



Universidad de Valladolid

VER, SENTIR, HACER, PENSAR

**El uso de la expresión dramática en la enseñanza
de la filosofía**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autor: Andrés Bartolomé Cubero

Tutor: Dr. Adrián Pradier Sebastián



Facultad de Filosofía y Letras

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas

*A mi profesor Félix, gracias por encender la chispa en aquel estudiante despistado de
última fila.*

*A Olaya, gracias por apoyarme y enseñarme día a día el elemento más importante de la
educación: el amor.*

*A mi tutor Adrián por su paciencia y esfuerzo, gracias por conducirme por este camino
en el que pretendo perseverar.*

*A mis queridas compañeras y compañeros del Unicornio de Idhún, porque podamos
seguir estando juntos en los dos escenarios.*

ÍNDICE

Contenido

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
1. ¿TEATRO, EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA? JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.....	7
1.1. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA.....	7
1.2. JUSTIFICACIÓN PROFESIONAL	9
1.3. JUSTIFICACIÓN CIENTÍFICA.....	14
1.4. JUSTIFICACIÓN PERSONAL	17
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: ACERCA DEL VALOR EDUCATIVO DEL TEATRO	20
2.1. CUESTIONES PRELIMINARES	20
2.2. EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN	21
2.3. EL TEATRO DE LOS MAESTROS: INTRODUCCIÓN DEL DIE	25
2.4. DEBILIDADES Y FORTALEZAS DEL TIE FRENTE AL DIE	27
2.5. TEATRO DEL OPRIMIDO.....	31
2.6. ¿MEJORA EL TEATRO LA CONCIENCIA MORAL DE NIÑOS Y NIÑAS?	35
2.7. DRAMA, CIENCIA Y ÉTICA	38
3. VIVIR ENTRE TINIEBLAS: EXPRESIÓN DRAMÁTICA AL SERVICIO DE LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA	42
3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD.....	42
3.2. DISEÑO GENERAL Y OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	47
3.3. MÉTODO DE TRABAJO.....	51
3.4. REQUISITOS PREVIOS DE LA ACTIVIDAD	52
3.5. DISPOSICIÓN DEL AULA.....	54
3.6. MATERIALES DE TRABAJO	55
3.7. EVALUACIÓN	67
CONCLUSIÓN	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72

RESUMEN

Este proyecto de fin de Máster tiene como objetivo la postulación del teatro como una herramienta de gran potencial educativo desde múltiples perspectivas y formas de desarrollo. Aunque el trabajo tenga como fin defender las virtudes del recurso de la dramatización dentro del aprendizaje en general desde niños a adultos, la centralidad del mismo reside en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, concretamente en la asignatura de Filosofía de primero de Bachillerato para defender en esta la contribución del teatro al desarrollo del pensamiento crítico y al de una mejor comprensión de los contenidos filosóficos por parte de los estudiantes. A su vez este estudio vendrá acompañado de una propuesta de intervención dentro de los márgenes de esta asignatura consistente en la dramatización de la obra *En la ardiente oscuridad* de Antonio Buero Vallejo, con el fin de intentar aplicar y reforzar este marco teórico en una actividad concreta con los alumnos.

Palabras clave: Educación, teatro, filosofía, aprendizaje activo, razonamiento, metodología

ABSTRACT

The aim of this Master thesis is to postulate theatre as a potentially high impact educational tool from multiple perspectives and forms of development. Even if this work seeks to advocate the benefits regarding the usage of dramatization resources in learning from infants to adults, its core lies upon the educational frameworks of both Educación Secundaria Obligatoria (ESO) and Bachillerato, in particular upon the subject Filosofía de Primero de Bachillerato so as to sustain the contribution of theatre to the development of critical thinking and the better understanding of philosophical texts from the students in that particular subject. Additionally, this work will be accompanied by an intervention proposal within this subject range consisting on a dramatization of *En la ardiente oscuridad* by Antonio Buero Vallejo in order to apply and strengthen this theoretical framework in a particular activity with the students.

Key words: Education, theatre, philosophy, active learning, reasoning, methodology

INTRODUCCIÓN

El planteamiento de este trabajo se sitúa en el período de prácticas del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas – Especialidad de Filosofía. Durante el proceso pudimos tener una primera aproximación real hacia la profesión docente y aplicar las herramientas teóricas que nos proporcionaron las asignaturas de este máster, en el que algunos de sus profesores nos han explicado diferentes formas de innovar en las clases de filosofía e insistido sobre las ventajas de aplicarlas. Por este motivo quisimos aprovechar el trabajo de fin de master para poder profundizar y desarrollar todos estos instrumentos potencialmente aprovechables para nuestro futuro ejercicio como profesores. Nos decantamos por la metodología de la dramatización con base en nuestra experiencia personal en el campo del teatro no profesional y, por tanto, con base en el conocimiento que tenemos de esta práctica y en las sinergias que creemos haber percibido a lo largo de los últimos años entre ella y la filosofía.

El trabajo se divide en tres secciones generales, indispensables dentro de una propuesta de innovación:

La primera parte se corresponde con una justificación en la que aducimos razones por las que nuestro estudio puede tener interés desde cuatro perspectivas diferentes – personal, académica, profesional y científica– y, dentro de ellas, por qué sostenemos que el teatro puede contribuir a producir en los alumnos un mejor desarrollo de competencias filosóficas, tales como el pensamiento crítico.

En la segunda planteamos un estado de la cuestión acerca de las aportaciones más relevantes en torno a la pregunta de cómo y en qué formas puede el teatro resultar útil para la educación desde diferentes perspectivas que dividiremos en varias secciones a su vez. Nos ceñiremos enteramente al ámbito anglosajón, donde

podemos encontrar las propuestas más interesantes e influyentes hasta el día de hoy.

En la tercera y última parte explicamos la propuesta didáctica que querríamos haber puesto en acción en las clases de primero de Bachillerato en forma de actividad final para sus alumnos. Cronológicamente, esta fue la primera sección que desarrollamos del TFM durante el período de prácticas para poder aplicarla en el mismo, pero por desgracia no pudo venir acompañada de una verdadera puesta en marcha y un análisis de los resultados obtenidos debido a la interrupción de nuestras prácticas con motivo del estado de alarma, decretado a nivel nacional por el gobierno de España y con motivo de la epidemia del COVID-19. Aunque esta parte no esté presente en el trabajo, hemos considerado que la actividad desarrollada y todo el marco teórico implicado en la justificación y el estado de la cuestión pueden resultar de gran interés para aquellos investigadores que busquen profundizar en el conocimiento sobre temas de innovación educativa. Además, lejos de mantener nuestro estudio en este estado provocado por unas circunstancias excepcionales, pretendemos en un futuro poder aplicar este trabajo en las aulas para poder realizar la parte ausente, y así constatar la efectividad de nuestra metodología.

1. ¿TEATRO, EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA? JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

1.1. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA

Desde una perspectiva académica podemos encontrar una cantidad notable de trabajos relacionados con la temática de defender e intentar aplicar técnicas del teatro al mundo de la educación. En el contexto en el que hemos realizado nuestra carrera y máster, la Universidad de Valladolid, hallamos hay diferentes propuestas en torno a este asunto recogidas en el repositorio digital a partir de 2012 –antes no hay ningún trabajo de fin de grado, trabajo de fin de master o tesis doctoral que aborde la unión entre la disciplina teatral y la educacional y, por tanto, tampoco propuestas de actividades que intenten llevar a cabo en las aulas esa unión–. Los trabajos llegan hasta 2020, un momento en el que realizamos nuestra propia contribución y en el que, sin haber finalizado el año, ya podemos encontrar, por ejemplo, una disertación relativa al estudio de la expresión corporal en los juegos dramáticos para desarrollar competencias sociales, cívicas y de conciencia cultural en los tramos de infantil y primaria (Marinero Aragón, 2020).

Como vamos a comprobar, aunque la temática general del teatro y la educación esté presente en todos los trabajos, se aborda desde diferentes perspectivas en relación al método, las etapas y las capacidades que se pretenden desarrollar. Pese a la orientación claramente enfocada hacia los cursos de infantil y primaria –circunstancia que también nos vamos a encontrar en el Estado de la cuestión–, nuestro trabajo comparte con los mencionados (1) la pretensión de ampliar el conocimiento sobre lo que puede aportar la disciplina artística del teatro a la educación y (2) la propuesta de estrategias e intervenciones para aplicar en el contexto del aula, por lo que confirmamos que existe en la Universidad de Valladolid una tendencia académica evidente que pone de manifiesto el valor del teatro para el desarrollo y la innovación. Así, para el caso de infantil y primaria podemos encontrar desde estudios que tratan sobre el potencial educativo del teatro en líneas muy generales (Hernández Martín, 2018), es decir, el recurso de la dramatización como uno en el que se favorece el desarrollo integral de las capacidades y habilidades de los niños y niñas (Serrano Arcilla, 2018), hasta

trabajos sobre aspectos concretos de su formación como pueden ser la creatividad (Muñoz, 2015); la cooperación y participación activa del alumnado (Roy Lago, 2017); la prevención y superación de miedos tales como la oscuridad o relacionarse con los demás en el ámbito de la educación infantil (Fulgencio Cordero, 2015); la inteligencia emocional (Calleja Martínez, 2012) o el fomento de valores de respeto, entendimiento y comunicación en los intercambios culturales (Sanz Fombellida, 2013) y de inclusión ante la diversidad cultural (Gil Bartolomé, 2016). No obstante, el tema que predomina en la mayoría de trabajos es el ámbito lingüístico: teatro enfocado al desarrollo del uso del lenguaje para alumnos en general (Vaquero Lourenço, 2019) o con dificultades específicas de lenguaje (Muriel Manzano, 2019), así como a la mejora de la expresión oral –junto al aumento de la motivación para usar el habla– en el ámbito de la propia lengua (Ruano Martín, 2014) y respecto al aprendizaje de la lengua extranjera (Ossorio Nuevo, 2014).

