

# **Teatro y Emociones: el escenario de una “escuela en crisis” y la colonización del discurso educativo**

*PAVETTO MÉNDEZ, Fabiola Ester / Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Artes del Espectáculo - Normal N°2; IES 28 - fabiolapavetto@gmail.com*

*Tipo de trabajo: ponencia*

» *Palabras claves: emociones-escuela-gestión-teatro-educación*

## » **Resumen**

Este trabajo es parte del comienzo de la investigación sobre la “sobrevalorización” de la gestión de las emociones frente a la “subvaloración” del arte en la escuela primaria, especialmente el Teatro.

Con el auge del trabajo sobre las emociones en educación, el “Monstruo de los colores” y sus derivados, nos planteamos qué concepción de sujeto sustenta estas perspectivas y, a manera de resistencia, qué plantea el Teatro entendido como creación en colectivo

## » **Teatro y Emociones: el escenario de una “escuela en crisis” y la colonización simbólica del discurso educativo**

“El mercado promete una forma del ideal de libertad,  
y en su contracara, una garantía de exclusión”  
(Sarlo, 2011:41).

Este trabajo es parte del comienzo de la investigación sobre la “sobrevalorización” de la gestión de las emociones frente a la “subvaloración” del arte en la escuela primaria, especialmente el Teatro.

Con el auge del trabajo sobre las emociones en educación, el “Monstruo de los colores” (Llenas, 2016) y sus derivados, nos planteamos qué concepción de sujeto sustenta estas perspectivas y, a manera de resistencia, qué plantea el Teatro entendido como creación en colectivo.

El discurso neoliberal sobre esta primera temática, es un ejemplo claro del racionalismo y el Teatro, por el contrario, se plantearía -según nuestra perspectiva- como alternativa frente a la nueva “necesidad” del acentuado autocontrol que se propone a las infancias, a través de la “moda” de la gestión de las emociones.

### *Algunas observaciones*

En uno de los puntos del manifiesto del grupo latinoamericano de psicodrama (Pavlovsky, E, et. Al, s/f) diferenciando la utilización de las técnicas dramáticas como un medio de adaptación al sistema y como un medio de cambio y socialización los autores manifiestan: “En este sentido rechazamos:

- 1) El uso de las técnicas dramáticas como un producto de consumo
- 2) Como un supuesto factor de cambio, pero que, al pasar solamente por el nivel individual, no conduce a cambios institucionales, ni tampoco a modificaciones en las estructuras socioeconómicas” (...) (ídem: 7)

Más adelante agregan los autores: “Consideramos como terapéutica una técnica cuando es utilizada en lucha contra la alienación (toda forma de opresión genera alienación)” (9). Ya en su manifiesto este grupo advertía sobre la utilización de las dramatizaciones con fines autoritarios o de imposición de tendencias con perspectivas individualistas. No pretendemos aquí hablar de psicodrama pero sí, de la “utilización”, de recursos que “olvidan” la concepción de lo social como una construcción colectiva.

### *Propósitos*

En este proyecto proponemos cuestionarnos sobre la utilización y el “juego” con las emociones, la ligereza -o falta de rigor teórico- con las que se las utiliza y la carencia de una “escucha” real frente a la necesidad de las infancias.

Proponemos, además, arrojar una mirada crítica sobre los supuestos que sustenta la EE (Educación Emocional) y su concepción de sujeto, así como de sociedad. Sostenemos que el lenguaje como portador de lo simbólico, no es ingenuo y que todo vocabulario da cuenta de perspectivas y posicionamientos.

### *Investigaciones previas*

Hoy en día diversos intelectuales e investigadores sostienen críticas sobre los abordajes en torno de las “emociones” en la educación, nos basaremos en el trabajo de Sorondo, en el que se interroga acerca de las concepciones de sujeto, de sociedad y de educación que proponen la EE en la escuela.

