad objetiva, encapsulada. En contraste, el alumnado se concibe como una suerte de recipiente vacío de contenido que espera a ser llenado con información objetiva sobre su realidad, visión muy en la línea de la caja negra del psicólogo conductista Skinner. La información y el conocimiento son una misma cosa y la experiencia se desestima como valor educativo.

Paulo Freire desarrolló una profunda crítica al modelo objetivista de la educación en su obra “Pedagogía del Oprimido” (2012), al cual denominó *educación bancaria*. Freire usó la metáfora del banco para referirse a la reducción del sujeto educando a la total pasividad, mero “receptor de depósitos, que debe guardar y archivar” (p.62). Esto conlleva una concepción del saber *digestiva o alimenticia* (Freire toma prestado de Sartre el término), según la cual el conocimiento es una donación de los educadores-sujeto sabios a los educandos-objeto ignorantes. El conocimiento responde entonces a una lógica bancaria de pérdidas y deudas en lugar de a un “enriquecimiento recíproco e intensivo” (Martínez, 2017), y su producción se concibe como un proceso teleológico y de fin determinado, como un prefacio a un producto, que sería el conocimiento acabado o como dirá Freire, *necrosado*.

Asimismo, la ignorancia de los educandos se *absolutiza* al tiempo que se *aliena*, pues se sitúa siempre fuera, en el otro. La afirmación de la completa ignorancia del educando trae consigo la “cultura del silencio” (el “silencio disciplinario” que apunta Ramírez-Hurtado<sup>1</sup>) o el necesario mutismo que debe guardar el estudiante (siempre ignorante) para escuchar al educador. Según Freire

---

<sup>1</sup> Vid supra (capítulo 5)

(2012), “entre permanecer porque desaparece, en una especie de morir para vivir, y desaparecer por la y en la imposición de su presencia, el educador bancario escoge la segunda hipótesis” (p.68). El educador impone su presencia pues lo legitima la *experiencia*, que se destaca como un valor incontestable que le confiere poder, en una suerte de patrimonialización paternalista de lo ya vivido. La experiencia acaba entonces por convertirse en un arma adulta de disuasión a la hora de imaginar transformaciones posibles (Martínez, 2017), despojando de todo valor a las aportaciones de la juventud, desencantando el mundo y cercenando la capacidad de siquiera imaginar lo nuevo, la alternativa. Esta sobreestimación de la experiencia constituye uno de los errores en la educación sobre los que alerta Hannah Arendt en su ensayo sobre la crisis educativa; un error que induce a pensar que “sólo se puede saber y comprender lo que uno mismo haya hecho” (1996, citado en López, 2015, p.246). Como consecuencia de este modelo, los educandos se adaptan a la realidad rehusando a su capacidad de transformarla desde el momento en que se les niega la conciencia de tal posibilidad.

Esta educación genera en las personas una visión parcelada de la realidad que impide buscar los nexos que conectan unas realidades con otras. La educación bancaria crea e imagina dicotomías, separa, parcela: así, sugiere una dicotomía hombres-mundo, los hombres están con el mundo y no en el mundo, son espectadores y no recreadores. De esta concepción deviene lo que Freire llama *necrofilia* para referirse a la reducción de los sujetos a objetos, de lo vivo y orgánico a estructuras anquilosadas, muertas. Para el pedagogo, al despojar a la educación de su potencial transformador lo que en realidad estamos archivando es al propio ser humano, pues se le priva de su capacidad de *ser* y de *saber*, al cercenar toda posibilidad creativa y al alejarse de la búsqueda y la praxis. La educación bancaria niega así al ser humano su vocación ontológica de *ser más*.

El sociólogo clásico Émile Durkheim (1975) realizó una profunda reflexión de las escuelas modernas, poniendo de manifiesto la socialización metódica de la juventud por la escuela y su función conservadora y reproductora de estructuras sociales. Bajo esta perspectiva, la educación es una forma de integrar al niño en la sociedad y la dominación del adulto sobre el niño es necesaria. Por su parte, el filósofo marxista Louis Althusser (1980) pensaba en la escuela como el dispositivo en que se aprenden las reglas que rigen las relaciones sociales establecidas por la

clase dominante. Para el autor, el sistema escolar era un eficaz instrumento para el mantenimiento y perpetuación de las relaciones de producción, como se reflejaba en la propia existencia de niveles de cualificación y en la división escolar por niveles. En la corriente sociológica europea destacan también los aportes de los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. En su obra “Los estudiantes y la cultura” (1977) señalan que el sistema educativo es una reproducción exacta de la sociedad jerarquizada, que al estar elaborada por una clase privilegiada que monopoliza la cultura, tiende a conservar y perpetuar el poder cultural de la élite. El acto educativo se reduce entonces a la inculcación de la cultura considerada legítima, que ha de ser transmitida por el docente como pieza fundamental que asegure la reproducción cultural (Ávila, 2005; Giroux, 2017), y es por ello que la escuela cumple un papel fundamental en la transmisión del capital cultural de la clase dominante. Como consecuencia, los autores señalan que no es posible reducir el acto pedagógico a un mero acto de comunicación aséptica o neutral, pues el hecho de transmitir un mensaje en una relación de comunicación pedagógica implica e impone una determinada categorización social sobre lo que ha de transmitirse, el código que resulta más adecuado, quién o quiénes están legitimados para hacerlo, etc. Esto trae aparejado que aquellos sectores de población no pertenecientes a la élite social que acapara el saber cultural se vean por completo fuera de esta cultura legitimada por la estructura de poder, y por ende, encuentren limitadas sus posibilidades de participar en los procesos de producción cultural. Según esta perspectiva, la relación pedagógica es esencialmente monológica, pues se asienta en la prescripción y establecimiento de una jerarquía graduada de posiciones excluyendo de esta forma toda posibilidad de diálogo genuino. Cabe destacar que Bourdieu y Passeron no se limitaron a una mera descripción de las circunstancias dadas sino que defendieron la necesidad de un movimiento de transformación de este paradigma educativo que condujese a abrir la posibilidad de construir una sociedad más horizontal y justa (Ávila, 2005).

Todos los autores a los que nos venimos refiriendo se esforzaron por caracterizar críticamente las escuelas de la modernidad. Es evidente que el modelo objetivista ya no se encuentra en un estado puro en la conyuntura educativa actual, como consecuencia del cuestionamiento de los poderes y de los avances sociales e intelectuales. No cabe duda de que el pensamiento de Durkheim, Bourdieu, Parsons, Freire y otros sirvió para hacer emerger importantes mecanismos de poder hasta

entonces invisibilizados y caminar en pro de la transformación de las estructuras castrantes del humano y como expuso Freire, de su búsqueda de *ser más*.

### **3.1.2. El paradigma constructivista en la educación: avances y limitaciones.**

El constructivismo aplicado al ámbito educativo tuvo su auge fundamental durante la segunda mitad del siglo XX, y supuso una superación de la visión objetivista gracias, entre otras cosas, al reconocimiento de la implicación del alumnado en la construcción del conocimiento. El constructivismo se articuló principalmente en torno a la llamada Escuela Nueva, que se propuso una renovación general del sistema educativo tradicional, caduco e incapaz de dar respuesta a las transformaciones sociales y culturales del momento. Siguiendo con la categorización propuesta por Not y tal como se indicó arriba, las visiones constructivistas en educación se corresponderían con los modelos *autoestructurantes*. Existe cierto consenso en definir a Jean Piaget como el autor más relevante del constructivismo aplicado a la educación. Sus teorías gozaron de gran impacto durante los años 60, 70 y 80, y contribuyeron a la revisión de los currícula escolares y al avance en la transformación del sistema educativo. Sus investigaciones fundamentales versaron sobre el desarrollo infantil por estadios, y su aporte principal fue el señalamiento de la importancia de la interacción activa con el entorno en el desarrollo cognitivo del niño. Piaget desarrolló el concepto de *acomodación* para referirse al proceso según el cual los esquemas cognitivos se desarrollan cuando tienen que dar respuestas efectivas a situaciones nuevas que ya no pueden ser resueltas con los viejos esquemas. Esto supuso un avance fundamental por su puesta en relieve del carácter dinámico del proceso educativo.

Los planteamientos del constructivismo, de inspiración rosseauiana, hunden sus raíces en las antípodas de las visiones tecnocrático-objetivistas. En primer lugar, por su rechazo radical del magistocentrismo: se parte de la idea de que el alumno tiene capacidades para su propio desarrollo, y por ende, reconoce su lugar central en el proceso educativo. La intervención externa es en cierta medida despreciada pues se enfatiza la importancia del autoaprendizaje del educando, limitándose al mismo tiempo la labor del profesorado. En segundo lugar, el enfoque constructivista centra su atención en la noción de *proceso* educativo, y no en los resultados como sí hacía el enfoque objetivista, con su deriva eminentemente teleológica. Otro aspecto a considerar del enfoque constructivista es la valoración e interés por la *diferencia*,

frente a la tendencia uniformizante del objetivismo. La concepción constructivista defiende que cada estudiante es distinto y que ello exige de la educación una diversificación en cuanto a contenidos y formas de transmisión, pues las formas de aprender son igualmente divergentes. Asimismo, para el constructivismo, el aprendizaje debe estar imbuido de *sentido*. La atribución de sentido al aprendizaje se refiere a la puesta en valor de los factores afectivos, motivacionales y relacionales en los procesos de aprendizaje, rechazando los planteamientos educativos objetivistas centrados de forma exclusiva en los contenidos. Otro aporte fundamental de los autores constructivistas es el uso del esquema de triángulo pedagógico interactivo para caracterizar al acto educativo como el resultado de un complejo proceso relacional entre tres elementos: alumno, profesor y contenido (Ibáñez, 2007; Postic, 1982; Saint-Onge, 1997). Este esquema sirvió para complejizar la relación educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo de relieve la importancia de las interacciones entre los tres elementos, que dejaron de pensarse como compartimentos estancos. La unidad básica de análisis del proceso educativo pasó entonces a ser el triángulo, y no el conocimiento en sí, ni el saber experto monopolizado por el educador, o el educando y su ignorancia, y esto también supuso un avance fundamental en el pensamiento pedagógico. Por otra parte, cabe señalar que en las corrientes constructivistas no hay un acuerdo tácito en torno a la cuestión de qué acciones educativas son más adecuadas para fomentar la construcción del conocimiento (también por su defensa, a veces extrema, del subjetivismo), y por ello se suele hablar de *constructivismos*, en plural, para dar cuenta del gran despliegue de opciones que generó este paradigma. No en vano, señala Vasco (1998) que “cada persona va a construir un constructivismo diferente”(p.15).

El constructivismo parte de algunos principios epistemológicos que conviene considerar para comprender el alcance de su influencia en la cuestión educativa (De Zubiría, 2014). En primer lugar, el conocimiento no se concibe en ningún caso como copia de la realidad, sino como construcción que el ser humano configura a través de la constante interacción activa y participativa con el medio. Asimismo, la realidad, lejos de ser única, se manifiesta desde la multiplicidad de realidades construidas de forma individual. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, la ciencia ya no es un ente incontestable que descubre la realidad, dada de antemano, sino que la construye y la recrea.

Partiendo de estos principios epistemológicos se infieren dos principios pedagógicos: en primer lugar, la educación es para el constructivismo una construcción eminentemente ideosincrática, donde influyen factores individuales y donde no es posible ni pontificar, como defendía la concepción objetivista con su pretendida neutralidad, ni siquiera establecer unos criterios comunes. En segundo lugar, el constructivismo defendió que las construcciones previas influyen considerablemente en los aprendizajes nuevos, dicho de otro modo, el alumnado aprende a través de la interacción de los conocimientos nuevos con los conocimientos previos ya disponibles en la estructura cognitiva; a esto se le llamó *aprendizaje significativo*.

El paradigma constructivista aplicado al mundo educativo ha sido objeto de numerosas críticas, siendo una de las fundamentales las limitaciones que plantea para el pensamiento pedagógico su relativismo, pues si el proceso enseñanza-aprendizaje depende de una cuestión tan individual como la idiosincrasia personal, ¿cómo ubicar, desde este marco interpretativo, el diálogo, la interacción con otros como forma de resignificar, enriquecer, transformar la experiencia educativa, el aprendizaje? ¿Cómo pensar lo comunitario desde una perspectiva tan individualista? Los principios de partida del pensamiento constructivista acaban por limitar la experiencia dialógica pues restan importancia a la comunicación como constructora de conocimiento y realidades, de esta forma, levanta un “muro antidialógico”, según la terminología propuesta por Flecha (1998).

Por otro lado, el despojamiento de la relevancia al rol docente también ha sido muy cuestionada. Según el enfoque constructivista, para el desarrollo educativo el elemento central se halla en las interacciones entre iguales (según la estructura piagetiana, entre aquellos sujetos pertenecientes al mismo estadio de desarrollo cognitivo); se obvian, de tal modo, las fértiles relaciones que pueden establecerse entre personas de diferentes edades y la necesaria permeabilización de las fronteras generacionales, así como el papel central que puede tener un buen educador/mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gomáriz, Hernández, García & Parra, 2017). El establecimiento de un sistema de aprendizaje por etapas en la teoría piagetiana ha sido también duramente cuestionado pues supone una categorización cerrada donde se asocia edad biológica a una determinada fase de desarrollo cognitivo. Podría pensarse que este estructuralismo del que adolece la teoría de Piaget se encuentra en

contradicción con el propio subjetivismo inspirador de la corriente que el pedagogo abandera, desde el momento en que delimita y jerarquiza las etapas de desarrollo cognitivo en relación a un criterio supuestamente objetivo como es la franja etaria. En todo caso, se ha criticado por ser una teoría limitante y simplificadora, que excluye la posibilidad de que las personas aprendan a lo largo de toda la vida e impone una ficticia linealidad en el proceso educativo.

En su esfuerzo por rechazar los códigos autoritaristas y monológicos que habían regido el modelo educativo objetivista-tecnocrático, el constructivismo planteó su propuesta centrada en el estudiante y su proceso. La filosofía educativa que alienta un paradigma tal hunde sus raíces en la tradición socrática, con su invitación al educando a salir fuera de la caverna y descubrir por sí mismo la verdad, ensalzando así el valor del autodescubrimiento (Fullat, 2000). No en vano, Piaget defendió desde su teoría que el único modo de que el aprendizaje real se produzca es que el niño enfrente solo los desequilibrios cognitivos y aprenda a resolverlos. A su vez, se rechazaban las actitudes autoritaristas en la educación por su obstaculización de la participación real y activa de los niños en la toma de decisiones; no obstante, se incurrió en un excesivo simplismo a la hora de pensar lo educativo desde el momento en que se sacrificó de camino el valor del diálogo y lo comunitario. En esta misma línea de crítica se hallan los cuestionamientos sobre el valor real del triángulo interactivo (Ibáñez, 2007), en tanto éste deja fuera los diferentes contextos comunitarios donde el alumno también se desenvuelve y que influyen en su desempeño educativo. El triángulo excluye a la comunidad de su marco analítico, y por ende, la necesidad de estudiar los entornos socioculturales donde vive el alumnado con un objetivo transformativo de los mismos y no de mera adaptación.

En cuanto a la puesta en valor de la diferencia anteriormente citada como un aporte importante al campo de la educación, cabe destacar que el enfoque constructivista tiene una peligrosa doble lectura al respecto. Reconocer las formas distintas de aprender, si bien es un punto de partida aparentemente incontestable, al mismo tiempo puede ser usado para justificar que las clases superiores obtengan mejores resultados educativos que las clases inferiores, despojando así a la educación de su vertiente transformadora y emancipadora. Tal y como expuso Vygotsky y como

desarrollaremos más adelante<sup>2</sup>, la diversidad no puede en ningún caso ser meramente celebrada y señalada de forma aséptica e instrumentalizarse para legitimar y cristalizar la desigualdad.

### **3.3. Del paradigma educativo del diálogo o de cómo dinamitar el dictado-dictadura.**

Nos proponemos ahora ahondar en un paradigma ampliamente debatido en la investigación científica mas emergente en la práctica, que se ha dado en llamar paradigma educativo dialógico. El paradigma dialógico puede pensarse en cierto modo como un camino intermedio o si se quiere, superador de los dos modelos anteriormente revisados, atendiendo a algunas respuestas que propone en relación al rol docente (el educador dialógico se halla muy lejos de posiciones autoritarias pero reactiva con vigor su papel) o el proceso de aprendizaje (el autoaprendizaje se incorpora como categoría importante pero no exclusiva). No obstante, en su planteamiento más profundo supone un cambio de perspectiva que lo aleja a un nivel cualitativo de los modelos del pasado. Este nuevo paradigma, que descansa sobre las aportaciones de pensadores de disciplinas diversas como son la pedagogía, la lingüística, la filosofía y la sociología, configura un prisma complejo desde el cual abordar el fenómeno de la educación.

#### ***3.2.1. Aproximación al universo conceptual del diálogo.***

Comenzaremos por plantear una breve precisión terminológica y un posterior acercamiento filosófico a la palabra, el diálogo y otros conceptos, que puede arrojar una primera luz sobre el profundo significado del vocablo y sus implicaciones educativas. Así, el prefijo latino “dia” en “diálogo” significa “entre” o “a través de”, al tiempo que “logos” puede ser traducido por “discurso”, “razón” o “debate”, entre otros.

Desde la filosofía del lenguaje existe una prolífica literatura sobre el origen de la palabra, que da cuenta a su vez de las posibilidades o imposibilidades de la comunicación humana. Si nos preguntamos sobre la posibilidad del diálogo, hemos de remontarnos a un primer cuestionamiento que sería el *origen* de la palabra. Platón fue

---

<sup>2</sup> Vid supra (epígrafe 3.3.3)

un importante predecesor del pensamiento occidental en la consideración del origen dialógico de la conciencia humana; según el pensador, citado por Kazepides (2012), “el pensamiento y el discurso son una misma cosa, excepto que a lo que nosotros llamamos pensamiento es, precisamente, el diálogo interior continuado por la propia mente sin sonido hablado” (p.913)<sup>3</sup>. Según el Evangelio de Juan, otro referente esencial de la cosmovisión cultural y filosófica occidental, “en el comienzo, fue la palabra” (Evangelio según San Juan, 1, 1-5), encontramos aquí quizás una de las primeras referencias a la naturaleza dialógica del ser humano.

Atendiendo a determinadas posturas filosóficas (Ulrich, 1970), la palabra del origen siempre nos la da un “otro”, de forma que cuando digo “yo soy” implica necesariamente que antes alguien me ha tenido que decir “tú eres”. Dicho de otro modo, la autoconciencia no es nunca un acto autónomo sino eternamente condicionado por un *otro* que me precede; así, para que yo me afirme alguien me ha tenido que afirmar previamente, mi autoconciencia y mi yo depende de que alguien me nombre. Cuando decimos “yo soy” estamos reconociendo al tiempo que “yo no soy todo”, pues en el “yo” siempre hay un “tú”, en mi palabra late, por siempre viva, la del *otro*. Por otra parte, entre la palabra del origen y la palabra propia debe existir el silencio, un silencio que hace posible que emerja y sea escuchada la palabra del otro. Cuando me callo, doy la palabra, y el silencio que separa ambos momentos es uno imbuido de riqueza y pobreza al mismo tiempo, entendiendo por *riqueza* el momento en que uno tiene la palabra, y por *pobreza* el momento en que calla y la palabra la tiene el otro.

En este punto, es importante cuestionarse el concepto que tenemos del “otro”, nuestra postura ante la “otredad”. Cabría interrogarnos sobre si, en un sentido último, el *otro* existe verdaderamente o sólo lo hace como momento para nuestra propia autorrealización, y de tal modo, cuando hablamos con el “otro” sólo estamos hablándonos a nosotros mismos. Este último planteamiento bebe de la filosofía de Hegel, según la cual el *otro* existe sólo como un ente al servicio de mi éxito<sup>4</sup>. De este

---

<sup>3</sup> “Thinking and discourse are the same thing, except we call thinking is, precisely, the inward dialogue carried on by the mind itself without a spoken sound” (Traducción mía)

<sup>4</sup> Podemos plantearnos aquí un pequeña digresión que apunte a cómo en nuestra actualidad, tan regida por las leyes del mercado, esta consideración del “otro” hegeliana se hace patente más que nunca. La “otredad” desaparece en la lógica comercial porque para ella, cualquier decisión se justifica siempre que responda a la consecución de las propias metas.

modo, al desaparecer la otredad sólo queda mi lógica y mi monólogo, reduciéndose el diálogo a una suerte de teatro supeditado a los intereses de uno mismo.

Aplicado al campo educativo, esto se encuentra en la base de aquellas posturas (muchas de ellas deudoras del relativismo postmoderno) que defienden que la escucha y el diálogo educador-educando son necesariamente inauténticos. Para arrojar luz sobre este punto nos apoyaremos sobre el concepto de acción dramática<sup>5</sup> de Habermas, que caracteriza una forma de autoescenificación o representación de un rol ante un público que aparece cuando el educador se desenvuelve cual actor que *finge que escucha* desde una posición horizontal, en una suerte de simulacro de diálogo, pero no lo hace de una forma genuina. Habermas desarrolla este tipo de acción partiendo de los planteamientos de Erving Goffman en su obra “La presentación de la persona en la vida cotidiana” (1993), en la que el sociólogo analiza un modo en que el individuo puede (re)presentar su actividad ante los demás, partiendo desde la actuación teatral como perspectiva de estudio. Según esta lógica, la persona que desempeña un papel determinado persigue un objetivo concreto de influir en la conducta de los demás. Si trasladamos el planteamiento a la relación educativa podemos acabar por generar una ficción de que somos dialogantes y nos interesa lo que dicen los educandos, cuando en realidad no elevamos sus aportaciones a una categoría genuinamente digna. Se trata, así pues, de transmitir una impresión de interés porque *interesa* transmitirla<sup>6</sup>, pero sin sinceridad, sin la fe en los hombres que es necesaria, según Freire (2002), para no caer en la “manipulación paternalista” (p.87), o, según el planteamiento filosófico que veníamos desarrollando, para que no desaparezca el otro y nuestra relación con el mundo se transforme en un monólogo con nosotros mismos donde los demás sean meros instrumentos al servicio de nuestro intereses; cautelas que vemos de principal consideración en el quehacer educativo.

---

<sup>5</sup> Como se verá más adelante, Habermas (1997), citado en Flecha (1998) distingue en la última fase de su trabajo entre cuatro tipos distintos de acciones, que pueden ayudar a repensar las relaciones educativas: *acción teleológica, acción regulada por normas, acción dramática y acción comunicativa.*

<sup>6</sup> Otro posible estudio de la cuestión sería analizar los vínculos que existen entre el educador-actor que finge escuchar con el actor-artista y los modos en que juega el *ego* en cada una de las diatribas. Fingir o actuar la escucha podría pensarse como una forma más del educador de imponer su presencia al educando, negando al *otro* y su valía y volviendo así a centrar la atención e importancia en sí mismo en un acto egoísta, ególatra, olvidando que “tanto el artista como el maestro recién pueden demostrar el éxito efectivo de su misión una vez llegados al punto en que se convierten prescindibles” (Camnitzer, 2017).

