



PEDAGOGÍA TEATRAL. UNA PROPUESTA TEÓRICO- METODOLÓGICA CRÍTICA

Artículo de investigación

SECCIÓN CENTRAL

Carlos Manuel Vazquez Lomelí

Universidad de Guadalajara / grozny_46@yahoo.com.mx; mutilado42@hotmail.com

Es director escénico, pedagogo teatral, investigador, doctor en educación con especialidad en comunicación, docente en el Departamento Artes Escénicas en la División de Artes y Humanidades, e investigador en el Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad de Guadalajara (México).

RESUMEN

La Pedagogía Teatral Crítica (PTC), una aproximación teórico metodológica para la formación de actores profesionales, aborda planteamientos problematizadores sobre la pedagogía teatral del siglo XX, y conceptualiza términos y nociones de disciplinas que aportan insumos al proceso de enseñanza y aprendizaje del actor, desde una perspectiva crítica y reflexiva. La intención pedagógica de la PTC es contextualizar la acción dramática del actor en escena como una acción social y cultural: por un lado, favorecer la cognición crítica del sujeto-actor de su entorno social y cultural a manera de empoderamiento y, a la vez, ofrecer la resistencia de los sujetos a las representaciones y discursos oficialistas dominantes, de instituciones que poseen el poder social, expresado en los discursos ideológicos, culturales y políticos. La comunicación teatral entre el espectador y un actor crítico y reflexivo, formado con la PTC, se concibe como un proceso comunicativo de escenovidencia.

PALABRAS CLAVES

comunicación teatral y escenovidencia; empoderamiento (*empowerment*) del sujeto; pedagogía teatral; problematización de la acción dramática, social y humana; representaciones sociales dominantes

THEATRICAL PEDAGOGY. A THEORETIC-CRITIC METHODOLOGICAL PROPOSAL

ABSTRACT

The Theatrical Critic Pedagogy (TCP), a theoretical methodological approach for the formation of professional actors, undertakes positions that problematizes XXth century's theatrical pedagogy, and conceptualizes terms and notions from disciplines that contribute with inputs to the teaching and learning process of the actor, from a critical and reflexive perspective. The pedagogical TCP intention is to put into context the actor's dramatic action in the scene as a social and cultural action: on one hand, to favor the critical knowledge of the subject-actor's social and cultural environment by way of empowerment, and at the same time to offer the subject's resistance to the dominant official representations and speeches of institutions that hold the social power, expressed at the level of ideological, cultural and political speeches. The theatrical communication between the spectator and a critical and reflexive actor formed with the TCP is conceived as a scene-vision communicative process.

KEY WORDS

dominant social representations; problematization of the dramatic, social and human action; subject's empowerment; theatrical communication and scene-vision; theatrical pedagogy

PÉDAGOGIE THÉÂTRALE. UNE PROPOSITION THÉORIQUE-MÉTHODOLOGIQUE CRITIQUE

RÉSUMÉ

La Pédagogie Théâtrale Critique (PTC), une approximation théorique-méthodologique pour la formation d'acteurs professionnels, aborde des conceptions qui remettent en question la pédagogie théâtrale du XX^e siècle, et conceptualise des termes et des notions de disciplines qui apportent des matières premières au processus d'enseignement et apprentissage de l'acteur, à partir d'une perspective critique et réflexive. L'intention pédagogique de la PTC c'est de replacer dans son contexte l'action dramatique de l'acteur en scène comme une action sociale et culturelle : d'un côté, encourager la cognition critique du sujet-acteur de son environnement social et culturel comme une manière de prise de pouvoir et, à la fois, offrir une résistance des sujets aux représentations et discours officiels dominants, des institutions qui possèdent le pouvoir social, exprimé aux discours idéologiques, culturels et politiques. La communication théâtrale entre le spectateur et un acteur réflexif, formé avec la PTC, est conçue comme un processus communicatif de scénovidence.

MOTS-CLÉS

communication théâtrale et scénovidence; pédagogie théâtrale; prise de pouvoir (*empowerment*) du sujet; remise en question de l'action dramatique, sociale et humaine; représentations sociales dominantes

PEDAGOGIA TEATRAL. UMA PROPOSTA TEÓRICA-METODOLÓGICA CRÍTICA

RESUMO

A Pedagogia Teatral Crítica (PTC), uma aproximação teórico-metodológica para a formação de atores profissionais, aborda propostas que debatem sobre a pedagogia teatral do século XX, e conceitua termos e noções de disciplina que fornecem insumos ao processo de ensino e aprendizagem do ator, desde uma perspectiva crítica e reflexiva. A intenção pedagógica da PTC é a contextualização da ação dramática do ator no palco como uma ação social e cultural: por um lado, estimular a cognição crítica do sujeito-ator de seu ambiente social e cultural à maneira de empoderamento e, por sua vez, oferecer a resistência do sujeito às representações dominantes e discursos oficiais dominantes, de instituições que detêm o poder social, expressado nos discursos ideológicos, culturais e políticos. A comunicação teatral entre a platéia e um ator crítico e reflexivo, formado com a PTC, se concebe como um processo comunicativo de cena vidência.

PALAVRAS-CHAVE

comunicação teatral e cena vidência; empoderamento do sujeito; pedagogia teatral; problematização da ação dramática, social e humana; representações sociais dominantes

KAUCHIY RIMASPA YACHACHIYPA. SUJ NISKAYPI YUYASKA KILKAY-YACHAYPA PIÑAYPA RURAY

PISIIYACHISKA

Suj rikuchiypa yuyaska kilkay yachaypa ruray yachaj kauachijkuna yachachingapa niypikunapa tapuchiykunapa rikuyipi auallapi kauachiy rimaspa yachachiypa, iskay uaranga uatakunapi rimaykuna niskay nispa suma ruraypakuna yuyachispa ima imakunapas karankuna yachachiska yachaykuska kutijpi kauachijpa kallarispa suj kauaypa piñaykapi yuyakuskapi. Suj suyupi sumayachispa piñaypa yuyay suyu kaugsay suyu yuyay runa-kauachij suyupi yukajsina, chasapi, runakunapa samai karaska chi yuyay rimaykuna kauachiypakuna atun uasi llajtapi yukajkuna paipakuna niypi ima kichuspa yukankuna sinchikay suyu kaugsaykuna niypikay-suyu yuyay yachajpa rimaypi. Chi kauachiy rimaspa kauachispa kauakuskaua suj piñaypa yuyayuj PTC yachaykuska kutij niypi suyupi kauachispa yuyaymumi.