Desde la perspectiva de la metodología, se observa una gran cantidad de trabajos como los mencionados anteriormente que aplican la dramatización en su sentido convencional, es decir, proponen representar una determinada situación –definiremos con más precisión en lo que consiste una dramatización a lo largo del estado de la cuestión y, sobre todo en lo que constituye el marco teórico de nuestra actividad–, no obstante, aunque se corresponda con la mayoría, no son los únicos. También hay presentes investigaciones educativas que modifican ligeramente la dramatización o la combinan con otras metodologías como el teatro musical para mejorar las capacidades creativas en niños y niñas (Crespo García, 2017) o la incorporación del teatro al aprendizaje por proyectos para una enseñanza interdisciplinar (Artalejo Postigo, 2016). Además, podemos encontrar algunos trabajos que reivindican el valor del teatro por sí mismo en la educación sin subordinarse a fines que, aunque se reconozcan como perfectamente realizables, no agotan la potencialidad de la teatralidad existente en el ser humano (Lovecchio Castillo, 2012).

En cuanto a proyectos aplicados en otras etapas educativas, fundamentalmente en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, si bien es cierto que podemos encontrar muy pocos comparados con la gran mayoría centrada en infantil y

primaria, nuestra propuesta puede guardar cierto interés académico en la medida en que puede contribuir a sentar los primeros pasos dados hacia esa investigación conjunta. Lo único que podemos encontrar a este respecto desde el repositorio de nuestra universidad consiste en una estrategia de dramatización del Quijote para jóvenes de 12 a 18 años con el objetivo de promover la lectura de Cervantes y acercar la cultura literaria en general a los adolescentes (Valerio López, 2012). Y, más recientemente y en línea con nuestros intereses, existe una propuesta relacionada expresamente con la enseñanza de la Filosofía, en concreto al uso de la dramatización en segundo curso de Valores Éticos (González Rodríguez, 2019). Nuestro trabajo, por tanto, abarca un territorio poco transitado, pero ya explorado académicamente, por lo que defendemos su pertinencia, además de por las razones aducidas previamente, por su interés a la hora de servir de punto de partida para futuros estudios que traten de abordar este tema.

1.2. JUSTIFICACIÓN PROFESIONAL

El motivo profesional de este trabajo no se puede entender sin el contexto de la fase práctica del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato realizada en el IES Pinar de la Rubia con el tutor Félix J. Martín de Benito. Nuestra experiencia, junto con el deseo de producir en nosotros una mejora continua en una profesión a la que pretendemos dedicarnos al terminar el máster, constituye la base sobre la cual hemos querido aplicar una innovación como esta. El período de prácticas estaba diseñado para empezar el diecisiete de febrero del año en curso y terminar el dos de abril, pero debido al estado de alarma general decretado por el Gobierno de España con motivo de la epidemia del COVID-19, finalizó prematuramente el seis de marzo de 2020, lo que como veremos dio lugar a una serie de complicaciones no previstas en este trabajo. Nuestra manera de operar en el centro asignado con nuestro tutor coincide con las directrices de las directrices de la Universidad de Valladolid, por las que el período se articula en una fase observacional para familiarizarse con el funcionamiento del centro y los métodos docentes del tutor a la hora de dar clase y, en segundo lugar, una fase de intervención donde poner en práctica nuestros conocimientos impartiendo como profesor una unidad didáctica.

Durante la realización de estas prácticas acompañamos a nuestro tutor en todas las asignaturas que impartía, cuya relación total incluía Valores Éticos en dos clases de primero de la ESO y otras dos de tercero; Filosofía en dos clases de primero de Bachillerato, una de la rama de Ciencias de la Salud y otra de Humanidades; y Psicología e Historia de la Filosofía en Segundo de Bachillerato. Nos interesamos sobre todo por la asignatura de Filosofía de primero de Bachillerato, ya que suele ser la primera aproximación de los estudiantes a nuestra disciplina, lo que constituye por tanto una etapa más difícil para ellos por la novedad que supone estudiar algo nunca visto antes, junto a que no está sometida a la presión, tanto académica como temporal, de un segundo de Bachillerato a las puertas de la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). Debido a este interés decidimos, además de impartir un tema de la materia en las dos clases de ese curso durante la fase práctica, aplicar la actividad que queríamos desarrollar y que sirve de base a la puesta en marcha de este proyecto.

Como ya hemos indicado nuestra motivación es la de aprovechar la experiencia durante las prácticas para iniciarnos y mejorar nuestro perfil docente en todas sus dimensiones, mejora que pasa, en el caso concreto de primero de Bachillerato, por generar un mínimo interés en el alumnado por una asignatura que representa una completa novedad para cualquier grupo. En esta línea, según la Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, «la metodología para el desarrollo de la materia Filosofía ha de ser variada, constructiva, activa y que promueva el razonamiento crítico y autónomo» (BOCyL, núm. 86, de 4/05/2015, p. 32586): por ese motivo vimos conveniente arriesgarnos a probar con un método nunca utilizado en ese centro en cuestión. Esta es fundamentalmente la razón por la que propusimos este Trabajo de Fin de Máster como una innovación educativa, y por este motivo debemos definir brevemente algunos requisitos que caracterizan a un proyecto de este tipo y si nuestro trabajo es compatible con ellos.

Para empezar debemos señalar que el planteamiento de este tipo de proyectos debe tener necesariamente como objetivo implementar algún aspecto relacionado con la enseñanza de la asignatura, es decir, se desarrolla como un intento de

mejorar el aprendizaje o la situación general de la clase en alguno de sus múltiples aspectos –por ejemplo, mejorar el razonamiento crítico con unos alumnos que no saben aplicarlo– o en su conjunto –mejorar la calidad de la enseñanza en general–. Por tanto, una innovación no debe ser pensada arbitrariamente, sino que su aplicación debe ser el producto de años de observación del maestro respecto a las ventajas y debilidades implícitas en su manera de impartir sus asignaturas. En nuestro caso solo dispusimos, gracias a la fase observacional del período de prácticas, de un mes de información sobre la metodología de nuestro tutor y la recepción de los alumnos, y de una semana de anotaciones acerca de nuestra propia intervención como profesores durante una semana. De algún modo también puede ser valiosa nuestra experiencia como alumnos en ese instituto, ya que cuando estudiamos allí cursamos Filosofía con ese mismo profesor, que en esta ocasión hizo de nuestro tutor; de hecho, en muchas ocasiones, cuando él nos explicaba algunos aspectos de cómo planeaba y desarrollaba las clases, se remontaba al pasado en el que le tuvimos como profesor, momento en que comentaba los aspectos que mantenía iguales y los que había cambiado, junto con las razones que le habían llevado a tomar una u otra decisión. Como vemos, por muy completas que sean estas observaciones sería injusto ponerlas al mismo nivel que el examen progresivo y meticuloso que puede realizar un profesor durante años de docencia y formación continua. No obstante, obtuvimos datos interesantes que pudimos contrastar con la información proporcionada por nuestro tutor; de hecho, esas referencias prácticas han sido tenidas en cuenta para realizar la actividad y, por este motivo, nos ceñiremos a las experiencias en las dos clases de primero de Bachillerato donde pudimos impartir clase.

La posibilidad de plantear este tipo de proyecto, aunque sea de esta forma más reducida, representa una oportunidad única para familiarizarnos con un proceso que debería figurar en todos los profesores que pretenden mejorar su labor docente. La propia Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge como uno de los principios del sistema educativo «el fomento de la investigación, la experimentación y la innovación educativa» («BOE» núm. 106, de 04/05/2006, p. 17165). Asimismo, la norma recoge igualmente, en su artículo 91, que una de las funciones del profesorado es «la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente» (BOE, núm. 106, de

04/05/2006, p. 17183). Por su parte, en el Decreto 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León se recoge también, en su artículo 4, que la formación permanente del profesorado se define a través de una serie de principios que recogen la investigación y la innovación educativa y, más concretamente, en su artículo 5 se indica que uno de los objetivos de la formación permanente del profesorado consiste en:

Desarrollar la interrelación, coordinación y coherencia entre la formación del profesorado, la innovación, la investigación, la evaluación para la mejora y las actuaciones de éxito educativo (BOCyL núm. 196, de 10/09/2014, p. 69618).

El método que utilizaba nuestro tutor para dar clase este consistía en una mezcla de lectura y método dialógico, en línea, por tanto, con las prioridades metodológicas recogidas en la propia Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, donde se insiste en el diálogo y el comentario de texto, por tanto, la lectura de textos filosóficos. En todo momento a un alumno le tocaba leer un fragmento que después debía explicar su compañero; durante la explicación realizada por el segundo, nuestro tutor le interpellaba con preguntas concretas no solo para asegurar que había entendido lo leído, sino para generar una postura crítica sobre lo leído. Observamos que la mayor ventaja que poseía su método es lo bien que manejaba el cuestionamiento nuestro profesor –lo que constituiría la dimensión dialógica de la propuesta–, lanzando preguntas bien planteadas que, lejos de dar simplemente al alumno una respuesta masticada, le proporcionaban un impulso para que él mismo llegase a una solución razonada. En general, pudimos comprobar que ese sistema tenía éxito, es decir, hacía que los alumnos pensasen sus respuestas en lugar de tratar de responderlas atendiendo a la literalidad del libro de texto, y además estos parecían valorar generalmente las cuestiones, pues significaba para ellos que sus respuestas eran tenidas en cuenta por el profesor y hacían las clases más dinámicas y divertidas.

