

## EL TEATRO DE CONCIENCIA COMO HERRAMIENTA EN EL AULA: LA «REVOLUCIÓN» DE HALMA ANGÉLICO

---

LORENA ALEMÁN ALEMÁN

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

### 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desde comienzos del siglo XX, la inclusión de la Expresión Dramática y la Teatral en el sistema educativo ha supuesto un excelente método pedagógico para el docente, en cualquiera de sus manifestaciones: expresión oral, expresión corporal, juego dramático, taller teatral, dramatización, etc.

Desde que, en Inglaterra, Henry Caldwell Cook publicó en *The play way* (1917) los beneficios del juego dramático para el aprendizaje del alumno, se ha visto en la enseñanza no directiva y en el *learning by doing* (método heurístico) los mejores aliados para la asimilación de sus conocimientos (Caldwell Cook, 1917: 1), así como para su crecimiento y desarrollo personal, como sostiene Sedano Solís (2021; cit. Pérez, 2003): «La educación es, bajo este punto de vista, un medio para la superación personal y la transformación social».

En la década del treinta, en Francia, vuelve a ponerse de relieve el juego dramático a partir de la investigación de Chancerel y, en el cuarenta, se comienza a recurrir a la dramatización en los centros escolares gracias al grupo de Juan Louis Barrault, denominado La Educación por el Juego Dramático (Pérez Solís, 2016: 238). Pero no solo en Europa comienza a experimentarse con el teatro en las aulas, ya que, en Norteamérica, la profesora Winifred Ward es pionera en introducir el juego teatral como ejercicio educativo en la Universidad de Northwestern, Evanston

(Illinois), a partir de lo cual crea el concepto «creative dramatics» o «dramática creativa» (Pérez Gutiérrez, 2004: 72).

En este momento es cuando comienza a desarrollarse el teatro desde un punto de vista más emocional, como un arma de concienciación de participantes y espectadores, en el que tuvo suma influencia en Italia el Movimiento di Cooperazione Educativa (1951); o el método de Stanislavski, para el cual «la dimensión física, cognitiva y emocional» (Canals Casellas, 2014: 22) del intérprete eran imprescindibles e indivisibles para demostrar verdad en escena.

En España, aunque la Expresión Teatral no se desarrolla como disciplina en sí, desde la fundación en 1876 de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) a cargo de Francisco Giner de los Ríos, se había consolidado el krausismo como método pedagógico para construir una educación moral, ante la «necesidad» de que el intelecto y otras competencias del individuo tomaran una «dirección racional» (Giner de los Ríos, 1879: 126). Para ello, se empleaban recursos menos convencionales que fomentaban la creatividad y el librepensamiento de los estudiantes, como la lectura colectiva de poesía y relatos, el acceso a la imprenta o la representación de pequeñas obras de teatro de temática social. Algunos docentes y pedagogos se aventuraron incluso a implementar la pedagogía Freinet a principios de siglo XX, como, por ejemplo, Antoni Benaiques, que supo introducir a sus alumnos en la concienciación a través de la lectura de cuentos y creó una imprenta en su centro educativo, en Burgos, para que estos pudieran expresar públicamente sus pensamientos al mundo.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En cuanto al objetivo general del estudio, se propone el teatro de conciencia como una herramienta para la reflexión y la capacidad crítica del alumnado. A este se suman diversos objetivos específicos, como la exploración de la voz como herramienta de expresión, el acercamiento de las técnicas teatrales a los alumnos, la mejora de su competencia oral, el aumento de su autoestima, su desinhibición y su autonomía; la creación de un hábito de conducta para una mejor convivencia y que contribuya

al trabajo mutuo; el desarrollo de la creatividad, la espontaneidad, la imaginación y las inquietudes intelectuales; la estimulación del pensamiento crítico; y mostrar la importancia de la comunicación y el valor del mensaje.

Para alcanzar los objetivos señalados, nos adecuamos al marco legal educativo según la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo (BOE n.º 340 del 30 de diciembre de 2020), por el que se establece el currículo de Lengua y Literatura; así como a la Orden 7 de junio del 2007, dentro del decreto 105/2010 del 29 de julio. Asimismo, si se aplica la Expresión Teatral en la ESO y Bachillerato, se deberá implementar el Plan de Atención a la Diversidad y los contenidos de la Programación General Anual que marca cada centro educativo. Concretamente, dicha disciplina se ajustará a los proyectos derivados de la asignatura de Lengua y Literatura y a las adaptaciones curriculares de ciclo, con la intención de desarrollar en el alumnado las competencias legalmente establecidas.