RIMAYKUNA NIY

kauachiy rimaspa kauachiyka suyupi kauachispa; kauachiy rimaspa yachachiypa, tapuykuna chipi kuyuy manchachiypi, kaugsay suyu uan kari uairmi kay; runa yukajsina; yukaj kaugsay suyu kauchiskakuna

Recibido el 13 de febrero de 2009

Aceptado el 28 de abril de 2009

1

La mayoría de las poéticas —preceptivas del siglo XX— que marcaron la tendencia del teatro europeo y norteamericano hasta la actualidad ha enfatizado en el actor, la técnica, la maestría en la ejecución o, dicho de otra manera, más sencilla: la búsqueda científicista de la aplicación de sistemas o métodos de actuación (Serrano, 1996: 15-34). La preocupación por la formación del actor se había centrado en un conjunto de disciplinas básicas, que sustentaban la actuación escénica. Así, disciplinas como la expresión corporal, la vocalización, la danza, la esgrima, el canto o el solfeo, entre otras, iban encaminadas a la disciplina curricular central que le da sentido al fenómeno teatral: la actuación. Las asignaturas complementarias de la formación y especialización del actor profesional fueron (o siguen siendo) de carácter humanista: ética, estética, teoría del teatro, historia del arte, historia del teatro, del cine, de la música, entre otras, además de la literatura universal, nacional, regional o local, entre otras. Estas asignaturas buscan explícitamente completar un perfil de actor culto, o poseedor de conocimientos de la cultura “universal”.

Tal estructura disciplinaria fragmentaba el conocimiento —y considero que continúa haciéndolo. Esta visión incrementalista del conocimiento por bloques, la mayoría de las veces dotaba al actor de un conocimiento desvinculado y descontextualizado de su propia realidad social, cultural y política; por consiguiente, su hacer estético-artístico resultaba afectado y falseado, legitimando así las representaciones opresivas dominantes.¹ A propósito de este asunto, Mario Carretero observa:

1 El término “representaciones dominantes” aquí usado está circunscrito al campo de la sociología y la psicología social, y por lo tanto a la cultura como a la ideología. Así, el término “representaciones sociales” se refiere a aquellas *ideas, creencias, teorías implícitas, pre-naciones, disposiciones, actitudes, sentido común, prejuicios*, entre otros, que se mantienen gracias a la reproducción-repetición que hacen de ellas los sujetos en su interacción social cotidiana, y a través de los discursos que emanan de las instituciones como la Iglesia, la escuela, el Estado, los medios de comunicación, los sindicatos, los partidos políticos y la familia, entre otros, y que se sostienen ideológicamente gracias a sus “representaciones” sociales, imponiéndose como dominantes. Por ejemplo, el hecho de que la escuela sea el único lugar donde se aprende, o de que el conocimiento oficial se legitime desde la institucionalidad del gobierno-Estado; o que los medios dicten su perspectiva política y cultural respecto a los acontecimientos de importancia nacional. Un caso muy conocido de ello se dio cuando la cadena de televisión mexicana TV Azteca mostró el asesinato del conductor Paco Stanley como un caso de inseguridad nacional, manipulando la noticia en formato de “telenovela”, con música de fondo, para impactar en la recepción misma.

“la discusión acerca de si el *conocimiento* humano es de carácter general o específico tiene serias implicaciones para la educación formal que no han sido suficientemente señaladas y sobre las que todavía es preciso trabajar con mayor profundidad” (Carretero, 1998: 55, las cursivas son nuestras). Lo anterior se debe, precisamente, a la enseñanza fragmentaria en áreas, disciplinas o asignaturas:

En la mayoría de los países los contenidos escolares se enseñan por áreas o por disciplinas. Y, justamente, uno de los problemas que ello conlleva es que los alumnos suelen tener grandes dificultades no sólo para relacionar dichos contenidos con la realidad cotidiana, sino para establecer transferencias entre unas áreas o materias y otras, e incluso entre materias que pertenecen a la misma área. De hecho, las razones por las cuales se enseña en mayor medida por materias suelen estar más basadas en criterios organizativos o puramente académicos que otros que tengan que ver con la mente del alumno. (Carretero, 1998: 55)

La revisión de la literatura del estado del arte de la pedagogía teatral entre 1990 y 2005 sigue mostrando una inclinación a la sistematización y metodización de las técnicas de actuación en la formación de actores teatrales. Dicha preocupación se debe fundamentalmente a la necesidad de una auténtica sistematización pedagógica teatral efectiva para la formación de actores profesionales —como se verá más adelante—, y excluye la posibilidad de vincular el conocimiento específico del área artística con el conocimiento del actor-sujeto acerca de su realidad social. Dicho conocimiento no sólo presupone una reflexión crítica del entorno social, sino también la posibilidad de emprender acciones de cambio y transformación de esa realidad social. Es por ello que puede plantearse la necesidad de rescatar la función y finalidad del teatro a través de un actor-sujeto cuestionador del *statu-quo*, del orden social de la cultura dominante; objetivo fundamental de la pedagogía teatral crítica (PTC), que buscaría formar a un actor-sujeto de representaciones críticas cuestionadoras, que promuevan, tanto en los actores como en los espectadores, la necesidad y el deseo de cambio y transformación para lograr una sociedad mejor.

El uso del término “pedagogía teatral” es reciente (Serrano, 1996: 16), y existen ciertas ambigüedades descriptivas entre los autores contemporáneos

encontrados: María Osípvna Knébel, pedagoga teatral y directora rusa, la define como la experiencia refinada que se acumula a través de la práctica docente en la aplicación de métodos y técnicas (Knébel, 1991: 15); Georges Laferrière, pedagogo canadiense, la describe como un complejo método educativo (Laferrière, 1997: 18); el pedagogo español Vfo Koldobika la instrumenta como una herramienta metodológica para trabajar determinados objetivos (Koldobika, 1996: 56); mientras que el experimentado y reconocido actor, director y formador teatral Jorge Eines, residente en España, no cede a la tentación de sistematizar una metodología del aprendizaje, sino que busca definir y delimitar mejor el campo profesional del actor reflexionando acerca de su práctica (Eines, 1997: 20). En su reciente libro, *Hacer, actuar; Stanislavski contra Strasberg*, arremete nuevamente: “la defensa de la técnica como esencia del oficio de actuar, que hace factible la aparición del talento, pues este no se posee, se conquista” (Eines, 2005).

Para el argentino Raúl Serrano es una actividad específicamente científica (Serrano, 1996: 28). En una reedición de sus *Tesis sobre Stanislavski* (1996), y en sus *Nuevas tesis sobre Stanislavski* enuncia: “Toda la presente obra busca cómo usar la herramienta y los procedimientos objetivos en las condiciones de la escena, lo que me obliga a priorizar la técnica como aproximación” (Serrano, 2004: 11). Por su parte, la chilena Verónica García-Huidobro y una serie de colaboradores publican *Pedagogía Teatral, metodología activa en el aula*, obra que resulta ser una serie de ejercicios de carácter lúdico-teatral, recomendados para ser ejecutados preferiblemente en el ámbito escolar, no universitario. El más pragmático de los autores que se refieren al tema es el británico Peter Barkworth, quien reduce la pedagogía teatral a principios técnicos y metodológicos, como las sugerencias y los consejos prácticos para el actor (Barkworth, 1997: 6).