Sin desmerecer la metodología de nuestro tutor, producto de años y años de experiencia como docente, también detectamos ciertas debilidades en su forma de dar clase, que comentamos con él mismo. El principal problema consistía en el

excesivo ceñimiento a la lectura y al guion de contenidos del libro. Muchos párrafos resultaban superfluos para el desarrollo de la discusión, pero aun así se leían y comentaban, lo que contribuía al embotamiento de la reflexión. Desde nuestra percepción, con esto se corría el riesgo de alejar la reflexión que establecía alumno y profesor con el contenido esencial que se estaba abordando. Prueba de ello era la presencia de ciertas carencias a la hora de aplicar conceptos filosóficos en los exámenes que previamente en las clases se habían discutido, sin mencionarlos explícitamente –a pesar de este defecto, debemos señalar que los resultados de los alumnos, según nuestro tutor y a partir de mis propias observaciones, son generalmente muy buenos, no solo en Filosofía, sino en el resto de asignaturas que imparte–. En resumen, los alumnos valoraban y desarrollaban capacidades discursivas, pero les resultaba difícil relacionarlas con la filosofía, contribuyendo a separar esta última de la vida real y sus prácticas. A esta experiencia debemos sumar, además, nuestra propia intervención cuando impartimos clase.

Nuestra primera idea era realizar la actividad del teatro con el tema de ética y política, no obstante, dado que nuestro tutor prefería seguir el orden cronológico del libro para no confundir a los alumnos, nos tocó impartir el tema de la reflexión filosófica sobre el ser humano y el sentido de la existencia, perteneciente al Bloque 5 de Filosofía: El ser humano desde la Filosofía de nuevo, según la ORDEN EDU/363/2015 (BOCyL, núm. 86, de 4/05/2015, p. 32586). Desarrollaremos más detenidamente el despliegue de lo que fue nuestro primer acercamiento real a la práctica docente en la parte de la puesta en marcha de la innovación –dentro del apartado de la justificación de nuestra actividad–. Por el momento, me limito a anticipar que es un tema muy difícil de hacer llegar a los alumnos como algo cercano a sus propias vidas, cuando precisamente se trata de algo muy cercano a ella por el intento de nuestra disciplina de entenderla radicalmente. Por este motivo, en su momento pensamos que el uso del teatro podría favorecer y facilitar su docencia. Lamentablemente, a pesar de tener la actividad planificada y haber finalizado la explicación introductoria del tema en los dos cursos, no pudo realizarse debido al estado de alarma decretado en toda España, por lo que no podremos incluir en este trabajo los resultados concretos de la actividad como parte de la propia innovación y, por tanto, del propio Trabajo de Fin de Máster.

1.3. JUSTIFICACIÓN CIENTÍFICA

Las evidencias de orden científico de que nuestro trabajo se sitúa en una línea interesante de trabajo vienen dadas por la existencia de una numerosa actividad científica en torno al asunto de la innovación educativa en general, y de la relación con el teatro, en particular.

En cuanto a innovación en general, existen muchas revistas de prestigio y en castellano volcadas sobre el territorio de la innovación educativa, como la *Revista Española de Pedagogía*, *Innovación Educativa* (IE), la *Revista de Educación*, la *Revista de Investigación Educativa*, *Innovación Educativa* (IE), *Aula de innovación educativa* (OEI) o *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, entre otras, todas ellas destinadas a proporcionar un espacio donde compartir conocimientos entre los miembros de la comunidad educativa a nivel nacional e internacional, lo que permite a los docentes desarrollar su creatividad a través de nuevos métodos de enseñanza, difundir los resultados de sus propias investigaciones e intervenciones, mantener contactos con otros colegas preocupados por la mejora continua de la enseñanza y mantenerse en un continuo aprendizaje para conseguir la motivación del alumnado en el aula, junto con un aprendizaje de mayor calidad.

A nivel nacional quizá la más importante, fundamentalmente por su amparo ministerial y su alto nivel de indexación, sea la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación y Formación Profesional español, dentro de la cual existe un número de investigaciones y artículos acerca de la aplicación de metodologías nuevas que en los últimos años ha ido creciendo exponencialmente.

Paralelamente a las publicaciones sobre investigación e innovación educativa, también podemos encontrar congresos exclusivamente dedicados a la innovación educativa, como el IN-RED, el Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red de la Universidad Politécnica de Valencia o el CIDUI, Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, organizado por las universidades públicas catalanas y orientado, sobre todo, a la docencia en educación superior, fundamentalmente universitaria.

Pero los estudios no se limitan a ese campo, existen prácticamente en todas las universidades españolas blogs dedicados a la innovación docente, como el de la UNIR, en el que podemos encontrar a su vez propuestas interesantes como la formación de un twitter –#claustrovirtual– llevada a cabo por Ingrid Mosquera Gende con el objetivo de informar sobre propuestas de innovación en el aula a cualquier profesor o profesora que esté interesado. Entre las propuestas de estos blogs también se encuentran presentes algunas en las que se explora la metodología que a nosotros nos interesa, el teatro, como *La obra de teatro como metodología docente para la adquisición de competencias ¿un APB más?* publicado en la página de la Universidad de León en su apartado de propuestas de mejora e innovación docente.

En cuanto a la innovación educativa en Filosofía podemos encontrar mucho material. El recurso más importante lo constituye la *Red de Innovación Educativa en Filosofía* (REIF) como parte de la *Red Española de Filosofía* (REF), que tiene como objetivo generar un espacio donde se puedan acercar las diferentes experiencias de los profesores de filosofía –desde la enseñanza secundaria hasta la universidad– para contribuir así con un intercambio de conocimientos respecto a propuestas para la innovación educativa con la finalidad última de poder mejorar la práctica docente de quienes imparten esta disciplina. Con este mismo objetivo esta web lleva organizando desde hace tres años el *Congreso Internacional de Innovación Educativa en Filosofía* cuyas pretensiones, como su propio nombre indica, se corresponden con los objetivos básicos que acabamos de enunciar de la REIF. También dispone de grupos de investigación como el *Grupo Estable de Innovación Metodológica en Filosofía para Universidad y Secundaria* (GEIMFUS) cuya labor consiste en establecer espacios comunes de diálogo entre la educación secundaria y la universitaria de filosofía en aras de fundamentar nuevas metodologías de innovación educativa para poder ser aplicarlas en las aulas, o el grupo *Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia* (IREF) orientado a acercar la enseñanza de la filosofía y las innovaciones respecto a la educación infantil y primaria. Respecto a la innovación en filosofía también podemos encontrar revistas como Paideia donde podemos encontrar artículos sobre divulgación filosófica y de didácticas novedosas para la enseñanza. El único inconveniente que hemos encontrado es que el tema del teatro y la filosofía no

recibe un tratamiento concreto, no obstante en tanto que constituye una innovación para filosofía es valioso en el contexto de este tipo de investigaciones. Por otro lado, el Departamento de Filosofía de la Universidad de Valladolid ha desarrollado durante este curso un Proyecto de Innovación Docente titulado *Drama y Filosofía: Pensamiento en Acción*, coordinado por el Dr. Adrián Pradier. El proyecto consiste en implementar estrategias de análisis y creación provenientes del Arte Dramático en las enseñanzas del Grado Universitario en Filosofía de la Universidad de Valladolid. El proyecto se concreta en dos líneas de actuación: la primera, orientada a la creación de espectáculos interactivos con arreglo a temáticas, situaciones o dilemas filosóficos previamente establecidos, que faciliten el coloquio de los estudiantes de grado en contextos donde sea preciso una toma de decisiones de orden racional que, al mismo tiempo, pueda entrar en colisión con aspectos emocionales en los que la empatía jugará un papel fundamental. Para ello, se acude a dos modalidades: el «teatro de improvisación» en línea con prácticas similares al «teatro foro» –esta actividad, a su vez, se implementa dentro del Festival de Filosofía «Valladolid Piensa»–; y el teatro dramático con intervenciones dramatúrgicas que favorezcan la interacción con los espectadores –esta actividad, por su parte, se implementa dentro de las Olimpiadas de Filosofía de Castilla y León para este año–.

La segunda línea, más orientada hacia el trabajo de aula diario, consiste en implementar instrumentos habituales del trabajo teatral en aras de facilitar la fijación de conceptos y, sobre todo, reforzar algunas competencias asociadas al título y relativas a la capacidad argumentativa, la resolución de conflictos y las habilidades comunicativas, tanto a nivel oral como escrito. Las actividades propuestas para su implementación son: el análisis dramático, la escritura dramática y el análisis dramatúrgico [escenificación + análisis]. El proyecto se plantea para un año y las actividades de difusión pública de resultados en publicaciones especializadas y encuentros científicos para el curso siguiente.

