

“Actuar” (Re-)Considerando la *Ciudadanía Global*: una coeducación efectiva desde el drama de nuestro tiempo

“Acting” (Re-)Considered for a *Global Citizenship*: an effective coeducation from the tragedy of our time

ELIZAVETA TSIRINA FEDOROVA

Instituto&Fundación Shakespeare de España. Calle Emilio Baró nº 42. 46020, Valencia (España)

patronos@fundacionshakespeare.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4380-5418>

JOSE SAIZ MOLINA

Instituto&Fundación Shakespeare de España. Calle Emilio Baró nº 42. 46020, Valencia (España)

jose.f.saiz@ext.uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0764-6317>

Recibido: 23/02/2022 Aceptado: 28/02/2022

Cómo citar: Tsirina Fedorova, E., Saiz Molina, J. (2022). “Actuar” (Re-)Considerando la Ciudadanía Global: una coeducación efectiva desde el drama de nuestro tiempo. *Tabanque: Revista pedagógica*, 34, 149-171.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.1.2022.149-171>

Resumen: El presente artículo es una invitación a reflexionar sobre el papel del teatro dentro de la pedagogía emancipadora. Perfil, de manera sucinta, las principales actividades académicas que se impulsan desde el *Instituto & Fundación Shakespeare de España* en el marco de la educación inclusiva y no discriminatoria y propone, desde una aproximación teórico-práctica, una serie de ejemplos que se pueden extrapolar con facilidad a otros dominios didácticos y/o artísticos. A través de algunos ejemplos se puede examinar el nivel de los valores éticos y la sensibilidad moral a la que puede llegar el discente cuando se le proporciona algo similar a la vida para alcanzar una ética dialogada. El artículo defiende que la correcta aplicación de una serie de parámetros teatrales puede y debe aumentar significativamente el interés, la concentración, la observación crítica y la empatía. Valores fundamentales, todo estos, para la búsqueda actual de ideales morales, criterios de valoración estética y el dinamismo global.

Palabras clave: Teatro; Ciudadanía Global; Integración; Shakespeare; Diversidad

Abstract: This article analyzes the importance of theater in emancipatory pedagogy. It exposes the academic work carried out by Shakespeare Institute & Foundation of Spain within the framework of inclusive and non-discriminatory education and analyzes the benefits of this labor for its possible developments in other educational and/or artistic fields. On the example of this Foundation, this article considers the level of ethical values and moral sensitivity that a student can reach when educated in proceduralism, in a dialogued ethics. The article argues that through theater pedagogy, among other things, pupils increase curiosity, concentration, critical observation, and empathy – all these essential values for the ongoing research about moral ideals, aesthetic evaluation criteria and global dynamism.

Keywords: Theater; Global Citizenship; Integration; Shakespeare; Diversity

Sumario:

1. Sin más preámbulo; 2. Vida y Muerte en *Bolonia*; 3. ¿Por qué me muestras como espectáculo al Mundo?; 3.1. Leer escrupulosamente; 4 El Instituto & Fundación Shakespeare de España o el Privilegio de la Extraterritorialidad; 4.1. Por y para la Cogobernanza; 4.2. Muerte y Vida en Teatro; 4.3 Gentes de todas clases y épocas saben de este pecado: la *Alteridad* en mí; 4.4 ¿Y eso es todo?; 5. Referencias

Summary: 1. Without further ado; 2. Mortality and Mercy in *Bologna*; 3. Why do you show me thus to the World?; 3.1. You shall anon over-read; 4. The Shakespeare Institute & Foundation of Spain, or the Privilege of the Extraterritorial; 4.1. By Cogoverning for Cogoverning; 4.2 Die and Live in *Drama*; 4.3 All sects and all ages smack of this vice: *Alterity* in me; 4.4. And is this all?; 5. References

1. SIN MÁS PREÁMBULO

“Desvelaros el arte” de la *coeducación* con la *palabrería* y *discurso* de las gentes del *teatro*, sabiendo como sabemos que la *ciencia* pedagógica excede, en eso, los *límites* de todo consejo que nuestra *autoridad* os pueda ofrecer, puede resultar tan *desafiante* como *coherente* en estos tiempos *dramáticos* que corren ya que “actuar”, al parecer, es una *idea* y un *problema* de calado *global*. “*Nada más queda dejar que todo se haga según vuestra voluntad, y con notoria excelencia*”.

Y con un punto y *aparte*, así como *parrafeando* – a medio camino entre la más íntima de las confidencias y el exceso más insulso – rescatamos el inicio de *Measvre, for Measure*, una de las obras más *enigmáticas* del que quizá sea el dramaturgo más *globalizado* de todos los tiempos: *Mr. William Shakespeare*. ¿Los motivos? Diversos, dada la gran versatilidad y transversalidad que muestra este autor para explicar prácticamente cualquier supuesto. ¡Al asunto!

Medyda, por Medida (Shakespeare, 2015) comienza con una sorprendente celeridad, al igual que ocurre en otros muchos textos del dramaturgo inglés, gracias al archiconocido *in media res*. Por ello no es de extrañar que autores como Balló y Pérez (2015), parafraseando a Jan Kott (1967), afirmen que resulte normal que Shakespeare se adapte tan bien a nuestros gustos y preferencias actuales, es decir, que se ajuste a nuestra *contemporaneidad*. Este recurso narrativo, esencial en cualquier texto dramático, sirve tanto para acotar como para presentar la inmediatez de la acción aunque la cosa, por suerte para nosotros, no acaba ahí ya que la forma en que se nos presenta dicha acción – la elección de palabras, su ritmo, cadencia y posición – aparte de proporcionar múltiples pistas y pautas para su actuación, resulta esencial a la hora de analizar e incluso generar lo que en nuestra disciplina se conoce como *anfibología*. Recurso retórico mucho más *sostenible* y recurrente y que, básicamente, consiste en dotar de *sentidos equívocos* a las palabras o expresiones en ciertos contextos.

Llegados a este punto, tenemos que pausar y retornamos al principio, pues queremos insistir en la importancia de algunos elementos que allí exponemos. En primer lugar, debemos advertir que, a lo largo de esta reflexión, más que un

descubrimiento lo que proponemos son diversos matices reveladores en torno a la tragicomedia *coeducativa* que nos está tocando vivir pues, como nos apunta Pérez Gállego (2012: 532), con todo esto de la inmediatez y globalización parece que “estamos a la vez en un lugar y fuera de ese lugar. Nuestra vida son dos situaciones simultaneas”. Fascinante paradoja que, como señala este gran crítico, aparte de mostrar una peculiar “teoría de la identificación” en torno al disfraz, la apariencia, la *doxa* (u opinión) y la doble moral (cf. Vappereau, 2012), también nos invita a reflexionar sobre la “erosión legal” que implica dar “un vigor nuevo” a determinadas leyes y más si estas son de índole educativa.

Por lo que respecta a la *anfibología*, ese uso intencionado del lenguaje que empleamos en ocasiones para provocar *equívocos*, resulta curioso encontrar dos reflexiones similares en torno a los fenómenos del teatro y su globalización. Sastre (1956) que se centra en la relación que se puede establecer entre drama y sociedad, apunta que “el uso ha convertido al término ‘drama’ en un término *equívoco*” ya que, para este autor, el lenguaje “de la calle” se ha apropiado de tal modo del término que éste denota más una “situación dolorosa” que una “situación dramática”. De ahí que en su día propusiera que no se admitiera como legítima la primera acepción en ningún diccionario tras matizar, eso sí, que el drama sirve para (*re*)*presentar al ser humano en acción*, es decir, “no es más que una pieza literaria desarrollada en diálogo y concebida para ser representada”. Pero va más allá y se aventura al precisar el *sentido* con que maneja el término añadiendo que éste es “vago, amplio general. Es un término muy abstracto [...] un drama es *todo y nada* en el teatro”. Algo con lo que plenamente coincidimos.