Tal diversidad de enfoques sugiere que el campo de la pedagogía teatral —como ámbito específico de la práctica pedagógica educativa en la formación de actores y directores teatrales— se encuentra en construcción, desde luego, entendida como una práctica educativa científica. Así mismo, es evidente la necesidad de diferenciarla de otros procesos que implica el fenómeno teatral: *la puesta en escena, el análisis dramático, la producción, la administración, la actuación, la publicidad, la recepción y la comunicación social, la crítica y la dramaturgia*, entre otros (Pavis, 1998).

Entre las diferentes aproximaciones a una definición de pedagogía teatral, he ido encontrando una, a partir de la reflexión de mi propia experiencia en el proceso pedagógico y mi práctica docente. Varias han sido las razones que me motivaron a estudiar e investigar los problemas que se presentan en la enseñanza y la formación del actor teatral en nuestro estado (Jalisco); y muchos de estos problemas se derivan de la falta de delimitación y de definición objetiva de los procesos educativos en el ámbito de la actuación teatral, dramática o escénica. Por ejemplo, se presenta la necesidad de categorizar y jerarquizar nuestra problemática teatral. La dirección escénica, la escenografía, entre otros, también continúan siendo problemas bien detectados. Frente a esta situación, he tenido que enfocar mi atención sólo a los aspectos educativos, y en particular a estudiar los métodos de enseñanza a través de las tendencias estético-teatrales. El problema fundamental —por lo menos en Latinoamérica— es la carencia de sistematizaciones teórico-metodológicas de los procesos educativos en teatro. Cuestión que ya había mencionado Serrano en su libro *Tesis sobre Stanislavski*:

Falta la generalización metodológica. Falta la aspiración hacia una teoría general del teatro que vincule y diferencie las diversas poéticas, que estructure y jerarquice entre sí las técnicas y las poéticas. Falta en suma, sistematización. (Serrano, 1996: 16)

Varias interrogantes surgen de tal afirmación: ¿por qué no se ha hecho tal sistematización pedagógica? ¿Cuáles son los factores que han inhibido su estudio, investigación o desarrollo? ¿Qué tipo de carencias teórico-conceptuales y metodológicas presentan las técnicas y métodos de entrenamiento existentes? Serrano aporta otra pregunta acuciante: ¿cuál puede ser la causa de semejante atraso teórico y tanta confusión? (Serrano, 1996: 17), a lo cual agrega inmediatamente: “en primer lugar situar la complejidad del objeto teatral y por ende su pedagogía” (Serrano, 1996: 17).

Son innumerables los factores, variables y categorías que es necesario analizar e investigar. En primer lugar, se debe intentar comprender los dominios de la pedagogía —psicología y sociología educativas, la comunicación-recepción teatral, la dimensión ideológica y política del discurso teatral, los procesos de enseñanza y aprendizaje implicados, entre otros—, y después comprenderla como proceso inherente al fenómeno



▲ Registro de la obra *Dios, amor y muerte*, dirigida por Sandro Romero Rey, ASAB, 2008. Fotografía: Carlos Mario Lema.

escénico, es decir, a la transmisión de saberes y conocimientos, un saber-hacer como aplicación práctica de los conocimientos y, un saber-finalidad como la actitud crítica y social de la aplicación de esos conocimientos, que a la vez integre de manera objetiva y eficiente la práctica escénica. Sobre el tema, Raúl Serrano afirma: “La pedagogía teatral es seguramente, una ciencia social y humana y como tal participa de sus propias dificultades” (1996: 17-18) Por el momento estoy de acuerdo con Serrano respecto a la falta de sistematización de la enseñanza del teatro, entre cuyas causas fundamentales se encuentra la actitud social frente al arte y la existente indefinición o carencia de “utilidad social” (Serrano, 1996: 17-18).

Partiendo de la definición inicial de pedagogía —como conocimiento destinado a instituir los modos de acción que constituyen un sistema de educación, y que se asienta en un conocimiento interdisciplinario—, y considerando que “El arte dramático está constituido por un conjunto de valores, reglas, principios, preceptos, modelos y datos teóricos y prácticos cuya finalidad es

guiar las intervenciones del profesor a fin de mejorar los aprendizajes de todos los participantes. La pedagogía artística, así definida, tiene sentido de método educativo” (Laferrière, 1997: 18), podemos considerar que el arte teatral encuentra sus ramificaciones en la pedagogía (Laferrière, 1997: 75).

2

Teniendo en cuenta estas consideraciones conceptuales, se podría inferir que la pedagogía teatral es una disciplina con enfoques multidisciplinarios, que implica diversas maneras de ejecutar tanto la teoría como la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el actor de manera sistemática, reflexiva y crítica. En conjunto, como conocimiento y en el terreno de la educación, la pedagogía teatral requiere las competencias profesionales de un pedagogo y de un artista teatral (preferiblemente un actor o un director escénico), que se adquieren en el ejercicio de una docencia especializada. Para llegar a

formar artistas-pedagogos, se deben utilizar los mismos métodos que se aplican para formar a docentes especialistas (Laferrère, 1997: 63).

De esta manera, concluyo temporalmente con una definición aproximada de pedagogía teatral, que consistiría en *un conjunto de conocimientos -saberes- haceres especializados y articulados interdisciplinariamente, que dictan los modos de pensar-reflexionar, planificar-programar, accionar-activar, observar-estudiar, evaluar procesos, problematizar-conceptualizar y producir-construir las competencias profesionales de la enseñanza y el aprendizaje de los sujetos, objetos, agentes y medios, en el ámbito de la educación artística teatral, y en el contexto sociocultural en el que ésta se desarrolla.*

La convención del término "pedagogía teatral" en el ámbito del teatro es reciente, pero su uso continúa entendiéndose como proceso, es decir, como "enseñanza del teatro", lo que equivaldría a decir que el que enseña teatro es pedagogo. La norma pedagógica no sería sólo el proceso "escueto" de enseñar competencias y habilidades técnicas para ser "actor" en el escenario, sino también un proceso de amplio horizonte, para llegar a realizarse como ser humano, poseedor de valores y de una estética para la vida personal y social.