Kazepides (2012), Fisher (2013) y Flecha (1998) exponen (tomando como referente a Habermas) algunas delimitaciones con respecto a lo que constituye un diálogo verdadero y lo que no, estableciendo criterios que distinguen el concepto de diálogo de la charla, la conversación o el debate. Así, mientras que una charla carece normalmente de un propósito o dirección determinada, un debate o discusión suele articularse en torno a interlocutores sin interés por cambiar sus posiciones relativas enfrentadas, cuya única pretensión es convencer al otro con estrategias más o menos persuasivas. Una conversación, por su parte, puede adoptar un cariz muy distinto dependiendo de la situación en que se desarrolle, podría, así, ser relajada o seria, entre otros, pero, al igual que los anteriores conceptos, carece del carácter serio y retante (Kazepides, 2012) que tiene necesariamente el diálogo. Asimismo, este último no puede nunca perseguir un objetivo fijado de antemano, y exige de los interlocutores una predisposición de decidida apertura a que las posiciones, prejuicios y creencias de partida sean modificados o radicalmente transformados a través del diálogo. No se trata, pues, de hacer prevalecer un argumento propio, sino de conjurar subjetividades, arriesgando, como apunta Gadamer en su enfoque de la “dialéctica de horizontes de interpretación” (citado en Martín, 2014), el propio horizonte de entendimiento y aventurándose a un proceso de construcción conjunta de una horizonte común. Este diálogo genuino, “tan fructífero para el desvelamiento de la *verdad*” (Ramírez-Hurtado, 2006: 36) transforma necesariamente a las partes implicadas en el mismo. El filósofo Martín Morillas sugiere el concepto de razón dialógica, precisando lo siguiente:

una mentalidad o racionalidad es *dialógica* cuando toma conciencia del elemento de diferencia, de alteridad proveniente de otros, que contribuye a la formación del pensamiento propio, al mismo tiempo que se muestra consciente de la insuficiencia del propio pensar para incluir todas las dimensiones complementarias. (Martín, 2014: 48)

Asimismo, Morillas rechaza una concepción monológica de la razón, argumentando que “no existe un único cogito del ser humano, ni tampoco una única interpretación de ese cogito, de la razón humana” (Martín, 2014: 36). El monologismo en la educación constituye el sustento básico del modelo objetivista desde el momento en que considera a los educandos sujetos vacíos de contenido y los desposee en un sentido absoluto de la “verdad”, que es detentada por la conciencia que sí sabe, el

educador. Respecto al monologismo y su fundamentación filosófica, afirma Pimenta (2015)<sup>7</sup>:

El monologismo presupone un paradigma esencialista y trascendental, fundamentado en la unidad del ser y el principio de identidad. Parte de un axioma básico: el de la existencia de un mundo “verdadero”, hogar de las ideas y fundamento de las categorías. Y de tres principios fundamentales: identidad (el Ser es idéntico a sí mismo), no contradicción (el Ser, es, y no puede no ser; el No-ser, no es, y no puede ser), y tercero excluido (o se es, o no se es; pero no se puede ser y no ser al mismo tiempo). El primer axioma afirma la existencia del Ser Verdadero, y al afirmarla, la impone. Los tres principios fundamentales niegan la posibilidad de existencia (al menos de existencia verdadera) de lo contradictorio. (p.459)

Rechazando, con Martín y otros, el punto de partida monológico, y asumiendo el dialógico, es plausible, pues, pensar que en el terreno educativo, como indica la profesora Ramírez-Hurtado (2006) son “todas las dimensiones de lo humano las que deben ponerse en juego, esto es, todas las inteligencias y todas las formas de aproximarnos al saber y a los *usos de la razón*” (p.?). Martín, por su parte, propone otros conceptos para ahondar en la reflexión como son, de un lado, el *polimorfismo*, definido como el reconocimiento de las múltiples formas humanizadoras de vida para la superación de las posturas cerradas en lo propio; y de otro, la *movilidad*, que apunta al desarrollo de un punto de vista móvil y flexible desde el cual mirar el mundo. La movilidad se hace necesaria desde el momento en que se rechaza la existencia de un único logos, e impele a explorar los distintos horizontes interpretativos con objeto de responder a la incansable necesidad humana de conocer, de saber *más*, de seguir desarrollándose como ser que se sabe eternamente inacabado. A este respecto, cabe matizar, con Fullat (2000) que la vida de la persona no responde a reacciones (como

---

<sup>7</sup> Es otra referencia interesante para ahondar sobre los conceptos de monologismo y dialogismo el estudio de Gemma Pimenta sobre la crítica de Bajtín a la obra de Dostoievski. Mijail Bajtín fue un gran estudioso del dialogismo y la polifonía en el texto literario (de ahí su interés por la novela de Dostoievski y las múltiples voces que establece el autor en sus personajes, la llamada polifonía), y realizó importantes contribuciones desde el campo de la alfabetización y la lingüística. Bajtín introdujo el concepto de “cadena de diálogos” para referirse a que en cada diálogo que establecemos con un nuevo interlocutor se manifiestan los diálogos sostenidos con anterioridad, en una suerte de concatenación comunicativa inacabable; así, desde su enfoque se apunta a que el habla colectiva y la individual se encuentran ligadas a través de lazos sucesivos. Bajtín expuso también, desde la filosofía del lenguaje, la ambigüedad del mismo, desde el momento en que cada persona habla desde su propia perspectiva, o en palabras de Gadamer, su “horizonte de entendimiento”. Mientras que este aspecto ha sido para gran parte de la teoría posmoderna la justificación de la total ineficacia del lenguaje en su función comunicativa, Bajtín concibe dicha ambigüedad como un acicate para construir significados a través del diálogo con los *otros*.

sucede en los animales), sino a proyectos; el hombre, pues “no vive pegado a las cosas, sino frente a ellas” (p.106). La voluntad de *ser más* está en la base misma de lo humano, no en vano, sostiene el mismo autor que “ser hombre es un indesmayable querer serlo” (p.112). Freire (2012) también destacó que el animal, a diferencia del humano, no puede *objetivarse*, entendiendo por esto la capacidad de convertirse en objeto de autorreflexión, de tener conciencia de la propia conciencia, como tampoco objetivar su propia actividad. Por ello, el animal vive en un presente aplastante, es ser “ahistórico” (p. 94), mientras que los hombres no sólo viven sino también *existen*, en una existencia *histórica*.

Tales puntos de partida contienen innegables y profundas implicaciones educativas: desde el momento en que se asume la inconclusión humana emerge consustancialmente su necesidad de educación (y más aún, de su *educación a lo largo de toda la vida*), y esta educación no puede plantearse desde el monólogo y las respuestas dadas, sino desde la estimulación de las preguntas, la curiosidad y los puntos de vista fluidos; no en vano, para Peters (1973) “la persona educada no es la que ha llegado a su destino, sino aquella que viaja con una *perspectiva diferente*”<sup>8</sup> (citado en Kazepides, 2012, p. 924). Es por ello también que si queremos educar desde un enfoque dialógico, tenemos que plantearnos pedagogías *de la pregunta* (Freire, 1999; Ruiz, 2008), antes que *de la respuesta*, tal y como señala Kazepides cuando establece su analogía entre la investigación científica y el diálogo para mostrar cómo en ninguna de las dos realizaciones es posible trabajar con objetivos predeterminados o, dicho de otro modo, guiados por la búsqueda de recetas y soluciones válidas o universalizables.

### **3.2.2. El diálogo en la educación**

Como hemos apuntado al comienzo del capítulo, el paradigma educativo del diálogo parte de una concepción comunicativa que engloba los aportes del paradigma constructivista y los recoge bajo la idea central de interacción. Dos cuestiones centrales en la teoría educativa dialógica es que la educación, de un lado, aspira a

---

<sup>8</sup> “Educated person is not the person who has arrived at his or her destination, but the person who is traveling with a *different view*” (Traducción mía)

alcanzar los máximos niveles de aprendizaje<sup>9</sup> y que rol docente, de otro, se reinventa y recupera un papel relevante, mas lo hace desde un enfoque democrático y colaborativo, ya muy lejos del paradigma tecnocrático objetivista y superando al mismo tiempo el constructivista. Con respecto a la vocación manifiesta del paradigma del diálogo por alcanzar los mayores niveles de éxito educativos, se procura especial atención al nivel de desarrollo potencial del alumnado, estableciendo el foco de atención en sus capacidades y resignificando las supuestas “carencias”.

Del mismo modo, la pedagogía dialógica implica una visión global y holística del fenómeno educativo, enfatizando la importancia de considerar los *contextos* donde sucede el aprendizaje (aprendizaje situado), y comprometiéndose a su vez con la transformación de los mismos, en una vocación general de mejora. Este paradigma reconoce que existe una indisoluble relación entre los espacios educativos y su entorno y por ende, el diálogo igualitario ha de constituir una exigencia en todos ellos (Miranda, 1991; Prieto & Duque, 2009).

Un aporte importante al paradigma dialógico es el que viene realizando desde España Ramón Flecha y su Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades (en adelante, CREA). Según este enfoque, de clara inspiración freireana, el aprendizaje dialógico precisa tanto de sustentos teóricos como de relatos (o contenido experiencial) que se aúnen en un todo que permita racionalizar, debatir ideas y recrear el aprendizaje en lo cotidiano, ya que, como señala Martínez Luna (2017) (desde otro equipo, el Grupo de Educación del Matadero de Madrid o Educación Disruptiva, en adelante, GED) “el pensamiento, aprendizaje y su puesta en común no se llevan a cabo en abstracto, sobre el horizonte de la neutralidad y la universalidad, sino en la contingencia de una experiencia parcial, encarnada en los cuerpos, proyectada sobre las líneas de fuga de lo inacabado y lo irresuelto” (p. 40). Es por ello que una de las actividades fundamentales del grupo CREA son las *tertulias literarias dialógicas* que organizan, y en torno a las cuales articulan su discurso teórico. A través de las tertulias, dirigidas a adultos con niveles

---

<sup>9</sup> Cabe matizar que con “niveles máximos de aprendizaje” no nos referimos, en ningún caso, a la promoción de la fiebre meritocrática de ciertas derivas educativas actuales, sino más bien a una forma de capear el sesgo que anteriormente criticábamos sobre el tratamiento de la diferencia en el paradigma constructivista. Recordemos que el mero reconocimiento de la diferencia, sin intención transformativa, puede justificar la inequidad. Establecemos así, un firme compromiso con la transformación para la igualdad, o mejor, la no-desigualdad, cantamos con Chicho Sánchez Ferlosio: “Preguntar la realidad/ Sin intentar transformarla /Eso es pasar por la vida / Sin romperla ni mancharla.”

bajos de alfabetización, se consiguen objetivos educativos instrumentales como son aumentar la comprensión lectora y profundizar en la interpretación de textos literarios, al tiempo que otras metas<sup>10</sup> de horizontes más vastos, que permiten transitar desde la exclusión de ciertas personas y ciertos saberes (de valoración social más baja) a la apertura de posibilidades de creación cultural conjunta. Así, los participantes de las tertulias generan reflexiones críticas sobre la vida y la sociedad a través del diálogo, abriendo las consiguientes posibilidades de transformación personal y social a través de una herramienta artística y cultural como es la literatura.

Por otra parte, desde el grupo CREA liderado por Flecha establecieron lo que llamaron los siete principios del aprendizaje dialógico (1998; 2009; 2012), que configura una cartografía de sus principales aportes y hallazgos de la dialogicidad aplicada a lo educativo, a saber: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. Si bien reconocemos como valioso el esfuerzo del grupo por articular los aportes más relevantes, al mismo tiempo parece algo simplificador establecer una relación de categorías cerradas si lo que se propone al través del paradigma dialogante es reflejar la complejidad de los fenómenos socioeducativos. Proponemos pues una reelaboración de los siete principios de CREA, en un intento “anti-método” de no reproducir de forma acrítica la perspectiva del grupo<sup>11</sup>; antes bien, intentaremos dialogar con sus categorías y las triangularemos con otras fuentes, en un esfuerzo de coherencia con nuestro objeto de estudio: la dialogicidad y la educación o la ruptura del dictado/dictadura (que implicaría basarnos en una única propuesta).

---

<sup>10</sup> Algunos teóricos de la educación y la pedagogía social han definido este tipo de fines con términos como “metas supraeducativas” o “metaeducativas”. Rechazamos estos vocablos porque los consideramos, siguiendo a Ortega (2005) cuando critica el término educación no formal, como *monstruos lingüísticos y conceptuales*, pues la educación, de forma inherente a su propia naturaleza, debe perseguir un ideal transformativo. Catalogar como “objetivo metaeducativo” o “meta supraeducativa” la consecución de un fin más allá de la dimensión instrumental del proceso enseñanza-aprendizaje, supone una visión casi accesoria de esta necesaria vertiente emancipadora y transformadora del fenómeno educativo.

<sup>11</sup> Otra crítica a la que podemos someter las visiones del grupo CREA es su rechazo manifiesto por el pensamiento postmoderno y por determinados autores que al parecer les suscitan una particular animadversión. Encontramos frecuentes alusiones valorativas a teóricos como Heidegger, al que tildan de ser “el principal autor nazi del siglo XX” (Vargas & Flecha, 2000) o reducen las teorías de Foucault a constituir una apología de la violación (Flecha, 1998). Pudiera dar la sensación de que esta visión, que consideramos, sin ambages, en exceso simplista, no casa demasiado bien con el espíritu problematizador que anima al paradigma dialogante.

### ***3.2.3. Una perspectiva anti-método de los principios del aprendizaje dialógico***

Como hemos señalado, trataremos de realizar un compendio libre de los elementos esenciales que, desde nuestra perspectiva, habrían de estar presentes en el paradigma educativo dialógico. En primer lugar, cabe destacar que rechazamos el término “aprendizaje” que usa el grupo CREA para hablar de sus principios, pues éste reduce el proceso educativo una sola de sus instancias, y niega su contraparte: la enseñanza. Nos decantamos pues por el término más global “educación”.

El principio de “diálogo igualitario” trae consigo una consideración de las “diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan” (Flecha, 1998, p. 14). Las posibilidades reales de establecer un diálogo igualitario en la relación educativa será cuestionado por autores como Marcel Postic (1982), que mantiene una postura más escéptica pues, para el pedagogo, el diálogo educativo se configura como acción asimétrica desde el momento en que no supone un progreso paralelo de los dos interlocutores sobre un hecho. No obstante, Postic señala que es conveniente que el diálogo se establezca desde un esfuerzo de equilibrio entre los interlocutores (educador/educando) para que pueda manifestarse el movimiento dialéctico, pues, en el caso de que la disimetría fuese total, el diálogo desaparecería y emergería la univocidad del monologismo; si bien es cierto que el autor no realiza sus reflexiones desde la perspectiva de la jerarquía de poder como sí plantea Flecha, de inspiración más marxista. Con todo y con ello, Flecha (1998) también reconoce que la relación educativo-dialógica se mueve en dos planos distintos, el ideal y el real: ideal en el sentido de que al eliminar la valoración de los argumentos según el criterio de posiciones de poder se camina hacia la igualdad, pero al mismo tiempo real porque se asume que la relación es desigual al existir voces con más peso. Para esclarecer el principio del diálogo igualitario, el grupo CREA encuentra un soporte fundamental en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1999), por sus aportaciones a la hora de organizar las relaciones humanas desde el consenso y el diálogo, mas establece una corrección importante a la teoría del filósofo criticando su visión evolucionista, por reducir la principal etapa de desarrollo y aprendizaje humano a la infancia y adolescencia.

Como se ha visto anteriormente, otro aporte de Habermas (1999) es la distinción entre cuatro tipos distintos de acciones, que enriquecen la reflexión sobre lo

educativo. Así, en primer lugar, encontramos la *acción teleológica*, según la cual deben escogerse las mejores estrategias para arribar a un fin determinado, enfatizando la necesidad de decidir la mejor entre diferentes alternativas. En este tipo de acción, que encuentra correspondencia con la visión instrumental de la educación (muy cuestionada por autores como el etnógrafo escolar Díaz de Rada), el lenguaje es concebido como un medio de logro del éxito de un objetivo ya prefijado, y el diálogo genuino no aparecería. En segundo lugar, se ubica la *acción regulada por normas*, donde lo central es el respeto de unas reglas asentadas sobre los valores comunes de un grupo y dirigidas a cumplir las expectativas asignadas a cada rol; en ella, el lenguaje es el medio mediante el cual se transmiten los valores sociales dominantes. Este tipo de acción la encontramos en el modelo tecnocrático y objetivista de la educación. En tercer lugar se encuentra la *acción dramática*, donde no nos detendremos por haber sido analizada en un apartado anterior, y en cuarto y último lugar, Habermas habla de la *acción comunicativa*, en ésta última, el diálogo genuino sí puede tener cabida como elemento central y articulador de la praxis educativa (aunque no siempre tenga lugar, el diálogo no es consustancial a la acción comunicativa). Flecha (1998) define esta acción como una “interacción en la que sujetos capaces de lenguaje y acción entablan una relación interpersonal con medios verbales o no verbales” (p.17). En este contexto, el lenguaje es fundamental como un medio de entendimiento, y los comentarios de los interlocutores que forman parte de dicha acción se tratan de horizontalizar, eliminando categorías dicotomizantes mejor/peor.

En segundo lugar, el principio de inteligencia cultural aspira a generar una ruptura manifiesta del monopolio del saber y la cultura por una minoría privilegiada. Aplicado al campo educativo, el monopolio del saber se manifiesta en el modelo de la educación carencial que lleva implícitas las teorías de los déficits. Según este enfoque, la educación ha de suplir la falta de cultura de los educandos, lo que conlleva orientar, como afirma Martínez desde GED (2017) “el proceso educativo hacia la igualdad como fin y no como principio” (p. 38). Las teorías de los déficits se le aplican a todo el alumnado que se salga de las características socialmente valoradas y cristaliza el punto de partida desigualitario del que habla Martínez Luna. Frente a esto, encontramos el principio de la inteligencia cultural desarrollado por el grupo CREA, así como otras perspectivas afines como la que propone el filósofo marxista

Jacques Rancière (2003) cuando habla de “igualdad de inteligencias”. Ambas miradas coinciden en el reconocimiento de que las destrezas de cada persona son funcionales en sus propios contextos y que las capacidades de cada uno pueden ser diferentes pero no necesariamente inferiores. Sin embargo, el enfoque de Rancière destaca por su radicalidad y deriva más crítica, al exponer los peligros de desgajar lo universal (conocimiento legitimado, cultura aceptable) de lo particular (deficiencia individual, diferencia/diversidad). Para el autor, el progresismo neoliberal hace un tratamiento perverso de la diferencia, desde el momento en que continúa separándola de “lo universal” y por tanto, más legítimo. Las diferencias se acogen, pues, pero subyace una misma lógica de dominio y jerarquización que supone establecer lo que es mejor o peor, cristalizando, en definitiva, las posiciones de poder de la cultura legitimada frente a la divergente. Rancière, en su obra “El maestro ignorante” propone partir del principio de igualdad de inteligencias a fin de subvertir este proceso, y señala lo que para él constituye un educador capaz de transmitir la educación emancipadora. Según el autor, un maestro debe considerar igual su inteligencia y la de sus educandos, pues “para emancipar a otros hay que estar uno mismo emancipado. Hay que conocerse a uno mismo como viajero del espíritu, semejante a todos los demás viajeros, como sujeto intelectual partícipe de la potencia común de los seres intelectuales” (Rancière, 2003, p. 22).

El principio de transformación explícita cómo los modelos de la reproducción, (entre los que destaca el de Althusser) negaron el potencial transformador de la educación y expone que el paradigma dialógico lleva inherente la necesidad implícita en el fenómeno educativo de transformar distintos contextos donde sucede la educación. Vygotsky realizó importantes contribuciones a la consideración educativa de la transformación social. El psicólogo ruso sostuvo dos principios que resultan claves, de un lado, expuso que el desarrollo cognitivo está asociado al entorno sociocultural, de otro, afirmó que para la mejora del aprendizaje es necesaria la transformación de dicho entorno. De este modo se convocó a la superación de la perspectiva personalista, enfatizando la importancia de la dimensión comunitaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vygotsky expuso también los peligros de adaptar el currículo a un entorno que no cambia pues éste acaba por convertirse en un refuerzo educativo de la desigualdad.

Ahondando algo más, desde otras perspectivas, en el principio de transformación, encontramos que del mismo modo que ocurre con las corrientes de pensamiento posmodernas- instaladas en el inmovilismo que les confiere la propia hipertrofia de su carácter crítico y de sospecha perenne- las pedagogías críticas, tal y como apuntan ciertos autores (De Zubiría, 2014; Acaso, 2011) también parecen modelos incapaces de generar respuestas abiertas al cambio. Más aún, a través de las pedagogías críticas (con aportaciones sin duda tan fecundas para sacar a la luz las hasta entonces opacas e invisibilizadas dinámicas educativas de reproducción social) se puede arribar a un cierto sentimiento *antiempoderador*, que dificulta visualizar perspectivas de cambio y mejora. Si bien es cierto que ya no es posible creer ingenuamente en mejoras rápidas que recodifiquen una larga herencia de educación tradicional, monológica y reproductora de desigualdades, sí resulta importante, a través de la imaginación, la creatividad, y la fe en los hombres (Freire, 2012) idear nuevas fórmulas. Ciertos autores apuestan por iniciativas surgidas desde los márgenes o la “resistencia tangencial” (Concheiro, 2016), esto es, una forma de actuar que, lejos de enfrentarse frontalmente al sistema establecido, opta por la huida y la resistencia desde los territorios marginales y secundarios. Esta “resistencia” plantea propuestas siempre lejos del aparato institucional al estimar que es imposible cualquier alternativa al sistema desde el momento en que éste neutraliza y absorbe cualquier intento de transformación, y coincide con aquellas iniciativas pedagógicas de escuelas alternativas que se instalan lejos de los circuitos más normalizados, tanto a nivel geográfico como simbólico. Otros autores apuestan por un trabajo que considere los márgenes al tiempo que lo institucional, en esta línea destacan propuestas como la del Grupo de Educación del Matadero de Madrid<sup>12</sup>, que si bien defiende un cambio profundamente radical en el paradigma educativo (donde las artes y educación dialoguen y construyan una hibridez disciplinar) al mismo tiempo hacen uso del aparato institucional (El Matadero) para desarrollar sus propuestas de transformación, en una apuesta por trabajar desde lo que llaman “entrelugares”, cuestiones que serán revisadas en el siguiente capítulo.

Parece importante interrogarnos sobre nuestra confianza real en la transformación, ya no tanto sobre si ésta es o no posible, sino acerca de los puntos de partida desde los cuales nos disponemos a construirla. El paradigma educativo

---

<sup>12</sup> Vid supra (epígrafe 4.1.1.)

dialógico y los estudios para la paz responden un contundente “sí” a la pregunta sobre si es posible la transformación, y su línea de trabajo va por el no rechazo a trabajar con y desde las instituciones. Si bien es cierto que es necesaria una constante vigilia para cuidar de que nuestras apuestas transformativas no sean neutralizadas por el sistema, no confiamos en las capacidades de la “resistencia tangencial” a la hora de convocar cambios que afecten a una parte significativa de la población y más aún, que alcancen a aquellos sectores más castigados y vulnerables, que difícilmente se podrán beneficiar de los efectos positivos de iniciativas tan marginales. En este sentido, destacan también las aportaciones de Giddens (2001) desde el terreno de la sociología. El autor defiende un postura firme sobre el potencial transformador de la acción humana, que se transluce, en definitiva en una confianza en que la humanidad puede volver a tomar las riendas de “un mundo desbocado”. Giddens establece como una de las causas de esta pérdida de control sobre nuestro entorno lo que él denomina “*instituciones concha*”, esto es, instituciones que no se han adaptado a las nuevas estructuras y se vuelven en consecuencia inadecuadas para la función que han de cumplir (un ejemplo paradigmático de “institución concha” es, precisamente, la escuela). Giddens piensa que para recobrar el timón de nuestro propio mundo debemos destruir o cambiar tales instituciones.

Respecto a la relaciones indisolubles entre la escuela y la comunidad, resulta relevante traer aquí las distinciones conceptuales que se vienen realizando respecto a la llamada *educación formal, no formal e informal* por parte de diversos estudiosos de la pedagogía social, pues éstas dan buena cuenta de cómo, a través del lenguaje y su performatividad, se viene segregando la escuela y la comunidad. Resultan interesantes los aportes de Ortega (2005), cuando critica esta parcelación de los espacios educativos, que acaban por convertir a la escuela en una suerte de “santuario enquistado en la comunidad de la que debería formar parte” (p.167). El mismo autor critica asimismo el término “educación social”, pues éste propone una enfatización de las posibilidades educativas de la cultura y el mundo social, intensificando unas dimensiones que han de hallarse necesariamente en el corazón de todo acto educativo, eludiendo de tal forma el hecho de que toda educación, por su propia naturaleza, es necesariamente social. Como defiende Ortega, asumir que la razón de existencia de la educación social es la de cubrir aquellos retos educativos que se presentan en el entorno, la familia y la comunidad (que la escuela no puede asumir por sí sola) y

activar las condiciones sociales y culturales necesarias para reducir la desigualdad social, no supone reconocer que es una educación cualitativamente distinta de la llamada formal, o si se quiere, escolar.