Todo esto lo ilustra, además, con los diferentes “grados de abstracción” que podemos encontrar en *Hamlet* ya que para él no es igual ver la propuesta de Olivier que la de Shakespeare porque, según entiende, todo lo que se pueda ganar en “extensión” [y proximidad], será lo que se pueda perder en “compresión” (cf. Shakespeare, 2015: 80). También señala que, al menos en teatro, es más fácil encontrar afinidades entre dos autores tan dispares como podrían ser Shakespeare y Kierkegaard que entre los propios compañeros de profesión y resulta muy significativo que concluya diciendo que el teatro es un “organismo” que ofrece “graves líneas de fisura”. Lo describe como algo “ya *disgregado*, preparado por sí mismo, sin esfuerzo por nuestra parte, para el análisis.” Se trata de algo “vago, general, indiferenciado, *gaseoso*. Hemos cerrado la mano y nos hemos quedado con algo real, punzante. Lo demás se ha desvanecido”. Curiosamente, lo que plantea es un término antagónico a “solidez” (ej. *auctoritas*), algo que en cierto modo se anticipa a la idea de “modernidad líquida” que propondrá, más tarde, Zygmunt Bauman (2008) desde la sociología.

La segunda reflexión, igual de reveladora que la anterior, la proponen Diago y Monleón (2007: 9 – 11) cuando comentan que es precisamente el mito en torno al término “globalización” el que está provocando el “equívoco” cuando se pone en relación con el teatro. Es más, llegan a tildarlo de “contradictorio” porque “ampara

una serie de actitudes y fenómenos que se oponen a ese sentimiento de pertenencia a un *espacio diferenciado* y, sin embargo, *común*". Para esto autores, el teatro, como contrapunto entre palabras y acciones ha sido y es "por excelencia, el gran espejo de las contradicciones sociales", algo que se puede hacer extensivo a toda la humanidad porque todos sus grandes hitos "están ligados a profundos procesos de cambio, que, a menudo, ponen en evidencia la caducidad de las viejas explicaciones, cada vez más pueriles para la nueva racionalidad." De ahí se podría deducir con facilidad que revestir el teatro y sus dominios de una "retórica planetaria" excesiva podría, incluso, reconducirnos hacia el más absurdo de los esperpentos. Pero es un riesgo que ahí precisamente, en el teatro, tiene gran cabida, e incluso más justificación, pues como bien apunta Lledó (2018), para poder acabar siendo "inconformistas con los hechos" primero tenemos que acostumbrarnos a "ser inconformistas con las palabras" ya que ambas actitudes frente a la vida son fórmulas de enriquecimiento, amplitud y libertad creativa y expresiva que nos ayudan a abordar la controvertida "*alienación (Entfremdung)*" que tanto peculiariza otros aspectos de nuestro tiempo.

Y al divagar sobre coextenderse y (auto)limitarse, sobre asociación y disociación, sobre juicios pasados y futuras disputas, sobre abundancia y extinción, incluso sobre cordura y locura en los gobiernos tendremos, entretanto, que ser cautos a la hora de desvelar nuestros proyectos pues de ello dependerá, en cierta medida, que podamos ser capaces de modificar el mundo de maneras mucho más comprometidas, colaborativas, críticas y, ante todo, creativas.

2. VIDA Y MUERTE EN *BOLONIA*

Para profundizar en el tema "*dentro|fuera < > simultaneidad*" prestaremos atención a una frase que aparece en la portada de la edición de los *Works* de Shakespeare conocida como *The Globe Edition* de 1867. Su forma, fascinante, pues consiste en una esfera con un único paralelo y múltiples meridianos recubierta por una cinta que simula una manga y que en su parte inferior muestra dos manos que se chocan en señal de fraternidad. Y dentro de la cinta que rodea esa esfera podemos leer: "*One touch of Nature, makes the whole World kin*". Frase que Cernuda nos tradujo en 1952 como "*Un toque natural todo el mundo emparenta*" y que con tal solo cambiar "*natural*" por "*digital*" nos situaría inmediatamente en plena globalización, a un solo *clic* de todo y de todos.

Pese a que resulta tentador traer a colación el resto del parlamento por su vigencia, nos parece más relevante prestar atención a la siguiente panorámica: desde una génesis del mundo o primigenia "condición natural", se llegó a la "condición humana" gracias, entre otros, a los escritos e ideas Renacentistas de William Shakespeare (Bloom, 2002); de ahí se pasó a la "condición ilustrada" de la mano de Immanuel Kant (1991) y se alcanzó un nuevo estadio que todavía se debate entre los postulados del "segundo sexo" de Simone de Beauvoir y su "condición femenina" (Cid, 2009) y los del fin de las grandes (meta)narrativas de la "condición

postmoderna” de Jean-Françoise Lyotard (1987); y recientemente, desde una perspectiva reaccionaria, mucho más emancipadora e incluso con visos hasta planetarios, Marina Garcés (2017) nos propone una interesante “condición póstuma” o anti-ilustración radical “retrotópica” donde aprender y (auto)educarse resultarán elementos primordiales.

Al margen de esto, hace más de veinte años que se empezó a acometer la reforma del sistema universitario europeo a raíz de la *Declaración de Bolonia*. *Espacio común* donde se consensuó que la labor y cometido principal de estas instituciones debía sustentar el desarrollo cultural, tecnológico y socio-cultural en pos de un conocimiento con visos de mayor universalidad (Bain, 2005; Palma, 2019). La labor docente debía seguir encaminada, principalmente, hacia la investigación y la transferencia pero resultaba capital reconsiderar la experiencia discente en su totalidad porque todo el sistema debía ser capaz de transferir y perpetuar con mayor rapidez y facilidad el *tiempo|espacio* educativo (*Lifelong Learning*) en todos los ámbitos, independientemente de la situación (formal, no formal e incluso informal) y de quién, cómo o qué la pueda proporcionar incluyendo, claro está, a la propia institución universitaria (Durkheim, 1992; Hall, 1959 y 1999; Anaya, 2007; Cortina, 2009).

Todo ello requirió fórmulas dinámicas y flexibles de aprendizaje en grupos mucho más reducidos y exigió del profesorado un esfuerzo considerable por innovar en metodologías docentes. Además, se reformaron los planes de estudios subrayando, entre otras cosas, la importancia de formar en competencias para intentar que estos respondieran a los perfiles profesionales que podía llegar a plantear, promocionar y proporcionar cada titulación (Bourdieu, 2012; Cerdán, 1982). Al mismo tiempo, se iban consolidando fórmulas de estandarización y control sistemático en estos procesos de calidad e innovación (ej. Libro Blanco, Guía Docente, etc.) y esta práctica se hacía extensiva, prácticamente, a los servicios y/o mecanismos burocráticos (ej. ECTS, ANECA, CNEAI, etc.) con el objetivo de intentar maximizar la sintonía del sistema y de implicar a la comunidad universitaria en su (auto)gestión.

Todo parece indicar que, en estos últimos años, la universidad ha ido cambiando en su forma, y en parte en su fondo, hacia un planteamiento más *hegemónico*, *hipertrofiado* e *hipertextual* que se centra en una noción fundamentalmente instrumental del conocimiento y que subraya la innovación y la calidad como aspectos de valor estratégico. Sin embargo, en ocasiones esta mercantilización del conocimiento provoca que calidad e innovación se conviertan en puro fetiche gracias a unos procedimientos extremadamente estandarizados y exclusivamente cuantitativos que parecen tener un valor añadido en sí mismos (Polanyi, 1944). Por otro lado, no es menos cierto que incidir en la calidad e innovación siempre facilita la generación de esas oportunidades tan necesarias para explorar creativamente nuevas formas de conocimiento posibilitando, incluso, que éstas puedan tener un grado de compromiso social considerable. Cuestiones que requieren, más aún si cabe, la atención de toda la comunidad universitaria (Lucio-Villegas Ramos, 2010;

Wagensberg, 2013). Y eso bien lo sabemos aquellos que intentamos impulsar el dominio en Artes y Humanidades.