### 3. DISCUSIÓN

Como hemos señalado anteriormente, a lo largo del siglo XX, la idea de moralización como deber educacional abarcó todos los aspectos de la enseñanza reglada desde el punto de vista físico, intelectual y moral; hasta lograr en el alumnado «la formación de un criterio propio que le procure acomodo autónomo ante las diversas situaciones de la vida» (Fernández Soria, 2007: 65-66), lo que conlleva a una transformación de la sociedad. Y todo ello, evadiendo los rígidos dogmas de la enseñanza directiva que, por entonces, dominaban los centros escolares:

El alma de la Institución, Francisco Giner, se pronuncia desde muy pronto sobre la enseñanza de una época que instruye, si acaso, pero no educa. Basándose en que la racionalidad del ser humano conlleva potencialidades que no se circunscriben al aprendizaje intelectual, sino que también afectan al alma y que le elevan a su auténtica dignidad de ser humano —«el amor a lo bello y a las grandes cosas, el espíritu moral, el impulso voluntario, y sobre todo, el sentido sano [...]»—, reconoce la urgencia de una reforma educativa que en la casa y en la escuela atiende al cultivo de esas potencias del alma. En una sociedad positivista y pragmática, en la que se enseñan cosas pero no se educa al hombre, Giner

desea una educación que enseña a pensar y a vivir, a formar hombres que no ignoren «el arte de formar ideas propias» que hace innecesario servirse de las ajenas (p. 66).

El teatro se desarrolla en las escuelas como recurso para fomentar la sensibilidad, la expresividad y la comunicación de sus alumnos, así como para potenciar las posibilidades expresivas de su cuerpo, gracias a lo cual el Teatro en la Educación, movimiento llevado a cabo por el director Juan Louis Barrault durante la década del treinta, evoluciona al Teatro Aplicado, que busca llevar el modelo dramático hacia diversos contextos (Pérez Solís, 2016: 238), hasta desembocar en el *Theatre-in-Education (TIE)* del *Belgrade Theatre*<sup>91</sup> de Coventry, en Inglaterra. Este destacó por ser un espacio de investigación, dentro del Teatro Aplicado, centrado especialmente en introducir el teatro en las aulas, no con un fin lúdico, sino apoyándose en las corrientes pedagógicas que insistían en potenciar el desarrollo personal del alumno (Pérez Gutiérrez, 2004: 70-71); lo cual se convirtió, gracias a la labor de profesores, profesionales del teatro y autoridades, en un símbolo del progreso tras el desastre de la Segunda Guerra Mundial, mejorando, como afirma Sedano Solís (2021), «los procesos de enseñanza y aprendizaje»:

Swortzell (1990) define los Programas de Teatro en Educación (*Theatre in Education Programmes-TIE*), como un teatro de aprendizaje a través del cual el público, jóvenes y adultos mayores pueden comprender los problemas relacionados con su entorno social y las posibles soluciones a estos problemas. Sus temas se basan, por lo general, en el currículo escolar, además de problemas sociales o históricos relevantes. Su objetivo principal era llevar las técnicas del teatro al aula [...].

De este modo, el sistema educativo deja de apoyarse en el modelo tradicional de la enseñanza directiva y se fundamenta en un modelo constructivista, a través del cual se aboga por el desarrollo integral del estudiante, en el que la superación personal del mismo repercute en una mejora de la sociedad, más reflexiva y con un mayor conocimiento de la realidad de su entorno. Según Bowater (1985), la Expresión Teatral o

---

<sup>91</sup>«Pese al enorme aporte que significó el teatro de Belgrado, el reconocimiento formal del drama como método de aprendizaje no surgió hasta después de la Segunda Guerra Mundial. Uno de los profesionales más influyentes de esta época fue Way (1967), fundador del Theatre Centre London en 1953, quien se abocó al desarrollo de la imaginación creativa de los niños mediante la narración de cuentos» (Sedano Solís, 2021).

Dramática en el aula eran «espacios para la recreación, la libre expresión o el ensayo de espectáculos, ajenas a su dimensión formativa» (Vieites, 2017: 1524); en los que el alumno, mediante el juego, adquiriría las competencias sociales, emocionales y culturales que actualmente contiene el currículo: «desde el teatro del Oprimido, *role-play*, teatro de títeres, etc., se trataron conflictos tan recurrentes en esta época como la violencia, el racismo, las enfermedades de transmisión sexual o el embarazo adolescente» (Sedano Solís, 2021).