De otro lado, el principio de dimensión instrumental implica que la educación dialógica abarca como una dimensión más, aunque no exclusiva, la instrumental, esto es, aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario aprender. Si bien el paradigma dialógico se opone abiertamente a la colonización tecnocrática del aprendizaje, sí defiende la necesidad de una planificación dialógica. Flecha (1998) no duda en que “la obsesión por la eficacia suele resultar ineficaz cuando se desliga del conjunto de aspectos que configuran la comunicación humana” (p.34), mas dicha cautela no lo refrena en la afirmación contundente de la importancia de la dimensión instrumental del aprendizaje, especialmente la dirigida a los colectivos vulnerables. Existe una tendencia (comentada anteriormente respecto al modelo constructivista) conducente a despreciar el valor de conseguir objetivos pedagógicos ambiciosos en los contextos más excluidos. Esto supone cronificar los círculos de marginación, y frente a ello, la educación dialógica propone una decidida renovación y reenfoque de la dimensión instrumental de la educación. En muchos modelos pedagógicos habituales, el carácter instrumental se asocia a competición y meritocracia, mas el presente paradigma propone un *giro dialógico* en esta concepción, defendiendo (a través de los aportes de autores como Habermas, Vygotsky, Bajtin o Bruner, entre otros) que no es sino a través de la interacción heterogénea (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2009) como se consiguen los máximos niveles de aprendizaje.

El paradigma educativo del diálogo parte también de la necesidad de que la educación cree y recree sentidos que conecten con la propia vida cotidiana. Supone así un recurso para superar la pérdida de sentido en nuestras sociedades y la constante incertidumbre, cuestiones estudiadas por sociólogos de renombre como Bauman (2007) o Giddens (2000). El modelo dialógico parte del valor de las interacciones como vía de creación de sentidos compartidos, en un contexto de pérdida de comunidades e identidades de pertenencia. Se defiende que, para construir sentidos, es necesaria una visión inclusiva que conecte con el sufrimiento humano, ya que, si cada uno se define en relación a otros, se deduce que “cada persona excluida es una pérdida irremplazable para todas las demás” (Flecha, 1998, p.35). Es importante que

los espacios educativos se abran como lugares para escuchar y ser oídos, conversar e incluso amar.

Asimismo, el compromiso del modelo dialógico con la desigualdad trae consigo una necesaria consideración del valor de la solidaridad. Solidaridad que no debe ser nunca confundida con la caridad (siempre rayana en la pena y el paternalismo, con el consiguiente desprecio inherente), sino que se una a los valores de justicia social y el fomento y promoción de los derechos humanos. Con demasiada frecuencia asistimos a modelos que reducen la educación *para y por* la solidaridad a las efemérides y eventos concretos (un ejemplo paradigmático sería el “Día de la Paz”), sin reparar en la necesidad de que la solidaridad atravesase todas y cada una de las prácticas educativas. Con Díaz de Rada (1997), afirmamos que es necesario que los espacios educativos dejen de ser meros “marcos para la copresencia” (p.257) donde se encuentre la gente a ser lugares generadores de prácticas que transformen dicha copresencia en *vinculación significativa*. Esta vinculación significativa pasa necesariamente por la puesta en valor del diálogo, y por el fomento de actitudes pacíficas, empáticas y solidarias.

Por último, desde el paradigma educativo del diálogo se reconoce que la verdadera igualdad incluye el derecho a la diferencia, a optar por distintas opciones sin que ello traiga consigo una contradicción. La igualdad homogeneizante es un constructo del objetivismo, la diversidad sin igualdad, de un caduco constructivismo, el principio de *igualdad de las diferencias*, sin embargo, se relaciona por la perspectiva dialógica. No nos detendremos sobre este punto para evitar la redundancia por su clara conexión con el principio de *inteligencia cultural* arriba expuesto.

No queremos dejar cerrar este apartado sin dedicar unas líneas a Paulo Freire, quizá el autor que más ha contribuido a la consideración del diálogo como elemento central y vertebrador de lo educativo, desde el campo de la Pedagogía Crítica. El pensamiento de Freire, atravesado por una inquebrantable unión entre la teoría y la práctica tal y como demuestra su propia biografía<sup>13</sup>, dibuja una cosmovisión filosófica

---

<sup>13</sup> Paulo Freire (1921-1997), de extracción social muy humilde, combinó a lo largo de toda su vida la investigación con un férreo compromiso con la práctica educativa, coordinando cientos de proyectos de alfabetización de las clases más pobres, y sufriendo, por la defensa de sus ideas, la cárcel y el descarnado exilio. En su obra “A la sombra de este árbol” (1997), Freire realiza un apasionado alegato a la necesidad de comprometerse, a no permanecer en la asepsia y la neutralidad (nunca posible). El pensador afirma que el ser humano, por su propia naturaleza, es un animal político, y como tal no es

sobre el ser humano, ya que, para él, interrogarse sobre el fenómeno educativo se encuentra estrechamente ligado al cuestionamiento sobre lo humano en su sentido más amplio. Algunos estudiosos de su obra la han ubicado dentro de las pedagogías esencialistas de corte personalista, pues se pregunta sobre qué significa realmente ser *persona* en cuanto a categoría esencial (Fullat, 2000), para hallar coordenadas orientativas sobre cuestiones complejas como el *para qué* educar.

Para el autor, el diálogo y su capacidad transformativa se encuentra dentro del propio corazón de la humanidad, como ente configurador. Freire elaboró su Teoría de la Acción Dialógica, que enfatiza la importancia de aunar, en la palabra, la acción y la reflexión, rompiendo la dicotomía entre una y otra instancia (Roberts, 2006). Si la palabra se desconecta de la reflexión, se reduce al activismo y si por el contrario, se desgaja de la acción, se incurre en la palabrería vanal. En este sentido, recordamos a Demócrito cuando dijo que “la palabra es la sombra de la acción” para referirse a que la razón y la conciencia, lejos de ser *dones* naturales, se hallan en diálogo inacabable con el entorno, son, pues, *realizaciones* humanas obtenidas a través de constantes interacciones de los hombres con su mundo (Kazepides, 2012). Es por ello que nuestra conciencia individual, lejos de ser una construcción monológica, está influida de forma decisiva por el exterior e inmersa en un proceso constante donde lo interior y lo externo, lo individual y lo comunitario, dialogan y se entrecruzan, del mismo modo que expuso Vygotsky cuando habló de que todo lo que es subjetivo antes ha sido intersubjetivo.

La perspectiva freireana del diálogo en la educación como *práctica de liberación* exige que en la investigación sobre la programación de los contenidos de ese mismo diálogo se aplique una metodología asimismo dialógica: así, hay que determinar sobre qué vamos a dialogar, huyendo de la imposición de lo que nosotros, educadores, pensamos que es importante, y encontrando “temas generadores” con capacidad de desdoblarse en más temas (Macedo, 2000). No se trata tampoco de

---

posible educarlo desde un modelo al que se le hurte el fomento de la comprensión crítica de la realidad. La educación para Freire *será crítica o no será*. Con su esclarecedora proclama “mi tierra no es, finalmente, una abstracción” (p.32), Freire expresa un compromiso máximo con el sentir y sufrir cotidiano de la gente, con la desigualdad, con la injusticia. Parafraseando a Andrés Aberasturi, decimos que para Freire sus gentes, su tierra, no son sólo una metáfora, sino un músculo supremo que ríe, llora y canta.

investigar a los hombres como si fuesen objetos, sino indagar en su pensamiento y su lenguaje acerca de la realidad.

Para Freire, el diálogo y la palabra que lo antecede alcanza dimensiones ontológicas: “existir, humamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 2002, p.84). El autor abunda en su reflexión: si la palabra verdadera, que es praxis, supone transformar el mundo, y dicha transformación es imposible sino a través de la unión de los seres humanos y el encuentro de subjetividades, la palabra no puede de ningún modo estar en unas pocas manos de la élite privilegiada. Nadie puede decir la palabra verdadera en solitario, o prescribírsela a los otros, por lo tanto, es preciso que aquellos desheredados de la palabra encuentren coordenadas que les permitan reconquistarla, pues sólo a través del diálogo y la palabra las personas “ganan significación en cuanto tales” (p.85).

## **4. LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LAS ARTES ESCÉNICAS. APORTACIONES AL PARADIGMA DIALÓGICO.**

### **4.1. El arte y la educación.**

*“El arte sin vocación transformadora hace tiempo que no es arte para muchos, y toda educación que no se plantee a sí misma como una educación contra la barbarie hace también mucho que debería recibir otro nombre”*

*Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto*

Es este subapartado se tratarán, de la mano de distintos abordajes teóricos, los vínculos de la educación y el arte. Asimismo, se diferenciarán los diferentes momentos dialécticos que distinguen los conceptos de educación como arte, educación artística y educación a través del arte, como también otras matizaciones conceptuales, a fin de ofrecer un panorama que trate de dibujar las profundas interacciones entre el arte y la educación.

Hablar de arte y hablar de educación nos remite a un encuentro entre dos universos complejos, al diálogo entre dos disciplinas que se nos pueden antojar diversas, mas se presentan al tiempo complementarias, próximas, cuasi hermanas. Sin embargo, no cabe visualizar la relación desde una perspectiva neutra y acrítica, a riesgo de caer en una simplificación que despoje del carácter político y transformador que debe atravesar toda la reflexión teórico-práctica en las esferas de la educación y el arte. Es importante considerar su condición de ámbitos donde se produce y reproduce la cultura, y como tales, pueden constituir oportunidades para fomentar la participación y diálogo genuino, del mismo modo que pueden tornarse instrumentos al servicio de la reproducción y cristalización de determinadas jerarquías y posiciones de poder. Son muchos los dobles filos los que encontramos en la vasta geografía del arte y la educación, son muchas las posibilidades y muchas las limitaciones y es por ello que resulta necesaria una visión situada de la temática.

El paradigma dialógico, al articularse en torno al diálogo de todos los agentes implicados en los fenómenos, se halla en un proceso constante de redefinición y cuestionamiento, albergando en sí mismo un gran potencial autocrítico que le confiere su propia naturaleza dialógica. Se lanza, así, a la valiente aventura de plantear

preguntas sin ambages, conjurando la pérdida de sentido de la postmodernidad y su caída de las grandes narraciones y discursos totales, universales (Lyotard, 1987) con un constante esfuerzo por encontrar nuevas y cambiantes brújulas que nos orienten, siempre de forma transitoria y provisional. Son precisas pedagogías, también artes, que incorporen las incertidumbres sin caer en el desmayo inmovilista, que asuman y celebren una incomodidad<sup>14</sup> constante y fluidifiquen las definiciones y conceptos monolíticos, al tiempo que desafían la absoluta relatividad de la eterna perplejidad posmoderna.

#### ***4.1.1. La educación como arte navegando por las complejidades contemporáneas.***

Podría pensarse que éste es un buen punto de partida para caracterizar las relaciones entre el arte y la educación, o dicho de otro modo, para hablar de una de las posibles fórmulas que conjugan ambas disciplinas, la educación *como* arte. La educación *como* arte supone aplicar los principios y categorías que definen lo artístico (creatividad, carácter holístico) al ámbito educativo (Ramírez-Hurtado, 2006); de este modo, ambas disciplinas encuentran lazos en cuanto a su capacidad de convocar aprendizajes diversos e integrales, de cuestionar lo establecido y reimbuir de sentido a las experiencias que desarrollan. Para Pérez Muñoz (2002), la educación como arte:

[...]significa que, entre las tareas que diseño, planifico, implemento y realizo, evalúo..., me dejo orientar, en gran medida, por una filosofía, un modo de entender la práctica educativa en la que me interesa que mis alumnos/as intervengan en su propio proceso de aprendizaje, se automotiven, cultiven la búsqueda de conocimiento y lo cuestionen, para convertir las ilusorias certezas en dudas e inquietudes que ilustran mi visión del problema, comparen perspectivas y supuestos, adquieran una visión sólida del hecho que se aborda siempre relacionado con sus vidas. (pp. 289-290)

Si bien la visión de la profesora Pérez Muñoz es válida, pensamos que incurre en un sesgo simplificador del enfoque de la educación como arte, pues se limita a una descripción algo etérea de cómo un educador que conciba su profesión desde una perspectiva artística puede generar aprendizajes significativos en el alumnado donde

---

<sup>14</sup> La incomodidad es un estado que posibilita la creación y la emergencia de lo inesperado. En teatro, se habla de la necesidad de una disposición física incómoda en el actor, de equilibrio precario, que le posibilite la apertura de los canales de recepción y reacción, y lo convierta en un objeto atrayente de la atención del espectador. Un cuerpo activo e interesante es siempre un cuerpo que trabaja desde cierto grado de incomodidad, pues una postura totalmente acomodada es la expresión misma de lo predecible, lo cierto; la sorpresa tiene inherente un estado previo de precariedad.

se aúnen perspectivas múltiples, se cuestione el monologismo y se promueva la participación. Sin embargo, el arte, al igual que la educación, tiene una importante significación política, no se puede pues apelar a las artes sin problematizar las formas en que éste es producido y recreado y las posiciones de poder en que se imbrica.

Para comenzar, diremos que según la R.A.E, el arte abarca significados diversos. Encontramos definiciones como “capacidad, habilidad para hacer algo”, “manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros”, “conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer algo”, o “maña, astucia”. Nos quedaremos aquí con el segundo significado, el que alude a una manifestación humana donde se recogen dos dimensiones, lo real y lo imaginado. Esto nos pone en disposición de pensar el arte en cuanto a su potencialidad exploratoria de la realidad y su posibilidad de redefinir el mundo, de visitar y visitar continuamente los terrenos conocidos y los desconocidos y ponerlos en diálogo.

Small, en su obra “Música, sociedad, educación” (2002), parte de dos postulados básicos que pueden ayudarnos a seguir pensando: de un lado, que el arte no se limita a producir objetos bellos, sino que es “un proceso por mediación del cual exploramos nuestro medio, tanto el interior como el exterior, y aprendemos a vivir en él” (p.14); de otro, que las distintas formas en que exploramos dicho medio da cuenta y refleja las inquietudes de los grupos humanos. Small también desarrolla una lúcida crítica sobre la valoración que se viene haciendo del arte en la cultura occidental, especialmente desde la época postrenacentista. Según el autor existe una tendencia a valorar el arte como producto, y nunca en tanto a los procesos que convoca, y es por esto que se reduce su significado a un producto acabado y completo, contenedor de una esencia particular que imprimó el artista en él y que los espectadores deben dilucidar. Éstos últimos limitan su función a la contemplación o escucha del objeto artístico, y lo valorable en ellos es la habilidad que demuestren para percibir la intención original que animó al creador<sup>15</sup>. Frente a esta concepción simplista,

---

<sup>15</sup> Esta concepción sigue muy vigente en la actitud de muchos espectadores de teatro contemporáneo, que, tras asistir a una obra, presumen de haber comprendido la “esencia” (o lamentan no haberlo hecho) de lo que quería transmitir el director con su puesta en escena o el dramaturgo con su texto. Esto lleva implícita una concepción de que lo que acaba de suceder es un producto acabado con un significado concreto, determinado y único, que en ningún caso puede enriquecerse con los significados que los distintos espectadores generen en torno a él, sino que meramente puede ser reconocido e identificado gracias a la pericia del espectador. También la consabida expresión “no he entendido

etnocéntrica y castrante de la complejidad del fenómeno artístico, el autor afirma que *el arte no es sino acción*, y propone su concepto “*musicking*” (musicar), para referirse a la dimensión más procesual y comunitaria del arte. Según el autor, el *musicking* hace referencia a una actividad donde, a través de la música, se convoca a la participación de todos los que están presentes. Small (1999) define su concepto como “tomar parte, de cualquiera manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquiera otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical.” (1999, p. 5, el subrayado es mío). El “*musicking*” supone una apuesta por una visión situada de la música, en tanto actividad humana que sucede en un contexto determinado, y que adquiere significados distintos dependiendo de las acciones y las interpretaciones de las personas que participen en la misma.

La modernidad ha acabado, según la opinión de algunos, por elevar la ciencia a la categoría de dios. Filósofos como Juan Antonio Estrada hablan de un “cierre categorial” para referirse a este proceso, según el cual “todo lo que se escapa al saber científico, a lo comprobable empíricamente, pierde credibilidad, plausibilidad y verdad” (Estrada, 2015, p. 46). Esta tendencia se refleja también en el dominio de las artes, las cuales se han visto despojadas de su vertiente más comunitaria. En este sentido, la profesora Fdz. Cao, en su obra “Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis” (2015) señala que las artes, en un sentido antropológico, han sido siempre el producto de un “hacer especial” que ha permitido al ser humano afrontar circunstancias adversas, por su capacidad de generar emociones positivas y de canalizar procesos ceremoniales donde se construía comunidad y sentimiento de pertenencia. Sin embargo, el arte ha sido víctima de la lógica dicotómica y excluyente de la etapa moderna que lo ha separado de la vida y el mundo al cual ha estado siempre unido, así, se aleja de su concepción más terrenal desde el momento en que se eleva a la categoría de contenedor de una esencia y una individualidad que reside en el artista. Este marco de erudición y exclusividad aleja la producción artística de las personas comunes y, desde este punto de partida, educar en

---

nada”, tantas veces repetida tras la asistencia a una obra de teatro contemporáneo (o a un museo, o a un concierto) refleja esta óptica de que había algo que comprender que no hemos captado, de que había una narrativa única que ha escapado a nuestro entendimiento.

el arte se presenta difícil, pues su capacidad de ser aprendido depende de las capacidades innatas de un pocos “dotados”. No en vano, este es precisamente el enfoque que se viene aplicado tradicionalmente en las instituciones educativas artísticas, así, los conservatorios de música y arte dramático orientados hacia la profesionalización, ensalzan el virtuosismo y se consagran a la búsqueda de talentos particulares, fomentando actitudes altamente competitivas y alejándose por tanto de un proyecto educativo global.

Acaso (2012) habla a su vez de la necesidad de que la educación incorpore de las artes la idea de que el pensamiento científico no es el único generador de conocimiento válido, reconociendo que los modos de pensar y significar el mundo que aporta el arte producen un conocimiento útil para lo educativo. Nos aventuramos a decir que hablar de educación como arte se opone sin duda a la concepción de arte como ciencia (afirmamos con Small que mientras la ciencia nos capacita para domeñar el mundo, el arte nos prepara vivir en él) y abre la puerta a las posibilidades de crear y recrear actos pedagógicos sustentados en el diálogo, desde un enfoque holístico e integral.

Por otro lado, hablar de educación *como* arte, y no como ciencia<sup>16</sup>, en opinión de Ramírez-Hurtado (2006), supone un tajante rechazo del uso del término “sistema” para referirse a la educación- “sistema educativo”-, pues éste cierra todas las puertas a la imaginación, a la posibilidad de la sorpresa, al necesario asombro para que surja lo nuevo y lo creativo: “el sistema, por definición, es algo cerrado, que tiene un fin en sí mismo y que se autorregula y autojustifica” (Ramírez-Hurtado, 2006:7). La noción de sistema nos remite a una cadencia monótona, donde el valor reside en la uniformidad, en la consecución de unos resultados esperables y medibles y predeterminados de antemano. Small señala la potencialidad de pensar lo educativo como arte en tanto a forma de lucha contra la visión técnica y burocratizada de los procesos humanos y sugiere que la actividad artística puede convocar fórmulas de reestructuración de la vida educativa y más en general, de la sociedad, según el autor: “el arte es un modelo de lo que podría ser el trabajo si fuera una empresa asumida libremente y con amor en

---

<sup>16</sup> Pese a que en nuestro discurso aludimos a una oposición entre educación como ciencia y educación como arte, no queremos dar a entender que los pensamos como bloques irreductibles o antagonistas. Con “ciencia” nos referimos a la concepción deificada del concepto, pero no despreciamos el valor de la razón y el racionalismo en el fenómeno educativo, como tampoco en el artístico. Defendemos, con Augusto Boal (2001) que razón y emoción van de la mano y no se trata de negar la una o la otra.

vez de ser, como le sucede hoy a la mayoría, algo forzado, monótono y aburrido” (p.15). Por otra parte, una visión mecánica como la que sugiere un “sistema educativo” muchas veces trae consigo una “pedagogía perezosa” (Camnitzer, 2017) desde el momento en que su estructura meritocrática privilegia a unos pocos cuantos sujetos que se adaptan sin tensiones a las exigencias del sistema y descarta a aquellos con más dificultades que son, en definitiva, los que necesitarían un mayor esfuerzo por parte del aparato pedagógico. Es indudable que tanto en las esferas educativas como en las artísticas existe una tendencia hacia la imposición de un modelo determinado que detenta la élite y del cual el resto no puede participar de forma activa, reduciéndose su papel a la mera contemplación. Camnitzer (2017) expone cómo “hemos perdido el arte como una metodología cognoscitiva y comunal. En su lugar hemos permitido que se disminuya para convertirse en una actividad reservada para unos pocos obreros exquisitos que trabajan para unos pocos millonarios que quieren ser exquisitos” (p.22).

No podemos hablar de educación como arte sin contextualizar la discusión en la sociedad contemporánea y el papel que las artes desarrollan en su seno. Existe insoslayable tendencia a que el arte funcione en nuestros días como un objeto de consumo, cuestión también apuntada por Ramírez-Hurtado (2006) en relación a la música, que “tiene un precio fluctuante siempre según el mercado, y en el que parece que se asumen los papeles de *productores-artistas y espectadores-consumidores*” (p. 6). En consecuencia, más allá del confinamiento del arte a su condición de esencia y objeto separado del mundo, también se nos ha inducido una confusión entre el objeto artístico como producto *vendible* con el concepto mismo de arte. En la sociedad de hoy en día, tendente a convertirlo todo en un producto bajo la dictadura de las leyes del mercado, no es de extrañar que el arte se vea instrumentalizado por su capacidad para generar ganancias. Baudrillard (2009) ya alertó de que vivimos en el tiempo de los objetos: se cosifican los cuerpos, se cosifican los sentimientos, cómo no habría entonces de cosificarse el arte. El consumo de arte es además un acto dentro de un engranaje simbólico de comunicación a través del cual las personas construyen sus identidades y sus sistemas de diferenciación. Se puede ilustrar la idea con un simulacro de razonamiento, quizá algo burdo pero puede que acertado: “Yo voy al teatro, tú no, ergo yo soy capaz de deleitarme con la *alta cultura* y soy mejor que tú.” Asimismo, es posible pensar una analogía entre esta visión del arte y su consumo con

lo que Freire llamaba “concepción digestiva” del aprendizaje<sup>17</sup>, según la cual el educando, o, en este caso, el consumidor de arte, meramente *engulle* los objetos culturales sin participar en su elaboración.

Así como la sociedad capitalista encuentra en las artes un auténtico nicho de posibilidades para fomentar el consumismo, en tanto los “espectáculos son el objeto ideal porque desaparecen mientras se consumen” (Concheiro, 2016, p. 38); del mismo modo el poder político, tal y como destaca Villalba (2004) “se ha servido generalmente de las posibilidades de promoción y control que las artes ofrecían” (p. 206). Es por ello que educar como arte tiene un necesario contenido político, y al igual que el arte se desarrolla en determinados escenarios de producción cultural donde se pueden reproducir o cuestionar las jerarquías, la educación lo hace del mismo modo (Desai & Chalmers, 2007; Miralles, 2002).