Por último, es de notar que en el contexto de la propia Universidad de Valladolid es de notar que existe un anteproyecto para la presentación de proyectos de implantación de nuevos títulos oficiales bajo el título Máster Universitario en Teatro como herramienta educativa: teoría y práctica. El título, dependiente de la

Facultad de Educación del Campus de Soria, revela el interés cada vez mayor en el ámbito de la educación, el teatro y la investigación en ambas dimensiones, territorio en el que se ubica nuestra propia propuesta, en la medida en que puede servir de base referencial para la realización futura de Trabajos de Fin de Máster que pongan en relación la formación en Filosofía y los métodos basados en la dramatización.

1.4. JUSTIFICACIÓN PERSONAL

Las razones personales que motivan este trabajo obedecen al desarrollo personal de quien lo escribe. Desde los diez años llevo haciendo teatro de una forma no profesional y considero que esta práctica ha sido muy valiosa en múltiples aspectos de mi aprendizaje, que incluyen capacidades más teóricas como el uso adecuado del lenguaje; cuestiones de corte más práctico como competencias comunicativas y sociales, que incluyen no solo el desarrollo del reconocimiento emocional de los demás sino de las emociones propias junto con la capacidad de controlarlas; el desarrollo de la imaginación y la creatividad; etc. Si nombro estas capacidades –y muchas más que podría nombrar desde el contexto de mi experiencia particular– es porque considero que realizando teatro he sido capaz de desarrollarlas mejor que si nunca me hubiera acercado a este mundo. No obstante, más allá de todas ellas me interesa sobremanera una cuestión que me empecé a plantear hace cinco años cuando entré en la carrera y en el grupo de teatro en el que todavía sigo y donde he labrado grandes amistades: ¿qué tiene que ver el teatro con la filosofía? O, mejor dicho, ¿qué aporta una de mis dos grandes pasiones, el teatro, a la segunda, la filosofía?

Muchos filósofos no solo han señalado el teatro como radicalmente diferente a la filosofía, sino como algo que esta debe evitar a toda costa. Un ejemplo paradigmático podemos encontrarlo en la utilización que algunos autores como Francis Bacon hacen del propio término «teatro» en su crítica a los «ídolos del teatro», donde los identifica con aquellas doctrinas filosóficas del pasado que se han aceptado sin discusión y que son más que fábulas para representar sobre el escenario. Pero, sin duda, un caso que ha tenido una influencia decisiva en esta

crítica es el de Platón en su famosa alegoría de la caverna, con sus prisioneros encadenados y obligados a observar un interminable drama de marionetas cuyas sombras se proyectan en la pared. No es mi intención entrar en diálogo con este autor, ni tampoco iniciar una discusión acerca de una interpretación que recoja todas las aristas de su teoría del arte: por el momento, simplemente quiero señalar que este símil con tanto peso en la historia de la filosofía tiene, paradójicamente, una forma dramática. La caverna misma tiene forma de auditorio que involucra muchos de sus elementos propios, como son unos asientos destinados a la expectación, un escenario, una sala oscura para favorecer la recepción –y la proyección de las figuras– y, en suma, un espectáculo de sombras chinescas. Además, la trama de toda la imagen se traba en torno a la lucha por la liberación de los prisioneros..

Cabría decir, por ejemplo, que el teatro puede ser útil para ilustrar tesis filosóficas y en la medida que es un buen instrumento para esa labor Platón se sirvió de ella así como de sus alegorías aunque la tesis fuese criticar ese supuesto modo de conocer la realidad. Estamos de acuerdo con la anterior tesis, pero de nuevo a raíz de nuestra experiencia personal reciente, vamos más allá y pensamos que el teatro no es exclusivamente un vehículo eficiente y divertido para mostrar tesis filosóficas, sino también una manera de hacer filosofía en uno de sus sentidos más elementales: el cuestionamiento y la comprensión. Cuando uno hace teatro, tanto si se trata de representar una obra, como si se trata de un taller de improvisación u otras actividades creativas similares, tiene que poner entre paréntesis su situación particular para entender su personaje y todo su mundo. Considero que esta actitud basada en la toma reflexiva de distancia es fácilmente extrapolable a la propia vida de uno mismo, tal es así que el cuestionamiento sobre nuestra propia vida para entender nuestro papel en el mundo se puede trasladar fácilmente al de nuestra existencia en sus múltiples aspectos –además presenta la ventaja de ser una comprensión en la que están unidas teoría, emoción y acción –. Este punto siempre me ha recordado mucho al carácter holístico que tiene la filosofía, donde también, quizá de manera más pronunciada, hasta en la propia crítica de nuestra disciplina no podemos evitar utilizar sus propias herramientas críticas por vertebrar constantemente nuestra relación con el mundo y con nosotros mismos.

Si bien no me atrevería a dar el mismo estatuto al conocimiento obtenido en el ejercicio de ambas dimensiones, sí creo que ambas comparten un alto grado de compatibilidad y que una comprensión generada por la expresión dramática, aunque quizá no profundice tanto en aspectos teóricos, sí que puede favorecer, por ejemplo, el desarrollo de la argumentación y de la comprensión de teorías filosóficas si se dejan a un lado preocupaciones estéticas relativas al resultado. No decimos con esto que la filosofía sea un conjunto de teorías sin relación con la práctica real: esta disciplina al igual que el teatro, es una práctica y, como toda práctica, no puede ser comprendida si no es por medio de su realización y no de la memorización de definiciones, por precisas y completas que sean. Pero una práctica más activa que involucre aspectos emocionales y corporales, así como reflexivos, puede ser una propedéutica excelente para llevar a los alumnos más fácilmente hacia la práctica filosófica, demasiado extraña y abstracta a simple vista.

Partiendo así de estos motivos personales, abrazamos la filosofía y el teatro como compatibles desde una perspectiva teórica y educativa. Una de las pretensiones de este trabajo es profundizar precisamente en estas convicciones para poder demostrar hasta donde nos sea posible su validez e incluso descubrir nuevos nexos entre estos dos ámbitos. Cumplamos o no estos objetivos, considero que es una tarea muy valiosa si nos permite definir mejor tres ámbitos que desde hace tiempo me han maravillado e inquietado a partes iguales: la filosofía, el teatro y la educación.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: ACERCA DEL VALOR EDUCATIVO DEL TEATRO

2.1. CUESTIONES PRELIMINARES

El estudio sobre la utilización del teatro para el aprendizaje es algo ampliamente comentado en el ámbito educativo. No obstante, el problema que ofrece establecer un estado de la cuestión sobre este asunto es que, para empezar, no hay apenas estudios realizados en España. Los pocos que existen están enfocados casi exclusivamente al currículo de infantil y primaria donde, a pesar de que se investigan y establecen competencias derivadas del uso del teatro que resultan muy útiles para la educación en su aspecto más general, apenas se extrapolan esos argumentos a cursos superiores de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y, desde luego, tampoco al ámbito de los estudios superiores. Si queremos encontrar material sobre esos niveles de estudio tenemos que dirigirnos hacia el mundo anglosajón, sobre todo Reino Unido, pionero desde hace muchas décadas en este tipo de innovaciones educativas.

Otro problema añadido nos lo encontramos en nuestra propia disciplina, dado que hay muy poco tratamiento de la enseñanza de la filosofía por medio del teatro. Solo se investigan las virtudes del teatro respecto de la educación en general, o poniendo atención sobre aspectos sobre todo relacionados con el método o con disciplinas científicas, tal y como constataremos más adelante, pero que no se corresponden con la perspectiva filosófica más radical desde la que queremos hablar, o si la tienen en cuenta, solo lo hacen desde su dimensión ética y, de nuevo, dirigida más al aprendizaje en la niñez que en la adolescencia .

Aun a sabiendas del estado sobre este tema, que como hemos señalado ignoran muchos aspectos que a nosotros nos interesan, muchos de los argumentos utilizados para defender el teatro en la educación ponen de manifiesto simetrías muy relevantes para la enseñanza de la filosofía, aunque la mayoría de autores no tenga en cuenta explícitamente esta relación. Vamos a intentar considerar los más importantes al respecto y aportar una panorámica general del estudio del teatro y, dentro de él, la expresión dramática, como un instrumento didáctico de mucha potencia educativa y filosófica.

El presente estado de la cuestión lo articularemos a partir de cuatro secciones: (1) basándonos sobre todo en la obra colectiva editada por de Tony Jackson, *Learning through theatre: New Perspectives on Theatre in Education* (1993) una de las propuestas teatrales de origen anglosajón que más relevancia ha tenido en el mundo educativo hasta nuestros días, el TIE –*Theatre in education*–, junto con un balance de las críticas más importantes que ha recibido por parte de docentes y, también, actores . A continuación, (2) examinaremos una línea de aplicación del teatro derivada de la anterior, el DIE –*Drama in education*–, cuyo enfoque y presupuestos son los que mejor encajan con nuestra propuesta de innovación y (3) que contempla toda una serie de fortalezas y limitaciones respecto del TIE que han de ser tenidas muy en cuenta si se quiere aplicar de una forma realista y efectiva procedimientos de dramatización en el contexto educativo de secundaria y bachillerato. También exploraremos (4) brevemente el proyecto particular del Teatro de los oprimidos por el interés particular que puede suscitar su concepción del profesor-actor frente al estudiante-público y por la gran influencia que ha ejercido esta metodología en los últimos años en las prácticas teatrales con objetivos educativos. Por último, (5) concluiremos con el análisis del único aspecto de la filosofía que podemos encontrar largamente tratado en las investigaciones, la ética, de la mano del estudio *Drama, Narrative and Moral Education* firmado por Joe Winston a propósito de su trabajo con niños de entre 8 y 9 años, de un lado, y con estudiantes universitarios de carreras científicas a raíz del estudio *Performing the Future: On the Use of Drama in Philosophy Courses for Science Students* de Verhoeff y Zwart.