Lo pedagógico está implícito en el proceso, por lo cual éste sólo puede ser expresado en unas cuantas líneas en un programa de estudio, es decir, en principios éticos, filosóficos y sociales. Por tal razón, el programa de estudio en artes escénicas, suscrito a escuelas, institutos de cultura, universidades, talleres, entre otras, es más conocido como el proceso de la enseñanza de métodos, de técnicas de actuación, de habilidades y de competencias específicas que exige la asignatura, al ver el término "pedagogía" de una manera reduccionista, y al limitarlo a la transmisión mecánica de conocimientos, a través de una serie de ejercicios, en ocasiones de manera asistemática, y sin tener en cuenta los procesos psicológicos, sociológicos e ideológicos inherentes al aprendizaje humano y social. Serrano menciona la precaria situación de la pedagogía teatral: "Falta la generalización metodológica. (...) Falta en suma, sistematización" (1996: 16)

La enseñanza teatral actual se orienta aún a la práctica tradicional de transmisión de técnicas y métodos. El pedagogo, director y dramaturgo norteamericano David Mamet, en su libro *Una profesión de putas*, se refiere a

las consecuencias que tal tipo de enseñanza ha traído a las escuelas de actuación:

Si has estudiado actuación, sin duda te habrán pedido que hagas ejercicios que no comprendías, y cuando los hiciste mal, según sentenció tu profesor, te sometiste culpablemente a sus críticas. También te habrán pedido que hagas ejercicios que sí comprendías, pero cuya aplicación al oficio del actuar se te escapaba por completo, y te dio vergüenza pedir que te explicaran su utilidad. Mientras hacías estos ejercicios, te parecía que todos a tu alrededor comprendían su propósito excepto tú, así que, sintiéndote culpable, aprendiste a fingir. (Mamet, 2000)

Con la cita de David Mamet no deseo caracterizar a toda la enseñanza en el mundo desde una mirada subjetiva. En ella sólo se puede rastrear un problema ético de la enseñanza, aunque persista cierta actitud de algunos maestros que son actores de la vieja guardia, y que todavía tienen la idea de que el aprendizaje de la actuación debe basarse en la repetición:

"A texto sabido no hay mal actor", dicen y lo exhiben como una herencia aquellos que han hecho de la repetición de palabras y movimientos la forma de acceso por mecanización a la conducta expresiva de un personaje. Es decir, que el actor repite; y si repite bien, mejor. Si no repite no es actor. (Eines, 1997: 158)

La inquietud de los autores consultados está basada en la enseñanza asistemática que aún prevalece, por lo cual su preocupación por otorgar coherencia pedagógica al proceso de la formación del actor es justificada: "Hoy en día, los maestros de actuación muestran mucho. Pocas veces demuestran algo. Y menos aún sistematizan" (Serrano, 1996: 18). Como vemos, el pedagogo argentino Raúl Serrano está consciente de la problemática de nuestro campo: "El pragmatismo contemporáneo excluye toda actividad que no produzca claramente dividendos. Y ya sabemos lo que ocurre con el arte cuando sus metas se mercantilizan. Sobre todo el teatro" (Serrano, 1996: 18). La problemática puede entonces resumirse en dos puntos: 1) la falta de sistematización de la enseñanza; y 2) el contexto neoliberal, que en la actualidad afecta las políticas teatrales en la mayoría de los países, por lo cual la *praxis* de la producción y la investigación teatral se encuentra parcialmente inhibida en el mundo.

Mi discusión acerca del término “pedagogía teatral” no implica conflicto. Al contrario, estoy de acuerdo con la mayoría de los autores sobre el estado de la enseñanza y su “falta de sistematización” (Serrano, 1996: 16); mi tema de discusión con los autores consiste en la necesidad de delimitar los alcances de la pedagogía teatral —sus ámbitos, niveles y dimensiones conceptuales—, para fundamentar una metodología que permita una coherencia y un diálogo en su estructura y en sus procesos, e integrar la pedagogía y el arte dramático con un proceso social y educativo. Y en esto reside precisamente la complejidad: la conceptualización teórica se hace imprescindible, porque como la pedagogía, el arte dramático está constituido por un conjunto de valores, reglas, principios, modelos y muchos datos teóricos y prácticos, que buscan guiar las intervenciones del profesor para mejorar los aprendizajes de todos los participantes. Por consiguiente, la pedagogía artística, así definida, podría equivaler a un método educativo (Laferrière, 1997: 18).

Me parece importante discutir brevemente esta última definición, que proviene de la Comisión de Terminología de la Educación de Quebec, y es citada por Laferrière. En primer lugar, ésta justificaría en gran medida por qué los autores consultados no mencionan en sus referencias bibliográficas a autores de disciplinas importantes como la pedagogía misma que, en el caso de una pedagogía teatral crítica —para la tendencia teatral brechtiana—,² considero importante tener en cuenta, como la pedagogía crítica de autores como Paulo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux, entre otros.

Entre tanto, los pedagogos teatrales de la tendencia del realismo psicológico, como los que profesan la pedagogía de la antropología teatral —Eugenio Barba, Raúl Serrano, María Knébel, Vío Koldobika, Georgui Tovstonogov y Peter Barkworth, entre otros—, no mencionan a ningún autor de la psicología educativa de este siglo; a lo sumo, algunos mencionan a filósofos y semiólogos. Jorge Eines, en su libro *El actor pide*, menciona tres obras de Jean Piaget; Laferrière, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, en *La pedagogía puesta en escena* menciona *Cognitive Domain* de Robert Bloom (1969), *New approaches to behavioral objectives* de Richard Burns (1972); así como *Rewarding Creating Behavior* (1965) y *Creative Learning and Teaching* (1970) de Paul Torrance. Por su parte, Raúl

2 Bertolt Brecht (1898-1956) fue un poeta, director teatral y dramaturgo alemán, cuyo aporte al arte teatral del siglo XX es reconocido como un teatro político, comprometido con las causas sociales y populares.

Serrano, en su libro *Tesis sobre Stanislavski*, no cita a ningún autor ni da crédito alguno.