Por ello, cabe preguntarnos si queremos una educación y un arte que reproduzca las desigualdades y los órdenes establecidos o si por el contrario apostamos por una transformación radical. En este sentido destacan las valiosas aportaciones del Grupo de Educación del Matadero Madrid (en adelante, GED) con su propuesta de “Educación Disruptiva”, que se apoya e inspira en el concepto foucaultiano de espacios diferentes o heterotopías. El francés habló de estos lugares para referirse a ciertos espacios intermedios que se manifiestan dentro de las instituciones de una sociedad (como los que devienen, en nuestro caso, el arte y la educación) que no se limitan a reproducir el sistema cultural sino que además generan respuestas y actúan como dispositivos de disrupción del orden establecido. Estos *entrelugares* (término acuñado por el GED) emergen en los momentos de crisis, de transformación, donde “los individuos no son lo que eran y todavía no son lo que serán” (Martínez, 2017, p.30), y es precisamente aquí, en la difuminación de lo que estaba establecido pero ya no lo está, y en la apertura de posibilidades hacia la conformación de un orden nuevo (que aún no se visualiza pero se intuye) donde es posible la creación y el descubrimiento que exige la educación como arte y también el arte como educación. Este enfoque expone la urgencia de combatir aquellas posturas que asumen el desencanto como el único realismo posible, como también de sacar a relucir las estrategias políticas y económicas que restringen el papel del arte y la

---

<sup>17</sup> Vid infra 3.1.1.

educación a una lógica comercial de coste-beneficio. En la misma línea de crítica, destaca el concepto de Romero (2010) de *creatividad indisciplinada*. Con el término, el autor plantea un juego lingüístico entre lo transdisciplinar y la indisciplina, refiriéndose a la necesidad de disrumpir un orden que no funciona, pues resulta evidente que las estructuras académicas usuales no generan respuestas eficaces a la exigencia de lo creativo. Lo creativo se filtra entonces por las fisuras de las distintas disciplinas y reclama, *indisciplinadamente* (rebelándose contra lo establecido) la emergencia de campos disciplinares híbridos donde ésta pueda expandirse.

Acaso (2009, 2011, 2012, 2017), por su parte, articula en torno a su concepto “pedagogías invisibles” una nutrida gama de teorizaciones acerca del fenómeno pedagógico y del binomio arte-educación. La autora, de inspiración construccionista, desgrana lo educativo a través de un estudio híbrido a caballo entre la semiótica y la pedagogía, donde expone cómo el espacio educativo es un lugar de representación (nunca de mera reproducción) donde se citan distintos discursos sobre la realidad. Partiendo de que el acto educativo nunca es neutro pues está condicionado por las construcciones particulares y asumiendo que los currícula no son espejos que representan de forma acrítica una realidad que existe sin más, se reconoce la función constructora de realidad del fenómeno educativo, realidad que se recrea a través un acción performativa y no sólo descriptiva. Como educadores, el hecho de “reconocer el carácter representacional del acto pedagógico” (Acaso, 2012, p.49) nos apremia a interrogarnos sobre las perspectivas que vamos a elegir a la hora de representar la realidad, lejos ya de las posturas peligrosamente ingenuas de aquellos educadores que tratan de *reproducir* una realidad aséptica, cuando realmente trasladan la perspectiva del discurso hegemónico sobre cómo son las cosas. Al reconocer el carácter performativo del acto pedagógico, exploramos y seleccionamos las ópticas y puntos de vista que queremos adoptar para articular el discurso pedagógico. Si lo que se pretende es la emancipación intelectual y la transformación social, emerge la necesidad de romper las dinámicas de reproducción, para que nazca lo creativo y lo posible a través de la deconstrucción (y posterior reconstrucción) de lo que se da por hecho y resulta, por ende, invisible. Y esta tarea encuentra su correlato en la del artista:

tenemos que reivindicar nuestra concepción como educadoras desde la perspectiva de la producción cultural y de la creación contemporánea: el trabajo de un profesor se

parece cada vez más al trabajo de un artista, y los paralelismos entre ambas figuras son mucho más potentes que los que existen con la figura del técnico. El trabajo de ambos tiene que ver con la transformación de la realidad y la dirección en la que esa realidad se transforme tiene que ver con el punto de vista que elijamos como docentes. (Acaso, 2012, p.56)

Tanto Acaso (2011) como Sánchez de Serdio (2010) exponen la necesidad de que el binomio educación-arte se permee y transforme mutuamente. Para ello (entre otros factores) la educación debe transferir la importancia que confieren las artes- en especial, las escénicas- al placer (Acaso habla del método “placenta” y establece así un juego terminológico con la palabra “placer”) y al trabajo con el cuerpo, para convocar aprendizajes integrales que aúnen las diversas dimensiones humanas. Por otro lado, y tal como se manifiesta en su cita, Acaso expone que los educadores, al estimar lo pedagógico en tanto producción cultural, deben comenzar a verse a sí mismos como intelectuales, del mismo modo que los artistas. De igual manera, el arte también debe aprender de la educación, principalmente a establecer relaciones de poder más horizontales con su entorno y reconocer el potencial político de las artes como motor de cambio social.

#### ***4.1.2. Educación en el arte, para el arte o por el arte, ¿una misma cosa?***

Destinamos este breve epígrafe a realizar una precisión terminológica para explicitar las diferencias entre lo que se ha dado en llamar los tres momentos dialécticos de la educación y el arte (Sáez & Escarbajal, 1998, citado en Pérez, 2002). Cabe destacar que la terminología que vincula los territorios del arte y la educación está en discusión constante. Mientras que en la literatura escrita por expertos en pedagogía social encontramos con mucha frecuencia la fórmula “educación a través del arte” para referirse al momento dialéctico más integrador, en aquella escrita por profesionales del arte está más presente la de “educación artística”. No es la pretensión de este estudio dar cuenta de las batallas terminológicas, pero sí parece importante dejar constancia de lo complejo que resulta este aspecto cuando se aborda una lectura de bibliografía especializada sobre la materia.

Educar *en* el arte y *para* el arte se consideran dos momentos, que encuentran su correlato en la llamada “educación artística”, y adquieren su síntesis final en la educación *por* o *a través* del arte, en la cual éste es a su vez contenido, medio y fin (Pérez, 2002; Read, 1969). En el primer momento dialéctico, “educar *en* el arte”,

encontramos una postura muy representativa de la educación clásica, donde meramente se instruyen conocimientos del docente al discente, siendo el arte el objeto de estudio. En el segundo momento, “educar *para* el arte” se pretende capacitar para la adquisición de las habilidades de reproducción y reproducción del arte, de este modo, la finalidad no es ya únicamente la adquisición de nuevos conocimientos (enseñar *en* el arte) sino también de nuevas habilidades (enseñar *para* el arte). En último lugar, encontramos la “educación *por* o *a través* del arte”, donde el arte se torna herramienta o medio para alcanzar finalidades educativas, en estrecha relación con factores como el bienestar de la persona y la transformación social.

En la educación a través del arte, “las artes señalan los procesos, las artes son parte de los recursos y medios que la educación utiliza para ser recreada y construida” (Pérez, 2002, p.292). La educación recurre así, de forma transversal, a sistemas pedagógicos creativos y artísticos. Anne Bamford (2009) desarrolló un interesante estudio llamado “ El factor ¡Wuaw!: El papel de las artes en la educación”, donde investigó distintas iniciativas educativas de educación *en* las artes y de educación *a través del* arte en más de setenta países de todo el mundo. A través de un análisis de datos (donde se incorporaron variables tanto cuantitativas como cualitativas), señaló un gran número de beneficios educativos, sociales y culturales de las artes para la educación. Asimismo, Bamford analiza las distinciones entre la “educación a través del arte” y “la educación en el arte”, y concluye que ambos conceptos son tan distintos como interdependientes. Antes que optar por uno u otro, es preferible abogar por la integración de ambos al ser dos vías complementarias que albergan efectos muy positivos para la educación. Asimismo, Bramford (2009) destaca que la educación a través del arte “mejora el conjunto de los resultados escolares, reduce la desafección escolar e incentiva la transferencia cognitiva” (p. 82). Del mismo modo, las artes pueden obrar como un dispositivo de empoderamiento y despliegue de capacidades humanas, a través de los ricos procesos que convocan, capaces de desarrollar la mirada y la escucha, formar sensibilidades, construir pensamiento abierto (Clark, 1998; Desai & Chalmers, 2007; García, 2012).

## **4.2. La educación a través de las artes escénicas y sus aportaciones al paradigma dialógico.**

Si bien en páginas anteriores hemos planteado un acercamiento general al binomio arte-educación y sus complejidades, es ahora momento de centrar la mirada en el lenguaje artístico que interesa a nuestro estudio, las artes escénicas. En el primer subepígrafe se describen los motivos de la decisión; en el segundo, se ofrecen algunas pinceladas que nos aproximan a los conceptos de creatividad e imaginación; en el tercero se dibuja una cartografía de los aportes que la educación a través de las artes escénicas pueden realizar para la construcción del paradigma educativo dialógico. Cabe señalar que se ha decidido incluir la música como lenguaje artístico perteneciente a las artes escénicas, (aún cuando la clasificación más tradicional separa la música de estas artes, englobando solamente en ellas al teatro y la danza) porque la consideramos en su dimensión procesual antes que como producto acabado<sup>18</sup>.

### **4.2.1. ¿Por qué las artes escénicas?**

En primer lugar, la decisión de focalizar el estudio en las artes escénicas, tal y como ya se apuntó en la introducción, responde a la intención explícita de realizar una “investigación encarnada” que apueste por reducir el espacio que separa al objeto de estudio (en este caso, el arte, la educación, el paradigma dialógico) del sujeto (yo misma, quien escribe). Siguiendo a Sousa Santos en su “Crítica de la Razón Indolente” (2003), recordamos que la ciencia es siempre autobiográfica, pues las trayectorias personales y colectivas condicionan nuestros abordajes de la realidad. Así, la propia experiencia vivida a lo largo de los cuatro años de titulación de Arte Dramático, las horas sobre el escenario y los diferentes cursos relacionados con las artes escénicas comprometen sin duda la visión de quien escribe sobre la temática a estudiar. Lejos de negar el sesgo en la mirada originado por el bagaje experiencial, se opta por celebrarlo y ponerlo en juego de forma positiva, para construir una investigación más sincera, rehuendo de la pretendida neutralidad, imposible en cualquier caso. El material vivencial se erige así como una posibilidad de aunar

---

<sup>18</sup> Esta perspectiva se encuentra unida al concepto de *musicking* de Small, al que nos referíamos en un apartado anterior (Vid supra 4.1.1.), y supone una comprensión de la música en su sentido más performativo.

investigación y recuerdos para fluidificar barreras impuestas entre las distintas dimensiones de lo humano, dando nombres nuevos y resignificando experiencias pasadas.

De otro lado, las artes escénicas son conjuradoras de procesos complejos donde abordar lo humano en sus más variadas expresiones, pues tienen la capacidad de hacer confluir los tres núcleos configuradores de la persona: cognitivo, emocional y corporal (Mundet, Beltrán & Moreno, 2014). Además, abundan en el trabajo con el cuerpo, tradicionalmente olvidado e incluso negado por la pedagogía tradicional. Esta especial atención puesta en el cuerpo, en la unión psicofísica, es un rasgo característico de las artes escénicas que lo diferencia de otros lenguajes artísticos, como los plásticos. Además, las artes escénicas integran actividades muy diversas, así, mientras que en el arte pictórico, por ejemplo, el contenido fundamental de la actividad es pintar un cuadro, en lo escénico son muchos y muy variados los cometidos a desarrollar, por lo que las capacidades y aprendizajes que se convocan son de mayor amplitud y diversidad.

De igual modo, la intersección que puede establecerse entre las artes escénicas y las ciencias sociales y de la educación resulta muy rica, no en vano, en antropología se habla de “actantes-sujetos” y “actores-investigadores”. De forma constante los seres humanos adquirimos roles distintos para actuar en la vida, para adaptarnos a cada situación. Nos caracterizamos por ser capaces de reinventar nuestra identidad y nuestras maneras de ubicarnos en el mundo; Walt Withman no duda en su proclama: “soy amplio, contengo multitudes” (Withman, 2012, p.151) . El teatro, la música, la danza, la reflexión sobre la capacidad de alguien para encarnar a un “otro”, para asumir una identidad distinta de forma efímera, para comprender, empatizar y fundirse en una identidad nueva, abre vías de investigación interesantes. Además, el uso de las artes escénicas como herramienta educativa puede convocar procesos donde se trabajen valores pacíficos y se ensayen dinámicas distintas de relación con los otros y con nos(otros) mismos y de gestión de los conflictos, por su capacidad de generar espacios de seguridad donde puedan emerger realidades alternativas.

Por último, cabe destacar el carácter central que la voz, la palabra y el diálogo poseen en las artes escénicas (particularmente, en el teatro y la música), lo que nos remite a una conexión evidente con el paradigma educativo dialógico. Las artes

escénicas implican un desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas desde el momento en que el uso del lenguaje oral es imprescindible en todo el proceso de creación y que se recurre a diversas estrategias de comunicación más allá de éste. De este modo, el diálogo no sólo se trabaja a través de la palabra hablada, sino que se exploran las posibilidades expresivas de la imagen, el sonido y el movimiento, en un contexto de constantes interacciones simbólicas (Baldwin, 2014). No es difícil, pues, deducir el innegable potencial pedagógico de todo ello a la hora de trabajar la capacidad dialógica de los agentes implicados en la relación educativa. Por otra parte, el trabajo con la palabra puede ayudar al empoderamiento de aquellos colectivos que han visto tradicionalmente vulnerado su derecho a acceder a determinados circuitos culturales, contribuyendo a su visibilización y desestigmatización.

#### ***4.2.2. Creatividad e imaginación: ingredientes fundamentales de las artes escénicas.***

Como veíamos en el capítulo destinado al paradigma dialógico, un elemento central del mismo es el rechazo del monologismo y la necesidad de asumir un punto de vista dialógico, afirmando, con Martín (2014), el polimorfismo y la movilidad, y con Ramírez-Hurtado (2006) la necesidad de que, partiendo de la inexistencia de un único cogito, son todas las dimensiones de lo humano y todas las formas de conocimiento las que han de ponerse en juego en la educación. Esta perspectiva exige, por su propia naturaleza, la contribución de las artes al fenómeno educativo, por su capacidad de convocar toda una serie de funciones sociales, cognitivas y emocionales. Otras piedras angulares del paradigma educativo del diálogo son una visión comprometida con la transformación social y el empoderamiento de los sectores más vulnerables, y las artes escénicas destacan por su capacidad de generar procesos y productos que contribuyen a la consecución de tales propósitos.

En este sentido, parece pertinente realizar una breve precisión acerca del valor de la creatividad y la imaginación<sup>19</sup> en el paradigma dialógico. Si bien la definición de creatividad ha generado una profusa discusión científica, aquí nos quedaremos con la formulación de Pope (2005), que se refiere a ella como la “capacidad de construir, hacer, convertirse en algo nuevo y valioso con respecto a otros y nosotros mismos”

---

<sup>19</sup> Entendemos que, aún cuando nuestro estudio no contempla estos conceptos como categorías de análisis de forma específica, es necesario realizar referencia a los mismos y resaltar algunos aspectos clave por su obvia conexión con lo artístico y lo educativo.

(en Fisher, p.77). El trabajo creativo, siempre ligado a los procesos artísticos, resulta imprescindible para convocar la movilidad de puntos de vista que exige el diálogo genuino. Fisher (2013) habla en su obra “Diálogo creativo: hablar para pensar en el aula” acerca de cómo la creatividad permite desmecanizar el pensamiento, ensanchar la percepción del sujeto sobre sí mismo y apelar a perspectivas múltiples sobre un mismo hecho. Es un concepto en profunda conexión con el paradigma educativo dialógico, ya que el pensamiento creativo es un prerequisite indispensable para generar diálogo genuino, y la creatividad es una capacidad que se desarrolla a través de las artes.

Es interesante en lo que a creatividad respecta la diferenciación que plantea Ramírez-Hurtado entre *praxis* y *póesis*, retomando las raíces de la filosofía griega. Cuando hablamos de creatividad nos referimos siempre a un proceso que “se alimenta a sí mismo en los productos que arroja *hacia fuera*, pero que sobre todo revierte *hacia dentro* en la persona del creador” (Ramírez-Hurtado, 2006, p. 21); *póesis* haría así referencia a la acción que se proyecta fuera del sujeto, y *praxis* a la acción que transforma al sujeto por dentro. Esta distinción recuerda a los conceptos de *trascendencia* y *trasdescendencia* de Martín Morillas (2014); según él, la trascendencia supone “ir más allá”, pero “hacia fuera”, mientras que la trasdescendencia supone “ir más allá” pero “hacia dentro”. Este enfoque evidencia el sinsentido que supone separar sujeto y sociedad si se concibe la sociedad como una proyección externa de lo que las personas son internamente, al tiempo que las personas como una manifestación de lo que la sociedad es, a nivel externo. Asimismo, contiene importantes implicaciones para el concepto de transformación social, pues conlleva que es necesario *trasdescender* (o lo que es lo mismo, cambiarnos a nosotros mismos a través de un esfuerzo creativo) si lo que pretendemos es construir un mundo más justo, pacífico y con menos desigualdades.

Por otro lado, Romero (2010) realiza valiosas aportaciones al respecto cuando habla de la necesidad de reconceptualizar la creatividad en educación partiendo de sus *atributos*. De este modo, habla de creatividad *decidida*, frente aquellas concepciones que reducen el acto creativo a la prescripción, a lo que nos dan o imponen otros; también de creatividad *compleja*, característica que refleja el sentido holístico del

mundo y huye de concepciones fragmentarias; de creatividad *paradójica*<sup>20</sup>, con la que consigue asumir lo contradictorio como algo inherente a cualquier fenómeno humano y no como un elemento a negar. Esta creatividad paradójica es particularmente interesante para repensar la educación dialógica, pues implica, por ejemplo, que pese al esfuerzo por horizontalizar la relación educativa, unas voces pueden (y suelen) pesar más que otras. Para Romero (2010), “hacer presente la dualidad es poder intervenir en ella” (p.100), así, reconocer el carácter dual y muchas veces contradictorio del quehacer educativo artístico significa abrir posibilidades para su regulación.

Romero también habla de creatividad *transformadora*, capaz de positivizar cambios en las comunidades y los modos de ver, poniendo de relieve que son los procesos creativos los que transforman, y no los objetos que arrojan. Como se puede apreciar, todos los atributos que el autor considera definitorios de la creatividad, son dimensiones centrales para el paradigma educativo dialógico. Un aspecto importante es que, como se recordará, la pedagogía dialógica aspira a alcanzar los máximos niveles de aprendizaje en todo el alumnado, con la intención de reducir la brecha de desigualdad, lo cual se halla en estrecha conexión con la creatividad *transformadora* que propone Romero. En la actividad creadora educativa, el objetivo no es crear un producto bello, el foco de interés no está puesto en el resultado, sino en el proceso. Nos referimos pues, en un sentido metafórico, a la oposición de dos tipos de arte: el *Arte* “con mayúsculas” frente al *arte* “con minúsculas”, que podríamos tildar como democratizador, que todos podemos hacer y para el cual no es necesario pertenecer a ninguna élite artística o tener amplios conocimientos sobre ninguna disciplina. Sin embargo, este carácter democratizador del arte y el trabajo creativo no debe confundirse con el “hacer por hacer” pues al convocar de manera meramente formal a la libre expresión de los sujetos, renunciando a toda forma de intervencionismo, se despoja a la creatividad de su potencial transformador. Si las personas no han

---

<sup>20</sup> La creatividad paradójica de la que habla Romero supone un intento de complejizar el mundo, reconciliar contrarios y romper el pensamiento dicotómico. Un referente interesante al respecto es la obra de Gianni Rodari (2016) “Gramática de la Fantasía”, donde el autor habla del “binomio fantástico” para estimular la imaginación y creatividad de los niños a la hora de inventar historias. Un binomio fantástico consiste en enfrentar dos palabras extrañas entre sí e inventar, a través de la fantasía, una posible relación. Las palabras se convierten en rocas que chocan y salta la chispa sinéptica, a través de la conexión de los (supuestos) contrarios.

adquirido las habilidades técnicas básicas para desarrollar la propuesta artística, tanto los resultados como el proceso de trabajo acabarán empobreciéndose de manera considerable e incurriremos en una “resignación bienintencionada” (Diker, 2007), que trae consigo una visión de los sujetos restringida y limitante de las posibilidades de transformación real.

De otro lado, el fomento de la imaginación es, sin duda, un cometido fundamental de la educación, y en mayor medida, de la educación dialógica que proponemos. La imaginación siempre ha estado en la vanguardia de la necesidad humana de perfeccionamiento, de imaginar que algo puede ser mejor, cumpliendo una vasta gama de funciones a nivel educativo, social y artístico. En primer lugar, posibilita la empatía con el otro, pues a través de la imaginación se trabaja una capacidad cognitiva que permite dar crédito a realidades alternativas donde podemos pensarnos a nosotros mismos desde otras perspectivas. Por otra parte, encontramos la *imaginación poética* (Greene, 2005), que es aquella que permite cuestionarnos lo asumido de forma inconsciente sobre el mundo y nos confronta a los prejuicios que mantenemos sobre las potencialidades humanas. De esta forma, todo lo asumido acriticamente sale a la superficie, y reconquistamos la capacidad de hacernos preguntas sobre aquellos mecanismos que operan en la sombra. También se abren nuevos caminos que permiten revisar los términos y límites de la propia existencia y descubrir nuevas capacidades en potencia en los individuos. De otro lado, la imaginación que sustenta los procesos creativos y artísticos también tiene una indiscutible función social desde el momento en que nos confiere capacidad de resiliencia para afrontar momentos vitales difíciles, hostiles, y darles un significado distinto, según Fernández Cao (2015): “el arte, a través de su capacidad para imaginar futuros, es capaz de crear vidas paralelas, anhelos que compensen la falta de anhelo cotidiano (p.91).

#### ***4.2.3. Las artes escénicas como placenta<sup>21</sup> para la renovación dialógica de la educación.***

Como se viene apuntando, las artes escénicas suponen una esfera profundamente nutricia para lo educativo y lo social, a múltiples niveles. Trataremos ahora de reflejar con más detalle una cartografía de los diferentes aportes.

En las artes escénicas, y quizá con más especificidad, en la pedagogía teatral, un concepto central es el juego; no en vano, “to play”, en inglés, significa “actuar” al tiempo que “jugar”. El juego es esencial pues se encuentra en el origen de todos los aprendizajes que desarrolla el ser humano, desde largo tiempo se viene reconociendo su enorme potencial educativo, hasta el punto que numerosas pedagogías lo consideran la eje vertebrador de sus teorías y prácticas (Waldorf, Montessori, Reggio Emilia). A través del juego se trabajan capacidades diversas entre las que destacan la creatividad y la imaginación, y las artes escénicas proporcionan metodologías de especial relevancia para estructurar experiencias educativas en torno a él. Un tipo de juego muy usado en las artes es el *proyectivo* (o heurístico, de descubrimiento), donde el objetivo consiste en extrañar la mirada sobre objetos de nuestro entorno cotidiano, permitiéndonos conectar, a través de un hilo imaginario, aquello que existe de forma objetiva y aquello que está de forma potencial en la imaginación. Se nos permite así subjetivizar un objeto, darle vida, proyectar nuestros deseos sobre el mismo; a través de este tipo de juego, una silla puede ser un barco y un bastón, la escoba de una bruja, pues ya no nos interesa lo que algo es, sino lo que puede ser. Extrañar la mirada está en profunda conexión con el desarrollo de la capacidad imaginativa y la acción creadora y alberga valores socioeducativos muy importantes. Implica, así, una capacidad de deshabitación y de desmecanización del entorno, que, transferido a otros ámbitos, puede ayudar a encontrar fórmulas alternativas para la regulación de conflictos, la detección de modelos ineficaces y la renovación de vínculos con los demás y con nosotros mismos.

Por otra parte, desde el paradigma dialógico se defiende la necesidad de establecer pedagogías de la pregunta (Flecha, 1998; Freire, 1999, 2002, 2012), estimulando la curiosidad y la capacidad de asombro de los educandos, así como el desarrollo de puntos de vista fluidos. Las preguntas adquieren así un valor esencial

---

<sup>21</sup> Tomamos prestada la metáfora de Acaso (2012) y su “método placenta”. (Vid infra 4.1.1)

pues a través de las ellas podemos descubrir lo que otros saben e interpretan, estimular nuestro pensamiento, suscitar la curiosidad y el asombro (Ruiz Silva, 2008). Desde la perspectiva de educación dialógica se ha de prestar especial atención a la naturaleza de las preguntas que se formulan, evitando, en la medida de lo posible, las preguntas cerradas, y buscando aquellas que planteen verdaderos desafíos intelectuales que faciliten un auténtico avance del proceso de aprendizaje.