Pero, tras este batiburrillo, ¿en qué situación se encuentran los estudios teatrales en nuestro país? Como botón de muestra citaremos dos titulares que nos desvelarán rápidamente dónde estaba y hacia dónde ha evolucionado la situación en relación a este tema en un periodo similar al de las reformas acometidas en el ámbito universitario: “El divorcio entre la universidad y el teatro, consecuencia de los planes de estudio” (*El País*, 1979) y *El teatro, la (eterna) asignatura pendiente de la Educación* (Rivera, 2019). “Divorcio” y “asignatura pendiente” resultan, muy a nuestro pesar, algo más que ilustrativas y contundentes.

Igual de premonitorias son las reflexiones que nos presenta Oliva (1999) en *La escena universitaria española* y algo más nostálgicas y localizadas las que presenta Cutillas (2015) en *El teatro y la pedagogía en la historia de la educación* pero las más ajustadas, paradójicas y desalentadoras son las que plantea Vieities (2015) en su *Arte dramático y universidad pública: hacia una integración necesaria* a causa, precisamente, de esa tendencia hacia la estandarización en un Espacio Europeo de Educación Superior hegemónico e hipertrofiado, en las que nuestro país parece que vive “dos situaciones simultáneas” y “está a la vez en un lugar y fuera de ese lugar”. Parece que los estudios teatrales a nivel nacional se encuentran en una situación bastante complicada y *solucionista* (cortoplacista) a pesar, por ejemplo, de los dilatados proyectos del programa “*Europa Creativa*” que viene impulsando la propia Comisión Europea entre sus planes de contingencia. Aunque no todo es tan dramático si tenemos en cuenta las aportaciones que contiene el monográfico de Diago y Monleón (2007)

Se vislumbra pues, a modo de “retrotopía” Lorquiana (Garcés, 2017; Oliva, 1999), que *Teatro, Pedagogía, Universidad* e incluso *Burocracia* actuaban para una “instrucción pública” común y evitaban el aislamiento gracias a unas “misiones pedagógicas” en las que docencia, investigación, transferencia y compromiso social sí parecían responder de manera efectiva a una exigente agenda política y social *glocal* similar a la que nos plantean instrumentos como la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la actualidad. Pero antes de abordar el papel que jugó y juega nuestra institución en este singular entramado, volvamos por un instante a la inminente irrupción de lo digital y del *World Wide Web* en la escena educativa.

Corría el año 1991 y, poco antes de ser elegido presidente de la *Real Academia de la Lengua Española*, un escéptico Lázaro Carreter decía no confiar en los “poderes públicos” por lo poco interesados que éstos se mostraban por la “pedagogía de nuestras disciplinas” (Humanísticas). Decía que las exigibles acciones de “formación del profesorado” siempre quedaban al margen de cualquier actuación y/o actualización y, como ejemplo, planteaba la problemática que se generó en torno a la correcta aplicación del “comentario de textos”. Método principal de “enseñanza literaria” en nuestro país que impulsaron cuarenta años antes tanto él como Salvador

Gil y Gaya y Rafael Lapesa. Entre sus argumentos, decía que resultaba harto difícil que la destreza (o *capacitación*) del profesorado pudiera ser totalmente efectiva ya que este colectivo no había tenido “ningún apoyo” por parte de la administración durante ese periodo y a esto, además, había que sumar el poco margen de interpretación que el *requisito ministerial* exigía para este tipo de pruebas. Como resultado de todo esto, lamentaba que este se hubiese convertido en un simple “elenco de preguntas con mucho de acertijo, en un puro pretexto para el control de conocimientos” ya que, con este tipo de acciones lo único que se había conseguido era la “negación misma del método”. Como podemos apreciar, “teatro” y “literatura” (dramática) en materia de apoyo institucional se encuentran en una situación más que similar.

Por lo que respecta a la irrupción y preponderancia de lo digital en el escenario educativo, por otra parte, y pese a sus temores iniciales, decía que tras analizarlo con detalle todo ello parecía resultar “complementario” pues oralidad, escritura y audiovisual encajan perfectamente y sin dificultad simultáneamente en todo el entorno digital, aunque sí que incidía en que cualquier “disminución de la actividad lectora” – independientemente de su soporte o dispositivo – debería de ser “objetivo mayor de los gobiernos” porque “la afición a la lectura y la aptitud para leer *no son disposiciones innatas*” en el ser humano. De ahí que su fomento y su estímulo constante, dentro y fuera de los entornos docentes, debería convertirse en una necesidad para la ciudadanía puesto que “el análisis de la obra literaria como mundo autónomo requiere el mismo esfuerzo de comprensión que el mundo real y conduce a un aprendizaje de la vida”. ¿Y qué ocurre con el teatro? ¿Nuestra aptitud y afición es menor, igual o más innata? Igualar *imitación y actuación*, ¿sería un error?

Esteban Pujals (1988: 7 – 9), mucho más centrado en el pensamiento europeo, en su unidad cultural y en el valor formativo que siempre le ha atribuido al estudio de su literatura en cualquiera de sus manifestaciones (prosa, verso, teatro y novela) apunta como característica predominante “la ampliación de límites de la conciencia del hombre” y “las posibilidades que ofrece para penetrar en la vida con mayor comprensión y profundidad” pues ésta se compone de un “acopio de pensamientos y sentimientos” que se sedimentan a lo largo de un periodo determinado de la historia tras la aplicación de unas “cualidades imaginativas” que se ajustan a unos “criterios estéticos determinados”. Por lo que respecta al teatro y a su globalidad, señala que tanto el inglés como el español destacan frente al resto de países europeos por lo que no resulta extraño que, a día de hoy, todavía se aprecie cierta rivalidad.

Salvador de Madariaga (1955: 19 – 23), otro pro-europeísta declarado y lector constante de cualquier obra maestra con un patente “espíritu europeo”, plantea una interesante hipótesis en torno a la supuesta globalidad de algunos textos teatrales desde la perspectiva del traductor/a que intenta verter *Hamlet* de Shakespeare al castellano ya que, para este autor, este tipo de ejercicio crítico hace que sea mucho más probable “adentrarse en lo íntimo de las intenciones del autor quizá mejor que el crítico nacional” siempre y cuando, obviamente, se tengan “los medios para ello”.

Con cierta osadía y mucho más temor a la hora de interpretarlo correctamente, señala que entre sus posibles lectores “un español es de todos los *no ingleses* quizá el menos extraño a Shakespeare; ya que no en vano brilló el gran genio inglés en el firmamento europeo cuando el sol no se ponía en los dominios españoles. La era de Shakespeare” por tanto “es la era de España”. A continuación, indica lo siguiente:

Los siglos XVI y XVII fueron españoles porque entonces el debate universal versaba sobre los valores absolutos – Dios, mal, muerte, amor, libre albedrío, predestinación –, temas por esencia españoles [...] Y ahora entramos en la era nueva de la mecánica social y del “conductismo” que habrá de ser por fuerza o la de Estados Unidos o la de la Unión Soviética. Si esto es así, los españoles habrán de poseer espacial aptitud para estimar e interpretar el espíritu del siglo XVI. (de Madariaga, 1955: 20)

Es una pena que un crítico con tantísimo talento e intuición, capaz de anticipar el *porvenir* y potencial que como colectivo crítico podríamos llegar a desarrollar, se haya perdido reflexiones como las que nos brinda Grande Rosales (1998) en *Hacia un teatro global. Cultura e Identidad en el Teatro Contemporáneo* donde, curiosamente se expone que el teatro del Bardo se ha exportado, entendido, asimilado e incluso se ha “hibridado” de un modo mucho más rápido y efectivo en el mundo oriental antes que en nuestro país. Este interesante dato nos hace sopesar que igual continúa esa rivalidad y que formación histórica, formación literaria, formación teatral y formación actoral en lugar de concentrarse, deberían poder complementarse de modos mucho más enriquecedores y ociosos. Y más cuando tan necesarias son para nuestra capacidad crítica y para la construcción y emergencia de futuras subjetividades transformadoras (Bourdieu y Wacquant, 1992).