Definitivamente, por un lado, las carencias de rigor en las investigaciones y estudios de algunos teóricos reconocidos en el mundo de la formación teatral se hacen evidentes, y por el otro, también se evidencia la necesidad de realizar un análisis más profundo de los discursos implícitos en los autores consultados, lo cual tal vez aportaría algunas claves importantes para comprender las razones de la situación actual de la pedagogía teatral. Y aunque no quisiera descartar tal idea, por ahora sólo estoy contrastando los conceptos hallados en las obras citadas, y determinando los avances de la pedagogía teatral actual. Al parecer, Laferrière no tiene problemas para discutir algunos puntos álgidos de la cuestión pedagógica, pero sí para explicarlos, al tratar de integrar el proceso:

Hasta ahora, desde un punto de vista puramente teórico no se puede enseñar el teatro. Porque sólo de una manera aislada se pueden enseñar técnicas, transmitir conocimientos, experimentar varios lenguajes, dar instrumentos escenográficos, para pedir a los estudiantes, en un tiempo determinado(horario), en un espacio delimitado (aula), con una energía requerida (personas), hacer su propio aprendizaje. Quizá también sea una forma de enseñar el teatro. Si investigamos más, posiblemente podremos encontrar un modelo de formación que nos permita unir estos puntos de vista a partir de la demarcación hecha entre ellos. (Laferrière, 1997: 16-17)

3

En el planteamiento de Laferrière se continúa percibiendo un modelo de formación tecnicista, que ha caracterizado a los teóricos de la actuación teatral del siglo XX (a excepción de Brecht). Por lo tanto, nuestros supuestos giran en torno a la exclusión que ha hecho la pedagogía teatral de la formación crítica y reflexiva del actor, al orientar su arte —u oficio— ante todo hacia un arte esteticista, no comprometido con lo social, en lugar de encaminarse a un arte dramático con enfoque social y crítico. La educación, y en ella la pedagogía de la formación del actor, no puede ser neutra respecto a los acontecimientos y el devenir social. De aquí que nuestros argumentos centrales sean los siguientes:

a) El actor-sujeto formado en una pedagogía teatral —crítica— hace posible la formación de representaciones críticas de su realidad social, a través de la *problematización*, tanto teórica como metodológica, de la acción dramática.

b) La preparación del actor-sujeto, con base en una pedagogía de la representación, le permite un distanciamiento crítico, social y político frente a su realidad cotidiana, así como una intervención, mediante su ejercicio profesional, en los cambios y transformaciones de su entorno social y cultural, cuestionando el orden social establecido por la cultura dominante.

c) La educación del actor-sujeto con una visión crítica, social y política posibilita el desarrollo de habilidades de lenguaje y pensamiento, capaces de generar transformaciones y cambios, tanto en su persona como en su entorno. Dichas habilidades se expresarían como un saber-conocer, un saber-hacer y un saber-reflexionar-comunicar, saberes que podrían traducirse en el actor como un saber-conocimiento de empoderamiento (*empowerment*).

d) La pedagogía teatral crítica favorece la comunicación teatral o *escenovidencia* entre el actor crítico reflexivo y el espectador-escenovidente,³ capaz de negociar los sentidos y significados que el actor activa en la acción dramática, con la trascendencia social y política que invoca el acto escénico público.

Trataré de desarrollar los anteriores argumentos mediante una problematización a través del concepto teórico y metodológico de la acción dramática,⁴ resignificándola en el propio ámbito educativo y artístico y, a la vez, rescatando su inmanente trascendencia social y política.

La Pedagogía Teatral Crítica (PTC) no pretende ser una textualidad redundante sobre la formación del actor escénico; es más que una articulación del sentido

3 El término *escenovidente* se problematiza desde la relación entre el actor y el espectador, en la cual el espectador (del latín *spectare*, observar) cumple una función denotativamente pasiva, mientras que la *videncia* que realiza el público espectador es una función de recepción mucho más activa. Esta función de *escenovidencia* necesariamente se potencializa gracias a una comunicación teatral más activa, propiciada por la PTC. El término es problematizado en Vázquez Lomelí (2003).

4 Véase Franco Frías, Vázquez Lomelí et al. (2007).

teórico del teatro, es una interrelación directa con lo social y lo humano, y con la correspondiente lista de recomendaciones prácticas, que de manera explícita se deduce que van dirigidas a la formación del actor. Pero es imposible que la PTC escape de su parte terrenal; es decir, de la parte práctica. Una práctica que no sólo se ve inscrita en el escenario, para sostener el sentido del actor en su flujo de acciones dramáticas a través del personaje, sino que es una práctica relacional, que se ve dinamizada entre el actor y el escenovidente (espectador) en la comunicación teatral, entre el escenario y la sociedad, donde se hace explícita e implícita la responsabilidad de los sujetos en la construcción de su realidad social; es decir, el vínculo entre el acto discursivo teatral del actor y la negociación de sentidos y significados que se establece con el escenovidente-escenovidencia (espectador/público-espectador), para darle sentido a su mutuo con -vivir en sociedad.

De esta forma, la PTC se postula como una pedagogía teatral del conocimiento crítico de lo social y lo humano, que involucra al sujeto del aprendizaje (actor) con sus prácticas cotidianas, con sus intereses estéticos, políticos, sociales, humanos y, más que nada, con sus posibilidades de transformación social y humanas en, y con la sociedad.

No pretendo conceptualizar y argumentar acerca de lo que entiendo por educación, lo cual derivaría, fundamentalmente, no sólo en procesos y relaciones, sino en un largo texto sobre lo que implica "ser humano", y su consecuente estudio antropológico. Sé y entiendo que es inexcusable no prestar atención a la relación problemática que existe entre educación y antropología, ya que conlleva una circularidad enriquecedora. Lo humano y lo educacional son "significantes-significados" mutuamente referidos (Fullat, 1997: 17), mas dicha relación tiende a sesgarse en aspectos filosóficos que originarían que la PTC se cuestionara a sí misma, es decir, que reflexionara sobre lo que reflexiona, y esta posibilidad de reflexión filosófica entre lo humano y lo educativo en la PTC podrá ser materia de investigación después de fundamentar y argumentar qué es la PTC. Por lo tanto, la definición de pedagogía que constituirá el marco de referencia del presente trabajo, o enfocará la problematización de la PTC, será aquella de Iván Fiedórovich Jarlámov, con amplia significación y generalización. De esta manera, entiendo que:

El objeto de la pedagogía es la investigación de aquellas relaciones dialécticas que existen entre el desarrollo de la personalidad del ser humano y

su educación, asimismo, desde este principio, el tratamiento de problemas teóricos y prácticos que depara la actividad educativa. (Jarlámov, 1990: 23. La traducción del ruso es nuestra)

La pedagogía que intento problematizar responde a un enfoque crítico desde los planos de lo social, lo cultural y lo político. Para tal empresa, se utilizan conceptos tomados de varias disciplinas, como la psicología cognitiva, y de un enfoque construccionista, representados por autores como Jerome Bruner, Lev Vygotsky, Alexander Zaporózhets, Jean Piaget, Piotr Galperin y S.L. Rubinstein, entre otros. En el campo sociológico de la teoría de la acción social y humana me refiero a nombres como Jonathan Potter, Alfred Schutz, Anthony Giddens, Jürgen Habermas, Ernst Von Glaserfeld y Kenneth Gergen, entre otros. La problematización de la acción dramática se establece a partir de las conceptualizaciones realizadas en las ciencias sociales y humanas, dialogando simultáneamente con la metodología stanislavskiana, comúnmente conocida como método de las acciones físicas (MAF) (Franco Frías y Vázquez Lomelí). Es una acción escénica problematizada pedagógicamente desde los planos social y humano. De la misma forma, se ve a la acción como un discurso, que se encuentra problematizado en la pedagogía de la representación de autores como Henry Giroux, Peter McLaren, Michel Apple, entre otros, y desde postulados freireanos, relacionados con la autonomía y la esperanza. La problematización así planteada intenta delimitarse en tres dimensiones macro: educación, cultura y comunicación.