Un referente esencial al respecto es el método socrático (también conocido como ironía socrática), que se planteó estructurar el aprendizaje a través del planteamiento de preguntas cada vez más abstractas y retantes. Sócrates reconoció que a través del *logos*, su intención era descubrir problemas, mas no generar respuestas, ni tan siquiera buscarlas; no en vano, para algunos, esta postura filosófica se encuentra próxima al existencialismo (Fullat, 2002). De forma similar al diálogo socrático existencial, en las artes escénicas se produce una confluencia de la acción, la reflexión y la conversación, y es en esta intersección donde encontramos posibilidades para trabajar valores dialógicos, actuando la pregunta como mediadora de los procesos. Augusto Boal (pedagogo teatral brasileño, 1931-2009), padre del Teatro del Oprimido, realiza valiosas aportaciones que ayudan a la reflexión sobre las preguntas. Una figura esencial en su propuesta pedagógico-teatral es el *curinga*, una persona que actúa de mediador entre el público y los actores del *teatro foro*<sup>22</sup>. Sus funciones son servir de apoyo (no en vano, *curinga* es un palabra portuguesa que significa comodín en los juegos de cartas), abrir debates, estimular la participación, crear grupo. El *curinga* ha de estar muy atento a todo lo que sucede, no sólo a lo que las personas dicen, sino también a lo que está sucediendo a otros niveles, como lo relativo a la disposición física y espacial, y debe procurar formular sus preguntas sin

---

<sup>22</sup> En el Teatro del Oprimido -tendencia teatral surgida en la década de los 60, que persigue como objetivo desarrollar una lucha contra las estructuras de poder opresoras- encontramos muchas líneas de trabajo, entre las que destaca el Teatro Foro. Ésta última es la más conocida de todas y tiene por objeto transformar al espectador en protagonista de la acción dramática y, a través de esta transformación, ayudar al espectador a preparar acciones reales que le conduzcan a la propia liberación. Augusto Boal no habla de espectadores, sino de **espect-actores**, porque concibe el teatro de la forma más originaria posible, entendiendo que todos, en nuestra cotidianeidad, somos espectadores y actores al mismo tiempo, pues observamos lo que ocurre a nuestro alrededor y al mismo tiempo actuamos continuamente. (Vid supra: apartado 5.2) Según Boal, en una técnica como el Teatro Foro, incluso aquellos espect-actores que no participan están realizando una acción, pues están decidiendo quedarse en silencio, al margen. El Teatro Foro (o taller foro) es, según Boal, “un tipo de lucha o juego” (Boal, 2011) en el que se representa una escena determinada, que a su vez refleja una situación de opresión que pueda suscitar el interés del público al que se dirige.

atribuir valoraciones. Si repite algo de lo que dice el público (con el objetivo de recoger la aportación y continuar el diálogo), ha de evitar siempre añadir al mensaje nuevos significados.

Para establecer un diálogo genuino y formular las preguntas que permitan que éste emerja, el desarrollo de una actitud de *escucha* es una dimensión esencial. En las artes escénicas la escucha se trabaja de forma holística, pues para estar en la escena, participando en cualquier tipo de espectáculo, se ha de mantener una absoluta apertura de todos los canales de percepción que nos hacen estar en constante relación e interacción con los demás. Hemos de escuchar de forma integral, no sólo a través del aparato auditivo, sino desde el cuerpo en su conjunto, en un esfuerzo absoluto de coordinación con todos los demás compañeros y elementos presentes. Un actor en escena debe saber siempre la disposición espacial del resto, debe sentir sus presencias aunque no los vea, pues si un actor no escucha, no puede reaccionar en consecuencia y no hay verosimilitud. Más aún en el caso del músico: para cualquier interpretación en grupo, resulta imprescindible una escucha atenta y abierta, de forma que la acción interpretativa resulte coordinada en el tiempo, el ritmo y la armonía. Este “sentir a/con los demás” y la entrega absoluta que conlleva a la tarea que se está haciendo, alberga un valor educativo muy importante. Como veíamos, ejercer una escucha activa es un requisito clave para el diálogo genuino, y para que éste suceda, requiere de un estado psicofísico previo de apertura y relajación (Fisher, 2013). Un buen diálogo requiere, para manifestarse, de una mente receptiva y un oído atento, y en las artes escénicas encontramos un campo de posibilidades para trabajar este estado de apertura.

Asimismo, de la misma forma que extrañar la mirada nos permite desmecanizar el pensamiento, el cuerpo también es desmecanizado cuando se le da un tratamiento escénico. Experimentar de forma extracotidiana nuestros canales perceptivos, descubrir nuevas maneras de reaccionar a los estímulos que no pasen por los hábitos usuales, puede conducir a una ampliación y amplificación de nuestras formas de expresarnos, a una redefinición de quiénes somos y quiénes podemos ser, a recordarnos que estamos vivos (Eisner, 2009). Si no desmecanizamos nuestro cuerpo, no podremos inscribir sobre él la idiosincrasia del personaje, de la otredad, pues censuramos que ésta emerja. Además, el trabajo corporal, en sus distintas variantes (expresión corporal, danza, acrobacia, teatro), puede ayudarnos a recuperar una

sensibilidad expresiva que hemos perdido como consecuencia de la sobreabundancia de la comunicación verbal, también a ayudarnos a liberar pulsiones agresivas o flexibilizar ciertas rigideces adquiridas en nuestra vida cotidiana (Motos, 2010).

De otro lado, cabe destacar que en la improvisación teatral existen numerosos juegos de indudable valor educativo para el diálogo, entre ellos, destaca el “sí, y además...”. En él, dos actores mantienen una conversación, hablando por turnos. Mientras el compañero está hablando, el que escucha tiene que mantener una actitud de apertura y escucha absoluta, y cuando le toque hablar, su intervención tiene que comenzar siempre con la fórmula “sí, y además”. La intención que subyace en esta frase es nunca negar la aportación del compañero, sino aceptarla, celebrarla y seguir construyendo el discurso, incorporando el material del otro. Este juego puede pensarse como un ejemplo paradigmático de cómo lo escénico funciona en cuanto agente revitalizador del diálogo y articula encuentros en torno a la intersubjetividad. Ocurre algo similar en los géneros musicales donde la improvisación juega un papel importante, como el jazz o el rap: en ellos es necesaria una reciprocidad instantánea de escucha y diálogo entre los intérpretes.

De la misma manera, las artes escénicas, tal y como las venimos entendiendo aquí, exigen una contemplación del entorno y la realidad para posteriormente recrearla e interpretarla, contienen, pues, un gran potencial evocador del mundo del que todos formamos parte. Si nos enfrentamos a la interpretación de un personaje, tendremos que construirlo aproximándonos a su universo y contexto, movilizándolo todos nuestros recursos para la tarea y arriesgando nuestros propios horizontes de entendimiento e interpretación del mundo. Esto implicará también generar relaciones subjetivas, donde se producirán momentos en que recordemos acontecimientos del pasado y los recreemos, buscando, de algún modo, nuestro proustiano tiempo perdido. En este sentido, Stanislavski (2002) habló de la *memoria emotiva* en la interpretación, concepto que con el que se refería a la necesidad de que el actor, para encontrar la verdad de su personaje, buscara en su pasado situaciones análogas por las que hubiese transitado y las reviviera para ponerlas al servicio de la actuación. Esta técnica interpretativa ha recibido numerosas críticas por su excesivo psicologismo y su desconexión con lo físico. El polaco Jerzy Grotowski (1933-1983), considerado por muchos el padre del teatro físico, concebía el arte dramático como un medio de desvelamiento de la esencia que se oculta tras las máscaras que todo ser humano usa

en su vida. Su credo teatral se basaba en un intensísimo trabajo físico (no en vano, sus actores era actores-atletas) que lograra derrumbar las máscaras a través de la exposición del cuerpo a circunstancias físicas retantes. Boal (2011) también dirá al respecto que en el teatro se ha de derribar, también a través del trabajo físico, el “muro de mecanizaciones, la máscara del propio actor” (p.109). Para él, en la unión psicofísica se hallaba la auténtica memoria emotiva que había de ponerse al servicio de la escena, y esa verdad nunca podía hallarse en un trabajo meramente psicologista como el propuesto por Stanislavski. Boal habla también de la necesidad de racionalizar las emociones, de indagar sobre los porqués, pues la experiencia, si no nos preguntamos sobre su significado, deja de tener sentido.

Con todo esto podemos afirmar que en la educación a través de las artes no vale sólo con convocar procesos experienciales si después no se propicia una reflexión sobre las mismas, pues el arte no sólo sirve para enseñar cómo es el mundo, sino “también para mostrar por qué es así y cómo puede transformarse” (Boal, 2011, p.115)

Otro valor educativo de las artes escénicas es su trabajo con la tolerancia a la frustración, en un mundo marcado por la inmediatez y la impaciencia por alcanzar resultados rápidos. En un proceso de creación, son muchísimas las horas que se invierten en la elaboración de la obra, que después será mostrada ante un público en un espacio muy breve de tiempo. Además, a lo largo del trabajo nos habremos de enfrentar a nuestros propios límites e incapacidades, exploraremos las formas en que reaccionamos ante la adversidad, estimulando, por un lado, nuestra necesidad de perfeccionamiento, y por otro, nuestra incapacidad para resolver de forma efectiva ciertas tareas.

Asimismo, en la actividad artística escénica el error y el fracaso es un elemento al constante acecho: cualquier actor puede quedarse en blanco, un músico fallar una nota o un bailarín malograr un paso. Además, no son pocas las ocasiones en que parece que falla la musa de la inspiración, se nos dificulta la tarea para recrear un emoción, el sentido del ridículo nos aferra y nos “bloqueamos”. Esta amenaza del error ha necesitado de un tratamiento muy especial en estas disciplinas, y no es de extrañar que hayan surgido propuestas que hayan conseguido una articulación pedagógico-estética de sublimación del error, una reconversión escénica en fortaleza

de lo que otro día fue debilidad. Es el caso del clown, donde el error no sólo es admitido sino también celebrado, tal disciplina supone así una propuesta radicalmente contestataria por su inversión de la lógica meritocrática y competitiva predominante en la sociedad capitalista. El valor educativo de una propuesta de esta índole es innegable, desde el momento en que se abre la posibilidad de que el error, lejos de ser condenado, se admita como algo inherente a la experiencia humana con capacidad de ser resignificado. Además, posibilita espacios de reflexión donde se pueden deconstruir mitos sobre lo que supone la fortaleza y el éxito, abriendo sus significados hacia dimensiones afectivas y de cuidado mutuo entre seres humanos. En una propuesta educativa del diálogo como la que traemos entre manos, es una amenaza constante el miedo a equivocarse a la hora de expresar un argumento, o de plantear una pregunta que se considere irrelevante o delatora de ignorancia. Se ha de redefinir el temor a equivocarse, y que el error actúe como acicate para el perfeccionamiento y no como una barrera que bloquee la participación.

De otra parte, en la creación escénica se dan cita de forma simultánea lo individual y lo común, el yo y los otros; destaca así por su capacidad de apelar a lo grupal al tiempo que permite la expresión de la singularidad. Para generar producciones artísticas escénicas es precisa una labor conjunta y coordinada donde se despierten y/o renueven vínculos con el entorno (Allan, 2014). Este factor puede ser una oportunidad para establecer diálogo entre personas con distintos códigos culturales, de ofrecer nuevas estrategias que habiliten su palabra y un diálogo genuino, donde puedan transformarse y enriquecerse mutuamente. El arte permite trabajar desde la pluralidad de perspectivas y poner el acento en la riqueza de los procesos de construcción conjunta e intercambio de saberes. Permite, además, construir significados y sentidos juntos, salirse del sí-mismo, del exceso de narcisismo -occidental- de aquellos que, parafraseando a Byung-Chul Han, se derrumban sobre sí mismos (Han, 2014); para volcarse en el otro y reconocer y tomar responsabilidad sobre él, en el sentido que señala Lévinas. En este sentido, la profesora Fernández Cao (2015) afirma:

La capacidad de implicarse cuando somos parte de un proyecto teatral, musical o de danza supone el saberse parte del grupo y cómo el grupo es el que configura la identidad [...] El ejercicio artístico grupal nos reeduca en la humildad, en el proyecto común, en la responsabilidad, corresponsabilidad y más allá, en la vivencia y el

placer compartido del proceso, el producto y la exhibición del mismo hacia los otros. En todos estos procesos aprendemos a reconocer errores ante los demás, a intercambiar críticas, a apoyar y sostener, a contener al grupo, a aprender a dejarnos ayudar y a mantener los niveles individuales que juntos, configuran un todo. (p.95)

Las artes escénicas también se presentan como dispositivos que permiten habilitar la palabra y enriquecer las posibilidades expresivas de aquellos colectivos no acostumbrados a ser escuchados, y que son objetos de múltiples prejuicios y estigmas sociales. La creación escénica puede desencadenar procesos de reconquista de derechos sociales y culturales, pues permite una concepción del alumnado como sujeto de su propia experiencia estética y educativa. Alberga un potencial innegable que puede ayudar a recuperar las voces de los grupos más vulnerables y renovar sus posibilidades de nombrarse y definirse a sí mismos.

En estrecho vínculo con lo anterior, la educación a través del arte puede ayudar a romper aquellos círculos de *autoexclusión* en que muchas veces acaban inmersos los grupos vulnerables. Podemos entender la educación en tanto un *bien posicional* (Hirsch, 1976, en Cejudo, 2006), desde el momento en que ésta no se distribuye de forma igualitaria; así, prueba de ellos es la propia existencia de centros escolares más prestigiosos que otros, a donde concurren los hijos de familias más privilegiadas. La distribución desigual de los recursos educativos se encuentra estrechamente ligada al Efecto Pigmalión que se produce en los contextos pobres, donde las personas acaban por incorporar las bajas expectativas sobre su propio desarrollo y meramente las reproducen, a través del mecanismo de la profecía autocumplida. Las artes escénicas (unidas a la educación dialógica) albergan un gran potencial para generar fracturas en estos procesos de autoexclusión, pues permiten, a través de la imaginación y la creatividad, redefinir los viejos patrones de conducta y pensamiento que apuntalan las desigualdades.

### **4.3. Dos ejemplos de educación a través del arte**

Este último apartado del capítulo se destina a reflejar dos experiencias de intervención socioeducativa a través de las artes, traídas desde mi propio bagaje vital, con el objetivo de encarnar en ejemplos la articulación teórica anterior.

La primera fue desarrollada en Santiago de Compostela con un grupo de adolescentes, y fue la música el elemento articulador de la acción educativa, mientras que la segunda consistió en un taller de teatro llevado a cabo en Córdoba (Argentina) en la escuela inclusiva *Lelikelén*, y en este caso fue el teatro el lenguaje expresivo que dio origen y sentido al quehacer pedagógico. Mi participación en las mismas consistió en coordinar, diseñar e implementar, junto a otros profesionales, las propuestas educativas. En el primer caso- el taller musical desarrollado en Santiago de Compostela- tuve un grado de liderazgo mucho mayor que en el caso argentino, donde ya existía una propuesta en marcha impartida por un profesor de teatro, Gabriel Andrés Pérez. En esta ocasión yo no estuve al frente de la actividad, aunque sí participé en la coordinación, el diseño y la mediación del proceso educativo. Cabe destacar que ambas experiencias tuvieron lugar en el marco de mis dos periodos de prácticum en Educación Social. Sin embargo, a pesar de mi condición de educadora en ciernes, en ese momento ya disponía de mi titulación en Arte Dramático, y fue por ello que ambas instituciones me concedieron mucha libertad a la hora de generar e implementar las propuestas.

#### ***4.3.1. Hoy somos conflictivxs, mañana ¿criminales?***

El proyecto *Xpres-arte* fue desarrollado durante el mes de abril del año 2013 en el seno del *Centro de Intervención Educativa en Medio Abierto* (en adelante, CIEMA<sup>23</sup>) en la ciudad de Santiago de Compostela. Surgió ante la necesidad de ofrecer a un grupo de adolescentes infractores nuevas fuentes de placer y disfrute distintas a las conductas desadaptativas que habían dado origen a su judicialización, así como un espacio de libre expresión de sus preocupaciones y malestares. En un principio, la propuesta se articuló en torno a un taller de juegos de Teatro del Oprimido, con el que se pretendía trabajar algunos conceptos como la conciencia corporal, la confianza y el sentido de grupo, y generar dinámicas de reflexión y deconstrucción de mitos sobre ciertas sustancias tóxicas (muchos de los participantes eran consumidores, principalmente de cannabis); sin embargo, la idea original hubo de ser modificada tangencialmente pues los adolescentes mostraron una notable reticencia ante la idea de trabajar a través de la disciplina teatral, por considerar la

---

<sup>23</sup> Puede encontrarse más información sobre la institución en su página web: Fundación Camiña Social (2015). Centros Medio Abierto. A Coruña. Recuperado de: <http://www.caminasocial.net/web>

propuesta que se les planteaba poco interesante e infantilizada<sup>24</sup>. Se presentaba pues más conveniente trabajar con los centros de interés que los participantes nos habían expresado, y entre los cuales destacaba de manera preeminente la música rap, así como otros estilos musicales próximos, como el hip-hop, el drum n'bass, el reaggaton o el dubstep.

De esta forma, se habilitó la palabra de los sujetos destinatarios de la intervención, y fue desde esta base que se comenzó a trabajar. Se les estimuló para que escribieran una canción con la temática que ellos eligieran, y finalmente produjeron una letra acerca de la drogadicción y los prejuicios sociales que se mantenían sobre su colectivo como ejes principales de contenido. También se grabó un videoclip que ilustró visualmente la canción, y a través del cual los adolescentes pudieron mostrar sus aficiones e intereses<sup>25</sup>. La canción que los adolescentes escribieron supuso el pretexto para poner en juego las diversas subjetividades de todos los participantes de la experiencia (coordinadores del proyecto, educadores del CIEMA, adolescentes), y también un momento habilitador de la palabra y la denuncia sobre el rechazo social que sienten los jóvenes y la reivindicación de las propias capacidades.

La introducción de la experiencia cotidiana de los chavales en la dinámica educativa permitió también recodificar el carácter obligatorio de la actividad a una condición de optatividad. Los participantes venían forzados a la propuesta, pues ésta formaba parte del número de horas impuestas por el juez. Así, en un principio se partió de una considerable reactividad, mas poco a poco los chicos se fueron implicando e ilusionando, hasta el punto que en la última sesión perdimos todos la noción del tiempo y nos quedamos una hora más respecto al horario establecido. Esta alteración del orden habitual del tiempo es uno de los efectos positivos de la

---

<sup>24</sup> Esto se afirma con contundencia pues en la primera sesión del proyecto los adolescentes expresaron claramente esta crítica, tanto a través del diálogo que se mantuvo con ellos como en los cuestionarios iniciales de detección de centros de interés que se les suministraron. Fue en este momento en que se hizo latente la necesidad de modificar la idea o condenar la experiencia al fracaso, y también cuando reparamos en el rap como vehículo privilegiado para acceder a los adolescentes. Este constituye un buen ejemplo de cómo la flexibilidad de las propuestas constituye un requisito indispensable en la intervención educativa. Si se pretende establecer un diálogo genuino con los educandos es preciso estar abiertos a que sobrevenga lo inesperado, redefiniendo nuestras posturas ante los nuevos elementos que puedan aparecer a lo largo de los procesos.

<sup>25</sup> En este enlace se puede visualizar el videoclip de la experiencia: <https://www.dropbox.com/s/q4ytzfvig30n5yp/Videoclip.avi?dl=0>

educación a través del arte; cuando estamos concentrados en un actividad que exige toda nuestra atención, el tiempo transcurre de distinta forma y se rompen las dinámicas de aburrimiento, hastío e inquietud que suelen impregnar muchas de las prácticas educativas tradicionales.

Del mismo modo, la perspectiva de poner en valor las potencialidades del colectivo estimuló a los participantes a superarse a sí mismos y a concebir su producción musical como algo perfectible. Cabe señalar que la letra de la canción tuvo dos versiones; la primera de ellas se centró quizá en exceso en las expectativas sociales limitantes que se sostienen acerca de los jóvenes infractores (con recitados como *Hoy somos conflictivos, Mañana criminales/La peor pesadilla de agentes nacionales*), y en una apología del cannabis (*Soy un primate magnate/Sólo fumo hierba de la buena y chocolate/De veinticuatro quilates*). Sin embargo, cuando se invitó a los participantes a repensar la canción y a deconstruir sus mensajes, presentaron con presteza una versión más matizada y rica en contenidos, donde aparecieron preocupaciones sobre los efectos de la droga, un ávido afán de superación y reivindicación de las potencialidades, con fraseos como: *Hoy vamos a acabar con esos prejuicios ficticios/Que sólo nos llevan a juicio/Todos tenemos mucho más que mostrar/Vocaciones, talento, calidad/Como este increíble amor al rap o Trata de tirar pa' adelante evitando las caídas/ Disfrutando de mi libertad sin acabar en comisaría/Rompiendo drogodependencias/Que controlen el resto de mis días/Porque prefiero morir de pie/Que vivir de rodillas*<sup>26</sup>. Esto supuso una comprobación del afán de superación que muestran los adolescentes cuando participan en una actividad que les implica y estimula, y cuando se generan espacios de no enjuiciamiento y escucha.

*Xpres-arte* supuso ensayar una mirada distinta al colectivo de adolescentes infractores, en las antípodas de las teorías de los déficits y de los posicionamientos criminalizadores que acaban por reproducir estigmas e ideas preconcebidas acerca del sujeto. Se trataron de evitar aquellas perspectivas de trabajo que operan bajo los llamados discursos “re” (resocialización, readaptación, reeducación, reinserción), que reducen la intervención socioeducativa a una relación de causa-efecto según la cual los sujetos son educados siguiendo una lógica reproductora de estructuras que

---

<sup>26</sup> La versión íntegra de la canción la adjuntamos en el Anexo I. En el Anexo II se incluyen algunas fotografías del taller.

despese a la intervención de su potencial transformador y dignificante. Lejos de estos enfoques, en *Xpres-arte* se problematizó la visión del adolescente infractor desde un marco social crítico donde, parafraseando a Scarfó (2008), si algún “re” cupo, fue el de la reducción de la vulnerabilidad social, psicológica y cultural. Asimismo, se abordaron las distintas presiones sociales y condicionamientos que operan en los procesos de judicialización de los jóvenes. En este sentido, es importante aludir al concepto de selectividad penal analizado, entre otros, por el criminólogo crítico Alessandro Baratta. El autor concibe los procesos de judicialización como una marginación secundaria que realiza la propia estructura social y que deviene una confirmación o ratificación de una primera marginación que se manifiesta a través de la exclusión de un determinado sector social del mercado de trabajo y de los circuitos sociales normalizados. Según este enfoque, el joven que infringe la ley, al ser judicializado, sufre una suerte de doble marginación sobre la cual se presenta necesario intervenir para romper la cronificación de la marginación social y la delincuencia.

Baratta (2004) también pone de relieve la perversidad que late en la palabra “menor”, señalando la existencia de la brecha que separa a los “menores” de los “niños” con mayor ventaja social. Inspirados por las críticas del criminólogo, en *Xpres-arte* tratamos de tener en cuenta la performatividad del lenguaje y decidimos, desde la coordinación del proyecto, no hablar en ningún caso de “menores” para hacer referencia a los destinatarios de la intervención, sino de “adolescentes”; pues se consideró que el término “menor” jerarquiza su relación con un supuesto “mayor” o “adulto” y de este modo, coloca a la persona en una situación de cierta desventaja.

La experiencia se desarrolló desde un enfoque dialógico desde el momento en que se establecieron estructuras de comunicación horizontal, huyendo de posturas autocráticas propias de las concepciones educativas monológicas que patrimonializan la experiencia<sup>27</sup>. Se prestó especial atención a la construcción del vínculo y la relación educativa con los adolescentes, y se aspiró a crear un espacio donde se concibiera al otro como un interlocutor válido y valioso, depositario de saberes que interesaran mutuamente. En *Xpres-arte* se produjo una interesante hibridez de marcos de referencia sociales y culturales, y la *diferencia*, lejos de ser un

---

<sup>27</sup> Vid infra (3.1.1.)

handicap, constituyó una fuente que alimentó la creatividad y el enriquecimiento recíproco.