La puesta en práctica del teatro como método pedagógico implica que sus recursos sean adaptados a las necesidades de cada nivel educativo. Por ende, Vieites (2017: 1530-1531) realiza una distinción entre la «expresión dramática», orientada a los alumnos de Primaria; y la «expresión teatral», hacia los que cursan Secundaria y Bachillerato. No obstante, ambas áreas mantienen en común su vinculación con la realidad cotidiana de sus participantes y una clara dimensión social. A continuación, nos referiremos únicamente a la Expresión Teatral, dado que nuestro estudio se centra en el teatro aplicado a Educación Secundaria y Bachillerato.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que la implicación del docente en toda actividad educativa lleva implícita una moralización hacia sus alumnos; o bien para la mejora de su conducta, o bien, como aportación de conocimientos con los que conformar un juicio propio hacia su realidad social. Como bien afirma Fernández Soria (2007: 69; cit. Causí, 1929: 102-105):

lo cierto es que «no hay más que una educación: aquella que consiste en formar almas», y formar almas no es sujetar la educación a lo material, no es «recortar las alas del espíritu [...]»; es despertar la vida del sentimiento [...]; es dotar a la inteligencia de un sentido crítico [...]; es fecundar la imaginación y ennoblecer el pensamiento.

Sin embargo, esa moralización no debe caracterizarse por una tendencia aleccionadora a partir de ideologías sesgadas, sino que el docente tan solo debe ser transmisor de realidades objetivas y aportar las herramientas necesarias para la «formación moral» de sus alumnos; es decir, trabajar en pro de la concienciación de las generaciones venideras: «la educación precisa integrar un elemento moralizador que haga a la sociedad más justa y más cohesionada» (p. 133).

En efecto, la Expresión Teatral dispone de recursos de tipo social y emocional que los profesionales de la enseñanza pueden emplear en beneficio del alumnado y su conciencia de la humanidad. De acuerdo con Motos y Ferrandis (2015), la metodología cambia dependiendo del espacio en el que se desarrolla, de manera que distinguen, por un lado, «el teatro para el cambio en la educación», que se da en los centros escolares con un fin pedagógico; y, por otro lado, «el teatro para el cambio social, personal y corporativo», referentes a la realidad social de sus integrantes y el público. En este sentido, el Teatro Aplicado busca insertar este último en el primero, para que en el ámbito educativo se planteen cuestiones que lleven a la reflexión, acerca de la problemática social en la actualidad y que, en mayor o menor medida, pueda afectar al entorno del alumnado: desigualdad, exclusión, acoso escolar, violencia, etc. En definitiva, el teatro como herramienta para denunciar «las transgresiones morales contra la ley civil del deber que otros cometen» (Fernández Soria, 2007: 112).

Para lograr dichos objetivos, el docente deberá poner en práctica el trabajo escénico a partir de ciertos dogmas pedagógicos. Concretamente, nos ceñimos a la idea de Cerda y Cerda (1989: 42) acerca de la pieza teatral como vía para el entendimiento, el razonamiento y el juicio objetivo del alumnado, evitando los innecesarios consejos finales o cualquier intención supersticiosa; es decir, derivadas de teorías mitológicas o fatalistas. Con ello, logramos la formación de un criterio propio que, unido al sentimiento de empatía y solidaridad surgido de la convivencia y la colaboración, tiene su base en la afectividad y la intelectualidad. La enseñanza reglada aporta, así, el «sentido social» señalado por Fernández Soria (2007: 132-133), que forme «su fondo interior» (p. 145); algo tan requerido en los centros educativos y que refleja la «racionalización o la humanización del instinto social», fomentando los valores morales a través de la intuición, la observación y la participación activa. En otras palabras, permitir que el estudiante se familiarice con los derechos y deberes de los ciudadanos, mientras lleva a cabo el aprendizaje de las materias curriculares: «Esto equivale a hacer de la enseñanza un instrumento que habitúe a los niños a pensar por sí mismos, a producirse con espontaneidad, a obrar con independencia de criterio, a formarse su propio

juicio personal, a manifestarse con libertad, en definitiva, a autogobernarse» (p. 242).

En los años treinta, Bergson (1932: 7) ya había señalado este vínculo entre el «yo individual» y el «yo social»; es decir, entre las relaciones humanas y la concienciación, cuyo deber de la enseñanza reglada es trabajarlos en el aula, con el fin de orientar al alumnado a ser capaz de observar e interpretar la realidad que le rodea, para después mirar hacia su interior. En efecto, en un Estado ideológicamente libre, el alumno ha de evolucionar en su proceso de aprendizaje sin olvidar que «ser uno mismo es la norma» (p. 245), de la misma manera que Kant afirmaba que «el hombre es fin en sí mismo y nunca medio» (Maeztu, 1938: 36). Es decir, la educación debe desarrollarse en un ambiente sin imposiciones ni restricciones de corte moral, en el que se planteen ideas y valores universales en armonía con las acciones del alumnado.