La EE es un discurso que surge a finales del siglo XX, y con más fuerza a principios de este siglo. (...) Se trata de un conjunto de postulados teóricos y propuestas prácticas que apuntan a una educación centrada en el autoconocimiento y la “madurez emocional”, como garantía de “bienestar” y vía para amortiguar las “psicopatologías” (Sorondo 2020:11)

Y continúa la autora, “Sus referentes (Bizquerra Alzina, 2000; Malaisi, 2010) ponen el acento en el desarrollo de «competencias» o «habilidades» (socio)emocionales, que incluyen el «autoconocimiento», la

«autorregulación», la «gestión de emociones» o «aprovechamiento *productivo* de las emociones» (*ibid*), y también la empatía y la tolerancia”.

La EE se presenta -prosigue la autora- además, como una alternativa frente a problemáticas como el fracaso escolar, los conflictos interpersonales, problemáticas subjetivas varias, la pérdida de autoridad docente, etc. Esta perspectiva se sustenta en el modelo educativo del neoliberalismo. Con respecto a la conformación de ese tipo de escuela los autores (Laval y Dardot, 2013; Sztulwark, 2019), recorren el trabajo de Foucault en un análisis del neoliberalismo como una racionalidad que impone técnicas de subjetivación que dan lugar a un nuevo tipo de sujeto: el sujeto-empresa o empresa-de-sí y prosigue:

esto impacta en la forma en que los sujetos se conciben a sí mismos, hablamos de técnicas disciplinarias que administran cuerpos, pero, también, gestionan espíritus (Laval y Dardot, 2013, p.329). “El sujeto empresarial es un sujeto competitivo –sumergido en la competición mundial–, que se piensa a sí mismo como una empresa que debe tender a un mayor rendimiento, eficacia y productividad en un contexto marcado por la flexibilización del mercado laboral, la pérdida de derechos y la fragilización de las democracias y del concepto mismo de lo común”. (*op. cit.*:14)

El objetivo sería -para esta perspectiva- la adaptación y la eficiencia mediante la internalización de técnicas de *management* que incluyen un gerenciamiento del alma, para el dominio de sí, sostiene la autora. Nos preguntamos qué implicaría la eficacia en las infancias y cómo vive el sujeto esa necesidad “impuesta” a su adaptación. ¿Se pretende domesticar a las infancias?

Sorondo explica también que este tipo de escuela se sostiene en la lógica de la competencia, que ubica a las infancias en un lugar y una concepción subjetiva como empresas-de-sí adaptables, con un proyecto de vida que propone estándares únicos y modelos a seguir, anulando la posibilidad de existencia y/o emergencia de otras formas de ser, pensar y hacer, de otros sentidos.

Sorondo continúa citando a Abramovich cuando sostiene que

las dicotomías que la EE utiliza para hablar de lo emocional –particularmente, la de emociones “positivas” y “negativas”– tienden a simplificar, cosificar y naturalizar las emociones (...) la EE disuelve ideologías, impugnaciones, contradicciones y relaciones de poder, y excluye emociones “feas”. En definitiva, se trata de una perspectiva reduccionista para entender el sentir, que cosifica y desambigua el mundo afectivo desde una concepción que no reconoce su inefabilidad y opacidad (17).

Otro gran reduccionismo con consecuencias inimaginables es el uso y abuso de emoticones como llama Gagliano “educación emoji-onal”, nos encontramos frente al peligro de una simplificación del sentir según cita, que lleva a la “normalización de la comunicación afectiva a través del uso indiscriminado de emoticones” (Sorondo, *op. cit.*: 18) y que, insistimos rechaza la posibilidad de matices de sentido, imponiendo un lenguaje único.

Se concibe a la emoción como un emergente que hay que aprender a controlar. Se la intenta reconocer y clasificar, se le otorga estatus, se la asocia a colores. Lo preocupante es pensar que las infancias pueden

“elegir” qué hacer con las emociones, frente a un “deber ser”, y agrega Sorondo, se normaliza el sentir jerarquizándose a partir de categorías y se patologizan otras formas de experimentar y expresar las emociones (Grosfoguel, 2009:19)

En suma las técnicas del “*management* del alma” se expresan en el discurso y atraviesan lo simbólico en la esfera educativa. En las instituciones se “excluye” a quienes no siguen la norma esperada, se los identifica como obstáculos.