2.2. EL TEATRO EN LA EDUCACIÓN

Como hemos adelantado, el tipo de estudios que nos interesan tienen importancia sobre todo en el mundo anglosajón. Esto tiene como motivo, entre muchos factores, la iniciativa que surgió de la mano de compañías de actores profesionales en Gran Bretaña desde mediados de los sesenta, conocida como *Theatre in education* (TIE), cuyo objetivo fundamental consistía en poner las técnicas y el potencial imaginativo del teatro al servicio de la educación de los niños y niñas en las escuelas. – La mayor parte de los proyectos iniciados por aquellas compañías y

presentes en nuevos proyectos siguen estando hoy día orientados exclusivamente para una audiencia infantil, aunque en su origen se fue ampliando también a sectores con estudiantes adolescentes, tal y como podemos comprobar tempranamente en propuestas como *Marches*, un programa de actividades de una compañía inglesa de TIE con una duración planificada de un día completo para alumnos y alumnas de entre 16 y 19 años, que consistía en una actuación acerca del desempleo y el ascenso del fascismo en Londres en los años treinta, seguida de un taller en el que se les daba a los estudiantes la posibilidad de entrevistar a cada uno de los personajes principales de la obra con el objetivo de explorar la relevancia de esos eventos para su mundo. La actividad concluía con un foro público en el que los temas, las actitudes y los conflictos presentes en la interpretación se ponían de manifiesto en una especie de diálogo conjunto con los estudiantes (Jackson, 2002, p. 5).

Esta planificación destinada al uso del teatro en la enseñanza ha estado sometida a muchos cambios desde que surgió y ha sido adoptada por muchos otros países bajo otros rótulos. No obstante, todas las propuestas tienen como factor común las pretensiones de no mantenerse simplemente en la realización artística de una obra de teatro –que también puede ser útil–, sino llevar sus temas y desafíos tan lejos y profundamente como sea posible. En definitiva, se busca que el teatro tenga un rol efectivo en la sociedad, más allá de su valor puramente artístico. Estos objetivos se explican inicialmente a través de las circunstancias históricas en las que el TIE estaba surgiendo. En este sentido, uno de los acontecimientos más sobresalientes en la propia teoría de la educación que se dio en los años cincuenta fue el cambio de comprensión sobre el papel que desempeñaba el alumno : de ser un receptor casi enteramente pasivo de contenidos y conductas que debía asimilar, pasó a ser concebido progresivamente como agente y dueño de su propio aprendizaje. Tal desarrollo tiene sus bases teóricas en el movimiento progresista, la psicología del desarrollo y la preeminencia del modelo constructivista de aprendizaje frente al mecanicismo imperante propio de posiciones tayloristas (Pérez Valverde, 2003, p. 9).

En el caso del Reino Unido, como hemos adelantado, estos cambios se dieron de forma más rápida que en otros países, lo cual propició la implementación de

programas de TIE: la Ley de Educación de 1944 estableció las bases para un sistema escolar más igualitario y allanó el camino para la introducción a finales de los años cincuenta de las conocidas como Escuelas Integrales, centros cuyos criterios de admisión de alumnos no estaban basados en los logros académicos o en las aptitudes de los alumnos, sino en otros criterios de orden social y económico. La educación se empezó a ver entonces como el medio imprescindible para la mejora de cada persona y la transformación de la sociedad. Se entendía que el objetivo principal de esta es el desarrollo integral de los individuos, a quienes se les debe proporcionar experiencias significativas como una forma de ayudarles a dar sentido al mundo circundante. El modelo tradicional que involucraba la simple transmisión de conocimientos fue en gran medida sustituido por una práctica educativa más dinámica en la que los estudiantes se exponían a contextos y situaciones cambiantes, con el objetivo de ayudarles a adquirir nuevas habilidades y conocimientos, así como a explorar su identidad personal y social (Pérez Valverde, 2003, p. 9).

Los programas del TIE no están planteados para ser un evento único y aislado dentro de la marcha regular en las escuelas, sino para ser todo un patrón de actividades coordinado entre actores y profesores y cuidadosamente ideado en el currículo educativo (Jackson, 2002, p. 4). En base a esta coordinación necesaria entre múltiples actores, una serie de problemas ha hecho tambalear esta forma educativa muchas veces a lo largo de su historia –que hoy en día se mantiene –, no solo momentos de mayor apuro económico, que lógicamente hace más difícil de coordinar y contratar este tipo de servicios llevados a cabo por actores profesionales, sino críticas teóricas desde los dos gremios afectados. Por un lado, muchos profesores consideran el teatro como un invasor que dificulta la labor educativa, por lo que defienden la utilización de este medio solo para estudiantes que quieran dedicarse a esta vertiente artística; por otro, miembros del mundo profesional del teatro contemplan esta iniciativa como una eliminación y desvirtuación de su arte: al orientarse el TIE hacia objetivos educativos y sociales, la calidad artística de su disciplina quedaría, según los partidarios de esta crítica, disuelta y dejada en un segundo plano. Como señalan los investigadores que defienden el valor del teatro aplicado a la educación, en ambos casos nos encontramos con posturas extremas que toman como punto de partida una

premisa un tanto dudosa para demostrar, la consideración de que el teatro y el aprendizaje son dos elementos radicalmente diferentes e incompatibles.

La primera consideración proviene de confundir la educación en sus múltiples formas con la educación institucionalizada, es decir, establecer la educación institucionalizada como la única forma educativa posible. El sinsentido de esta reducción adquiere especial relevancia cuando reflexionamos acerca de objetivos fundamentales del aprendizaje, en la medida en que el ejercicio del teatro es capaz de iniciar o extender en los estudiantes que se sirvan de sus técnicas un proceso de cuestionamiento, que les posibilite entender desde otra perspectiva el mundo y su propio lugar en él –y que expanda la noción de quiénes son, de sus sentimientos y pensamientos y de la conexión con la vida de los demás– es en sí mismo valioso para la educación y es difícil separarlo de ella (Jackson, 2002).

La segunda crítica realizada por algunos de los profesionales del campo dramático tiene que ver con una concepción estética del arte por el arte: al contaminar este medio de elementos ajenos, como los objetivos sociales o el entretenimiento, su calidad se ve totalmente mermada. Sin embargo, esta separación tan puritana del arte se ha visto sometida a crítica desde antes de que se desarrollara en los sesenta las propuestas del TIE, y podemos encontrarla ya en autores consagrados como Bertolt Brecht, para quien quien aparte de reivindicar el carácter político y pedagógico del teatro, es necesario recordar el aspecto irreductible del entretenimiento, lo que le llevó a sostener que el teatro sigue siendo teatro aun cuando sea instructivo y que, de hecho, en la medida en que el teatro sea bueno para la educación también será entretenido:

Generally there is felt to be a very sharp distinction between learning and amusing oneself. The first may be useful, but only the second is pleasant... Well, all that can be said is that the contrast between learning and amusing oneself is not laid down by divine rule; it is not one that has always been and must continue to be (...). If there were not such amusement to be had from learning the theatre's whole structure would unfit it for teaching. Theatre remains theatre, even when it is instructive theatre, and in so far as it is good theatre it will amuse (Brecht, 1936, pp. 72 - 73).

Aunque no se pueda reducir todo a puro entretenimiento, este elemento es muy importante y no puede ser excluido por completo del ámbito educativo, nos refiramos a niños –donde hay que reconocer que tiene mayor peso– o a adolescentes.

2.3. EL TEATRO DE LOS MAESTROS: INTRODUCCIÓN DEL DIE

Es importante que hayamos transitado por una definición general del TIE y por una delimitación de sus críticas, porque estas son perfectamente extrapolables a toda una serie de movimientos derivados del TIE que, aunque en líneas generales tengan pretensiones similares –educar a través del teatro–, se van a diferenciar en muchos aspectos –sobre todo, metodológicos–. El que más nos interesa es el conocido como *Drama in education* (DIE), también llamado *teacher-in-role*, por su afinidad con lo que nosotros pretendemos realizar en las aulas con la innovación presente en este trabajo. Aunque las formas del DIE es una alternativa mucho más informal y desorganizada que TIE, los dos comparten una característica principal, la búsqueda de un cambio de comprensión mediante el teatro, es decir, que la experiencia artística derivada de esta práctica permita producir en los alumnos un aprendizaje mucho más activo, al ser ellos los que crean, participan y se comprometen con la clase de expresión teatral de la que se les haga partícipes, y más significativo, al relacionar la información obtenida mediante este recurso con la que ya estaba presente antes, reajustando y reordenando las dos.

La diferencia básica entre TIE y DIE reside en los creadores de las actividades dramáticas. En el primero ya hemos visto que se encargan grupos de actores profesionales; en el segundo el encargado es un profesor, o como mucho varios de ellos: en una definición aproximada, DIE, o Drama-in-Education, es el término que se aplica para la práctica y uso del drama en el aula, tanto como sujeto como método, y «puede ser introducido para desarrollar cualquier aspecto del currículo, con frecuencia para explorar aspectos transversales (*cross-curricular*)», de ahí que sean profesores y maestros los que llevan a cabo el trabajo, frente a los propios actores, directores de escena o dramaturgos, aspecto en lo que difiere sustancialmente del TIE, Theatre-in-Education (Pérez Valverde, 2003, 8). Esto va a

tener toda una serie de implicaciones a la hora de desarrollar estas actividades: la principal es que si habíamos señalado que el TIE se caracterizaba por su meticulosa planificación y organización, en el DIE va a suceder casi todo lo contrario, va a ser una forma mucho más improvisada y descontrolada –en un sentido que como vamos a ver no tiene por qué ser negativo– de aplicar el drama en las aulas. Este factor va a constituir el motivo fundamental de muchas de las divergencias entre estas dos formas de aplicar el teatro en las aulas.