3. ¿POR QUÉ ME MUESTRAS COMO ESPECTÁCULO AL MUNDO?

Hablemos de sexo... pero maticemos, de “segundo sexo”. Del cuerpo *político*. De sus ideas, sus problemas, de su globalidad y, por supuesto, de teatro. Como sabemos el aforismo latino *Totus mundus agit histrionem* (Shakespeare, 2015: 141), lema principal del *Globe Theatre* en Londres, es uno de los motivos más recurrentes de la literatura universal y Shakespeare, como casi siempre, supo sacar provecho del tema. De hecho, si muchos de los graves problemas actuales se pudieran resolver desde la máxima “Todo el mundo es un gran escenario / y simples comediantes los hombres y mujeres” seguro que, desde el teatro, podríamos sugerir buenas ideas y mejores soluciones para resolverlos. Veamos otro ejemplo: En una *Efemérides online* que aparece en el *Centro de Documentación de las Artes Escénicas y de la Música*, se puede leer este curioso titular: “El ‘*Hamlet*’ de Don Nurio”. Es una breve nota donde se celebra que no se cancelara en su momento el Festival Grec 2020 en Barcelona por la COVID-19 porque, de ese modo podrían volver a tener la oportunidad de ver en directo a Nuria Espert. Lo llamativo del caso es el recuerdo que se añade a continuación y lo que cuenta que ocurrió el 28 de julio de 1960. Aquel

día se estrenaba la *Tragedia de Hamlet* en versión de Nicolás González Ruíz en el Teatro Griego de Montjuïc y el elenco presentaba una “novedad extraordinaria” puesto que el papel de príncipe lo interpretaría esta actriz. Espert, sin ningún tipo de tapujo, decía emular a la famosa Sarah Bernard y en ningún momento se planteó el “sexo del personaje” como “asunto esencial”. De hecho, añadía: “ni hombre ni mujer, me sentí una idea y un problema. Mi personaje es un adolescente sin sexo y sin pasión amorosa”. En la nota se dice que la actriz en ningún momento se planteó la dificultad de “hacer un personaje masculino” sino que esta residía en la capacidad de “mantener su personalidad a lo largo de la obra” porque la palabra debe acompañar al gesto para que éste parezca sincero. También leemos que “no sólo resultó rompedor por el hecho de que una mujer haga el papel protagonista, sino porque se plantea profundizar en su escritura” pues hay que tener en cuenta que, hasta esa fecha, solo lo habían recitado (acaso leído) y protagonizado hombres y por eso, no resultó extraño que en la época la cosa acabara con dos bandos enfrentados aplaudiendo frenéticamente unos y abucheando salvajemente los otros.

Este hito nos sirve para presentar dos ideas. La primera es que cuando alguien consigue un alto grado de autonomía y cuenta con una buena capacidad crítica es capaz de traducir un personaje al igual que hace un dramaturgo. De hecho, Jacinto Benavente (1924: 111), uno de los grandes de nuestras letras, al describir el arquetipo de este tipo de autor nos dice que éste debe, como condición primordial, tener “una simpatía universal por todo lo humano, una curiosidad de contemplador desinteresado, que ha de llegar a la más perfecta amoralidad, es decir, a desatenderse del fin moral al considerar a sus personajes” puesto que “Todos ellos tienen el mismo derecho a la vida dramática”. Múltiples y variados son los métodos actorales necesarios para alcanzar ese grado de abstracción (Conejero, 2000; Marowitz, 1978 y Taso; Zarilli, 1995) pero lo que sí que parece evidente es que, en teatro, frente a otras disciplinas, hace mucho tiempo que se superó este tipo de cuestiones de índole sexual de un modo natural puesto que todo depende, nada más y nada menos, que de la propia persona. O sea, de la acción del discente.

La segunda consiste en destacar el seminario sobre *Feminismo e Ilustración* que tuvo lugar en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en 1987 porque nos ayudará, por un lado, a entender el desarrollo de la teoría feminista en nuestro país y, por otro, porque en dichas jornadas se reconoció y manifestó que el mundo y su complejidad social – especialmente multidimensional en la era de la globalización – amplia nuestros horizontes. En palabras de Amalia Valcárcel:

El feminismo es un conjunto teórico explicativo que da suficiencia a la pensabilidad del mundo. De modo que, una vez rescatada toda la transición de pensamiento y esbozadas las alianzas epistemológicas que lo han ubicado en las coordenadas dialécticas adecuadas, el feminismo siguió evolucionando, especializándose en diversos campos de estudio, y escindiéndose en derivadas teóricas, incluso contrapuestas (Valcárcel, 2014).

Desde este enfoque, por ejemplo, este tipo de referencias artístico-culturales pueden y deben comprenderse como un vínculo emocional, pero sobre todo cívico e intergeneracional, entre la(s) nueva(s) ciudadanía(s) y todas aquellas personas que en nuestro pasado reciente o lejano tanto lucharon para sacar la vida adelante en condiciones de dignidad y libertad. Este tipo de ejercicio crítico nos permitirá entender de un modo mucho más empático cómo se han pergeñado ciertos procesos ciudadanos (a veces singulares, a veces colectivos) pues el reto consistía en superarse, yendo en ocasiones más allá del propio bienestar y encauzado todo esfuerzo y empeño en transformar la sociedad que les había tocado vivir. Lo que antes impresionaba y desunía en ocasiones nos permite avanzar humanamente como colectivo y como sociedad y todos esos logros deben tener cabida en estos nuevos espacios. Aceptar con sensatez las aportaciones culturales de otras gentes con las que convivimos como muestra de prudencia – aunque nos desconcierten y no lleguemos a comprenderlo todo – pues la acción debe corresponder a la palabra y esta a la acción. Como idea, emplearlo como (meta)testimonio(s) para poder prosperar en nuestras propias aspiraciones. Como ejemplo, los magníficos *Rey Lear* de Nuria Espert (*Teatro Lliure*) y *Marga Reyes* (*Atalaya*) y *La Celestina* de José Luis Gómez (*Teatro Abadía*). Como dato, el eco de los cambios en materia de sexo LGTB son clara consecuencia de nuestra propia contradicción social. En definitiva, la iniciativa dramática trasciende y cuestiona cualquier currículum y/o aula.

Asimismo, uno de los sentidos de la democratización del hecho artístico y cultural es precisamente el carácter de apropiación (personal y colectiva) que llegan a tener este tipo de referencias simbólicas. Esta apropiación no necesariamente tiene que ver con ostentar su titularidad en términos de propiedad, sino de hacer nuestro algo que pertenece a toda la comunidad sin lugar a excepción. Tiene que ver también con la capacidad ciudadana de ir más allá de su propio patrimonio artístico y cultural y de nuestro poder a la hora de identificar “otros patrimonios” u “otras realidades” para intentar extraer de su crítica y conocimiento interpretaciones válidas para nuestra propia vida, porque solo con nuestro empeño por una coeducación efectiva seremos capaces de lograr ese desarrollo humano más sostenible que tanto ansiamos.

3.1. Leer escrupulosamente

Hace poco proponíamos acercarnos al conocimiento desde la memoria crítica y el saber multidimensional y multidisciplinar (Tsirina, Saiz *et al.*, 2021) y, en este sentido, apreciábamos que la hibridación bien pudiera ser fruto de una lectura escrupulosa porque, tanto en literatura como en teatro, vemos que lo esencial consisten en emplear el rigor y no la rigidez. Aquí nos alineamos con Sastre o Kott.

Visto el apartado anterior, tres cuestiones relacionadas con otra coeducación nos interesa abordar porque querríamos saber cuáles son sus posibles fuentes de legitimación. Es decir, nos gustaría plantear (i) sobre qué elementos se sostiene que lo conocido es lo verdadero; en segundo lugar (ii) atenderemos a la naturaleza del

agente que lo produce, a su posición social y al capital global acumulado del que dispone; y, en tercer lugar (iii) sería relevante indagar qué tipo de instrumentos emplea dicho agente para institucionalizar el fruto de sus opiniones e intuiciones, su *doxa*, en *episteme*. ¿El objetivo? Explorar qué podría aportar el cuerpo político del teatro al fomento de la ciudadanía global y cómo se podría transformar en actuación.