La EE se presenta, aquí, como un instrumento para “corregir” (...) para establecer “normas” y para generar un clima de (auto)control necesario para el buen funcionamiento del aula. La capacidad de nombrar, reconocer y expresar adecuadamente las emociones conforma un conjunto de competencias individuales que optimizan el aprendizaje y al propio alumnado, en tanto que conformado por empresas-de-sí (...). (Sorondo, *op. cit.*: 19,20)

Las neurociencias, se apela a ellas para medir, justificar las metodologías del autocontrol. Se da prioridad al desarrollo de competencias individuales, se intenta optimizar el desempeño, a partir de habilidades (socio)emocionales como un instrumento para adaptarse a la sociedad y al mercado.

En lo que vemos hasta aquí, notamos con claridad distintiva que el discurso de la gestión de las “emociones” se aleja de las propuestas artísticas teatrales, de la cualidad subjetivante de lo lúdico-ficcional en las infancias.

A partir de lo antedicho consideramos exponer las premisas básicas del juego teatral en la educación primaria, que sustentan nuestra posición.

En primer lugar, proponemos ahondar en la noción de cuerpo. El cuerpo moderno pertenece a un orden diferente al de los orígenes pues implica la ruptura del sujeto con los otros en una estructura social del tipo individualista, como ya mencionamos. Le Breton agrega explicando que el dualismo contemporáneo opone al hombre y el cuerpo; este último es concebido hoy como lugar de bienestar (forma), buen parecer, pasión por el esfuerzo, por el riesgo o la competencia. “En nuestras sociedades es sinónimo de individuo, pero se lo trata como un *alter ego*” (en Pavetto, 2022:23). O se lo castiga o se lo endiosa, ambas son maneras de alienarlo, a causa de la herencia dualista cuerpo-alma ya mencionada, olvidándose que *somos* cuerpo.

En el teatro, las emociones son un emergente y se crean (se recrean) desde lo lúdico y hacia lo ficcional. En el desplazamiento que propone lo ficcional, esa metaforización de la *poiesis* corporal, las infancias tramitan la angustia, que de lo contrario emergería de forma abrupta en forma de violencia física, verbal o psicológica, u otro tipo de sintomatología.

No podemos ni debemos pasar por alto que las necesidades de las infancias -en todo lo que tenga que ver con su desarrollo subjetivo- se sustentan en la experiencia de lo presencial, lo vincular y, por ende, lo social. En este punto hay aspectos fundamentales a tener en cuenta en tanto valoración de lo presencial y de un espacio de juego corporal para los niños:

1. Al estimular lo sensorial, los ubicamos en espacio y tiempo.

2. Habilitamos la construcción de una noción de esquema corporal que contribuye a la creación de subjetividad.
3. Permite un vínculo con el otro que se constituye en tanto “proxemia”.
4. Construye un espacio común en el “nosotros”, familiar primero y social después.
5. Implica una inter-acción, que por definición considera un sujeto activo como opuesto a “pasivo”, según lo describe Esteban Levin:

La experiencia de un niño con otro semejante a él y al mismo tiempo diferente provoca la novedad de lo que acontece, junto en el encuentro des-encuentro con aquel que llega a relacionarse. Esta experiencia escénica le permite al niño ser y existir, confronta lo social con la construcción de alteridad y abre las vías del devenir deseante de un niño” (en Pavetto, 2022:35).

A partir del juego teatral se apunta a que los alumnos se formen a través de lo lúdico-grupal y así desarrollen su capacidad expresiva, comunicativa y creativa; y además adquieran una habilidad empática que irán logrando paulatinamente para ser permeables y perceptivos frente al lenguaje corporal del otro. De esa manera, consideramos desarrollan la verdadera empatía.

En nuestras experiencias en Teatro en la escuela y, a partir de las investigaciones de S. Freud e inclusive de Rizzolatti, et. al. a partir de su estudio sobre las neuronas espejo, nos atrevemos a sostener que la empatía es física, se va formando en el niño desde los primeros vínculos con sus progenitores y se irá desarrollando en sus relaciones interpersonales. Sostenemos que el teatro es una forma en la que se puede profundizar.