Para ilustrar de forma clara estas diferencias y los pros y contras de cada postura, Gavin Bolton (2002) toma como referencia el DIE aplicado en una clase de niños y niñas –recordemos que tanto en un caso como en el otro mayormente estas estrategias se han aplicado a lo que conoceríamos en España como educación infantil y primaria– en la que la dramatización es realizada de una manera abierta a la improvisación y donde el profesor tiene un rol activo en ella. Este caso es curioso de analizar en primer lugar por el modo en que opera, poniendo en marcha competencias muy variadas. Los estudiantes son agentes y receptores de la historia simultáneamente, porque así como pueden participar creando nuevos espacios de ficción en ella, también tienen que ponerse de acuerdo en unas normas básicas para hacerlo, es decir unas reglas que acuerdan y a las que se someten para regular las respuestas que puedan tener ante las contribuciones de cada uno. En el curso de la dramatización se están trabajando capacidades muy complejas que no solo implican la creatividad inherente a la ficción, sino de socialización, al tener que llegar a este tipo de acuerdos, y de pensamiento abstracto, al observar sus acciones, incluso mientras están experimentando al actuar aisladamente de la realidad para reflexionar sobre lo que están haciendo.

Dado que hablamos de teatro podríamos hablar también, aunque en menor medida en nuestro caso con los niños, de pensamiento simbólico en el sentido de acciones que hacen referencia a un elemento diferente del puramente literal presente en la obra¹. De hecho, el profesor en su rol participativo asume implícitamente un papel similar al del director de una obra sin que los alumnos

¹ Sin ir más lejos podemos tomar como ejemplo en el material teatral en que nos vamos a basar para aplicar nuestra dramatización en el aula: *En la ardiente oscuridad*. En esta obra teatral escrita por Antonio Buero Vallejo casi todos los personajes son ciegos. No obstante, este factor, lejos de ser una contingencia de la trama, es un recurso que utiliza su autor para representar la condición limitada y angustiosa del ser humano.

sean conscientes de ello, tiene que manejar aspectos típicamente teatrales como el enfoque, la tensión, el contraste la simbolización, entre otros, para generar en los alumnos una experiencia dramática. Experiencia que recordemos no el fin de la actividad, en el DIE no se busca como fin un perfeccionamiento de las dotes artísticas de los alumnos – que si también se produce no es ningún problema, todo lo contrario implica un doble aprendizaje –, sino que a través de esa experiencia pueda conducir a un cambio de comprensión, a aprender contenidos de una forma única y más significativa para ellos. Por tanto, el profesor busca “crear” una buena pieza teatral solo en la medida en que funcione a la hora de zambullir a los alumnos en la clase de aprendizaje que nos interesa. Esto nos lleva a entender la pertinencia del rol participativo que desempeña el profesor en la obra, en el caso donde nos situábamos –por aplicarse la mayoría de investigaciones a este ámbito– de la clase de niños es más evidente que el docente en muchas ocasiones tiene que llevar la trama hacia alguna parte que le interese o directamente pararla para hacer reflexionar a sus alumnos –nos detendremos más en este aspecto cuando hablemos del teatro de los oprimidos–. No obstante, es todo un arte saber cuándo poder hacer eso sin aburrir en exceso a los infantes que están involucrados en la actividad y, aunque en el caso de adolescentes no sería tan importante al estar tratando con sujetos mucho más maduros, como señalábamos antes con el comentario de Brecht la diversión no es algo malo en sí mismo ni necesariamente lo contrario del aprendizaje, de hecho, si saben compatibilizarse de manera correcta pueden mejorarse el uno al otro, circunstancia sin duda beneficiosa para profesores y alumnos.

2.4. DEBILIDADES Y FORTALEZAS DEL TIE FRENTE AL DIE

La labor del profesor va a tener que ser siempre la de adaptarse a las necesidades de su clase para poder mantener esta adecuación entre entretenimiento y aprendizaje. Señalamos esto porque va a constituir una importante diferencia con el TIE, el cual en la inmensa mayoría de los casos le es imposible tener en cuenta a los estudiantes hacia los que se dirige. Por mucha participación que establezca la actividad, estamos hablando de actores profesionales que van a realizar una actividad con una audiencia que no han visto antes y que como mucho van a tener

la oportunidad de conocer en un día si es que el taller es de tal duración. En este sentido, si la prioridad es la enseñanza, DIE estaría en una posición privilegiada por no estar tan centrado en el mundo profesional del teatro. Nosotros, como docentes, tenemos la ventaja de que convivimos con nuestros alumnos semana tras semana y, por tanto, al conocerles podemos adecuar la temática del drama a las necesidades específicas de la clase, cosa que resulta imposible en el TIE: por ejemplo, si recientemente ha estallado un caso de *bullying* entre los miembros de la clase podemos diseñar una actividad teatral que explore el daño que causa el *bullyng* diseñando un drama que pueda explorar la perspectiva del acosador, de la víctima y del resto de alumnos que ignoran deliberada o indeliberadamente la situación

Podemos ofrecer un ejemplo de esta limitación del TIE a la hora de adecuarse a las características del aula con la obra planteada para adolescentes de entre 16 y 18 años *Sex, Lies and Tricky Bits* escrita por Stuart Blackburn en 1991 y llevada a cabo por la compañía de teatro Tyne and Wear (Bolton, 2002, p. 45). Esta actuación dirigida a la educación de los adolescentes estaba minuciosamente planeada para proporcionar una experiencia convincente, y por tanto iluminadora para los adolescentes, que en esas edades tienen que estar precavidos de muchos peligros de las prácticas sexuales tales como las enfermedades de transmisión sexual. A pesar de este diseño, el resultado varió en gran medida dependiendo del instituto: si bien en algunos centros la audiencia, que parecía ser más madura y tener una cantidad mínima de conocimientos sobre el tema, se tomaba en serio la representación y ampliaba su aprendizaje respecto de estos temas, pero en otros colegios no sucedía lo mismo y la actividad fue producto de burlas y escarnio por parte del público adolescente. Tal vez esta circunstancia sea remediable si el tutor del grupo al día siguiente de la actuación reflexiona con los alumnos sobre la experiencia de la actividad de una forma apropiada que se amolde a la situación de sus estudiantes, pero, de nuevo, esto es algo que escapa al alcance de TIE, que no puede abandonar o adaptar el material para cada audiencia a la que se vaya a dirigir, en primer lugar porque no la conoce. Con esta debilidad, que se considera como un factor común a este tipo de propuestas, no estamos descalificando el enfoque, de hecho hay que reconocer que con la realización ese equipo de TIE había logrado, como profesionales del teatro que son, lo que ningún maestro de

clase había podido hacer, véase, ofrecer una poderosa declaración teatral sobre las relaciones sexuales; además, hay que destacar que en los casos en que los adolescentes eran lo suficiente maduros, el público estaba comprometido y, a la vez, suficientemente distanciado para hacer frente al taller reflexivamente, es decir, de una manera que resultase significativa para su aprendizaje sobre estas cuestiones. Sin embargo, no puede esperarse que todos los públicos y todas las audiencias tengan, de hecho, cultura o sensibilidad teatral como para saber abordar adecuadamente un producto artístico, por más pedagógico que sea.

Como vamos a ver, esta fortaleza del TIE referente a su planificación y organización exhaustiva va a iluminar un punto en el que podemos encontrar debilidades en el método del DIE. El teatro ofrece una dimensión particular desde la cual es interesante poder llegar a una conclusión general –es en este sentido en el que hacíamos referencia al potencial para el desarrollo del pensamiento abstracto–, por tanto, vamos a encontrar dos niveles de significado, uno contextual y otro universal. Nuestra mayor ventaja como profesores consistirá en poder orientar, según nuestros intereses y atendiendo a las necesidades de la clase, la dramatización a unas conclusiones generales, es decir, el nivel universal. Uno de los motivos por los que defendíamos el teatro era por su facilidad de sumergir a los alumnos en una situación particular y en su experiencia artística, una vez alcanzadas podíamos conducir muy fácilmente a los estudiantes hacia un cambio de comprensión y, por este motivo, hacia una forma de aprendizaje muy significativa para ellos. Dicho de otra forma, el nivel particular es tan importante porque, aparte del valor artístico que tenga en sí mismo, constituye un escalón imprescindible para poder alcanzar el nivel general de la reflexión. Las compañías de TIE precisamente al estar constituidas por actores y directores de teatro expertos, tienen una gran ventaja sobre el profesor con respecto a ese significado particular, son capaces de crear un contexto creíble y atractivo y, a su vez, bien planteado para conducir simbólicamente hacia otros niveles:

The TIE company has a huge advantage over the teacher in respect of the contextual meaning. The actors can create, threedimensionally and with immediacy, a believable context that arrests attention and interest and, above all, creates the potential for a multi-level experience of theatre, (...). The context itself

can be rich in meaning and significant for the children, not simply as a vivid simulation but because it also taps universals and personal connotations of meaning that all good theatre provides. The teacher rarely has these resources (Bolton, 2002, p. 47).