Aunque el concepto “teatro” es polisémico (obras dramáticas, edificios, procesos de formación educativos, fenómenos humanos y sociales, etcétera), aquí lo emplearé como un proceso educativo (manifiesto socialmente e inherente a la cultura), de formación y desarrollo social y humano, que incide en la sociedad y en la cultura en las que está inscrito dicho proceso. Entre las supuestas funciones que el sentido común le atribuye al teatro se encuentran la diversión y el entretenimiento; funciones que sigue cumpliendo. Sin embargo, el teatro ha ido más allá de los límites conocidos, ha sido un instrumento didáctico y político, como lo vislumbraron Bertolt Brecht, Erwin Piscator, Peter Weiss, Molière, Heiner Müller, Augusto Boal, Rodolfo Usigli y Enrique Buenaventura, entre otros. El teatro no sólo ha sido un instrumento y un invento de los seres humanos para verse reflejados en sus pasiones, desavenencias y conflictos, o en sus sueños y esperanzas —sentido reduccionista que la sociedad continúa otorgándole—; al contrario, yo me

refiero a un sentido humano y social mucho más amplio. Las distintas acepciones asignadas al *teatro* van desde lo didáctico y lo recreativo, hasta lo estético, lo filosófico, lo político y lo social. Como creación humana y social, trasciende los límites de las funciones para las cuales fue concebido, que consistían en vincular al hombre con sus creadores, a través del ritual y la adoración.

En la PTC, los conceptos se remiten constantemente unos a otros, por lo cual es posible que un tratamiento separado de éstos en la aplicación pedagógica origine confusiones de representación en el actor-sujeto. Por tal razón, la acción social y humana del personaje deben irse explicando-construyendo alrededor del término —o concepto— de la acción dramática, ya que, desde ésta, el actor teatral activa los dispositivos —tanto técnicos como teórico-metodológicos— de aprehensión de un personaje —inscrito en un contexto sociocultural e histórico particular. Los soportes conceptuales medulares teatrales de la PTC son la acción, el acontecimiento, el conflicto, las circunstancias dadas, la tendencia central, el objetivo (y superobjetivo) —todos ellos son centrales en el método de las acciones físicas de Stanislavsky—, pero la característica fundamental que potencializa a la PTC es que la acción dramática es *problematizada*, y en ella no se ve implicado sólo lo “meramente humano” —emociones y pasiones—, sino que en el tratamiento de la acción también aparece el aspecto social y cultural, es decir que la acción escénica —sentidos y significados— se vincula ahora explícitamente en dos dimensiones: micro (lo humano) y macro (lo social).

La relación de la acción formativa del actor es una acción pedagógica epistémica que va construyéndose en el proceso de interacción del actor. Esta formación va desde el aula hasta el escenario. Es decir, pedagogo-alumno, luego director-actor, y finalmente actor-escenovidente. Los conceptos de la pedagogía crítica —*representaciones, cuerpo, lenguaje y significado*, entre otros— se han articulado desde la perspectiva construccionista de la psicología cognitiva y la sociología del conocimiento con conceptos como *pensamiento, lenguaje, acción, aprendizaje y realidad*, entre otros.

La razón para entretener los conceptos antes mencionados responde a la necesidad de *problematizar* la pedagogía del actor, y así enriquecer o potenciar —tanto teórica como metodológicamente— la acción dramática, ya sea como herramienta cognitivo-educativa crítica, o como un instrumento formativo que permita al actor un reconocimiento-reflexión sobre las representaciones

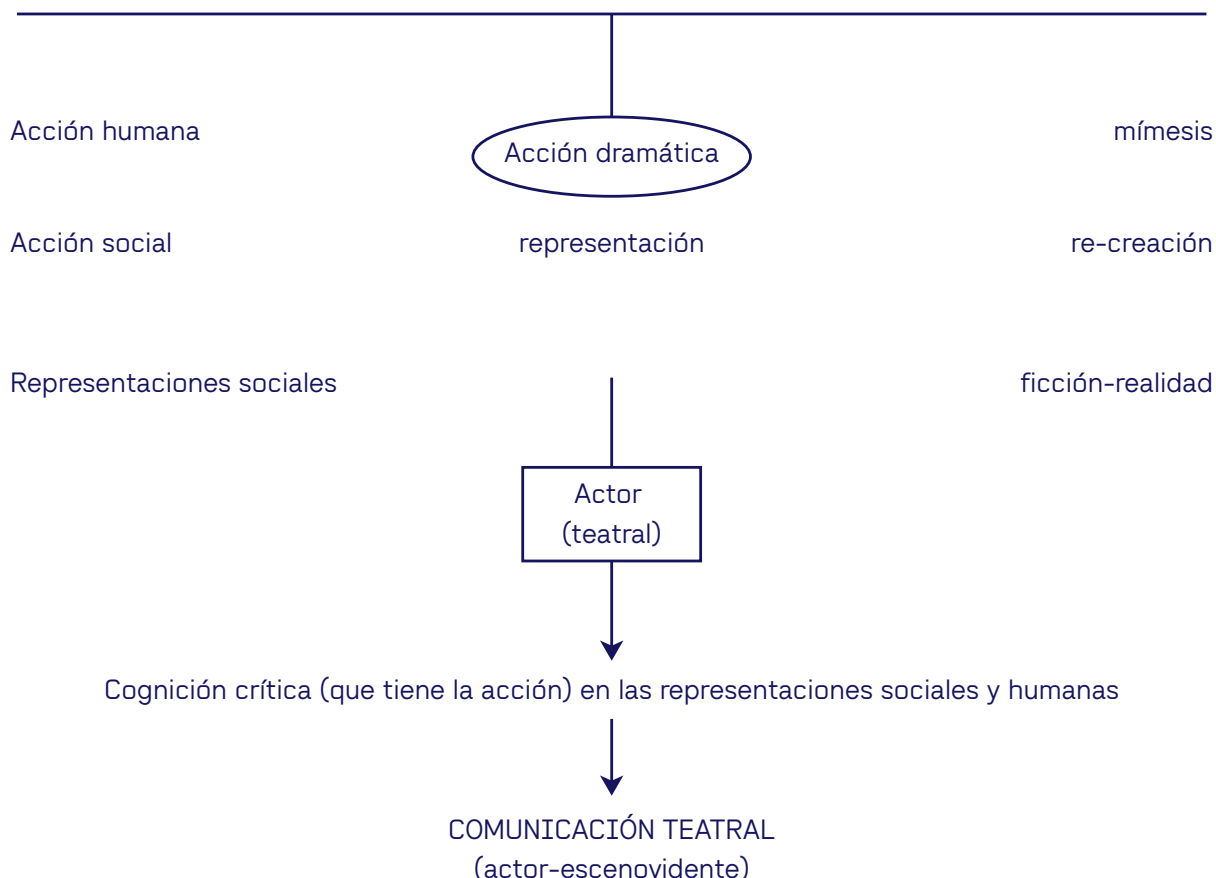
legitimadas de la cultura dominante en su realidad social. Y desde esa reflexión crítica, se pretende provocar el deseo, la necesidad —y la esperanza—, tanto en él como en los escenovidentes. De ahí la importancia de que el actor también se convierta en un comunicador de *representaciones*, que el teatro le sirva como una plataforma de lanzamiento a otro tipo de representaciones, como lo hace el educador desde su misma plataforma.