Esta es la máxima premisa transmitida por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) a finales del siglo XIX y comienzos del XX, como ya hemos señalado; y para llegar a su objetivo, sus integrantes desarrollaron un plan de actividades creativas e innovadoras que antepusieran ante todo el interés del alumnado en un proyecto de indagación, cooperativo e integrador, sin abandonar su individualidad. Estas actividades se centran en hechos históricos o de la vida cotidiana en los que se traten asuntos morales («la moral en acción»), que pueden ser a través de la lectura de poesía o relatos que reflejen la disimilitud entre lo bueno y lo malo. El alumnado pone a prueba, así, su capacidad de juicio, mediante la reflexión y la objetividad, que lo conduzca hacia diálogos socráticos acerca de su conducta (Russell, 1912: 334-337). Como hemos señalado, Giner de los Ríos (1927: 239-240) promovió la lectura de textos a través de la ILE, adaptados en todo caso a la etapa escolar en la que se encuentre el alumnado, para «dejar que esa moral se abra camino por sí misma en la vida de sus discípulos, cuidando solo de que su espíritu halle en esos materiales alimentos elevados para su nutrición». Por ende, señalaba que en niveles educativos inferiores debían utilizarse fábulas y narraciones; y, en los superiores, textos literarios e históricos, que lleven a «cultivar el juicio moral e inspirar nobles ideales» (p. 242-243). El aprendiz

adquiere valores morales del exterior para cultivar su interior, sin evadir su libertad individual:

El ideal de la moderna pedagogía es la libertad interior –«la libertad es, entonces, voluntad moral», dirá María de Maeztu–, la formación de dentro a fuera que desemboca en la autonomía (la ley que el individuo se dicta a sí mismo), opuesta a la manera de proceder de la escuela tradicional que se apoya en la autoridad externa, imponiendo normas, suministrando conocimientos, obrando, en fin, como quiere Rosa Sensat, de fuera a dentro (heteronomía) (Fernández Soria, 2007: 243; cit. Maeztu, 1938: 39-40 y Sensat, 1934: 543).

En este sentido, para una educación basada en la concienciación, los métodos empleados por la pedagogía de corte liberal, más que en los contenidos presentes en la programación curricular, se centraban en mayor medida en los hechos y los hábitos del ser humano; es decir, en todo aquello que pudiera llevarse a la práctica y, para ello, era fundamental la experiencia propia del alumno (Fernández Soria, 2007: 255-256). Se trata, por tanto, de una enseñanza basada en el testimonio, en el discurso individual, que da mayor énfasis a las historias personales y comunitarias de la juventud, centradas en problemáticas que cuestionen su moralidad (Vieites, 2016: 28). Y, en esta línea, la práctica teatral es una vía idónea para la mediación (Tovar, 2015), la inclusión e integración social –sobre todo, del alumnado con necesidades especiales– (Bidegain, 2011; Sofer, 1997); y, como consecuencia, un buen método para integrar el Trabajo Social en la educación (Grady, 2000).

De acuerdo con Coburn-Staeger (1980), el teatro en el aula ofrece multitud de beneficios para la sociedad, puesto que su práctica se basa en la espontaneidad, la creatividad, la comunicación, la resolución de problemas, la cooperación, la sociabilidad y el buen trato de sus participantes; lo que los lleva a una total «comprensión de la alteridad». A su vez, Boquete Martín (2014a: 269-274; 2014b: 8-9) señala a lo largo de su investigación que el teatro es un medio eficaz para el aprendizaje y la adaptación del alumnado a su entorno, ya que lo sitúa en una realidad que no es más que el reflejo de la realidad externa del aula; de modo que se convierte en un estímulo cognitivo que los introduce en su contexto intercultural. También para Vieites (2016: 23), la Expresión Teatral en el ámbito educativo induce al debate, a la reflexión y, por tanto, a un

ejercicio de toma de decisiones, que no solo es responsabilidad de quienes participan en su representación, sino, además, de los espectadores, pues se trata de una actividad de carácter colectivo en la que unos y otros «se reconocen mutuamente».

En este punto, conviene destacar una tendencia teatral sistematizada que pedagógicamente es de utilidad para el proceso de concienciación del alumnado: el Teatro del Oprimido. Según Balao y Medel de Albuquerque (2021: 37-38), la lectura y representación de este tipo de obras llevan a la observación e interpretación de la realidad, mediante una transformación moral que «podrá ser la implementación de un nuevo orden con nuevas estructuras sociales». Los autores continúan argumentando lo siguiente:

tanto a nivel práctico como teórico, consideramos que este [el Teatro del Oprimido] funciona como un instrumento eficaz en la comprensión de diferentes realidades y en la búsqueda de alternativas para los problemas sociales, potenciando con ello estrategias de emancipación social. [...] también destaca la importancia de tener una actitud de cuestionamiento constante para posibilitar nuevas formas de mirar la realidad (p. 37-38).