Un drama bien construido es capaz de involucrar plenamente a los alumnos en niveles que van más allá del literal. Hablamos en plural, porque podríamos señalar un tercer nivel relacionado con lo personal e idiosincrásico, es decir, con los antecedentes individuales y los sentimientos de cada estudiante en particular. Para cada miembro de la audiencia estarán presentes en la obra de forma no explícita significados personales; por ejemplo, tomando como referencia el proyecto ya citado anteriormente de *Sex, Lies and Tricky Bits*, en alguien de la clase que haya tenido o tenga alguna enfermedad de transmisión sexual emergerán toda una serie de emociones y significados no articulados en la obra. Si bien es cierto que este nivel vital es prácticamente de imposible acceso para los profesores, aunque convivan con sus alumnos semana tras semana –más aún para los actores que solo les conocen durante las actividades que realicen–, el TIE en las actividades teatrales que diseña, desde las que suponen un rol más activo para el alumno hasta aquellas en las que este es simplemente un espectador, al materializar de una forma tan concienzuda, creíble y efectiva las situaciones particulares en la práctica del teatro se puede provocar fácilmente que el alumno sea afectado desde este nivel propio y, por tanto, que la actividad sea más significativa para él no solo por el aprendizaje que pueda conllevar.

En definitiva, es en este punto donde encontramos la mayor debilidad del DIE respecto del teatro cuyas técnicas intenta aplicar. Los escasos medios de los que dispone el drama desempeñado por los maestros en las aulas para generar un contexto creíble y rico en significado por sí mismo, que si se genera desde el TIE tras un esfuerzo reflexivo y productivo muy lento es algo que deber ser tenido en cuenta seriamente por todo profesor que intente utilizar esta estrategia con éxito para mejorar algún aspecto de la enseñanza de su asignatura. En cualquier caso, habiendo señalado las limitaciones de los profesores y de los actores a la hora de aplicar distintas formas teatrales, cabe destacar que estas son percibidas desde los trabajos de investigación no como un serio contraargumento a la inclusión del

teatro en las aulas con fines educativos, sino con un elemento que no puede ser ignorado por cualquiera de los dos agentes para poder desempeñar su labor correctamente. Independientemente de estos problemas, como hemos examinado por medio de diferentes autores, el teatro es visto como un instrumento pedagógico de mucha potencia y que puede ayudar a desarrollar muchos elementos y competencias claves presentes en el currículo educativo. Aunque la aplicación de esta metodología encuentre obstáculos en su práctica real –como lo hace a fin de cuentas cualquier metodología–, sus virtudes son incuestionables en cuanto a su carácter comunicativo y exploratorio de la experiencia humana en todas sus dimensiones:

What is theatre, who is it for, and what does it say? Theatre, at its best, is the communication and exploration of human experience; it is a forum for our values, political, moral and ethical. It is concerned with the interaction of these values at a philosophical, emotional and intellectual level. I say at its best, because much of what passes for theatre these days has little to do with any of the above (Pammenter, 1993, p. 59).

2.5. TEATRO DEL OPRIMIDO

Analizamos brevemente esta propuesta, no solo por el interés que guarda en sí misma, sino porque sus presupuestos y metodología predominan hoy en día entre los grupos que utilizan el teatro con objetivos pedagógicos, como el TIE o el DIE. El teatro de los oprimidos de Augusto Boal es una traducción de la filosofía educativa de Paulo Freire presente en la *Pedagogía del oprimido*. Este último autor realiza una crítica de la educación desde una perspectiva marxista lo que le lleva a concluir un modelo de enseñanza en el que tanto los estudiantes como los profesores sean concebidos como sujetos, es decir que la labor educativa no se trate simplemente de un desvelamiento de la realidad de los segundos a los primeros, sino que los alumnos en la medida en que vayan alcanzando este conocimiento por medio de la reflexión y la acción se descubran a sí mismos como configuradores de esa realidad mediante la praxis. En definitiva, una participación activa por parte de todos los involucrados por la que sean capaces de profundizar e intervenir en el mundo que les rodea. Esto, llevado al mundo del teatro, tiene toda una serie de consecuencias

para la concepción tradicional de actores y espectadores, cuya separación se disuelve gradualmente:

The Theatre of the Oppressed is theatre in this most archaic application of the word. In this usage, all human beings are Actors (they act!) and Spectators (they observe!). They are Spect-Actors ... Everything that actors do on stage, we do throughout our lives, always and everywhere. Actors talk, move, dress to suit the setting, express ideas, reveal passions -just as we do in our everyday lives. The only difference is that actors are conscious that they are using the language of theatre, and are thus better able to turn it to their advantage, whereas the woman and man in the street do not know that they are speaking theatre (Boal, 1992, p.).

Boal, además de recibir la influencia de Feire, coincide con la teoría de Brecht en sus dos puntos fundamentales, la crítica al modelo tradicional aristotélico por el que el espectador desempeña una labor totalmente pasiva, delegando el poder al personaje dramático que piensa y siente por él; y con el modelo de la audiencia con conciencia crítica que propone. No obstante, intenta ir más allá de este modelo: el espectador no solo es dueño de su pensamiento, sino que asume el rol protagonista, cambiando la acción dramática e intentando solucionarla (Pérez Valverde, 2003, p. 18).

En este sentido, hay que volver a considerar las pretensiones básicas del TIE y de formas derivadas como el DIE que habíamos expuesto en anteriores apartados por la simetría que guardan con las de la teoría de Freire. Recordemos que su principal motivación consistía en orientar el teatro explícitamente hacia la educación para generar un cambio social y que la forma particular en la que estaba estructurada buscaba una participación activa de la audiencia (Vine, 2002, p. 109). Esta equivalencia en los fines hizo que desde mediados de los 70 muchas compañías de TIE dotaran a sus actividades de un sustrato teórico y práctico más elaborado gracias a la influencia del teatro de los oprimidos. El ejemplo más destacable, en la medida en que va a hacer visible las semejanzas y diferencias con el modelo de Freire, lo podemos encontrar en GYPT. Esta compañía de TIE tenía como objetivo encontrar una vía para que su audiencia participase como sujetos activos del proceso artístico y de aprendizaje en última medida. Se buscaba juntar en una praxis común sentimientos, pensamientos y acciones dentro de ese proceso

en oposición a formas de teatro y educación que precisamente tendían a separarlas. El problema de esta compañía es que no tenía muy clara la manera de aplicar estos presupuestos, y cuando entró en contacto con la obra y los trabajos de Freire lograron enfocar mucho mejor su labor en base a las directrices orientadas a la búsqueda en el espectador de una respuesta críticamente activa en su propia experiencia.

No obstante, como Chris Vine indica, finalmente surgieron toda una serie de divergencias entre las compañías de teatro, los profesores que aplicaban DIE y la metodología del teatro de los oprimidos. Boal insistía en que no se debe hablar en la actividad aunque sea para reflexionar sobre lo que se está haciendo: se trata de actuar y que por medio de esa experiencia cada participante llegue a sus propias conclusiones. En los trabajos del TIE esto no se cumple debido a la figura del Joker, un actor que detiene la trama cuando lo considera necesario para clarificar el problema que está presente sobre la mesa y decide qué ideas y acciones que ofrecen los «spect-actors» son interesantes de realizar. Esta opción, que los investigadores suelen aceptar como más coherente, acepta la inevitabilidad del sesgo que pueda tener la compañía teatral y su Joker, por lo que resulta preferible, e incluso deseable, a la opción de Boal, ya que esta parece contradecirse dejando que todas las opciones que tome el espectador sean buenas. Si lo que se pretende tanto desde el TIE como del teatro de la opresión es que los participantes sean capaces de entender desde un punto de vista intelectual, emocional y práctico las presiones sociales y las injusticias a las que están sometidos sus personajes, resulta contradictorio dejar a cada uno interpretar la situación como se le antoje; uno podría ignorar fácilmente esa situación problemática que sufre el protagonista y ofrecer soluciones fantasiosas, lo que arruinaría la experiencia que se pretende ofrecer. El Joker parte de la base de que no todas las posiciones son válidas, por eso su labor, además de orquestar toda la obra, es de ser capaz de discriminar las intervenciones e intentar conducir a los actores hacia esa realidad pluridimensional que se pretende mostrar unificada y de una manera más profunda por medio de la experiencia artística:

They had to provide them with options to pursue, offer questions that would challenge them, help them to clarify their ideas and spur them on to struggle with

the problems they were confronting. It was crucial that the pressures on them were truthfully maintained. It was crucial that the pressures on them were truthfully maintained and no easy or 'magic' solutions allowed, but, at the same time, it was counter-productive, both theatrically and educationally, to overwhelm them with the full force of the character's (or actor's) powers. The aim was to enable the audience to think and act, not to defeat and paralyse them. The pupils could only do this in an informed manner if they were able to recognize the truth of the situation (Vine, 2002, p. 116).