Como el primer planteamiento nos parece excesivo – y más cuando se intenta encajar en la ecuación el postulado del “segundo sexo” – para intentar discernir la fuente de legitimación del conocimiento y su *auctoritas* pensamos que es conveniente reconsiderar la propuesta de “tipo ideal” *weberiana*. Para este autor, la autoridad se puede sostener con argumentos de tradición, religión o razón (Weber, 1922). Análogamente, lo que se nos presenta como conocimiento puede venir avalado por dicha tradición, religión, o razón y más cuando ésta hace cátedra. Por tanto, convendría reevaluar las propuestas de ilustrados como Voltaire, Kant o Rousseau para ver qué lugar ocupa la mitad de la población global en la sociedad en base al principio de complementariedad de los sexos (Aristóteles, 1970; Habermas, 1968; Kant, 1991; Foucault, 2009; Benedito, 2021).

Asociado a la ilustración surge el auge del positivismo, y el desarrollo del rigor académico parece institucionalizarse tras la idea de que el conocimiento objetivo y axiológicamente neutral se concentra en los circuitos académicos del Norte Global. Es cierto que la Universidad como institución central de (pre)dominio académico la gobiernan mayoritariamente (en palabras de Martínez-Palacios (2020)) los sujetos BBVAh (burgueses, blancos, varones, adultos y heterosexuales) y este conjunto rígido de rasgos es sinónimo de conocimiento. La idea misma se sustenta con un pensamiento binarista que enfrenta al erudito (sabio/académico) y al profano (artista/artesano) en una singular conurbación en los que aquellos que suelen basar su conocimiento en la experiencia vital salen peor parados porque no gozan ni del argumento técnico ni del capital académico para poder cuantificarlo y justificarlo.

Así, cuando revestimos al [pseudo-]erudito de poder, se apropia de la autoridad y se convierte en el agente que posee el oligopolio de capital académico y ocupa una posición privilegiada en el entramado de la producción del saber. Cuanto mayor sea el capital cultural del agente, mayor será su capacidad de producir *doxa* revestida de *episteme*. Lo apreciamos, por ejemplo, en los avances en integración y universalidad que estamos alcanzado en un mundo plenamente globalizado pues existen todavía muchos techos de cristal para grupos marginales, personas con diversidad funcional, etc. Su mera presencia no puede representar ni garantiza el interés pleno del colectivo cuando queda al margen en la (re)generación de nodos del conocimiento (dirección de grupos de investigación, cátedras, etc.). Además, la propia burocracia y una excesiva y obsesiva optimización del posicionamiento del agente BBVAh a nivel técnico hace, que cualquier motor de búsqueda del saber acabe apuntando hacia un Norte Global pues su influjo, su magnetismo, es el que posibilita que su visión, palabra y acción se apoltronen sobre ese conocimiento.

Del mismo modo, resulta difícil abstraerse del hecho de que estos agentes utilizan una serie de instrumentos de legitimación para presentar datos como conocimiento sobre algún fenómeno. La datación adopta nuevos sentidos y cada índice, substancia, material, enfoque o muestra de investigación se reviste con una matriz de dominación que, en el contexto global actual, resulta colonialista, patriarcal, clasista, racista y extremadamente capacitista. Cuando el instrumento que surge para acercarnos a la verdad no es reflexivo, crea una sinergia peculiar y genera una verdad circular que estampa la marca del agente que la diseña. Como ejemplo, cualquier aspecto ético de “doble moral” e incluso la polémica teoría del “juicio moral” universal de Kohlberg.

4. El Instituto & Fundación Shakespeare de España, o el Privilegio de la Extraterritorialidad

Ha llegado el momento de mostrar qué papel ha jugado y juega nuestra institución en este todo entramado pero, antes de entrar de lleno en materia, prestaremos atención a lo que Bauman (2007) y Dehaene (2019) indican en relación a la globalización y al aprendizaje. En el caso de Bauman nos dice que “en la actualidad, los centros de producción de significado y valores son extraterritoriales”. Añade que esto genera nuevas “asimetrías entre la naturaleza extraterritorial del poder y la territorialidad de la vida ‘en su conjunto’” y, debido a este fenómeno, ciertas élites supralocales pueden convertir ésto en “aislamiento físico o corporal” a no ser que se esté provisto del correspondiente “permiso de ingreso”, de ahí que el “resto de la población se encuentra excluida y obligada a pagar el fuerte precio cultural, psicológico y político” de nuevos aislamientos. Dehaene (2019), por su parte, señala que cuatro son los pilares del aprendizaje: la atención, el compromiso activo, la productividad del error y la retroalimentación (*feedback*) y la consolidación. Para ilustrar el segundo emplea la metáfora del carrusel de Held y Hein de 1963 que sugiere que “cualquier organismo pasivo aprende poco o nada” aunque matiza que una exploración activa no consiste únicamente en moverse, sino en mantener una postura activa, comprometida y atenta al interactuar con el mundo que nos permita generar ideas o modelos mentales hipotéticos de éste para luego poder proyectarlos y contrastarlos con el entorno.

Pese a lo novedoso de las ideas, podemos ver que, en su día, George Steiner (1972) también analizó desde la extraterritorialidad el fenómeno de la generación de mensajes por parte de sujetos migrantes bilingües y/o multilingües y esto lo supo recoger, con muchísima intuición y anticipación, Manuel Ángel Conejero (OBE) fundador, presidente y rector del Instituto & Fundación Shakespeare de España. Su trayectoria profesional como actor en los Teatros Universitarios (TEU) y el reto de de traducir la obra completa de Shakespeare desde la cátedra de Literatura Inglesa de la Universitat de València le permitió explorar y elaborar un método de lectoescritura dramática colaborativa (1983-2000) innovador que pudiera dar respuesta a un proceso tan complejo y (múlti-)variable como es el teatro.

En su caso la élite supranacional (jerárquicamente superior) sería una entidad textual o escénica del periodo Renacentista en lengua inglesa y el aislamiento sería de tipo semiótico y lingüístico para los no hablantes de ese idioma (*inter*) e incluso para los hablantes del mismo (*intra*) por la distancia diacrónica del propio idioma y/o de su puesta en escena. Por lo que respecta al compromiso activo, simplemente lo plasmó con la fórmula “traducir la traducción” pues posibilita el acceso a ese momento del proceso creativo que surge en la mente del autor antes de que conforme el mensaje en sus diversos planos (fonético, retórico, narrativo, etc.).

En el epígrafe que da título a este apartado, mencionamos el privilegio de la extraterritorialidad porque gracias al rigor de sus ediciones, traducciones y puestas en escena, el colectivo artístico-académico que todavía dirige Conejero ha consolidado el privilegio de una ficción artística – muy similar a la jurídica – porque sus creaciones se encuentra sometidas a las leyes del teatro, el arte y la academia. De hecho, han sido muchos los colaboradores y las colaboradoras tanto a nivel nacional como internacional que han apoyado sus actividades: T. J. B. Spencer, Jenaro Talens, Juan Vicente Martínez Luciano, Vicent Forés, Pilar Ezpeleta, Muriel C. Bradbrook, Philip Brokbank, Stanley Wells, Girogio Melchiori, Jan Kott, Roger Pringle, *International Shakespeare Association*, etc. y gentes del teatro como Sergio Peris Mencheta, Alejo Saura, Daniel Craig, Enrique Arce, Cardeña, del Valle, Arias, etc., los que se han formado en sus tablas ... por mencionar a algunos/as y olvidar a muchos/as más.