Al pretender que las infancias gestionen las emociones desde lo clasificatorio y lo puramente racional, estamos estimulando un “monitoreo” personal excesivo que, si no está adecuadamente desarrollado por sugerencia de un profesional, puede derivar en psicopatogías al basarse en la represión de las emociones o sentimientos que surgen.

“Las ideas de “empatía” y “tolerancia” que atraviesan los discursos sobre EE no priorizan el diálogo con otros como anterior a la construcción de la propia subjetividad y visión del mundo, sino como una instancia posterior, que debe ser gestionada y optimizada desde el yo, como mónada cerrada a la intersubjetividad”. (Sorondo op.cit p. 24) Con esta perspectiva se anula la concepción de la escuela como espacio comunitario y como ejercicio de lo común porque cada individuo sería gestor y único responsable de su propio progreso. Se traslada la lógica comercial al vínculo intra e interpersonal cuando se habla de la confiabilidad “(...) en qué medida yo soy confiable, la gente puede confiar en que yo voy a cumplir con lo que me comprometo...” (Sorondo op.cit. p.22). Solo conviene detenerse en cómo podría sentirse un niño/a cuando no puede cumplir con esto por diversas razones.

Retomando la cuestión del “automonitoreo” no ahondaremos en el tema de la cuantificación, pero recordemos que a partir de los colores y las emociones se han desarrollado grillas “clasificadoras” cuantificadoras para que las infancias puedan “medir” la emoción del momento.

Tampoco profundizaremos aquí sobre los procesos de hibridación<sup>1</sup> de estas perspectivas de EE que, junto al mindfulness, las técnicas de respiración, discursos “amorosos” de contención y algunas actividades lúdicas y teatrales -ocasionales- se presentan como *vehículos para ofrecer* estos contenidos de manera más atractiva. Que proclaman “poner el cuerpo”, frase cuestionable si las hay.

### *A modo de una primera conclusión*

El discurso de las emociones es atractivo, pero desconoce los procesos de desarrollo subjetivo de las infancias, los condicionantes socio-históricos de los estudiantes. Es importante aclarar que no desestimamos la importancia del reconocimiento de las emociones en la primera infancia y lo relevante de poder nombrarlas; lo que se pretende con este trabajo es abrir una postura crítica frente al avance de estas tendencias que siguen sosteniendo la división cuerpo-alma/razón. Y consideramos que un excesivo autoanálisis o auto-monitoreo en las infancias va en detrimento de su espontaneidad, curiosidad, necesidad de exploración. Sostenemos que el abuso de estas perspectivas de “las emociones” llevan a una forma de control y “adiestramiento” excesivos. Se desconoce el inmenso valor de la educación en el arte, y si bien algunos utilizan al Teatro como vehículo, consideramos que se lo sigue marginalizando y relegando a una tarea secundaria.

Cada niño es un mundo por encontrar, tiene mucho para dar. El docente debe tener la habilidad de cambiar su propio camino, cambiar el timonel de la clase. Para que el niño se encuentre cómodo con esa búsqueda; debe enseñarle que también es bueno estar en silencio, observar, detenerse a analizar, comparar, a registrar lo que explora, lo que vive. (Pavetto, 2022: 42). Para ilustrarlo se cita a Sternberg «Lo realmente importante es la intermediación de la experiencia para el niño por parte de los padres o el profesor» (1999:58)

Acompañarlos en ese aventurarse en la búsqueda del asombro; recorrer el espacio, sus accidentes, utilizando todos sus sentidos deteniéndose, interrogándose. Todo puede ser motivo u origen de ficción. Valorar cada pequeño hallazgo, también en sus propios movimientos, significa sentir que la sencillez del mundo está esperando ser descubierta, valorada. Nuestras infancias necesitan la sencillez de la naturaleza, un cuento, una melodía que los inspire a moverse, bailar, imaginar, ficcionalizar<sup>2</sup>.