Asimismo, la música se convirtió en el soporte de la intervención y permitió la construcción de un espacio de análisis, deconstrucción y redefinición de las imágenes y conceptos que los jóvenes mantenían sobre sí mismos (como conflictivos, con vidas limitadas y marcadas de antemano). Del mismo modo, permitió a las personas que trabajamos en el proceso redescubrir al propio colectivo y sacar a la luz prejuicios sobre el mismo. A través de la música, que en Xpres-arte se manifestó desde su vertiente más performativa, se habilitó la palabra y se enriquecieron las posibilidades expresivas de un colectivo no acostumbrado a ser escuchado; la educación a través del arte devino así una posibilidad de restituir a los adolescentes su derecho a hablar, a nombrarse y definirse a sí mismos ante una sociedad que los aparta y señala. No en vano, el lenguaje musical por el que se decantaron los adolescentes fue el rap (traducible como golpe seco, crítica, toque, arrebató) que destaca por ser sin duda un género musical de denuncia y crítica social, donde el propio flow (flujo de palabras) y el característico recitado incitan a la reivindicación y a libre expresión de diversas temáticas político-sociales que preocupan al artista.

Propuestas como ésta contribuyen a contrarrestar aquellas ideas que restringen la visión del joven a un ser desafiado, víctima desesperanzada de los efectos de la caída de los grandes relatos y mero destinatario de ciertos consumos. Es cierto que los adolescentes de hoy en día se sitúan perdidos en una suerte de tierra de nadie, pues ya dejaron la infancia pero aún no son adultos, y la sociedad los convoca a vivir en un “eterno presentismo” (Borioli, 2010; p.66). Del mismo modo, el fin de las cosmovisiones totalizantes y sustentadas en el fundamento de verdades y esencias ha posibilitado la apertura a un horizonte más vasto de opciones, pero también contribuye a lo que algunos han llamado la “fragmentación de la moral” que alude a un fenómeno donde las posturas éticas también se amplían, desarrollándose un “politeísmo de valores” (Gervilla, 1993, p.57), que responde a esta carencia de consenso absoluto sobre la verdad. En este contexto, surge una moral subjetiva, donde, tal como Dostoyevski postula en su clásico “Los hermanos Karamazov”, “si Dios no existe todo está permitido”, dando así paso a posturas éticas narcisistas y hedonistas, donde las grandes formulaciones del bien y el mal pierden todo su sentido. Es en este contexto caracterizado por el desenmascaramiento de la complejidad del

mundo y por la apertura a múltiples opciones y a las contradicciones donde habitan los adolescentes de hoy en día, y parece importante tener en cuenta estos planteamientos a la hora de trabajar con ellos. Asimismo, las conductas disruptivas del orden social que originan la judicialización de los jóvenes se presentan quizá como la consecuencia más visible de sus dificultades a la hora de encontrar una afiliación y un lugar donde sentirse cómodos y respetados. Parece pues importante tratar de encontrar caminos e idear formulaciones educativas novedosas y flexibles que puedan ofrecer a los adolescentes una panorámica de la multiplicidad de maneras de visualizar su futuro, de situarse en el mundo y conferir sentido a su existencia.

En este sentido, son interesantes los aportes de Mead (2002) cuando habla de las *culturas prefigurativas* para referirse al choque generacional que se vive en la actualidad, como consecuencia de que los jóvenes viven un mundo de naturaleza muy distinta al que vivieron los adultos, al mismo tiempo que éstos últimos encuentran serias dificultades para comprender un mundo que ha cambiado tanto y cuyos referentes son tan diferentes a los que existían en su juventud. Para Mead, la cultura prefigurativa exige un modelo de educación que posibilite la puesta en diálogo de los modelos culturales de los adultos y de los jóvenes, a fin de generar procesos que contribuyan a reconducir el antagonismo entre generaciones, para que emerjan relaciones de comprensión mutua e intercambio de saberes. Coincidimos con Mead cuando postula que sólo a través del diálogo constante y continuado entre la juventud y la adultez es posible la construcción de un mundo sensato y un futuro viable, y pensamos que el medio artístico es un buen vehículo de expresión y creación de estructuras y dinámicas de comunicación más pacíficas y horizontales. En *Xpres-arte* se produjo un interesante diálogo entre los códigos culturales de los adolescentes y de los adultos que coordinamos el proyecto, desde un marco de respeto mutuo y diálogo abierto a que los aportes que devienen del “otro” realmente permeen mis visiones sobre el mundo.

#### **4.3.2. Abrir los ojos: Bodas de sangre a la cordobesa**

La experiencia de educación a través del arte a la que ahora nos referimos consistió en un taller de teatro desarrollado durante los meses de mayo y junio del año 2014 en el centro socio-educativo y laboral *Lelikelén* de la ciudad de Córdoba

(Argentina)<sup>28</sup>. En primer lugar, nos referiremos a algunas características de la institución donde tuvo lugar la propuesta y al perfil de participantes de la misma, para después pasar a relatar la propia experiencia y algunas fortalezas y debilidades relativas a la misma.

En el año 2008, la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia del Gobierno de la Provincia de Córdoba (SeNAF) decide renovar un proyecto ya existente dirigido a jóvenes en conflicto con la ley, como resultado de su obligación de construir acciones concretas que logran la efectivización de los derechos sociales y educativos de la población joven más vulnerada. Es en este contexto que nace *Lelikelén* (“abrir los ojos” en lengua quichua), un centro socio-educativo y laboral que comenzó a abarcar un rango amplio de jóvenes, dejando de restringirse el perfil de destinatario a los adolescentes en conflicto con la ley. Las directrices fundamentales del Centro se establecieron en la provisión y defensa de derechos sociales, la promoción educativa y laboral, la desjudicialización de adolescentes y jóvenes y la revaloración del grupo social en el seno de la comunidad. De este modo, el proyecto institucional se constituye como una alternativa educativa integral, en donde la educación y el trabajo se imbrican con la salud, la cultura, el arte, la recreación (Mazzini & Edelstein, 2011).

Desde su nacimiento, *Lelikelén* demuestra un claro compromiso con una direccionalidad política<sup>29</sup> dialogante y democratizadora inherente a todas sus prácticas socioeducativas. Una politicidad que, lejos de entenderse al servicio de determinados intereses partidarios, se plasma en un conjunto de sueños, éticas y acciones políticas que mueven a las personas que allí desenvuelven su labor profesional. La ética que se pone en práctica en *Lelikelén* se dirige, entre otras cosas, a tratar a los alumnos como sujetos de derechos, no como meros objetos de tutela, posibilitándoles un acceso efectivo a su derecho a la educación. Asimismo, esta direccionalidad política impregna las prácticas cotidianas que pueden observarse en la institución, desde el clima de respeto que se mantiene con el alumnado y el rechazo de actitudes autoritarias del profesorado, hasta aspectos más concretos como el no cerrar la puerta

---

<sup>28</sup> Puede encontrarse más información sobre la institución en su página de facebook: <https://www.facebook.com/Lelikelencordoba/>

<sup>29</sup> Afirmamos, con Freire, que en *Lelikelén* se torna realidad la frase que reza: “no hay política educativa que no involucre sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías” (Freire, 2008)

del aula donde se dan los distintos talleres, con el objetivo de no cercenar el acceso de ningún alumno que quiera acercarse a participar<sup>30</sup>. Un foco de interés prioritario en *Lelikelén* reside en la puesta en valor de las preferencias y saberes del alumnado, dándole importancia a los saberes de los cuales cada cual, de esta forma, podemos afirmar sin equivocarnos que el enfoque pedagógico del centro se nutre de los postulados del paradigma educativo dialógico. Por otro lado, en *Lelikelén* se concibe al adolescente como un ser de necesidades específicas, en interacción con los otros, en búsqueda permanente de aceptación, de inclusión, de espacios de crecimiento y de participación, dentro de su comunidad de pertenencia y/o en el seno de la comunidad local. Es por esto que en el centro no se habla de “la adolescencia” en singular, sino de “las adolescencias”, en un esfuerzo por reconocer, desde el propio lenguaje, la multiplicidad de identidades e intereses definidos por pertenencias sociales diferenciadas y por culturas urbanas particulares.

Cabe destacar que una de las principales secciones del *Lelikelén* es el Centro de Actividades Juveniles (en adelante, CAJ), enmarcada en la línea de promoción de la participación social y el protagonismo juvenil, donde se ponen en juego diversas disciplinas artísticas para la consecución de objetivos variados. El CAJ desarrolla propuestas recreativas y artísticas en las que participan los jóvenes, con el propósito de promover distintas formas de expresión.

Fue en esta sección desde la que se planteó el taller de teatro “Bodas de sangre”, que se dirigió a todos aquellos alumnos de *Lelikelén* que, de forma voluntaria, quisiesen asistir al mismo. Los participantes eran, en su mayoría, adolescentes de 12 a 21 años pertenecientes a sectores de bajos recursos, procedentes de barrios-ciudades y de zonas periféricas de la ciudad cordobesa. Los jóvenes presentaban trayectorias escolares interrumpidas, incompletas o de baja intensidad en su mayoría, y problemáticas diversas como embarazos no deseados, causas judiciales abiertas o consumo de sustancias tóxicas. Es reseñable cómo pese a su situación carencial, muchos jóvenes mostraban intereses artísticos y culturales, aún cuando no habían tenido acceso en su trayectoria vital a espacios de expresión de subjetividad.

---

<sup>30</sup> El acto simbólico de no cerrar las puertas de las aulas es también señalado por María Acaso (2009) como una estrategia de resistencia ante los rasgos de violencia simbólica en educación. Dejar las puertas abiertas subvierte el orden “normal” del aula, implica, así, no cercenar el paso de nadie, abrir el espacio a la participación y al mundo exterior, rompiendo las dicotomías dentro/fuera y la habitual desconexión del espacio educativo con el resto de espacios sociales.

La idea de desarrollar un taller de teatro con los alumnos y las alumnas de *Lelikelén* no partió desde cero, ya que existía una actividad en marcha, basada principalmente en distintos juegos teatrales, donde se trabajaban aspectos como la confianza interpersonal, la expresividad, la cohesión grupal, la escucha y la activación mental y física, siempre desde una perspectiva lúdica. Sin embargo, los destinatarios del taller venían sugiriendo su demanda expresa de montar una representación que pudiera ser mostrada ante un público, pues se encontraban algo cansados de realizar únicamente juegos, y sentían la necesidad de acometer un proceso que arrojara como resultado un producto final. El hecho de que cada estudiante pudiese asumir un personaje y tuviese ocasión de defenderlo funcionó como un elemento facilitador de la motivación y el compromiso del alumnado, y como un factor ilusionante. Los alumnos anhelaban adquirir técnicas interpretativas, expresando su deseo de aprender a “llorar como en las novelas de la televisión” (Massó, 2015). De este modo, consensuamos que lo más acertado para este año sería atender esta demanda y plantear un taller distinto, que se centrara en el montaje de una obra teatral, preferiblemente reconocible y atractiva.

Se seleccionaron, así pues, tres obras clásicas (*Bodas de Sangre*, *La Celestina* y *Romeo y Julieta*) que se consideraron interesantes para ser montadas. Decidimos decantarnos por las tragedias por tres motivos: en primer lugar, se consideró interesante resignificar el carácter trágico a través de sentido del humor y de cierto tono burlesco; en segundo lugar, la gran presencia de la temática amorosa en el imaginario adolescente podía suponer un terreno nutricional para deconstruir mitos sobre el amor romántico; por último, la existencia de un número considerable de personajes facilitaba la participación de todo el alumnado. En este sentido, se barajó la posibilidad de que, en caso de que percibiésemos cierta competitividad a la hora de decidir quién sería protagonista (algo que nunca sucedió), dichos personajes se pudiesen intercambiar a lo largo de la obra, y ser desempeñados por distintos actores. Finalmente, los alumnos se decantaron por la lorquiana *Bodas de Sangre*.

A este respecto, cabe aclarar que en ningún caso la pretensión fue acometer el montaje de la obra de principio a fin, respetando el texto de la misma y ciñéndonos a un esquema rígido y unívoco de interpretación, sino más bien tomar la pieza como pretexto para trabajar a través de improvisaciones. Nos propusimos que habíamos de deconstruir el texto junto a los participantes, dándonos permiso para modificarlo por

completo y construir con ellos nuevos significados para el mismo<sup>31</sup>. Una de las ideas centrales que alentaron el taller fue aunar en el montaje lenguajes artísticos distintos, como la música y la danza. Lo bello e interesante del teatro es que es un arte integrador, donde todo cabe, y esto suponía de entrada una fortaleza importante en el contexto donde íbamos a trabajar. El CAJ de Lelikelén desarrolla talleres de danza, canto y guitarra (entre otros) y los participantes de la obra pudieron poner en juego habilidades que habían aprendido en las clases de otras disciplinas artísticas. Incluir lenguajes artísticos diversos nos ofreció un cauce de comunicación y puesta en valor de los gustos, intereses y preferencias de los participantes. Así, fueron ellos mismos los que eligieron la música que convenía a cada momento dramático, seleccionando piezas del folklore popular argentino; por ejemplo, cada vez que en nuestra adaptación de “Bodas de Sangre” aparecía el personaje de la Luna, todo el reparto de actores y actrices cantaba a coro un fragmento del cuarteto “La Luna”<sup>32</sup>. Gracias a las letras de las canciones que se propusieron pudimos construir, a través de un proceso dialéctico, nuevos significados para la obra, donde se redefinió la trama argumental y los sentidos asociados a la misma.

La diversidad del alumnado (diversidad etaria<sup>33</sup>, de nivel educativo, de orientación sexual<sup>34</sup>) constituyó una fortaleza de sumo valor, pues se pudo trabajar la integración desde la diferencia y la multiplicidad de puntos de vista. La existencia de personas de diferentes características es, generalmente, un factor muy aprovechable para el desarrollo de talleres de arte, pues supone disponer de mayor y más rico material humano para trabajar. También cabe destacar la motivación e interés que demostraron muchos de los alumnos, incluso aquellos que no se animaron a

---

<sup>31</sup> En el Anexo III se adjunta, a modo de ejemplo, un texto reelaborado a partir de la primera escena de la obra lorquiana y de distintos ejercicios de improvisación que se desarrollaron con la misma como pretexto. Es un detalle curioso cómo se redefinieron los personajes principales, por ejemplo, el personaje Leonardo, que en la obra original se caracteriza por montar a caballo (el caballo es un símbolo recurrente en la obra de Lorca, y evoca la virilidad, las bajas pasiones), en nuestra versión era un “motochorro” que montaba en moto y se dedicaba a robar.

<sup>32</sup> El cuarteto es un género de música popular, tradicionalmente asociado a las clases más bajas, y originario de Córdoba. Se caracteriza por un ritmo desenfadado yailable. La Mona Jiménez es el cantante de cuarteto más reconocido de la actualidad y con mayor proyección internacional.

<sup>33</sup> Aunque el centro *Lelikelén* se dirige fundamentalmente a adolescentes, también se apreciaba cierta diversidad en cuanto a edades: en el taller de teatro teníamos una participante de 37 años, por ejemplo.

<sup>34</sup> Una observación interesante que pudimos realizar en los alumnos del taller de teatro fue la aceptación de personas con orientación sexual distinta, más bien al contrario, parecía existir una gran normalización de la homosexualidad e incluso del travestismo (no en vano, uno de los participantes el taller trabajaba haciendo espectáculos de travesti). Prueba de ello era que la mayoría de participantes utilizaban la palabra *gay* para referirse al homosexual, y no el clásico término vejatorio *puto*.

participar como actor/actriz pero asumieron gustosamente responsabilidades en cuanto a la escenografía o la música. La propia franja etaria mayoritaria en el alumnado de *Lelikelén* (la adolescencia) también supuso una fortaleza importante, pues al ser el momento en que comienzan a realizarse con mayor conciencia e intensidad los consumos culturales (música, cine, danza), también es cuando comienzan a manifestarse los talentos, intereses y preferencias con mayor decisión, y todo ello puede ser aprovechado para establecer propuestas que utilicen el arte como herramienta educativa.

En lo tocante a las debilidades de las que adoleció nuestra propuesta, cabe destacar, en primer lugar, la poca sistematicidad en la intervención planteada en el taller de teatro y la escasa importancia que se le otorgó al planteamiento de un proceso evaluativo riguroso. Otro elemento obstaculizador fue la fluctuación en el número de participantes en el taller de teatro, pues para desarrollar una propuesta es muy complicado trabajar con un colectivo poco comprometido con la asistencia y la participación. Al existir siempre personas nuevas había que explicar desde el principio la propuesta del taller y el funcionamiento a seguir; además, aunque existía un número alto de alumnos implicados y con participación de alta calidad, también concurrían otras personas a quienes era muy difícil captar y contener, y cuyas actitudes de boicot hacia la actividad, sus constantes salidas y entradas al aula para fumar, su utilización molesta del móvil y sus conversaciones en voz alta dificultaban un buen desarrollo de las sesiones de trabajo. En cualquier caso, estas personas también cumplían una función relevante dentro de la actividad y su presencia podría haber resultado más beneficiosa y aprovechable si hubiese existido una programación más rigurosa que avalase nuestra intervención. De otra parte, en nuestro *Bodas de Sangre* se incurrió en un sesgo del que se ha hablado en otros momentos<sup>35</sup>, que es el “hacer por hacer”; así, en ocasiones, se apeló a la libre expresión de los sujetos y se incurrió en un “todo vale” que empobreció las posibilidades del taller para dotar a los participantes de mayores y mejores habilidades para desempeñar la acción creativa y artística. Esto supone un desprecio de la dimensión instrumental de la experiencia educativa, cuestión que ya se abordó en el capítulo tercero de este estudio<sup>36</sup>. Desde el paradigma dialógico, se defiende una atención específica (aunque no única) a esta

---

<sup>35</sup> Vid infra (4.2.2).

<sup>36</sup> Vid infra (3.3.3)

dimensión, apostando por conseguir los máximos niveles de aprendizaje en el alumnado, especialmente en los contextos más excluidos, donde se presenta más urgente la ruptura de los círculos de desigualdad.

## 5. EL PARADIGMA EDUCATIVO DIALÓGICO COMO EMPODERAMIENTO PACÍFICO A TRAVÉS DE LAS ARTES ESCÉNICAS

*Son los márgenes los que sujetan el cuaderno.*

Jean-Luc Godard

*Good art is like good peace: always challenging.*

Johan Galtung

### 5.1. Aproximación al (imperfecto) universo conceptual de la Investigación para la Paz.

Si bien a lo largo de estas páginas no habrá sido difícil intuir los importantes aportes que alberga en su seno el paradigma educativo dialógico para la construcción de la Cultura de Paz, deviene necesario explicitar y ahondar algo más en las intersecciones existentes entre el universo de la educación y el diálogo y el de los estudios (y prácticas) para la paz. En primer lugar, realizaremos una precisión conceptual para clarificar algunas de las categorías que se pondrán en juego, como serán la propia Cultura de Paz, la paz positiva de Johan Galtung y la paz imperfecta, de Francisco Muñoz.

La paz como categoría de análisis y problema epistemológico comienza a ser atendido con genuina profundidad después del azote de las guerras mundiales (Muñoz, 2001) Es en este momento cuando se comienza a desarrollar un corpus teórico verdaderamente serio y complejo, que comenzó a conferir mayores espacios al concepto de paz. Como señala Johan Galtung (2003), la investigación sobre violencia y conflictología avanzó con más rapidez que el de la irenología, pues urgían respuestas que paralisasen el avance de las guerras, y fue por ello que las distintas ideas de paz vienen emergiendo en correspondencia y contraposición a las conceptualizaciones de la violencia.

Encontramos, pues, que frente a la *violencia directa* (aquella relacionada con las guerras y conflictos armados) emergió en respuesta la *paz negativa*, que se asoció a esta ausencia de guerra y de agresión frontal. Frente a la violencia estructural (que incluye aquellas formas de violencia más sutiles e invisibles que acarrear la cristalización de la desigualdad social y la insatisfacción de las necesidades básicas) surge la idea de la *paz positiva*, entendida en términos de justicia e igualdad. Por

último, frente a la violencia cultural y simbólica (que supone la modalidad de violencia más invisible de todas y viene a ratificar las dos violencias anteriores), se han desarrollado distintas herramientas conceptuales, como la *Paz Imperfecta* de Francisco Muñoz (2001), la *Paz Neutra* de Francisco Jiménez Bautista (2009), o, de forma más general, la creación de diversas *culturas para las paces*. La investigación para la paz se viene preocupando por vertebrar teorías cada vez más complejizadoras del fenómeno de la paz. En este sentido, podemos destacar los aportes del pensamiento complejo de Edgar Morin (1994; 2001) y su crítica al paradigma de simplificación como referentes para reflexionar sobre la temática.

Como precursor de esta “cosmovisión simplificante” podemos destacar a René Descartes, cuyas formulaciones, si bien posibilitaron un avance enorme en el pensamiento filosófico y científico a lo largo de los siglos, acabaron por configurar un sistema que amputaba la realidad para comprenderla (o, en palabras más vulgares, le hacía la *vista gorda* a la realidad). Su pensamiento, asentado en una confianza plena en los discursos totalizantes y en la razón como fuente única de conocimiento, viene siendo deconstruido por la corriente posmoderna y su proclama del derrumbamiento de los “paradigmas unitarios, mostrando el presente como el espacio de las micrologías, la heterogeneidad, la fragmentación y la hibridez” (Rodríguez Magda, 2011, p.4). Los descubrimientos de la física cuántica, la investigación en la termodinámica (de la que beben las teorías sistémicas) han puesto de manifiesto la necesidad de reorganizar el concepto de ciencia y llevar a cabo una auténtica revolución paradigmática. Morin indica que ya es momento de superar el camino de la “inteligencia ciega”, que se funda no en un error de hecho (esto es, una falsa percepción), ni en un error lógico (o incoherencia), sino, de forma más radical y arraigada, en un error en el forma de organizar los sistemas de ideas, las teorías, las ideologías.

Según esta perspectiva, tomar como punto de partida los conflictos para hablar de paz, reducir ésta a lo opuesto a la violencia o pensar la paz como paliativo que surge en respuesta a la violencia (presupuestos que se desprenden de la paz negativa) puede constituir un ejemplo de lo que Morin reconoce como paradigma de simplificación. Vincular la paz a la violencia es uno de los errores del pensamiento simplificador pues presupone que “o hay paz o hay guerra”, incurriendo así en un pensamiento dualista que concibe ambos fenómenos como compartimentos estancos,

en lugar de pensarlos como sistemas que se entrecruzan de forma dialógica y recursiva, produciéndose constantes e ininterrumpidas interacciones entre las distintas instancias de paz. Esta visión limitada (y limitante) es lo que Francisco Muñoz (2001) tilda de “ceguera violentológica” que es a su vez fruto de un “paradigma del pecado original”, que sostiene que el ser humano es violento por naturaleza y articula, por ende, un modelo ontológico negativo. Lejos ya de estos puntos de partida dicotómicos y simplificantes, disciplinas como la irenología vienen defendiendo la necesidad de reconocer la doble naturaleza del ser humano (violenta-pacífica), sin centrar la mirada en sólo una de ellas.

La Paz Imperfecta supone virar de perspectiva, y reconocer el valor de la paz en tanto “elemento constitutivo de las realidades sociales” (Muñoz, 2001, p. 24). Ofrece, así, una herramienta conceptual que pone el acento en el tejido complejo de los fenómenos de paz y violencia; así, se defiende una comprensión global de la paz al tiempo que se asume el reto de pensar la paz en sus múltiples manifestaciones concretas. Del mismo modo que Morin defiende la visión hologramática de la realidad para poder pensar con complejidad<sup>37</sup>, la Paz Imperfecta supone un instrumento que enfatiza la necesidad de conocer las partes para conocer el todo, y a la inversa. Es por ello también que exige y defiende un abordaje inter y transdisciplinar de la paz; y piensa a las sociedades humanas como sistemas abiertos, donde -del mismo modo que un organismo vivo- se suceden constantes y complejos procesos de desorganización y organización (o entropía y neguentropía).