El Teatro del Oprimido, de Augusto Gual, acerca al alumnado a la cultura y el conocimiento, lo que conlleva a la liberación de sus sentimientos y, por ende, a un vínculo social, emocional e intelectual entre los intérpretes y los espectadores; por lo que estamos ante la práctica del teatro colectivo. El objetivo es mejorar las condiciones de la comunidad a través del pensamiento sensible; es decir, de la comunicación y la empatía, que consiga ampliar «sus capacidades de explicación, razonamiento, persuasión, planeación, anticipación y toma de decisiones» (García García, Ossa Montoya y Parada Moreno, 2019). Esta sensibilización solo es posible por medio de la catarsis, pues la realidad es percibida y cuestionada por la expresión teatral, que, con la intención de atrapar al espectador, busca en todo momento lo nuevo y lo original. Así, este comprende es capaz de entender los problemas de la sociedad desde la «racionalidad moderna amparada en el cogito cartesiano y en el *a priori* kantiano», que definen García García, Ossa Montoya y Parada Moreno (2019); es decir, desde una «educación de la sensibilidad».

A la puesta en práctica del Teatro del Oprimido debemos añadir una pedagogía acorde a las necesidades del estudiante y a su nivel de empatía hacia las problemáticas sociales, así obtendremos mayores beneficios en el proceso de aprendizaje. De hecho, Freinet centra su teoría pedagógica en la realidad social del alumnado y rechaza totalmente la «explicación a ultranza»; es decir, la convencional instrucción docente en la que «la voz del maestro es el principal instrumento» (Freinet, 2005: 20-21), ya que esta anula el razonamiento y la acción de sus oyentes, y «atrofia» su capacidad de reflexión y conciencia. Para Freinet, la inteligencia solo se cultiva mediante la creación y la experiencia (p. 26), para lo cual, el texto libre y la especialización de los profesionales docentes son los mejores aliados: «consagra oficialmente esa actitud del niño para pensar y expresarse y pasar también de un estado de menor en lo mental y lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y de orientar su destino» (p. 18).

En definitiva, el teatro, como sostiene Vieites (2017: 1535), es encuentro, diversión, expresión, comunicación y, al mismo tiempo, un medio de conocimiento, «que nos sitúa frente *al otro*, a *lo otro*, y frente a *la historia*». Con ello no aludimos a la práctica escenográfica en la que destaque el vestuario, el maquillaje y un complicado *atrezzo*; sino a ese simple acto de reflexión sobre un escenario, en el que se profundiza en un dilema en lugar de tan solo hablar sobre él (Pérez Gutiérrez, 2004: 74). El teatro es un medio idóneo para formar al individuo en un ideal, que sea capaz de deconstruirse y derribar dogmas morales impuestos por la sociedad, para formar su criterio, educarse en la conciencia del mundo al que pertenece y poder, así, «vivir como piensa» (Luzuriaga, 1957: 143). Tanto es así que sociólogos como Goffman y antropólogos como Batenson atribuyen la facilidad de adaptación del individuo con su la capacidad de desempeñar un rol en la sociedad (Vieites, 2017: 1532); de modo que el teatro no solo contribuye a la moralización de los alumnos, sino también a la mejora de su dimensión emocional, imprescindible para el desarrollo de la dimensión social. Aunque no se lleve a cabo una representación final, tan solo la práctica y la experimentación teatral como juego en el aula posee un gran valor didáctico, siempre que su temática y contenido ofrezcan un mensaje significativo y

comprometedor, que fomente esa «voluntad de cambio y transformación» (Canals Casellas, 2014: 26-27).

#### 4. RESULTADOS: PROPUESTA DE OBRA TEATRAL PARA ESO Y BACHILLERATO

En 1937, durante la Guerra Civil española, Halma Angélico publica en la revista *Técnicos (CNT/AIT)* su artículo «La revolución en la escena» (5-8-1937: 8), en el que defiende el teatro como una poderosa herramienta para la sensibilización y el conocimiento de sus integrantes y espectadores; y, por tanto, es un recurso idóneo para la educación colectiva:

el teatro es la más potente fuerza educadora y la más eficaz escuela para intuir en el ánimo de la multitud expectante, de esa multitud de la que ya no se podrá asegurar que «no mete ruido en la Historia y que, sin embargo, desarrolla el inagotable tesoro de la energía humana», porque, en lo sucesivo, la Historia tendrá que llenarse de los ruidos de esa multitud, heroicos o deleznable, pero de ellos siempre, para narrar la gesta y odisea incomparable como ningún otro acontecimiento que hoy y en este año estuvimos y seguimos viviendo.