Sus orígenes se remontan a principios de los 70, cuando varios profesores universitarios con grandes dotes y más aspiraciones artísticas bajo la dirección del Conejero y el respaldo académico del Catedrático de Literatura Inglesa de la Complutense de Madrid Prof. Dr. Cándido Pérez Gállego, iniciaron múltiples actividades académicas relacionadas con el estudio del teatro isabelino en general y la obra de Shakespeare, en particular dentro y fuera de la universidad (ej. Compañía Teatro Jove). Estas actividades giraron en torno a los seminarios internacionales conocidos como "*Encuentros Shakespeare*" pero en 1985 surgió la necesidad de ampliar la institución con miras a sentar una plataforma formal para todas las actividades artísticas y didácticas que se derivaron del objetivo académico inicial y así es como esta institución llega a adquirir su estructura actual. Cuando en la mayoría de espacio se apostaba por escindir – e incluso pensábamos que nadie tendría esa especial aptitud que nos apuntaba Salvador de Madariaga – esta institución consiguió aunar la docencia e investigación académica con la práctica y difusión artística gracias a la traducción (Oliva, 1999). De este modo, la traducción a partir del teatro y el teatro a partir de la traducción servirían para vincular, de nuevo, teatro y universidad y, además, armonizarían las propuestas renovadoras de principios del siglo XX en las que, tras el contacto con el mundo oriental y la renovación radical del teatro occidental, se planteaba la ruptura entre el “teatro como obra de arte autónomo” y la “obra dramática” (Grandes, 1998).

4.1 Por y para la Co-Gobernanza

Resultaría aventurado intentar adivinar el papel que puede jugar el teatro en el desarrollo de la pedagogía cultural y/o creativa porque se puede ver como clase teórica, como juego apasionante, como medio de inmersión a otras épocas o lugares o como espacio de esparcimiento y descubrimiento de facetas desconocidas pero lo que nos gustaría destacar de nuestro método de *lectoescritura colaborativa* es que ayuda a asimilar ética y valores mediante la práctica del diálogo y de la reflexión escénica porque enseña a ser uno mismo y otro simultáneamente. El teatro como fenómeno, como universo, como sutil instrumento de cognición artística y social y como (re)descubridor de realidades presenta, en nuestra opinión, la más rica y variada oportunidad para la formación de la personalidad y la colectividad.

Sin embargo, el trabajo de nuestro colectivo va mucho más allá de aglutinar la palabra y la acción ya que el teatro armoniza múltiples artes y ciencias y, por tanto, sus gentes tienen que aprender a pensar y actuar en sus múltiples dimensiones. Es el único arte que permite una síntesis tan global. Todas las tareas, por nimias que sean, conforman los cimientos del teatro y no deberían enseñarse de manera aislada, por acumular conocimiento, sin un propósito concreto. Para Stanislavski (2013) el teatro empieza por la percha y ahí reside la verdad teatral. Por eso un día se es acomodador, otro regidor, otro remendón y el día del estreno protagonista principal. Una ciudadanía global debería formarse desde una cogobernanza similar en la que lo primero que se respeta es la diversidad.

¿Y cómo se manifiesta esto? Pues el teatro, frente a otras disciplinas, permite que migración e interacción no sean un impedimento y por eso resulta habitual encontrar una propuesta textual rumana, cuya acción transcurre en Bosnia, montada en Inglaterra, traducida por un español, dirigida por una rusa con una propuesta de escenografía italiana. Además, el proceso de preparación y ahora incluso hasta la representación se puede realizar a distancia (de hecho, ya hay espectáculos abiertos con *Zoom* y similares) porque ni las tecnologías aparentemente disuasorias se excluyen. Ciertamente es que la globalización ha aumentado la intensidad de los intercambios culturales y el teatro, sin duda, ha podido adaptarse con mayor facilidad por su carácter comunicativo abierto y expansivo.

4.2 Muerte y Vida en Teatro

“I love acting. It’s much more real than life”
Oscar Wilde, *The Picture of Dorian Gray*

“beside the action of the text must exist the action of the stage”
Kantor, *The Dead Class*

La pedagogía, en un mundo tan globalizado y globalizador, reconoce cada vez más la necesidad de proponer alternativas efectivas de aprendizaje que quieran y

puedan satisfacer las necesidades de una sociedad comprometida para permitir al individuo elegir libremente – con toda la responsabilidad que esto conlleva – su lugar en este mundo hipervinculado, diverso y dinámico (Han, 2019). Se ofrecen constantemente cantidades ingentes de conceptos innovadores para resintonizar enseñanza y aprendizaje (ej. *elemento* de Wilber) e incluso ya se han integrado en sus dominios alternativas marginales como los casos de Montessori o Waldorf. Al mismo tiempo, el debate sobre los objetivos, el contenido, la metodología y la evaluación permanece abierto, nuestra (eterna) asignatura pendiente.

La característica principal del teatro, por la que docentes y pedagogos deberían sentirse fascinados, es la necesidad de una máxima implicación personal de todos y cada uno en el proceso de una representación teatral efímera. Si es difícil imaginar a un actor aprendiendo a actuar con una lectura y escucha activa, ¿por qué nos parece tan lógico que tenga que hacerlo el resto? El actor aprende actuando, siendo él mismo y otro simultáneamente. Imaginemos a un director que olvida al espectador y no busca modos de captar la atención, ¿cómo convertirá a su audiencia en cómplice activo y pasivo a la vez de lo que está sucediendo? De ser así, el ciclo vital *muerte – vida* || *vida – muerte* no se puede completar y hablaríamos de cualquier otra cosa menos de teatro.

Con las metodologías teatrales, docentes y discentes aprenden y comparten conceptos básicos para la vida que van mucho más allá del escenario. Superan barreras psicológicas, aislamientos sociales y su motivación aumenta al traducir el mundo desde un compromiso totalmente activo. ¿Por qué no incorporar métodos de *actuación* para resolver problemas complejos en otros espacios educativos?

Para que el docente pueda convertir el aula en un auténtico espacio dramático de interacción hace falta, nada más y nada menos, que pensar en los discentes y en hacer teatro para ellos, al igual que hacía Shakespeare con sus actores. “Sed en nuestra ausencia Nos mismo”, “Apelad a vuestra fantasía” sin dejar de exigir en todo momento, eso sí, una colaboración mental activa. Recordemos, “drama es todo y nada en teatro”, y este espacio reivindicativo nos sitúa en una clase muerta (2017) en los dominios del arte donde la diferencia entre “*play*” Shakespeare y “*play with*” Shakespeare es más que considerable. Y nuestras metodologías coinciden con esta nueva ilustración póstuma (Garcés, 2017) en la que se no indica que “la crítica no es un juicio de superioridad” pues nos *extra-localiza* en vez de supra-aislarnos. “La crítica es autonomía del pensamiento pero no autosuficiencia de la razón”. “¿Hasta dónde?” (en vez de “¿hasta cuándo?”) podemos explorar para superar los “límites” que nos devuelvan “la autonomía y soberanía”? Puede que la instantaneidad proporcione la clave.

Improvisación, inmediatez y espontaneidad son valores fundamentales para el teatro porque surgen de forma natural y permiten (auto)evaluar la creatividad y originalidad. No existe el miedo a equivocarse que tanto ofusca al sistema educativo convencional. Poco se tolera hoy el fallo en un aula por un exceso anfibológico de la excelencia. El/la docente que no sepa ser espontáneo y que tenga miedo a improvisar,

jamás podrá enseñar improvisación y espontaneidad a ningún discente. Un maestro que hace mimesis del aprendizaje, ni hará ni impulsará la exploración y privará a su audiencia de la erótica del saber. Tampoco consiste en devaluar la creatividad del discente con una nota, un estatus, un ranking o un diploma. Brook, Falszen o Grotowski hablan de teatro rico o pobre. Para nosotros, sin embargo, el teatro solo puede estar vivo y muerto. Es la única forma de poder aprehenderlo.