Por otro lado, la Paz Imperfecta se define por su búsqueda de conductas y acciones que tiendan al favorecimiento del desarrollo de las capacidades humanas. Es importante señalar que dichas capacidades se entienden desde un modelo de desarrollo no jerárquico, donde éstas interaccionan entre sí desde la perspectiva del sistema abierto, oponiéndose esta visión a concepciones jerarquizantes (como la que propone la clásica pirámide de Maslow). Esta visión de las capacidades humanas como sistema abierto parte de la Teoría de Sistemas y se corresponde con las formulaciones de Morin acerca de la necesidad de concebir los fenómenos desde sus

---

<sup>37</sup> Morin explica su principio hologramático con la metáfora del holograma producido por un láser, donde cada parte contiene la información del todo; lo mismo ocurre en la biología, donde cada célula de nuestros organismos contiene la totalidad de la información genética. Este principio aspira así a “trascender el reduccionismo que no ve más que las partes y el holismo que no ve más que el todo” (Morin, 1994, p.107).

flujos relacionales y el constante influjo del entorno. Retomaremos el enfoque de las capacidades en el siguiente epígrafe, con los aportes de Amartya Sen y Martha Nussbaum y las contribuciones de sus teorías para el fenómeno educativo.

Asimismo, los estudios para la paz otorgan una relevancia esencial al carácter transformador de la investigación, desde el momento en que se proponen una investigación *para* la paz, esto es, para la construcción de sociedades más solidarias y justas. Un cometido fundamental de la investigación para la paz ha sido influir en la realidad para contribuir a que los pesados engranajes de las estructuras sociales comiencen-sin duda, lentamente- a despertarse, y se generen procesos donde el ser humano pueda desplegar sus potencialidades de construcción de paz. Un paradigma pacífico, así pues, debe basarse en un cambio radical de valores, en la ruptura de las posturas etnocentristas, en la coherencia de los medios y los fines (“la paz por medios pacíficos” diría Galtung), en el reconocimiento del sentido de los otros y del valor de la diversidad cultural.

Desde los estudios para la paz se apuesta por un quebrantamiento de la ficticia frontera entre lo teórico y lo práctico, defendiendo que no hay buena práctica que no hunda sus raíces en una buena teoría. La Investigación-Acción Participativa (en adelante, IAP) es una metodología que actúa de sustrato fundamental en la investigación para la paz, pues supone una renuncia a la visión de que el auténtico y legítimo saber ha de proceder de la élite científica, rompiendo las barreras que separan la teoría de la práctica y basándose en una lógica democratizadora del saber (Jiménez, 2009). La IAP, con su enfoque participativo, posibilita que “las personas, independientemente de su grado de educación y posición social, contribuyan de forma activa al proceso de investigación” (Balcázar, 2003:60), investigación que, para ser auténticamente legítima, ha de perseguir la transformación positiva de la realidad social.

Como señalábamos arriba, desde la investigación para la paz se viene hablando de un necesario *giro epistemológico* que sitúe la paz en el centro de la investigación y preocupación (la llamada pazología). El conocimiento sobre la paz, así, se emancipa de las definiciones de violencia y se compromete con el reconocimiento de la paz en sus manifestaciones más cotidianas y pequeñas, rescatando aquellas prácticas pacíficas que vienen siendo desoídas por la

investigación. Para construir paz, se defiende el valor de recobrar nuevas formas de percibir los acontecimientos y relacionarnos con el mundo; así, asumir la *imperfeción* de la paz implica poner de relieve su carácter procesual y dinámico. Desde este enfoque, el conflicto se concibe en tanto hecho inherente a la propia condición humana y como un continuum que más que resolverse, puede reconvertirse y transformarse a través de diferentes regulaciones pacíficas.

Para la gestión pacífica de los conflictos y como sustrato fundamental de la transformación social (tanto en sus dimensiones más *micro* como más *macro*), una herramienta fundamental es indudablemente la *educación*. Mas no es posible caminar hacia el cambio a una sociedad más pacífica y dialogante sin subvertir aquellos paradigmas monológicos que subyacen en la educación más tradicional. Como venimos apuntando en este estudio, resulta necesaria una auténtica revolución paradigmática que sacuda los cimientos de la pedagogía tradicional y permita la emergencia de un nuevo modelo sustentado en el diálogo.

## **5.2. El paradigma educativo dialógico y las artes escénicas: *construyendo Cultura de Paz.***

La resolución 53.243 de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas) define la Cultura de Paz en el capítulo 1 como un “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” basados en una serie de principios y compromisos, entre los que destacan “el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación”; “el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”; “el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos”; “el respeto y la promoción del derecho al desarrollo” y “la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones”. (UNESCO, 1999). En el artículo 3 de la misma Declaración se expone cómo el desarrollo de una cultura de paz está vinculado a, entre otros factores, “la posibilidad de que todas las personas a todos los niveles desarrollen aptitudes para el diálogo, la negociación, la formación de consenso y la solución pacífica de controversias”, así como a “la erradicación de la pobreza y el analfabetismo y la

reducción de las desigualdades entre las naciones y dentro de ellas” (UNESCO, 1999; los subrayados son míos). Asimismo, en el artículo 4 se reconoce el papel central de la educación para edificar una cultura de paz, y en el artículo 5, se citan como actores clave para la construcción de paz a los docentes y también a “quienes realizan actividades científicas, filosóficas, creativas y artísticas” (UNESCO, 1999).

Partiendo de lo expuesto, no es difícil deducir las profundas conexiones que se dibujan en torno al concepto de educación, diálogo y arte con la construcción de una Cultura de Paz. Del mismo modo que la transformación social, la reducción de la desigualdad, el desarrollo de habilidades comunicativas y el fomento de actitudes y valores de solidaridad son dimensiones fundamentales para el paradigma educativo dialógico, estos componentes son igualmente ineludibles para la construcción de Cultura de Paz.

Como prometimos en el anterior apartado, cabe traer aquí, por su relevancia para pensar sobre lo educativo y lo artístico, los aportes de la teoría del desarrollo y el enfoque de las capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum. El enfoque de estos autores posibilita abordar la educación desde otra perspectiva desde el momento en que plantea un idea de desarrollo donde ésta no se reduce a un mero instrumento para el crecimiento económico, sino que se erige como un fin en sí mismo. La visión del desarrollo como sinónimo de crecimiento económico fue hegemónica en los años 60, y se corresponde con una visión tecnocrática de la educación, donde ésta era válida en función de su capacidad para optimizar sus resultados, aplicando una lógica eminentemente economicista.

Sen se sitúa en las antípodas de este modelo y sugiere un desarrollo concebido como “un fin en sí mismo definido como expansión de la libertad humana mediante la capacidad para llevar la vida que cada uno tenga razones de elegir” (Sen, 1999, en Cejudo, 2006, p. 369). La educación, según el autor, debe servir para aumentar las capacidades de los seres humanos de vivir un vida valiosa, y se ubica en una relación causal con las capacidades y la libertad; Nussbaum, por su parte, señala que la educación debe servir para *cultivar humanidad*.

Cejudo (2006), en su artículo “Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación” expone cómo Sen ha realizado un profundo análisis sobre el papel de la educación para el

desarrollo social y económico, mas no ha llegado a abordar la cuestión de las implicaciones pedagógicas de la *libertad* como capacidad. Cejudo abunda, pues, en esta arista de investigación y expone el interés pedagógico de la libertad como capacidad, deduciendo que ésta resulta útil para comprender el vínculo conceptual entre educación y emancipación. Cejudo también señala la utilidad de las capacidades en tanto brújulas que orienten la evaluación de la calidad de la educación, pues nos permiten interrogarnos acerca de la medida en que la educación que se promueve favorece (o no) el desarrollo de las capacidades. Por otra parte, desde este enfoque se expresa la convicción de que una vida libre puede realizarse de muchas maneras, en un auténtico canto a la pluralidad, al polimorfismo<sup>38</sup>. La educación debe por tanto aspirar al señalamiento de la diversidad de opciones y favorecer la emergencia de las capacidades potenciales que habitan en todas las personas (Nussbaum, 2011). Este aumento de capacidades se plantea en un sentido amplio y no jerarquizante, pues las capacidades no se piensan como compartimentos estancos, sino desde un visión sistémica, orgánica (compleja, al fin), que reconoce su retroalimentación recíproca. Así, si por ejemplo nos proponemos trabajar las capacidades comunicativas, al mismo tiempo se trazarán una serie de mejoras en cuanto a aptitudes de integración social, de argumentación y denuncia de injusticias (entre otras dimensiones).

El enfoque de capacidades parece especialmente adecuado para pensar y actuar en aquellos contextos vulnerables, donde precisamente las personas que sufren una injusticia social más flagrante son las mismas que disponen de menores recursos para denunciar su situación. Trabajar el desarrollo de las capacidades de aquellos colectivos con más carencias y dificultades supone un aspecto esencial para su empoderamiento, y por ende, para la reconversión de la desigualdad, tal y como veremos posteriormente. Por último, cabe destacar que Sen y Nussbaum proponen un catálogo de capacidades, entre las que destacamos *tener una educación, comunicarse, argumentar y crear cosas* (Sen 1984; 1985; 1987; 1999; en Cejudo, 2006); todas ellas íntimamente unidas al paradigma educativo y a la educación a través del arte<sup>39</sup>.

Por otro lado, del mismo modo que la construcción de paz exige una constante vigilia crítica que posibilite tanto el cuestionamiento sobre lo establecido como el

---

<sup>38</sup> Recordemos que Martín Morillas (2014) usa el concepto para referirse a las “múltiples formas humanizadoras de vida”, tal y como señalábamos cuando describíamos el paradigma educativo del diálogo (vid supra, epígrafe 3.3.)

autocuestionamiento, el diálogo educativo, tal y como lo venimos entendiendo aquí, lucha contra la aceptación acrítica sobre lo que *nos dicen* del mundo. La educación dialógica es necesariamente inquisitiva y apuesta por educar para que los colectivos excluidos puedan visualizar su opresión a través de la transmisión de habilidades y capacidades para el diálogo, que les permitan argumentar y reivindicar sus derechos. Las artes escénicas, por su parte, tienen capacidad de convocar procesos transformadores, permitiendo que los desheredados de la palabra encuentren coordenadas para recuperarla, y siguiendo a Freire (2002), puedan volver a *ser*, pues una voz silenciada acaba por nublar la propia condición de humano de aquel hombre o mujer que no puede pronunciarla. Además, la educación a través del arte puede ayudar a que las artes sean democratizadas de nuevo y reapropiadas por parte de los grupos excluidos, como estrategia para su empoderamiento.

Como apuntamos en el título, el paradigma educativo dialógico y las artes escénicas son herramientas de gran potencial para conjurar procesos que se traduzcan en el *empoderamiento* de los colectivos vulnerables. Conviene realizar en este sentido una breve precisión terminológica. Así, el uso actual de la palabra “empoderamiento” procede de una traducción de la palabra inglesa *empowerment*, concepto que apunta a la necesidad de que los sujetos tomen conciencia de su condición de desigualdad como única vía de transformación hacia una mayor equidad. Sin embargo, existe cierto consenso en que Paulo Freire, con su iniciativa de Educación Popular (que comenzó a desarrollar a partir de la década de 1960), fue quien empezó a practicar el empoderamiento antes de que el término fuese descubierto (Sandoval, 2015). Por su parte, el empoderamiento pacifista puede ser definido como el “reconocimiento de las realidades, prácticas y acciones pacifistas y sus capacidades para actuar y transformar un entorno más o menos cercano” (Muñoz, 2001, p.28). Según este autor, es importante que se subvierta la propia conceptualización del “poder”, y que éste deje remitirnos a la idea de sometimiento y dominio del otro. Supone, una vez más, un “giro epistemológico” para poder aproximarnos al poder desde un enfoque pacífico, que nos permita visualizarlo como una capacidad para transformar la realidad y promover el bienestar individual y colectivo.

La paz, del mismo modo que se propone desde el paradigma educativo del diálogo, interviene desde el convencimiento y la seducción; siempre desde un punto de vista dialógico y de creación de racionalidades colectivas, y ya muy lejos de

actitudes impositivas. Bajtín, (en Fisher, 2013) distingue a este respecto entre dos tipos de voces que traemos aquí para enriquecer la reflexión: la *autoritaria*, que exige dos únicas opciones o respuestas (aceptación o rechazo); y la *persuasiva*, que llega al interior y estimula nuestras propias palabras de respuesta. Así, cabe afirmar la necesidad educativa de *persuadir al otro*, a través del diálogo genuino, para que acepte valores de pacíficos como una estrategia importante de construcción de paz.

Las artes escénicas y los procesos de diálogo genuino (y, por ende, pacífico) tienen un gran potencial empoderador desde el momento en que posibilitan espacios para que los “desheredados de la palabra” recuperen su voz. Dar voz a los *sin voz* permite luchar contra aquellos sistemas simbólicos que cristalizan la violencia y la desigualdad, al facilitar el acceso de los grupos marginados a aquellos instrumentos de producción simbólica que les han sido negados, como es, en este caso, la producción de arte. Un concepto estrechamente ligado al empoderamiento y al paradigma educativo del diálogo es la *solidaridad*, que exige un férreo compromiso con el sufrimiento del otro y con la restitución de los derechos de aquellas personas vulnerables o, mejor aún, vulneradas. Los procesos artísticos y de diálogo, además, tienen una gran capacidad de generar empatía; así, facilitan el establecimiento de relaciones entre el yo/tú desde la mutua receptividad, frente aquellas basadas en el yo/ello, donde se convierte al otro en un objeto pasivo. De esta forma, dejamos espacio para que el otro exista verdaderamente, y no como un momento más de nuestra propia autorrealización.

Por otra parte, como resaltábamos en el capítulo tercero, uno de los rasgos que nos distinguen de los animales es nuestra capacidad de elegir, de movernos en torno a proyectos y no meramente en respuesta a reacciones instintivas. En el terreno educativo, veíamos en el cuarto capítulo (con los aportes de Acaso, entre otros) cómo nuestra acción educativa es performativa (transformadora de la realidad) y no meramente representativa. Estos puntos de partida nos impelen a tomar responsabilidad sobre nuestros actos y decisiones. En este sentido, destaca el pensamiento de Lévinas cuando habla del *encuentro con el otro* como aspecto fundamental para salir del egoísmo y el hedonismo (Romero & Pérez, 2012). El autor concibe la idea de responsabilidad como un momento irrenunciable para el *ser*, desde un plano ontológico, pues si yo realmente existo es porque *otro* me ha cuidado con anterioridad. Así, se defiende una radical dependencia del otro que tiene importantes

resonancias educativas desde el momento en que implica que hemos de responsabilizarnos en un sentido ético con la otra persona, a través de la educación que transmitimos. Asumir una conexión entre educación y responsabilidad conlleva marcar como objetivos principales de la misma el “ayudar a las personas a crecer en dignidad, en libertad, en derechos y deberes” (Romero & Pérez, 2012, p.104).

Es el momento ahora de retomar algunos análisis realizados en momentos anteriores; concretamente, cuando hablábamos en el capítulo tercero de la importancia del silencio como prerequisite indispensable para la educación dialógica, o en el capítulo cuarto, cuando se destacaban las potencialidades de las artes para el desarrollo de la escucha activa. Así, parece conveniente ahora triangular los enfoques con la clasificación que realiza Ramírez-Hurtado (2015) sobre los distintos tipos de silencio y los valores pacíficos que habitan en ellos. La autora distingue, en primer término, entre *silencio negativo* y *silencio positivo*. El primero está asociado al mutismo, a la imposición, y a su vez se vertebra en tres tipos de silencios, a saber: el *social*, que se asocia a aquellos grupos que han sido apartados y acallados; el *disciplinario*, aquel el que se produce cuando alguien impone el silencio a los demás a través de un acto autoritario<sup>40</sup>; y el *individual*, que es el que padece un individuo concreto cuando calla (bien sea por soledad o incapacidad de comunicarse, entre otros motivos). El *silencio positivo*, por su parte, consiste en una expresión de libertad que puede adquirir a su vez variadas formas; de todas ellas, la que quizá mejor sirva a la comunicación dialógica es el *silencio empático*. Este silencio supone, a su vez, aunar el *silencio invitatorio* o aquel que impele al otro a que hable, y el *performativo*, un silencio más abarcador, que trata de “interpelar, ejecutar, tiene potencia de comunicar y de hacer” (Ramírez, 2015, p.8). Como exponíamos en el tercer capítulo, para que la palabra del *otro* se manifieste es necesario un silencio que haga posible que su emergencia, y es éste un silencio imbuido de riqueza y pobreza, muy cercano a lo que Ramírez resalta como silencio empático.

Las artes escénicas posibilitan un trabajo con el silencio desde un plano multidimensional: posibilitan, además, trabajar el *silencio contemplativo* del que habla Ramírez (como complemento necesario para el *silencio empático*), un silencio, que, en este caso, aquieta la mente, tranquiliza, se traduce en introspección y en paz

---

<sup>40</sup> Del modo que apuntábamos al referirnos a la “cultura del silencio” en el aula. Vid supra (epígrafe 3.2.1)

interior. Un referente interesante para pensar sobre ello desde la pedagogía teatral es la máscara neutra, una propuesta dirigida a la formación de actores e ideada por el creador francés Jacques Lecoq. Esta técnica incluye un variada gama de ejercicios y técnicas que deben aprenderse para alcanzar la necesaria neutralidad que, según el maestro, es el estado que debe preceder a toda actuación. Lecoq abomina de las emociones estandarizadas, defiende que el actor, si no trabaja desde la neutralidad, (esto es, una suerte de “página en blanco” emocional) tenderá a recurrir a una gama emocional limitada y estereotipada. El trabajo con su máscara supone un intento de neutralizar las tristezas y alegrías para conseguir un poder neutral, que pueda ser afectado por las emociones de una forma limpia, genuina, sin mácula. La neutralidad de la máscara se manifiesta finalmente en paz interior, en una ausencia de conflicto, en un estado de apertura hacia los acontecimientos del exterior. Es una especie de volver a despertar al mundo, un esfuerzo por limpiar la mirada de prejuicios y preconcepciones; para algunos, “es al cuerpo del actor lo que el método socrático al logos del interrogado: lo desnuda, lo deja sin los sostenes comunes o de la opinión” (Aguirre, 2010:5).

Otros aportes “pacíficos” que pueden reseñarse (desde el terreno de las artes escénicas) son aquellas corrientes teatrales que abogan por empoderar a los espectadores y reconvertirlos en sujetos activos del fenómeno teatral. En este sentido, destaca la propuesta de Augusto Boal con el término “espect-actores”, que hace referencia al doble rol que puede asumir el espectador de teatro, donde éste no se restringe a la recepción pasiva sino que se erija artífice en la construcción y significación creativa. El concepto de espect-actores está a su vez en conexión con la idea de Bertold Brecht de “gran pedagogía”: así, el autor entendía la participación del espectador desde un enfoque pedagógico, donde el espectador deja de ser un objeto para sumergirse en la participación grupal, en una concepción unitaria del acontecimiento escénico y los receptores. Desde el mundo de las artes escénicas vienen existiendo una gran preocupación por la implicación activa del público y por la consideración del arte como actividad creativa útil para luchar contra la opresión. Se han realizado grandes avances de la mano de creadores escénicos como V.E. Meyerhold, Patricia Cardona, Gabriel Cousin, Eugenio Barba o agrupaciones teatrales como el Living Theater (Brozas, 2003).

De otra parte, un valor pacífico de suma importancia en la educación a través del arte es su vinculación a los conflictos de manera que junto a lo racional, se trabaja también la mediación de lo afectivo. Así, es capaz de activar metodologías para trabajar lo coral y lo individual a través de nexos simbólicos donde dialogan lo común y lo particular, posibilitando dinámicas de comunión y unión entre personas. Asimismo, aúna forma y contenido, a través del trabajo simultáneo con lo estético y los contenidos educativos, desafiando las dicotomías modernas. En este sentido, Galtung, en su capítulo *Peace, Music and the Arts: In Search of Interconnections* (2015) defiende la tesis de que el arte nos permite salir de nuestros usos ordinarios (nos permite, pues, desmecanizar nuestros pensamientos y actitudes, como veíamos en el capítulo anterior) y explorar nuevos paradigmas de convivencia; por ende, puede conducirnos a la unión, que a su vez supone un camino de construcción de Cultura de Paz. Galtung señala también como un valor esencial del arte su potencial de ruptura del pensamiento dicotómico:

Tanto el arte como la paz están ubicadas en la tensión entre las emociones y el intelecto. Otra falsa dicotomía. Cualquier construcción intelectual verdaderamente buena y profunda confiere una satisfacción emocional igualmente profunda, y en la obra de arte más emocionante hay una arquitectura en un plano escondido, en la novela, la sinfonía, la pintura, la escultura. La vida une lo que los conceptos y el dualismo mantiene separado. Y el arte, como la paz, debe superar estas falsas dicotomías hablándole al mismo tiempo al corazón y al cerebro; a la compasión del corazón y a las construcciones de la mente<sup>41</sup> (Galtung, 2015, p.60)

Por su parte, Eisner (2009) se interroga acerca de qué puede hacer el arte para aumentar la calidad de vida individual y colectiva, de qué aportaciones transformativas concretas tiene el arte, concluyendo que “en una sociedad en la cual el trabajo es fragmentario y ha devenido una rutina habitual, es su capacidad de vitalizar la vida atrayendo la atención hacia la calidad de una experiencia como ésta. Si el arte es algo, es una calidad de vida que se disfruta por sí misma” (p.255). El arte

---

<sup>41</sup> “Art and peace are both located in the tension between emotions and intellect. Another false dichotomy. Any good, deep intellectual construction gives a deep emotional satisfaction, and in the most emotionally touching piece of art there is an architecture in the hidden plan, of the novel, the symphony, the painting, the sculpture. Life unites what concepts and dualisms keep apart. And art, like peace, has to overcome such false dichotomies by speaking both to the heart and to the brain, to the compassion of the heart and constructions of the brain” (Traducción mía)

posibilita, por tanto, tratar a las personas desde una lógica del cuidado, desde un aspecto no instrumental (que genera una cosificación violenta del otro), favoreciendo el desarrollo de la sensibilidad. Las artes nos permiten dar sentido al mundo, ablandarnos y quitarnos corazas que endurecen nuestra forma de relacionarnos con las cosas. Nos permiten volver a emocionarnos, a amar, sentir, dolernos con el sufrimiento ajeno, revincularnos con el latido de la tierra, reconocer y vivir la paz. El desarrollo de la sensibilidad en la educación es fundamental para construir un mundo más justo, pues, como señala Eisner (2009), los “hombres están encallecidos entre sí” (p.257).

Esta forma de educación es además un vehículo de conocimiento, comunicación, expresión y transformación, y se vincula directamente con la educación dialógica, pues es capaz de provocar conocimientos situados y fomentar la solidaridad a través del trabajo con la *empatía*. Con todo esto, podemos afirmar que la educación dialógica a través del arte abre una puerta más hacia esa revolución sigilosa y pacífica que se defiende desde la investigación para la paz, que logre, a través del amor, la persuasión y el cuidado, que los individuos cambien sus actitudes y motivaciones.

## 6. CONCLUSIONES

Retomamos, en este momento conclusivo, los objetivos de este trabajo; así, recordaremos que consistían en analizar la evolución de los distintos paradigmas educativos y modelos pedagógicos, investigar las posibilidades educativas y transformativas del paradigma educativo del diálogo, analizar las potencialidades de las artes escénicas para la construcción del paradigma educativo del diálogo, y por último, explicitar las interrelaciones entre la educación dialógica a través de las artes escénicas y la investigación y prácticas para la paz. Las líneas teóricas abiertas en este estudio desde la investigación pedagógico-artística, la filosofía, la sociología o la irenología (dada su vocación interdisciplinar manifiesta, como señalábamos en la introducción) han resultado fundamentales para poder analizar los límites y posibilidades del paradigma educativo dialógico y la educación a través de las artes para el empoderamiento pacífico y la construcción de una Cultura de Paz.