Cabe destacar que, en pleno conflicto bélico, existía en el ámbito teatral una urgente necesidad de revolucionar las tablas escénicas, que no solo conllevara una renovación estética, sino también a la preparación ideológica del espectador, en un momento en el que, citando a la autora, el teatro se mostraba «desdentado y tambaleante». En efecto, la escena española de carácter comercial solo ofrecía zarzuelas y comedias evasivas de contenido trivial que indicaban el «anquilosamiento» de un género, de manera que «mirar las carteleras de espectáculos pone triste al que analiza y piensa»:

Al año de guerra y revolución, nuestro teatro continúa fosilizado sin que las grandes conmociones sufridas en todos los aspectos hayan venteadado los escenarios ni la vieja y caduca estructura teatral. Todo sigue lo mismo. No, peor. Porque abochorna, desmoraliza y deprime, más que antes, considerar y conocer que ni un solo título nuevo de cuanto se está representando llena las necesidades educadoras o emocionales de nuestro momento.

Evidentemente, el objetivo de este tipo de obras era el de evadir a los espectadores de la dura realidad en un contexto de guerra, sin más pretensión que la de disfrutar de algo anecdótico y privado de profundidad moral. No obstante, es este el contexto en el que más se necesitan representaciones de carácter ideológico, que expongan y debatan sobre valores morales y de concienciación. De modo que Halma Angélico se pregunta: «¿Por qué ese miedo?».

Según la autora, las obras deben evitar tener una finalidad evasiva y comercial, para que sean capaces de renovar realmente la escena española y darle un valor trascendental, «porque el teatro, vivero perenne de ideas e ideales, propulsor de todo lo noble, gran renovador de fuerza pasional, le aburre por su languidez y misérrima vulgaridad». En otras palabras, el teatro debe hacer uso de la palabra como método redentor y escenificar hechos que llamen «a la acción» (Levy, 2005: 23); con lo cual el espectador puede observar esa realidad, conmoverse por ella, reflexionar y juzgar, en lugar de caer en el ensimismamiento. Se libera así su conciencia y el individuo abandona toda idea infundada por su entorno, acercándose a una realidad social de la que forma parte y que el teatro convencional había intentado que evadiera: «a la muchedumbre hay que decirle la verdad siempre, nunca adularla dando por buenas sus equivocaciones, si las tiene, que sería tanto como engañar su buena fe afianzándola en sus ignorancias» (Angélico, 5-9-1937: 8). Aun así, «ningún autor parece enterarse de ello»; es más, muchos de los más reconocidos y consagrado acaparaban la cartelera española con sus textos marcados por el decoro y carentes de novedad, de reflexión, de significado: «todo ensayo de lo mismo».

Además, el discurso de Halma Angélico adquiere mayor relevancia en los años treinta, caracterizados por los notables avances en el teatro educativo en Inglaterra o Norteamérica, así como por el enfoque de la ILE en el librepensamiento del alumnado. También la pedagogía de Freinet se difundía en algunos centros educativos de España; por lo que ya en una época se comenzaba a dar relevancia a las emociones y las habilidades del estudiante por encima de la mera instrucción. En el artículo de Halma Angélico advertimos la idea de que el teatro es el medio más idóneo para la «educación del sentimiento» (p. 8), ya que la audiencia

se halla inmersa en un ambiente propicio que favorece el estímulo intelectual. Esto le permite distinguir entre lo correcto y lo incorrecto que se representa en el escenario, lo que contribuye a su desarrollo ético y estético, algo que no consiguen las comedias de evasión. De esta manera, la experiencia teatral y el fomento del pensamiento crítico crea ciudadanos conscientes, como sostiene la autora: «Si en esos momentos en vez de enseñar deleitando se embrutece y hasta se envenena el buen gusto, por lo menos, del espectador, los resultados habrán de hacerse ostensibles a la larga o a la corta para la cultura y nivel moral de un país, una multitud o una colectividad».

Con frecuencia se argumentaba la falta de conciencia en los teatros a la percepción de que los espectadores tenían un nivel cognitivo bajo y no eran capaces de reflexionar sobre ciertas realidades. La autora también critica esta equivocada noción sobre el público, igual de confusa que perjudicial en términos de discriminación:

El público, el gran público es siempre en todos los casos el que recibe la bofetada, la inculpación de inculto; quien carga con el sambenito de las grandes culpas de unos cuantos, y así es la menor manera de sacudirse la responsabilidad propia. Pues bien, el público, según tantos y tantos aseguraban, es el que pedía reír insulseces o chabacanerías; el que se resistía a pensar en la sala de espectáculos y se negaba sistemáticamente a la emoción honda, viril o sensible, cuando desde la escena se le invitaba a ello. Pero ocurre que precisamente ese público [...]; esa muchedumbre señaló, digo, cómo en el acerbo de sus sentimientos recónditos y subconscientes es factible de *escuchar* y *comprender* todo cuanto por la vista y el oído le llegue al corazón y la inteligencia. ¡Las dos fuerzas motoras con que camina la humanidad!