4.3. Gentes de todas clases y épocas saben de este pecado: La Alteridad en mí

Apostamos por el valor de la literatura y el teatro porque, en nuestro caso, si lo que pasa en el aula se queda en el aula nos veremos abocados al fracaso más aparatoso. De hecho, la investigación, docencia, aprendizaje y difusión en nuestro dominio es de las más inmediatas y comprometidas con la sociedad. Por este motivo nuestra experiencia vivencial debe facilitar la exploración de diferentes situaciones de la vida para convertirlas en una realidad escénica y viceversa. Se asimila que el universalismo es un concepto irrefutable y que todos los seres humanos y personajes tienen los mismos derechos. Y esta “alteridad” (*otherness*) y solidaridad (*togetherness*) sirve para agrupar y consolidar en vez de para aislar y cohibir. Soportamos y toleramos la felicidad del otro con extrema facilidad. ¿Qué pasaría a nivel global si nos hubiera enseñados desde muy pequeños a ser otro/a? Mujeres haciendo de hombres y hombres de mujer (Sara Bernhard es *Hamlet*, Robin Williams en *Señora Doubtfire*, etc.) ¿Acaso no nos entenderíamos mejor? ¿No es éste el principio de empatía? Travestirse es fácil, pero verbalizar un personaje no tanto. Conejero (2000) planeta construir el currículum de un personaje para que hasta la mirada y el más sutil de los matices puedan convencer. De ahí su propuesta de lectoescritura dramática colaborativa.

¿Resulta esencial incluir el teatro y la literatura dramática en los programas de educación para la ciudadanía global? Para nosotros obviamente, sin lugar a duda porque la imitación es una aptitud innata pero la emulación no. El límite, sutil, como casi todo en teatro. Ahora bien, el teatro es algo mágico, pero no puede resolver todos los problemas al instante. Migrar una clase magistral al hiperespacio podría resultar fácil pero la motivación personal y la generación de iniciativa no se pueden teletransportar con tanta facilidad. Saber o no saber explorar espacios de esparcimiento sensoriales, emocionales, artísticos e intelectuales... He ahí el dilema. El resto es burocratizar.

4.4. ¿Y eso es todo?

Sí, “esto es así” – que ahora añadiría acertadamente y con cierta socarronería el profesor Conejero – pues en teatro siempre nos importa saber si hemos sido capaces de crear un escenario verbal abierto a la reflexión o no. Suele ser en el epílogo

donde en teatro se pide la indulgencia al espectador y la audiencia, pero en este caso, simplemente aprovecharemos para hacer una breve recapitulación.

Pensamos que el objetivo del teatro y la pedagogía consiste, por ser dominios del saber interdisciplinares, en explorar nuevos espacios de esparcimiento similares y también hemos insistido en proclamar que rigor no es lo mismo que rigidez. Así mientras el método científico – basado en la reproducibilidad – defiende la datación, exactitud y precisión de la realidad, desde el teatro, arte por excelencia también de la reproducibilidad, se sabe a ciencia cierta que nunca jamás vamos a encontrar dos eventos teatrales iguales en realidad. Todo es vida y muerte. Insistamos un drama como abstracción es todo y nada. Ambas dos plantean diversos grados de abstracción pero mientras en la ciencia se censura el error, no hay margen para la improvisación y cuestiona la *doxa*, la otra lo acepta con permisividad pues se nutre del diálogo, por mucho esperpéntico que este sea, para poder engendrar y renovar. Sobre lo anfibológico, huelgan los comentarios y ocurre lo mismo con lo fantasmagórico, porque imaginar sí que es innato al ser humano.

Por lo que respecta al aislamiento y a la precariedad, obviamente, lo conveniente sería elevar esos discursos a nivel supranacional (Unión Europea, ONU, etc.) porque parafraseando a Ortega y Gasset (1977) podríamos decir que no basta con uniformarse como discente para ser *suficientemente* discente. De tan (neo-ultra-)moderno que intentar ser el concepto acaba, como bien señala este autor, como mero diálogo entre estatuas. En el espíritu de la supranacionalidad europea permanece la sustancia (el “ser” *identitario*) de la filosofía griega pero la rigidez burocrática del “ser-como-es-debido” merma el pensamiento crítico y no permita engendrar nuevas realidades mucho más comprometidas a nivel individual y colectivo. Es necesario, por tanto, repensar la institución educativa en su totalidad para que se pueda incorporar, transferir e incluso migrar el saber de otras disciplinas con mucha más eficacia y facilidad, es decir, debe tener la capacidad de poder asimilar otras perspectivas independientemente del sexo o condición del que las proponga. Las relaciones y redes (Gill, 2020; Han, 2019) más que lo seres, eso que tanto nos acerca y distancia a Oriente y Occidente.

Hemos visto que, en ocasiones, el empeño y la motivación del individuo al idear y reflexionar crítica, detenida y rigurosamente sobre un concepto puede plantear soluciones creativas para dar respuesta a ciertas carencias y/o necesidades sociales (ej. coeducación). La burocracia – entre bambalinas – tras su concepción localista, acumulativa, suspicaz y dominante, poco entiende y menos pretende entender si todo no se ajusta al guion, a ley, poco margen hay para la improvisación como decía Lázaro Carreter sobre la pedagogía moderna del método en Artes y Humanidades. De ahí que no nos parezca extraña la tendencia hacia la erosión legal que impulsan algunos individuos y colectivos para poder revitalizar el entorno como es debido, curiosamente, sin excluir ni aislar al tan necesario “apoyo institucional” independientemente de si este es local, comarcal, nacional, continental o incluso planetario. Triste que, a día de hoy, la inversión en saberes esté hipertrofiada y sea

tan accesible y abierta para algunos alegando una imperiosa necesidad social y tan cuestionada, aislada, hermética y burocrática para otros muchos. Como solución consensuada, previo sufragio, los gobernantes abordan lo determinado o definitivo como total y promulgan de nuevo la fórmula “*In sécula seculorum*” desde los centros de poder como lema universal para el eterno discente. Se incita descaradamente a practicar el altruismo, activísimo o voluntariado intelectual sin saber a ciencia cierta cómo recabar datos fidedignos que nos aporten tendencias o resultados creíbles en este “experimento controlado” en el que capacitación del docente y la competencia del discente queda en una situación de abstracción similar. De ahí que supranacionalizar la datación y evaluar la viabilidad, caducidad y sostenibilidad del entorno educativo sea la única tendencia. Aprender de manera formal, no formal e informal puede acabar convirtiendo a la institución educativa en un museo interactivo con múltiples y accesibles visitas guiadas en el que competentes y capacitados pugnan por ocupar un privilegiado lugar.

Poderosa, extremadamente poderosa es la *cronosofía* (Pomian, 1984) y la santísima Trinidad de los dominios del Tiempo en Europa: pasado, presente, futuro. Nada más y nada menos. Pero el teatro nos evidencia que la vivencia es finita y su saber, como versaba Jonson al hablar del teatro vivencial de Shakespeare, infinita. Para nosotros el ciclo *vida – muerte* tanto en teatro como en la vida lo resume la máxima “*He was not of an age, but for all time!*” pero es muy diferente porque nos aporta la experiencia del erudito y del profano al unísono. Desde lo extraterritorial podemos contemplar un *tempo* del saber distinto en el que lo *informal* se vuelve *formal* y puede alcanzar un grado *técnico* considerable. Pero eso no es suficiente para el arte. Nuestro ciclo vital no estaría completo y solo se puede cerrar y eternizar cuando para engendrar un arte tan efímero como la vida lo técnico se cuestiona e informaliza hasta tal extremo (ej. unidades del tiempo en Shakespeare frente a las clásicas de Aristóteles) que, al igual que ocurría en la imagen de la edición de la *Globe Edition* – metáfora del *Globe Theatre* – se vuelven a abrazar fraternalmente de nuevo. Es decir: un bucle infinito de lo informal a lo formal, de lo formal a lo técnico, de lo técnico a lo artístico y de lo artístico a lo informal de nuevo. Shakespeare lo intuyó y lo plasmó junto con su compañía teatral para que pudiéramos (re)crearlos *ad infinitum*. Y nuestros maestros, con esta lección bien apprehendida, nos enseñaron a saber *cómo* leerlo, escribirlo y traducirlo.

Exeunt.

5. REFERENCIAS

Anaya, G. (2007). *La passió educativa*. Valencia: PUV.