Del mismo modo que la paz no puede ser lograda sino por “medios pacíficos” (Galtung, 2001), una educación capaz de transformar la desigualdad no puede ser alcanzada sino a través del diálogo con todos los agentes implicados en la misma, ubicándose ya muy lejos de la asepsia cientifista que aspiraba a establecer soluciones universalizables. Hemos destinado parte de este trabajo al cuestionamiento de aquellos modelos pedagógicos propios de concepciones ya caducas, que se asientan sobre una visión objetivista, tecnocrática y monológica del fenómeno educativo, que acaba por despojar a los procesos pedagógicos de su potencial transformador. Se ha articulado esta revisión crítica de la mano de autores como Freire, Vygotsky, Habermas, Durkheim, Weber y Bordieu. También se han expuesto los avances que originaron los aportes del constructivismo desde un *prima pedagógico* (así como las limitaciones de esta concepción), para finalmente desgranar las complejidades de paradigma educativo del diálogo, un modelo que si bien ha sido ampliamente abordado en la investigación científica, en la praxis se encuentra aún en los albores de su aplicación. Este paradigma, desde el momento en que asume la naturaleza dialógica de la conciencia y la razón humana, rechaza el punto de partida monológico en lo tocante a la educación, exponiendo la necesidad considerar los fenómenos educativos desde una perspectiva holística al tiempo que situada y contextual. Y el hecho de asentar precisamente en dicho modelo dialógico –y no en otros- la

posibilidad de construir una educación para la paz a través de las artes escénicas es una de las novedades que aportamos en este trabajo.

La idea de una educación empoderadora y capaz de generar transformación social está estrechamente vinculada al paradigma educativo dialógico. Reconocer que el mundo ha de transformarse con urgencia implica a su vez admitir que la educación, auténtico sustrato para el cambio, ha de renovar también los paradigmas que subyacen a ella. Asimismo, paradigmas como el dialógico son ahora más necesarios que nunca, como modo de romper las inercias del desencanto y la desesperanza que ha traído consigo la crítica posmoderna.

La educación como arte y a través del arte alberga un enorme potencial educativo para el desarrollo de las capacidades de los educandos y más en general, de la comunidad en su conjunto. Las artes permiten apreciar y comprender la complejidad del mundo, contemplar la multiplicidad de perspectivas, imponer un orden (siempre transitorio y en continua construcción/reconstrucción) en un universo incierto. Las artes nos permiten transformarnos interna y externamente, y es por ello que nos capacitan para re-construir el diálogo en las distintas dimensiones de lo humano, y generar procesos de convivencia y de resolución de conflictos a través de vías pacíficas. Las artes escénicas, además, por su naturaleza performativa, son artes integradoras que pueden convocar procesos participativos y democratizantes, donde se enfatice el diálogo entre todos los agentes.

Así pues, y después de lo expuesto a lo largo de estas páginas, estamos en condiciones de afirmar el potencial de la educación dialógica y las artes escénicas para la construcción de Cultura de Paz.

Por otra parte, y de cara al futuro, a través de este trabajo se han abierto vías de investigación interesantes que podrían dar lugar a posteriores estudios; así, algunas propuestas podrían ser las que siguen:

- Basándonos en lo ya estudiado sobre las artes escénicas, sería pertinente abordar en profundidad las oportunidades que ofrecen los canales de comunicación no verbal para la construcción del paradigma educativo dialógico, enfatizando el potencial pedagógico de la expresión corporal y sus posibilidades comunicativas;
- otra línea de investigación sería analizar la riqueza de las artes escénicas y la educación dialógica para gestar propuestas que conjuguen las nociones de razón/emoción;
- sería también valioso ahondar en las artes en tanto herramientas para la implantación de una educación para la paz, de forma que se puedan sugerir metodologías de trabajo concretas que ayuden a los profesionales de la educación a desarrollar su labor;
- por último, se podría plantear un estudio específico sobre el valor de los afectos- incluso del amor- en el terreno pedagógico y de la educación a través del arte.

En este sentido cabe destacar que en el próximo mes de agosto de 2017 se celebra el encuentro del Instituto Internacional de Educación para la Paz, que precisamente este año lleva el título *Aesthetic Peaces: Social, Political & Embodied Learning - Responses for Human & Planetary Survival*. En él, se abordarán algunos contenidos que se encuentran en estrecha conexión con los planteamientos expuestos en este estudio, pues se propone una indagación sobre las intersecciones entre la paz, la educación a través del arte y los aspectos éticos y políticos del quehacer educativo. Según el propio Instituto, a través del encuentro se pretende configurar un diálogo que involucre a profesionales de la educación, investigadores, activistas y artistas (entre otros actores), para “explorar la educación para la paz y el aprendizaje de la paz como un proceso multidimensional de transformación, con especial énfasis en el aprendizaje afectivo y encarnado y las artes, así como en las prácticas y discursos morales y ético-políticos, y en los acercamientos a la transformación trans-racional del conflicto como modalidades y contenidos de la enseñanza de la paz y la acción cívica.” (International

Institute of Peace Education, 2017)<sup>42</sup> Este encuentro deja sin duda buena cuenta del interés desde la investigación social, educativa y artística por las temáticas que nos vienen ocupando.

Por último, cabe destacar que el presente trabajo aspira a ser un momento embrionario que aporte el andamiaje teórico para un proceso de investigación de mayor envergadura, que se acometerá a través de un programa de doctorado en la Universidad de Granada, financiado con beca FPU. La finalidad general de la investigación futura será contribuir a la mejora de los procesos de acción educativa para el logro de una mayor inclusión social de los colectivos vulnerables, principalmente infancia y juventud. El foco de la investigación se explicitará en analizar la forma y medida en que el uso del arte como herramienta socioeducativa ayuda a alcanzar tasas mayores de éxito escolar, a la inclusión educativa y al empoderamiento de los colectivos vulnerables, disminuyendo por ende su situación de vulnerabilidad. Previsiblemente, esta finalidad general se concretará en los siguientes objetivos de investigación:

1. Examinar los usos de los diversos lenguajes artísticos que se realizan en los contextos educativos formales y no formales vulnerables.
2. Identificar el modo en que los distintos lenguajes artísticos influyen en la mejora de los procesos y los resultados en contextos formales y no formales de educación.
3. Contribuir a la reflexión y la evaluación sobre la praxis educativa en los distintos espacios objeto de estudio de la investigación con una intención de mejora integral.
4. Detectar los factores que influyen en la mejora de la inclusión socioeducativa de los colectivos vulnerables y de qué forma la educación a través del arte influye en estos procesos.

---

<sup>42</sup> “To explore peace education and peace learning as a multidimensional transformative process, with a special emphasis on affective and embodied learning and the arts, as well as contemplative practices, moral and ethical-political discourse, and approaches to trans-rational conflict transformation as modalities and content of peace learning and civic action.” (Traducción mía)

En lo tocante a la metodología, la investigación se enmarcará en un paradigma hermenéutico orientado a una comprensión profunda y cualitativa de los fenómenos de estudio, lejos de los modelos metodológicos del objetivismo que pretenden alcanzar una tecnología generalizable y prescriptiva. Se planteará, así, una metodología cualitativa con un enfoque etnográfico (Díaz de Rada, 1997) aplicando la técnica del estudio de caso. Asimismo, la escucha al conjunto de agentes sociales implicados (niños y jóvenes, familias, educadores, etc.) será la piedra angular de nuestro enfoque metodológico (Freire, 1998). En particular, las voces de los niños y jóvenes serán clave en aras de identificar debilidades de los modelos educativos actuales que, a pesar de estar inspirados en corrientes didácticas emancipadoras, en la práctica pueden quedar limitados por su desvinculación de las preocupaciones e intereses reales de los jóvenes. El trabajo se planteará sobre una muestra intencional (o conjunto de casos de estudio) donde el colectivo abordado será siempre el infanto-juvenil y se investigarán aquellas propuestas socioeducativas donde el arte esté presente, en sus más variadas expresiones. Así, se realizará etnografía en centros pertenecientes a ámbitos *formales* de educación (escuelas primarias y secundarias, principalmente) y también en otras instituciones pertenecientes a ámbitos *no formales* de educación (centros de menores, ONGs e instituciones análogas, etc.). El hecho de seleccionar espacios de educación formal y no formal responde a un interés por establecer un diálogo entre ambas instancias y permeabilizar sus respectivas fronteras. Por su parte, los instrumentos de recogida de información serán de carácter etnográfico y esencialmente cualitativos, a saber: observación participante en los centros objeto de estudio, entrevistas semiestructuradas en profundidad a informantes clave, grupos de discusión, e incluso grabaciones de vídeos de intervenciones socioeducativas artísticas, tomando herramientas de la contemporánea antropología visual.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2012) *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Acaso, M. (2011) Una educación sin cuerpo y sin órganos. En M. Acaso (ed). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal, 35-60.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Acaso, M. (2017) Atravesar las instituciones. En D. Lanau & López, N, *Ni arte ni educación: una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico*. Madrid: Los libros de la catarata, 173-178.
- Allan, J. (2014) Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 511-523
- Althusser, L. (1980) El aparato ideológico del Estado escolar como aparato dominante. En Gras, A. (ed.) *Textos fundamentales. Sociología de la educación*. Madrid: Narcea. 299-308
- Aubert, A., Flecha, A., García, C. Flecha, R. & Racionero, S. (2009) *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Ávila, F. (2005) Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (52), 159-174.
- Balcázar, F (2003) Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades Universidad Nacional de San Luis* . 7 (8), 59-77
- Baldwin, P. (2014) *El arte dramático aplicado a la educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Madrid: Editorial Gedisa.

- Baudrillard, J. (2009) *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977) *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Laia
- Borioli, G. (2010) *Escombros (de sentido). Raperos cordobeses: identidad y cultura*. Córdoba: Cuadernos de Educación.
- Boal, A. (2011) *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Bramford, A. (2009) *El factor ¡Wuaw!. El papel de las artes en la educación*. Madrid: Octaedro
- Brozas, M.P. (2003) *La expresión corporal en el teatro europeo del siglo XX*. Ciudad Real: Ñaque.
- Camnitzer, L. (2017) Ni arte ni educación. En D. Lanau & López, N. (eds.) *Ni arte ni educación: una experiencia en la que lo pedagógico vertebró lo artístico*. Madrid: Los libros de la catarata, 19-26.
- Carnacea, A., Lozano, A., & Engeli, G. (2011) *Arte, intervención y acción social: la creatividad transformadora*. Madrid: Editorial Grupo, 5.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista española de pedagogía*, 365-380.
- Concheiro, L. (2016) *Contra el tiempo: filosofía práctica del instante*. Barcelona: Anagrama.
- De Zubiría, J. (2014). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Ed.Magisterio.
- Delgado, M. C., Pérez M. N., Cruz, F. (2016) Intervención con Arteterapia en alumnado de Primaria con déficits de atención. *Papeles de Arteterapia*, 11, 277-291.
- Desai, D., y Chalmers, G. (2007) Notes for a dialogue on art education in critical times. *Art Education*, 60(5), 6-12.D

- Díaz de Rada, A. (1997) *Los primeros de la clase y los últimos románticos: una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Diker, G. (2009) *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?*. Buenos Aires: Los Polvorines.
- Durkheim, D. (1975) *Educación y sociología*. Barcelona: Edicions 62.
- Eisner, E. (2009) *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Escudero, J.M. & Martínez, B. (2011) Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fernández Cao, M. (2015) *Para qué el arte: reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Fisher, R. (2013) *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Editorial Morata.
- Flecha, R., & Villarejo, B. B. (2015) Pedagogía crítica: un acercamiento al derecho real de la educación. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 4(2).
- Freire, P. (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1998) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo xxi.
- Freire, P. (2012) *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullat, O. (2000) *Filosofía de la educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fullat, O. (2002) *Pedagogía existencialista y postmoderna*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Galtung, J. (2003) *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Galtung, J. (2015) Peace, Music and the Arts: In Search of interconnections. En O.Urbain, (ed.), *Music and Conflict Transformation*. London: I.B. Tauris.

- Gervilla, E. (1993) *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid, Dyckinson.
- Giddens, A. (2000) *Un mundo desbocado*. Madrid: Taurus.
- Giroux, H. (2017) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17).
- Gomáriz, M. Á., Hernández, M. Á., García, M. P., & Martínez, J. Parra (2017) Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 41-57.
- Greene, M. (2005) *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó
- Habermas, J. (1999) *Teoría de la Acción Comunicativa: Racionalidad de la acción (Vol.I)*. Madrid: Taurus
- Han, B. (2014) *La agonía del eros*. Barcelona: Herder Editorial.
- Ibáñez, C. (2007) Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico: Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 12(32), 435-456.
- International Institute of Peace Education. (2017). *Aesthetic Peaces: Social, Political & Embodied Learning - Responses for Human & Planetary Survival*. Recuperado de: <http://www.i-i-p-e.org/iipe2017/>
- Jiménez Bautista, F. (2009) *Saber pacífico: la paz neutra. Marco por una Agenda de Estudios para la Paz y los Conflictos*. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Popular de Loja.
- Kazepides, T. (2012) Education as Dialogue. *Educational Philosophy and Theory*, 44, Issue 9.
- Macedo, D. (2000) Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana. *Educación XXI*, 3, 53-61.
- Mayor Zaragoza, F. (2003) Educación para la Paz. *Educación XXI*, 6, 17-24.

- Martín Morillas, A. (2014) Poliformismo y movilidad: fundamentos epistemológicos de la interdisciplinariedad en el conocimiento. En C. Alonso (ed.), *El saber interdisciplinar*, Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 21-56.
- Martínez, S. (2017) “Ni/ni”: “entrelugares” del arte y la educación. En D. Lanau & López, N. (eds.) *Ni arte ni educación: una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. Madrid: Los libros de la catarata, 27-44.
- Massó, B. (2015) “Abrir los ojos” Una experiencia en el centro socio-educativo y laboral Lelikelén. En M. Barrón y G. Borioli (eds.) *Jóvenes cordobeses. De los márgenes al empoderamiento. Reflexiones sobre políticas (públicas)*. Córdoba: Editorial UNC, 399-417
- Mazzini, P. Edelstein, M (2011) *Centro socio-educativo y laboral Lelikelén. Una experiencia de educación inclusiva, participativa y saludable*. Documento inédito.
- Mead, M. (2002) *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- Mezyrow, J. (2000) *Learning as transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miranda, A (1991) Acción comunicativa y proceso educativo: J. Habermas y M. Lipman. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (5), 33-46.
- Miralles, S. (2002) Arte y educación hoy, carrera hacia una libertad condicionada. En R. Huerta (ed.) *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: PUV
- Molina, E. (2005) Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de educación*, 337, 235-250.
- Mundet, A., Beltrán, A. & Moreno, A. (2015) *Arte como herramienta social y educativa*. *Revista Complutense de Educación*, 26, (2), 315-329.
- Muñoz, F. A. (2001) *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

- Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Motos, T. (2010) Teatro Imagen: Expresión corporal y dramatización. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 49-73.
- Not, L. (1983) *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá: FCE
- Nussbaum, M. C. (2011) *Creating capabilities*. London: Harvard University Press.
- Ortega, J. (2005) La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua...todas son educaciones formales. *Revista de educación: Monográfico Educación no formal*, (338), 167-175.
- Pérez Muñoz, M. (2002) La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, (9), 287-298.
- Pimenta, Gemma (2015) La estética de Mijail Bajtín. En Ábalos, H.; García, J.; Jiménez, A. Montañez, D. (eds.) *Memorias del 50º Congreso de Filosofía Joven Horizontes de Compromiso: LA VIDA*. Granada: Asociación de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales, pp. 450-470.
- Postic, M. (1982) *La relación educativa*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Prieto, O., & Duque, E. (2009) El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESI)*, 10(3), 2009, 7-30
- Puigvert, L., Christou, M. & Holford, J. (2012) Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42 (4), 513-526
- Ramírez-Hurtado, C. (2015) El silencio musical activo como educación para la paz. En C.E. Coca, G. García, V.M. Martín, C. Ramírez-Hurtado (eds) *Estudios en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ramírez-Hurtado, C. (2006) *Música, lenguaje y educación. La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Tirant lo Blanc.

- Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante*. Barcelona:Laertes
- Read, H. (1982) *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Roberts, P. (2006) Education, Dialogue and Intervention: revisiting the Freirean project, *Journal of Educational Studies*, 20, 307-327
- Rodríguez Magda, M. (2011) Transmodernidad: un nuevo paradigma. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1-13.
- Romero, J. (2010) Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *PULSO. Revista de Educación*, (33), 87-107.
- Romero, E. & Sánchez, C. (2012) Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. *Bordón*, 64 (4), 99-110.
- Rodari, G. (2016) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Ruiz Silva, A. (2008) *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá, Cooperativa Editorial.
- Saint-Onge, M. (1997) *Yo explico pero...¿ellos aprenden?*. España: Ediciones mensajero.
- Sánchez de Serdio, A. (2010) Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2010, vol. 52, p. 43-60.
- Sandoval, E. A. (2015) Empoderamiento pacifista para otros mundos posibles. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 75-95.
- Small, C. (1999) El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista transcultural de música*, 4, 1-16.
- Small, C. (2002) *Música, sociedad, educación*. Alianza Música: Madrid.
- Stanislavski, K. (2002) *La construcción del personaje*. Alianza Editorial: Madrid.
- Thrupp, M & Lupton, R. (2006) Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Education Studies*, 54(3), 308-328.

- Ulrich, F. (1970) El hombre y la palabra. *Mysterium Salutis*, 737-793.
- Naciones Unidas (1999) *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. [En línea]. 6 de octubre de 1999. Disponible en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/53/243>
- Viton, M.J., Gonçalves, D. (2017). Aprendizajes situados y desarrollo de cultura democratizadora en el marco de las culturas institucionales. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 69 (2), 25-46
- Vasco, C. E. (1998) Críticas contemporáneas al constructivismo: El constructivismo, ¿Misión imposible?. *Constructivismo en el aula: ¿ilusiones o realidades?*, 15-33.
- Vargas, J. & Flecha, R. (2000) El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos. *Contextos educativos: Revista de educación*, (3), 81-88.
- Villalba, S. (2004) *Arte, ética y educación*. Sevilla: Diferencia.
- Whitman, W. (2012) *Hojas de hierba*. Madrid: Alianza Editorial.

## ANEXOS

### ANEXO I: Transcripción de la letra completa: *Conflictivxs*

Hoy somos conflictivos	Trauma afectivo: dale tiempo al tiempo
Mañana criminales	y acabarás notando la psicosis de un maniocodepresivo
Hoy vamos a romper todos los mitos	Intensivo
de que los delincuentes sólo saben cometer delitos	Altero tu consciencia
Hoy somos conflictivos	Primero, hiperactividad
Mañana criminales	Segundo, impaciencia
La peor pesadilla de agentes nacionales.	Tercero, locuacidad
Vamos a acabar con esos prejuicios ficticios	Durante un par de horas seguidas por somnia
Que sólo nos llevan a juicio	Inevitable sonreír: esa es la esencia
Todos tenemos mucho más que mostrar	Yerba, Marihuana, weed
Vocaciones, talento, calidad	Puede viciarte por hacerte feliz y motivar tu existencia
Como este increíble amor al rap	Para adolescentes como yo
<i>(ESTRIBILLO)</i>	la marihuana es una tendencia.
Ahora mi colega os presenta su pasión	<i>(ESTRIBILLO)</i>
De muchos jóvenes vivir esa sensación	Después de probarlo ya no quieres hacer nada
De dejar libre tu mente	entiendes por placer tener un porro y darle unas caladas.
Y dar rienda suelta a corazón.	Dejando nuestras mentes aisladas en zonas privadas
Tan rápido como el sonido entra en tu oído	sientes tranquilidad en tu mirada
voy a fluir por tus venas controlando tus cinco sentidos.	y piensas qué más da, si fumar mata, que me mate.
Relájate, aléjate del ruido	Asumiré la consecuencias de forma positiva
saco toda la negatividad de tu cuerpo	Después de darle otro cate.
en tu próximo suspiro.	Soy un primate magnate
¿Lo sientes?	sólo fumo yerba de la buena y chocolate
Todo lo que busco lo consigo	
Lo hago a mi gusto en un chasquido	
Subo la dosis: cannabis efectivo	

de veinticuatro kilates.

Con una calada tus problemas parecen  
menores

con dos el ciego hace que los ignores.

Ahora me presento

Con el rap como instrumento

La ciencia que ahoga mi violencia

mi pasión de verano

Esa es: el fútbol americano

Mas que una pasión

Una forma de vida

Trata de tirar pa' adelante evitando las  
caidas

Disfrutando de mi libertad sin acabar en  
comisaría

Rompiendo drogodependencias

Que controlen el resto de mis días

Porque prefiero morir de pie

Que vivir de rodilla

### **ANEXO III: Adaptación de la primera escena de “Bodas de Sangre”, de Federico García Lorca.**

#### **ESCENA 1:**

##### Personajes:

- La vecina
- El novio
- La madre (del novio)

*La madre está sentada a una lado de una mesa, tomando mate y cosiendo. La vecina entra en escena con una escoba en alto y habla directamente al público.*

VECINA 1- ¡¡A ver, escuchadme todos, culiados, o los voy a cagar a trompadas!! *(Respira, más relajada)* He venido a contarles una historia de amor y desamor, entre dos jóvenes que van a casarse y que finalmente...bueno...ya van a ir viendo lo que sucede. Acá, en escena, tenemos a la madre del novio. Yo soy su vecina, la chusma, la que sabe todo...

*Va corriendo hacia la MADRE. Se le sienta a su lado, en una de las sillas. Le empieza a contar cotilleos del pueblo donde viven y la MADRE sigue cosiendo, sin hacerle mucho caso.*

VECINA 1-¿Sabes que el Nahuel, el que vive en la esquina, que está con la Martina, la ha engañado con Lucía? Y la vieja de ella se enteró de todo y se presentó en su casa para contárselo al papá de él, que no estaba en ese momento, pero que luego...

*Entra el NOVIO. VECINA 1 se calla de inmediato.*

NOVIO- ¡Hola, ma! ¿Cómo están? *(Se dirige a las dos mujeres)* Ma, quería hablar contigo de una cosa... *(La VECINA 1 se pone a barrer la casa, haciendo como que no oye pero prestando atención a la conversación. Hace gestos al público con cada cosa que escucha)* Resulta que dentro de poco voy a pedirle la mano a la NOVIA, estoy muy enamorado de ella, ma...

MADRE- Eso está muy bien hijo, que te cases con una buena mujer y te dejes de las boludeces que andas haciendo por acá por el barrio...

NOVIO-Sí, má...ya lo sé... Lo que quería también es pedirte la navaja esa que tenías por la casa, que nunca se sabe quién te puede atacar hoy por hoy...

MADRE-¡¡¿¿La navaja??!!!

*Todos guardan un silencio de unos tres segundo. La VECINA 1 queda paralizada por el asombro con la escoba agarrada.*

MADRE- ¿Querés de verdad que te entregue esa misma navaja que mató a tu hermano y a tu papá, dejándome sola y triste? ¡Ni para cortar uvas te doy la navaja!

NOVIO- Bueno, pará, ma... no te enojés tanto...

MADRE- Cambiando de tema, ¿hace cuánto que salís con la mina? ¿Cuándo vas a pedirle la mano?

NOVIO- Llevamos tres años ya de novios... Pienso pedirle la mano el domingo.

MADRE-Muy bien, pues ya lo preparo yo todo para el domingo..

NOVIO-Vale, ma, me voy a juntar con unos amigos...

MADRE-Dale hijo, nos vemos, disfruta de los días de soltero que te quedan...

*El HIJO sale de escena. La VECINA 1 se acerca a la MADRE y comienza a hablarle.*

VECINA 1: ¿Vos sabés con quien se va a casar tu hijo? Resulta que la novia ya estuvo con otro antes... Un tal Leonardo que la dejó plantada, y ella poco después empezó a salir con tu hijo... El Leonardo después se casó con otra mujer, que además es la prima de la novia de tu hijo... Acaban de tener un bebé, pero se comenta que desde que se enteró de la boda de tu hijo con ella va a visitarla todas las noches con la moto a su ventana... Yo tendría cuidado con la mina esa...

MADRE: ¡Dejá de chusmear! ¡Mi hijo se va a casar con una buena mujer y va a ser feliz! No permitiré que corra la misma suerte que su pobre padre y su hermano. ¡Andate, no quiero oír tus chismes más!

VECINA 1: ¡¡Eh, qué mala onda!!  
*La VECINA 1 se levanta y se dirige al público.*

VECINA 1: Y no sé por qué a mí me da que esta historia no va a acabar bien... Que va a acabar con mucha, mucha sangre...