De esta forma, rechaza la idea de que el público carece de comprensión y que solo busca «reír lo estúpido»; por ende, que los acontecimientos deben ser narrados con sencillez, ligereza y sin complicaciones argumentales. Por el contrario, muestra una firme confianza en la capacidad de las masas para interpretar la palabra y cree en el «poder educativo del teatro», que a lo largo de la historia ha generado y promovido numerosos eventos significativos. Desde esta óptica, conviene recordar la razón por la cual Federico García Lorca creó en 1931 La Barraca, un grupo de teatro universitario cuya filosofía era llevar dramas clásicos de culto, como *La vida es sueño* (1635) de Calderón de la Barca, a las

comunidades rurales y periféricas de España. Lorca tenía plena confianza en la capacidad de observación de sus espectadores, así como en su espíritu crítico, pues aseguraba que, independientemente de su nivel cultural, sabían reconocer el valor moral y emocional del teatro.

## 5. CONCLUSIÓN

A través de esta investigación, hemos buscado subrayar la conexión intrínseca entre el teatro y la educación, que cobra mayor relevancia con la adición de un componente de orden moral. Se plantean así a los alumnos interrogantes acerca de la avaricia, la intolerancia y el egoísmo del ser humano; es decir, se les brinda la oportunidad de reflexionar acerca de soluciones éticas, como sostiene Díaz (1973: 66): «en el fondo un problema de educación moral del hombre y del ciudadano la cuestión principal a abordar y resolver».

Indiscutiblemente, son muchos los autores que enfatizan la importancia de incluir la actividad teatral en el ámbito educativo como un remedio para los problemas que afecta al alumnado: la falta de interés académico o de autoestima, el *bullying* o el desconocimiento de la realidad que les rodea. De acuerdo con Pavis (1998): «un elemento didáctico acompaña necesariamente a todo trabajo teatral, en la medida en que el teatro no presenta comúnmente una acción gratuita e instaura cierto sentido». También para Pérez Gutiérrez (2003), cualquier práctica teatral bien ejecutada será de por sí educativa si genera una reflexión acerca del mundo y el lugar que en él ocupa; como también afirma Fernández Soria (2007: 110):

El poder de la educación es manifiesto para quienes creen en la libertad humana, factor decisivo de la moral. La libertad no es congénita, sino que se conquista, el hombre no nace libre sino que se hace, y entre la espontaneidad natural y la libertad conquistada interviene un medio artificial, la educación, que supera al estado de naturaleza.

En efecto, es de suma importancia la inclusión del teatro en el currículo de Educación Secundaria y Bachillerato, dado que enseña al alumnado a conocer a los demás a través de la empatía y, lo más importante, a conocerse a sí mismos. La exploración del teatro como un recurso pedagógico diverso ayuda a los estudiantes a desarrollar su sensibilidad, a la

vez que son formados en la razón; ya que, como afirma Foucault, es capaz de «hacer a los humanos realmente humanos» (García, Ossa y Parada, 2019).

Por todo ello, sostiene Blanco Rubio (2001):

Hagamos Teatro. Pero hagámoslo no solamente pensando en nuestros alumnos y en nosotros. Debemos intentar convencer a la Administración de que las Bellas Artes no deben ser impartidas como áreas estancas en Primaria y Secundaria, de que la Estética, la Música y la Dramática son un todo global fundamental en la educación de los ciudadanos. No puede funcionar un sistema educativo en el que se ignora la trascendencia del Teatro, en el que concurren todas las demás actividades artísticas.

Esta defensa del conocimiento como arma sociopolítica muestra la preocupación de Halma Angélico por prevalecer los valores de la sociedad, mediante un estreno que hizo de la educación un tema de debate político. En palabras de la autora (5-8-1937): «No hay una imagen que perdure; la esponja del tiempo las difumina en seguida. En cambio, la palabra condensa siempre».

Un año después del inicio de la Guerra Civil, Halma Angélico denuncia en su artículo la falta de voluntad por parte de los dramaturgos de abordar nuevos temas en el escenario. Consideraba urgente representar «todas las realidades del presente» con el fin de proporcionar una «enseñanza» sobre los acontecimientos de la época. En síntesis, el teatro debe satisfacer las necesidades educativas y emocionales de su tiempo, ya sea en 1937 o en 2022. Por lo que, como la autora afirma: «Seguimos insistiendo».