Aristóteles (1970). *Ética a Nicomano*. Madrid: IEP.

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.

Balló, J. y Pérez, X. (2015) *El Mundo, un escenario: Shakespeare, el guionista invisible*. Barcelona: Anagrama.

Bauman, Z. (2007). *La Globalización: consecuencias humanas*. México: FCE.
_____ (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Madrid: Gedisa.

Benavente, J. (1924) *Conferencias*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.

Benedito Casanova, A. (2021). “Modelos de aprendizaje en la formación investigadora”. En Haba-Osca, J. y Castelló Cogollos, R. *Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Combatir las desigualdades sociales a través de la competencia investigadora del estudiantado*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Biglia, B. (2015). “Avances, dilemas y retos de la epistemología feminista en la investigación social”. En I. Mendia *et al.* (eds). *Otras formas de (re)conocer*. Vitoria-Gasteiz: Hegoa - SIMReF, pp. 21-44.

Bloom, H. (2002). *Shakespeare: la invención de lo humano*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2012). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *Per una sociología reflexiva*. Barcelona: Herder.

Brook, P. (1995 [1968]). *The Empty Space*, Londres: Nick Hern Books.

Castañón, L. E. (2010) *Simone de Beauvoir y la condición femenina*. Revista Melibea Vol. 4, pp. 67 – 80

https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9505/articulo-3-castaon.pdf

Carreter, F. (1991) *Hacia una moderna pedagogía de la literatura*.

<https://www.march.es/es/madrid/hacia-moderna-pedagogia-literatura>

Cid López, R. M. (2009). Simone de Beauvoir y la historia de las mujeres. Notas sobre El Segundo Sexo. *Investigaciones Feministas*, 65 - 76.

<https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/INFE0909110065A>

Chomsky, N. y Dieterich, H. (2004) *La aldea global*. Tafalla: Txalaparta D. L.

- Conejero, M. A. (1983). *La escena, el sueño, la palabra*. Valencia: Fundación Shakespere e Hiperión.
- Conejero, M. A. (1992). *Rethoric theater and translation*, Valencia: Ayuntamiento de Valencia y Graficas Genoves, S.L.
- Conejero, M. A. (2000) *El actor y la palabra. Breviario para actores*. Madrid: La Avispa.
- Conejero, M. A. (2017). *El actor, el texto, el deseo*. Valencia: Internet Shakespeare España – mmm y Fundación Shakespeare de España.
https://www.uv.es/uvpress/ise/EnsayosMAC/MAC_ATD_2017.html
- Cordón, F. (1982). *La función de la ciencia en la sociedad*. Barcelona: Anthropos.
- Cortina, A. (2009) *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cutillas, V. (2015). *El teatro y la pedagogía en la historia de la educación*. Tonos digital: Revista de estudios filológicos. ISSN-e 1577-6921, N° 28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4952441>
- de Madariaga, S. (1955). *El Hamlet de Shakespeare*. México y Buenos Aires: Hermes.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2009). *Una lectura de Kant*. Buenos Aires: SXXI.
 _____ (2021) *Michel Foucault acerca de la enseñanza*. Mar. 1975. 01 diciembre 202. < <https://www.youtube.com/watch?v=DAe0wpX2xQc> >
- Garcés, M. (2018) *Nueva Ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- García Lorenzo, L. ed. (1999) *Aproximación al Teatro Español Universitario (TEU)*. Madrid: CSIC.
- Gill, R. (2010). “Breaking the silence: the hidden injuries of the neoliberal university”. En Gill, R.; Ryan-Flood, R. *Secrecy and silence in teh research process: feminist reflections*. Londres: Routledge, pp. 228-244.

Gill, R. y Scharff, C. (2011). *New feminisities: Postfeminism, neoliberalism and subjectivity*, p. 336.

Grande Rosales, Á. (1998) "Hacia un teatro global: Cultura e identidad en el teatro contemporáneo," *Teatro: Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies*: Número 13-14, pp. 185-197.

Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Hall, E. T. (1959) *The Silent Language*. New York: Doubleday & Company.
_____ (1999) *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Books.

Han, B. y Gaillour, F. (2019) *Hiperculturalidad: cultura y globalización*. Barcelona: Herder.

Kant, I. (1991). *Crítica de la facultad de juzgar*. Caracas: Monte Ávila.

Kantor, T. (2017) *The Dead Class*. Kindle book: *Éditinos subjectile/Clarisse Bardoit*.

Kott, J. (1967 [1961]). *Shakespeare our contemporary*, Methuen young books.

Lledó, E. (2018) *Sobre la educación: La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Madrid: Taurus.

Lyotard, J. F. (1987) *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid y Buenos Aires: Cátedra y Editorial REI.

Lucio-Villegas, E. K. (2010). *La construcción colectiva de la ciudadanía y la educación*. Xátiva: Edicions del CREC.

Marowitz, C. (1978) *The Act of Being. Towards a Theory of Acting*. New York: Taplinger Publishing Company.

Martínez-Palacios, J. (2020). “Ezagutza despatriarkalizatzea” *Hariak. Recreando la educación emancipadora*, vol 1(32), pp. 2-4.

Oliva, C. (1999) “La escena universitaria española”. En García Lorenzo, L. ed. (1999) *Aproximación al Teatro Español Universitario (TEU)*. Madrid: CSIC.

Ortega y Gasset, J. (1977) *Idea del teatro*. Madrid: Revista de Occidente.

- Palma Muñoz, M. (2019). *Bolonia, 20 años después. El espacio europeo de educación superior en España: análisis de los debates parlamentarios*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Pérez Gállego, C. y Forés, V. (ed.) (2012) *Acoso Textual: Literatura como Filosofía*. Valencia: UVPress y Reproexpress Ediciones.
<https://www.uv.es/fores/AcosoTextual/candido2001.html>
- Polanyi, K. (1944). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid: La Piqueta.
- Pomian, K. (1984) *El orden del tiempo*. Madrid: Ediciones Jucar.
- Pujals, E. (1988). *Historia de la literatura inglesa*. Madrid: Gredos.
- Rivera, C. (2019) *El teatro, la (eterna) asignatura pendiente de la Educación*.
https://elpais.com/elpais/2019/02/19/mamas_papas/1550575644_941505.html
- Sastre, A (1956). *Drama y Sociedad*. Madrid: Taurus.
- Shakespeare, W. (2015) *Medyda, por Medida*. Madrid: Cátedra.
- Stanislavski, K. (2013). *Mi vida en el arte*, Barcelona: Alba Editorial.
- Steiner, G. (1972). *Extraterritorial. Papers on Literature and the Language Revolution*. London: Faber & Faber.
- Tasi, A. (n/a) The Metaphysics of Performance: The “Theatre Of the World”. *The Paideia Project on-line*. <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Meta/MetaTass.htm>
- Vieites, F. (2015). *Arte dramático y universidad pública: hacia una integración necesaria*. Profesorado: Revista de curriculum y formación de profesorado. ISSN-e 1138-414X, Vol. 19, N°1, págs. 555-573.
- Tsirina-Fedorova, E.; Saiz, J.; Haba, J. (2021). “Jan Kott is Dead, Long Live to the <“Hybrid”> Critic”. *Multicultural Shakespeare: Translation, Appropriation and Performance*, vol. 24 (39). <https://doi.org/10.18778/2038-8530.24.11>
- Wagensberg, J. (2013). *La rebelión de las formas*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Vappereau, F. (2012). *La Teoría de la Identificación según Freud*.
<http://revistapediatria.com.ar/wp-content/uploads/2012/09/155-165-Freud-Vappereau.pdf>

Villasante, T. R. (2020). “¿Educar o construir estrategias co-labor-activas?”. En Iolanda Corella y Paqui Borox (eds.) *La capacidad de transformar. Educación permanente, política y convivencialidad*. Xátiva: Ediciones del Instituto Paulo Freire, pp. 9-44.

Zarilli, P. B. (1995) *Acting (Re)Considered. Theories and Practices*. London and New York: Routledge.