En el cuadro que figura a continuación se contrasta la perspectiva de educación emocional con el juego teatral en la escuela como una práctica emancipadora. Si bien el objetivo no es compararlos, consideramos importante que se sostenga el espacio de juego teatral en la escuela como alternativa, como forma de

---

<sup>1</sup> Sorondo sostiene que: “La porosidad de las fronteras entre marcos teóricos, prácticas y sentidos del discurso neoliberal y del discurso crítico puede, en este marco, también ser concebida como una oportunidad para la resistencia. (2020:27)”

<sup>2</sup> Nos referimos aquí al hecho de crear ficción.

resistencia al pensamiento unívoco y las formas de control que se sostienen desde ciertas esferas de la educación.

<i>Perspectiva de una educación desde la gestión de las emociones</i>	<i>Perspectiva del Teatro como práctica emancipadora</i>
Desarrolla la conciencia de sí mismo desde un autoanálisis.	Desarrolla la conciencia de sí mismo desde lo lúdico corporal (propiocepción)
Promueve una autogestión, auto monitoreo permanente	Desarrolla los sentidos, la percepción del entorno
El individuo es único responsable del resultado	Desarrolla la conciencia de la presencia de un “otro” en el espacio (exterocepción)
Lo lúdico es un medio para lograr determinados fines o comprender conceptos	Practica el juego dramático o dramatización
Simplifica las emociones construyendo una bipolaridad entre “negativas” y “positivas”	Desarrolla el pensamiento crítico
Desarrolla la capacidad de auto-control eludiendo la espontaneidad, la curiosidad y la sorpresa.	Permite que el estudiante amplíe su curiosidad y capacidad de exploración
Promueve la unidireccionalidad hacia un “deber ser”	Desarrolla la capacidad de “negociación” para arribar a un consenso
Se centra en la comparación con emojis y/o colores para clasificar los sentimientos (confundirlos con emociones)	Se centra en la experimentación como base del aprendizaje
El producto es la meta y la meta es adaptarse	El proceso se privilegia frente al producto final
El estudiante es responsable de propio desempeño y de su confiabilidad	Los estudiantes son protagonistas y, al crear en colectivo recurren al consenso en el que sí, o sí se confía en el otro. Es condición <i>sin ecua non</i> .
Intenta desarrollar la autonomía en la gestión de las emociones	Desarrolla la capacidad de pensar en un “nosotros”. Es ante todo, una creación en colectivo.

La singularidad a veces es mal vista por no encajar con el “deber ser” y queda atrapada en clasificaciones estandarizadas.	La diversidad es un valor axial, pues enriquece el trabajo grupal.
Propone una “garantía” de bienestar	No se basa en garantías sino en búsquedas

## Bibliografía

- Merlin, N (2017) *Las neurociencias: un intento de colonizar la subjetividad*. Red filosófica del Uruguay. Un espacio para la reflexión.
- Pavetto, F. (2022) Teatro en la escuela, una necesidad. Por una educación de cuerpos “presentes”. Homo Sapiens. Rosario
- \_\_\_\_\_ (2021). “Espextraño”. *Revista Trayectoria* Disponible en:  
<http://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/issue/current>
- \_\_\_\_\_ (2020). “Desafío Pandemia”. Power Point presentado Dramatiza 2020. (Minutos: 11.50 / 18.29). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VxLRPBEcfn4&t=6027s>
- \_\_\_\_\_ (2020). Material didáctico. Disponible en:  
<https://www.youtube.com/channel/UCClrRaFC8PhOlzhHfbFVNHw/featured>
- Pavlovsky, E. Bouquet, Moccio ; *Psicodrama “Cuándo y por qué dramatizar”*. Buenos Aires. Ediciones Búsqueda de Ayllu. s/f.
- Rizzolatti, Fogazzi, Galesse (2001), *Neuroscience*. Disponible en:  
<https://www.researchgate.net/publication/11812049-Neurophysiological-Mechanisms-Underlying-the-Understanding-and-Imitation-of-Action>
- Sarlo, B. (2011) *Escenas de la vida posmoderna*. Seix Barral. Buenos Aires
- Sorondo, J (2020) El discurso liberal en educación y sus otros lenguajes. El caso de la educación emocional en Argentina. En *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2020, 5(2), 9-32. Buenos Aires. UBA.