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angélico, H. (5-8-1937, p. 8). La revolución en la escena. Técnicos: Portavoz del Sindicato Único de Técnicos (CNT/AIT), I (5), 5-8-1937, p. 8.
- Balao, A., Luisa, C. y Medel de Albuquerque, M. (2021). La creatividad en Bohm y el Teatro del Oprimido como herramienta pedagógica de transformación social. En Cejudo Cortés, A., Corchuelo Fernández, C., Pedrero García, E. y Ruiz Rodríguez, J. A. (Coords.), Escuela de llanto y risa. Teatro, pedagogía y transformación social. Editorial Dykinson, pp. 37-48.

- Bergson, H. (1932). *Les deux sources de la morale et de la religion*. Les Presses Universitaires de France.
- Bidegain, M. (2011). *Teatro Comunitario argentino*. *Stichomythia* 11-12, 81-88.  
Recuperado de: [http://parnaseo.uv.es/Ars/Stichomythia/stichomythia11-12/pdf/estudio\\_8.pdf](http://parnaseo.uv.es/Ars/Stichomythia/stichomythia11-12/pdf/estudio_8.pdf)
- Blanco Rubio, P. J. (2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica*. Proyecto de innovación e investigación pedagógica. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <[https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica-0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_1\\_>](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica-0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1_>)
- Boal, A. (1998). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Classics.
- Boquete Martín, G. (2014a). El uso del juego dramático en el aula de español para extranjeros, en *Porta Linguarum* (22), pp. 267-283.
- Boquete Martín, G. (2014b). Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro. En Sáinz García, Á. M., *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro: Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 4-19.
- Caldwell Cook, H. (1917). *The Play Way*. Heinemann.
- Canals Casellas, M. N. (2014). *El teatro de conciencia como recurso pedagógico para la educación emocional en Educación Infantil [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]*.  
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2288/Canals-Casellas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Causí, T. (1929). El espiritualismo en la educación. *Revista de Pedagogía*, 87, pp. 102-105.
- Cerda, H. y Cerda, E. (1989). *El teatro de títeres en la educación*. Ed. Andrés Bello.
- Coburn-Staeger, U. (1980). *Juego y aprendizaje*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Díaz, E. (1973). *La filosofía social del krausismo español*. Cuadernos para el Diálogo.
- Fernández Soria, J. M. (2007). *Educación en valores. Formar ciudadanos*. Biblioteca Nueva.
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo Veintiuno Editores.
- García García, J. J., Ossa Montoya, A. F. y Parada Moreno, N. J. (2019). *Teatro para aprender, enseñar y curar*. Siglo del Hombre Editores. Giner de los Ríos, F. (1879). *Instrucción o educación*. BILE, 3 (61), p. 126.

- Giner de los Ríos, F. (1927). La educación moral en la escuela, según Mr. G. G. Myers. En *Obras completas*, Tomo XVI: Ensayos menores sobre educación y enseñanza. Espasa-Calpe, pp. 237-249.
- Grady, S. (2000). *Drama and Diversity. A pluralistic perspective for educational drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Levy, J. (2005). Reflections on How Theatre Educates. *The Journal of Aesthetic Education*, 39 (4), 20-30.
- Luzuriaga, L. (1957). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Universidad de Buenos Aires.
- Maeztu, M. de (1938). *El problema de la ética. La enseñanza de la moral*. Universidad de Buenos Aires.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Paidós Comunicación.
- Pérez Gutiérrez, M. (2004). La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas. En *Glosas didácticas*, 12, pp. 70-80.
- Pérez Solís, R. (2016). El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza ELE: aspectos teóricos. En *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10 (1), pp. 235-247.
- Russell, J. (1912). Un experimento de educación moral no teológica. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (632), 334-337.
- Sedano Solís, A. (2021). Antecedentes teóricos del teatro aplicado en educación. En García-Huidobro Valdés, V. (ed.), *Teatro aplicado en educación*, Ed. Universidad Católica de Chile.
- Sensat, R. (1934). *Hacia la nueva escuela*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Tovar, P. (2015). Una reflexión sobre la violencia y la construcción de paz desde el teatro y el arte. *Universitas humanística*, 80, 347-372.
- Vieites, M. F. (2016). Trabajo social y teatro: considerando las intersecciones. En *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 29-1, pp. 21-31.
- Vieites, M. F. (2017). La pedagogía teatral como ciencia de la educación teatral. En *Educação & Realidade*, Vol. 42, N.º 4, pp. 1521-1544.