La problematización de la acción dramática dinamiza y genera otros insumos —*conocimientos* que provocan la *reflexión* —conciencia. Las acciones dramáticas estarán cargadas de reflexión —social y humana—, porque las acciones (del personaje) fueron *problematizadas* pedagógicamente desde diversos enfoques y perspectivas disciplinarias, con el fin de comprender la acción social y humana, usada como insumo de la acción dramática que debe construirse conjuntamente entre el actor y el pedagogo-director, y ser confirmada en el acto escénico público como escenovidencia. Es decir, desde que el actor inicia el proceso de la construcción del personaje hasta el encuentro —del actor— con el escenovidente, con el público. Véase el siguiente esquema:

4

El conocimiento-conciencia que el sujeto-actor obtiene de la problematización pedagógica de la acción dramática es una conciencia para sí mismo, constituida con la “otredad” del personaje, es una conciencia sociohistórica construida o, mejor dicho, investigada-creada en la escena, que permite hacer inferencias de segundo orden, es decir, interpretaciones objetivas de su comportamiento en sociedad. La acción de mi yo-social y aquella de mi yo-personaje contrastan constantemente en los planos de lenguaje-pensamiento. El pensamiento del actor oscila de manera continua entre su yo-conciencia y la conciencia de su personaje, y de esta forma se crea una conciencia de observador crítico-reflexivo, una conciencia dialéctica. Así, con conocimiento-conciencia, se trasciende, y el actor-sujeto es un sujeto empoderado de representaciones sociales que le permiten una negociación de sentidos y significados más coherentes con su construcción social de la realidad, su convivencia con los otros en sociedad, y la forma en que la vida es percibida, en la continua construcción

Pedagogía Teatral Crítica (PTC)



de esa realidad social. Por tal razón, el nivel cualitativo de las preguntas que se haga el actor-sujeto-estudiante indicará un nivel reflexivo crítico; tanto su hacer como su pensar ya estarán en la mira de su conciencia: ¿cómo pienso lo que pienso? O, ¿por qué hago las cosas de esta forma, y me comporto así frente a tales actos, hechos o sucesos, y no de otra manera?

La acción dramática *problematizada* —en los planos teórico y práctico— genera una serie de representaciones sociales, que de forma simultánea irán apareciendo en la construcción del personaje y en las acciones propias del actor. Entre las acciones-comportamiento-conducta del personaje y las acciones-comportamiento-conducta del actor la confrontación es inevitable, como también lo son las inferencias de representación social y humana que surjan entre estas acciones, es decir, la dilucidación de la génesis social y humana, que responda más a la connotación y sentido de las acciones involucradas. Las representaciones sociales y humanas (conocimiento-conciencia) del personaje sirven al actor como un insumo epistemológico para establecer una especie de análisis *comparativo* con su propio actuar -pensar- reflexionar las cosas (conducta-comportamiento) social y humano. La “otredad” se tornará imprescindible para el actor, para comprenderse como sujeto social, cultural e histórico. Es la percepción de cómo ser en sociedad, que surge en la interacción social; es como si tuviéramos que adecuarnos a una realidad objetiva que existiese independientemente de todos los individuos en cuestión, pero que tuviéramos que hacerlo, no en razón de su configuración material, sino porque moralmente todos nos exigimos, de manera recíproca, adaptarnos a las “situaciones” que surgen entre nosotros (Shotter, 2001: 22). Y, en el mismo tono de John Shotter, se trata de la habilidad del sujeto, aprehendida socialmente, para regular la relación con el otro entre lo que se debe y lo que no, en cualquier situación.

Precisamente por lo anterior, el actor no puede actuar la acción dramática con sus propias representaciones personales, sino construir aquellas del personaje, porque hacer lo primero infectaría la emoción y el sentimiento del personaje. En este caso, el personaje no sería el personaje, sino el actor fingiendo serlo. Mientras que, si el actor construyó la acción dramática desde el personaje, y por consiguiente desde sus representaciones sociales —y humanas—, existirá una mayor posibilidad de que el actor vivencie en escena (con verosimilitud) las emociones y sentimientos de su personaje.

Aunque el personaje es una creación artística, aquí no se discute el plano estético, sino el pragmático: el personaje es una persona de carne y hueso. La pedagogía teatral crítica no sólo persigue el fin de crear personajes auténticos, reales o verdaderos, sino que, en primera instancia, busca los sentidos y significados que son negociados entre los sujetos que intervienen en el acto público y social de la puesta en escena: el actor y el escenovidente, en el acto mismo de la comunicación teatral, es decir, la escenovidencia. Con bastante razón, el personaje podría ser etiquetado como sujeto de conocimiento (objeto, materia e insumo) y el actor como sujeto epistémico (sujeto), y a la vez, él mismo, sujeto de aprendizaje (objeto). El actor se convierte en su propio “objeto” de aprendizaje, conoce conociéndose a sí mismo a través del otro. De ahí que la *problematización* de la acción dramática se vea como una investigación en acción de la historia social y cultural del personaje, de sus acciones sociales y humanas compartidas en sociedad. Lo que hace inferir al sujeto-actor que existe una correspondencia entre las acciones de su personaje y las propias, una inferencia que será inevitable por el proceso “inusual” de vivenciarlas en escena. Cuando el actor-sujeto ha construido a otro sujeto —el personaje—, es decir, a otro ser humano, y la calidad de sus acciones en sociedad, generará nuevas representaciones sociales, es decir, críticas y reflexivas.

En teatro, la enorme ventaja que vemos en el realismo psicológico —aunque no se descartan otras tendencias teatrales—, también conocido como “teatro orgánico” —o vivencia—, es el tratamiento metodológico otorgado al concepto de acción, que resulta sorprendentemente cercano a las definiciones teórico-conceptuales de las disciplinas antes mencionadas, pero sin ser problematizado teóricamente (en el ámbito teatral actual) para generar un impacto en la sociedad —como lo hacen las disciplinas de las ciencias sociales— lo cual justifica —aun de manera temporal— nuestra posición de manejar el tratamiento combinado, aunque exista una excesiva inclinación hacia el tratamiento teatral.

Tomando en cuenta los antecedentes expuestos, pretendo que el presente trabajo de *problematización* —o conceptualización— se inserte en un proyecto global de investigación sobre la pedagogía teatral en el estado de Jalisco, realizando un aporte más al quehacer profesional, tanto de pedagogos como de actores y directores escénicos del ámbito artístico local y estatal, y que la aplicación de dicha pedagogía conlleve que el

actor adquiera una visión y una reflexión críticas de los imaginarios sociales que nos conforman como sujetos, inmersos en una sociedad y una cultura específicas. Así mismo, la intención es construir —dialécticamente—, tanto en actores como en escenovidentes, la necesidad humana de promover cambios y transformaciones sociales, hoy más que nunca imprescindibles, en esta época de la aniquiladora política e ideología neoliberal, que polariza al mundo en opresores y oprimidos. Se pretende continuar la investigación en la Universidad de Guadalajara.

El concepto de *acción dramática* surgió con Aristóteles en la *Poética*, y actualmente es utilizado en el teatro orgánico o vivencial.⁵ Por consiguiente, el tratamiento del concepto de acción —dramática— será aquí el del teatro aristotélico.

5

Aunque parezca apresurado mencionarlo, el objeto que se pretende construir es una pedagogía crítica, específica para formar actores teatrales. Y que sea precisamente a través del término de *representación social* (mediado por la problematización de la acción dramática, con sus sesgos humano y social), donde se busque argumentar la necesidad de su enfoque y desarrollo, como habilidad de pensamiento en la formación profesional del actor en nuestro estado. La criticidad es una forma dialógica de reflexión del sujeto-actor acerca de sus acciones comunicativas en escena y, por ende, esto debe hacerse desde la creación del personaje. Que el actor reflexione acerca de las acciones

5 A diferencia del teatro "no aristotélico", o teatro de la forma, que niega el psicologismo en el proceso de construcción del personaje, y afirma que vivir el personaje, es decir, ser el personaje mismo, es una ilusión, una mentira. El máximo exponente de la vivencia del siglo XX es Konstantin Serguievich Stanislavski (1863-1938), cofundador del Teatro de Arte de Moscú en 1896, así como Bertolt Brecht (1898-1956). El teatro de la vivencia presupone que el actor puede vivir auténticamente el personaje en condiciones escénicas.

(sociales y humanas) de las que está compuesto su personaje, y en lugar de querer entender cómo actuar-interpretar-representar a su personaje, se haga las siguientes preguntas:

1. ¿Qué debo *hacer* para *entender* por qué mi personaje hace lo que hace y no otra cosa?
2. ¿Qué debo *saber hacer* para *hacer* que los escenovidentes (espectadores) vean, entiendan y comprendan al personaje desde la perspectiva crítico-social que yo, actor, lo entiendo y comprendo como artista comprometido?

Y desde luego, además de tales decisiones del actor, son importantes también las razones del dramaturgo y aquellas del director escénico.

Gracias a los saberes y haceres escénicos, las acciones dramáticas implican no mostrar las acciones propias, de las cuales el sujeto-actor ya es dueño, que fueron adquiridas en su trayecto de vida, y a través de las diversas mediaciones sociales y culturales donde está inmerso. Es decir, no mostrar sus propias acciones personales, sino las del personaje, como acciones dramáticas, estéticas y críticas a la vez. Y sin afán de caer en panfletos, las palabras de Piedad Solans son la mejor ilustración de lo anterior: "el arte de resistencia abandona la obra como objeto y hace objeto del arte al cuerpo, al lenguaje, al pensamiento, a la acción, a la naturaleza, a la pared, al espacio, a la mercancía, a la ciudad. La destrucción no sólo va dirigida contra el poder, sino contra el propio concepto de 'arte'" (Solans, 2000). Con indudable lucidez, las líneas de Solans reflejan la pedagogía de la resistencia (Giroux, McLaren, Apple) y la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire. Es cierto que las representaciones críticas, como representaciones reflexionadas por el/la actor/actriz, como las concibo, se inscriben en un programa-proceso de enseñanza-aprendizaje de perspectiva socioconstructivista, y de clara posición crítica ante los discursos

dominantes, ya sea el actor-artista combatiéndolos desde su propia plataforma, o que el acto escénico sea verdaderamente un acto de comunicación social, es decir, frente a un público espectador. De ahí la importancia de qué *obras* de teatro son representadas y *cómo* son representadas.

Guadalajara, Jalisco, septiembre de 2008-febrero de 2009

Referencias

- Barkworth, Peter (1997). *El libro completo de la actuación*. México: Diana.
- Brecht, Bertolt (1970). "Pequeño Organón para el Teatro", en *Escritos sobre teatro, Tomo 3*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (1970). *Escritos sobre teatro, Tomo 3*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carretero, Mario (1998). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Eines, Jorge (1997). *El actor pide*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2005). *Hacer, actuar; Stanislavski contra Strasberg*. Barcelona: Gedisa
- Franco Frías, Efraín, Carlos Manuel Vázquez Lomelí et al. (2007). *Pedagogía Teatral. Política Cultural: Apuntes y Reflexiones*. Guadalajara: Acentos.
- Fullat, Octavi (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel.
- García-Huidobro, María Verónica (2004). *Pedagogía Teatral, metodología activa en el aula*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Jarlámov, Iván (1990). *Pedagogica*. Moscú: Vyvschaya schkola.
- Knébel, María (1991). *Poética de la Pedagogía Teatral*. México: Siglo XXI.
- Koldobika, Vío (1996). *Explorando el match de improvisación*. Madrid: Ñaque.
- Laferrère, Georges (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Madrid: Ñaque.
- Mamet, David (2000). *Una profesión de putas*. Madrid: Debate.
- Pavis, Patrice (1998). *Diccionario de Teatro*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, Raúl (1996). *Tesis sobre Stanislavski*. México: Escenología.
- _____ (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavski*. Buenos Aires: Atuel.
- Shotter, John (2001). *Realidades conversacionales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Solans, Piedad (2000). "Arte y resistencia", en *Lápiz*, N° 167.
- Vázquez Lomelí, Carlos Manuel (2003). *Pedagogía Teatral Crítica: una aproximación teórico-metodológica para la formación de actores profesionales en el estado de Jalisco*. Tesis doctoral, Universidad de Guadalajara.