Podemos ofrecer un ejemplo de esta labor por medio de una actividad realizada por GYPT de teatro foro² con alumnos de entre 14 y 18 años. Este programa, cuyo objetivo era explorar las relaciones entre experiencia, pensamiento y acción, consistía en la representación de una historia basada en el contexto social en la huelga general de Reino Unido de 1926. Al final de la pieza el protagonista, un empleado ferroviario, se enfrenta a una encrucijada: podía cumplir los deseos de su jefe y así obtener un beneficio económico necesario para cuidar de su mujer y sus hijos, pero a costa de traicionar a su hermano, amigos y compañeros de trabajo; o negarse a cooperar y arriesgar la seguridad prometida para su familia. La representación terminaba con este dilema –otro punto en el que el TIE se separa del teatro de Boal, pues este último dictaba finalizar la obra siempre de forma negativa, en línea con posiciones frankfurtianas– y, a raíz de este, el Joker preguntaba a la audiencia qué podía hacer, dando raíz a una reflexión donde surgían diferentes posturas enfrentadas. Una vez clarificadas las posiciones principales se pidió a personas individuales del público que pusieran en acción en el drama, representando ellos mismos al protagonista. Algunos resultados fueron muy curiosos, porque muchas veces la persona que hacía de protagonista acababa haciendo en la representación lo contrario a lo que había dicho sobre lo que debería hacer el protagonista, lo que facilitaba la toma de una mayor conciencia de sus personajes como seres sociales sometidos a una serie de fuerzas más allá de su control.

² Esta forma de hacer teatro propuesta por el propio Boal consiste en la representación de una obra corta en la que explica un conflicto y el personaje protagonista cede frente a él. Después se invita a los espectadores a subir a escena para sustituir y mejorar las acciones del protagonista. Así, los participantes, mediante sus actuaciones en escena junto con el resto de actores, pueden intervenir y proponer sus pensamientos, deseos, estrategias y soluciones para sugerir al resto de espectadores una serie de alternativas de acción.

Como podemos comprobar, la figura del Joker es equivalente a la figura del profesor en el DIE. Este debe involucrar a los alumnos en la experiencia dramática y desempeña diferentes roles, o directamente sale de su rol en el drama paralizando la acción, para verificar la comprensión adecuada e invitar a los estudiantes a reflexionar sobre lo que está sucediendo. En este sentido, tiene la difícil tarea de guiar a sus alumnos de tal manera que sean espectadores y actores.

Señalamos de nuevo que la opción de Boal no desemboca en ninguna parte si todas las experiencias son válidas, pues estas pueden ser contradictorias entre sí o simplemente pueden estar simplificando en extremo la realidad del drama, y no hay ningún aprendizaje tras el drama si este se convierte en un juego de opiniones. Son mucho más productivas desde un punto educativo las opciones del TIE y del DIE, puesto que guía a los estudiantes hacia una enseñanza determinada que no trata de discriminar ni dar prioridad a ninguno de los tres elementos claves que quiere unificar en su aprendizaje: la reflexión, la emoción y la experiencia (Pérez Valverde, 2003, p. 18); mientras que en el Teatro de los oprimidos la reflexión se plantea como innecesaria:

«Boal insists that the Theatre of the Oppressed is about acting not talking and maintains that overanalysis disrupts the dynamic of the theatre and the nature of the 'theatrical' debate» (Vine, 2002, p. 123).

2.6. ¿MEJORA EL TEATRO LA CONCIENCIA MORAL DE NIÑOS Y NIÑAS?

Joe Winston, en la obra *Drama, Narrative and Moral Education*, explora la relación entre los cuentos tradicionales y la moral. Su trabajo se basa inicialmente en la actividad realizada con una clase de niños y niñas de entre 8 y 9 años en la que se hizo una representación improvisada del tradicional cuento de *El flautista de Hamelin*. En este ejemplo de lo que podríamos considerar DIE el profesor desempeñaba diferentes roles y podía parar la acción para realizarle preguntas a los estudiantes. Además estos últimos podían tomar decisiones importantes para el avance de la trama sobre la marcha, es decir, daba igual que la historia no correspondiese exactamente con lo que sucede en el cuento. Al igual que con el «teatro del oprimido», los cambios o intervenciones del profesor tenían como

objetivo poner a sus alumnos frente a decisiones morales complejas que les obligasen a reflexionar sobre cómo hacer lo correcto. Esto dio lugar a respuestas muy interesantes en el curso de la actividad.

Como en el cuento los niños son llevados por el flautista al mundo más allá de las montañas, donde pueden obtener lo que quieran, aquí el profesor congelando la imagen –simplemente hacer que todos los actores se queden quietos pero expresando una acción– hizo que los alumnos ofrecieran su visión de lo que quieren, dando como resultado típicas visiones materialistas de la felicidad: con árboles de helado, videojuegos, entre otras cosas. En este punto el maestro intervino representando el papel de un niño triste con una pelota en la mano: cuando se interrumpió la historia y se les preguntó a los demás cuál podía ser la causa de su tristeza, estos respondieron sorprendentemente que esa pelota se la regalaron sus padres y que les echaba de menos. Una vez reanudada la acción, tras preguntar directamente al niño triste sobre la causa de su estado, todos decidieron que también echaban de menos a sus padres y que querían volver a casa. Cuando se lo dijeron al flautista –representado por el profesor– este les explicó lo que le habían hecho los habitantes de Hamelin y, en especial, su alcalde. En este punto los niños reconocieron al flautista que tenía razón, era muy injusto que sus padres hubieran roto la promesa que le hicieron, pero también reclamaron que era igual de injusto hacer pagarles a ellos por unos actos que no habían cometido. Tras el confrontamiento el flautista decidió confiar en ellos y ver si el alcalde que le había engañado afrontaba las consecuencias de lo que había hecho. En este punto se cambiaron los papeles, el profesor pasó a tomar el papel del alcalde y un alumno y una alumna hicieron los dos del flautista. La sorpresa para ellos es que no se encontraron con el alcalde despótico y engañoso del principio, sino con uno profundamente arrepentido y enfermo que se había gastado todo el dinero que tenía en buscar a los hijos de los habitantes del pueblo. El flautista, como hemos dicho, interpretado por una niña y un niño, decidió perdonar al alcalde y quedarse en el pueblo a vivir para asegurarse de que este pudiera saldar su deuda en un futuro y de que no volviera a romper una promesa. El drama finalizó con una celebración de todo el mundo por el regreso de los niños al pueblo gracias al flautista.

Las sensaciones del profesor tras el drama fueron muy positivas, no solo los alumnos se habían involucrado y divertido durante realización, también se habían tratado temas muy interesantes como la felicidad, la justicia, la venganza, la confianza y el perdón. Además, la respuesta obtenida en la improvisación de la obra fue muy iluminadora, los actores que desempeñaban el papel del flautista podrían simplemente haberse dejado llevar por la venganza –como realmente hace este personaje en la versión original de los hermanos Grimm–, pero optaron por tomar una opción más justa movidos por su compasión.

La investigación de este maestro se plantea a partir de dos preguntas. La primera de ellas es acerca de si las historias tradicionales se prestan a una fácil exploración moral. Esta cuestión le lleva a afirmar que los cuentos no producen ningún tipo de reflexión moral, simplemente mediante sus moralejas intentan instruir al lector respecto de algo que se considera cómo malo o bueno. Para que pueda darse este aspecto tienen que venir acompañados de la ambivalencia moral, el conflicto en las acciones, las decisiones y en los argumentos, que solo es capaz de proporcionar el drama en este contexto. Ciertamente se está apuntando a uno de los motivos clave por los que el drama puede ser un buen instrumento para enseñar filosofía –en el que nos vamos a basar sobre todo para llevar a cabo nuestra actividad–, en su capacidad para hacer un conflicto de posturas más evidente y nítido hasta el punto de poder hacer que los alumnos sientan en sus propias carnes ese conflicto.

La segunda pregunta, que versa sobre en qué medida exactamente el drama y los procesos dramáticos contribuyen a un aprendizaje moral, lleva a nuestro investigador a plantearse una objeción contra el propio análisis de la actividad de *El flautista de Hamelin* que había llevado a cabo, quizás el pensamiento moral no se había desarrollado tanto como pensaba en un inicio. Nada nos puede demostrar de manera certera que los alumnos hayan explorado el sentimiento racional de justicia con el conflicto que se les ha presentado, de hecho, lo más probable es que simplemente se apenaran del alcalde sin tener en cuenta consideraciones tan abstractas como las de lo justo. Joe Winston aunque este convencido gracias a su práctica diaria de este aspecto –e incluso de que el drama hace más morales a los niños y niñas haciendo desarrollar en ellos valores morales compartidos – acepta

esta objeción por lo difícil que supone demostrar esa sensación derivada de la experiencia cotidiana más que de pruebas tangibles. No obstante, esto no invalida una conclusión clave de su estudio que nos puede interesar mucho desde el punto de vista de la filosofía y es que, si bien no podemos establecer una interdependencia estricta entre drama y conciencia moral, sí que hay una relación en un sentido más elemental: el aprendizaje que proporciona el drama respecto a cooperación identidad social, necesidad de reglas y disciplina, entre otros aspectos, pone sobre la mesa toda una serie de herramientas y lenguaje que es imprescindible para poder reflexionar sobre lo que está bien y está mal en la conducta humana:

Experience has led me to believe that, because of the very nature of drama, children who participate in dramatic activities can learn to cooperate, gain a social identity, learn responsibility to others, understand the need for rules and selfdiscipline and grow in self esteem. All of these are important aspects of moral growth (...) within a dialogical relationship between drama and traditional stories, children can interpret, negotiate and articulate moral meanings (Winston, 1998, p. xii).

Desde esta perspectiva, la gran ventaja que ofrece el drama, sobre todo en un público más neonato, pero también en adolescentes, es que desarrolla el uso de significados morales básicos que después van a ser fundamentales para realizar una reflexión más abstracta y compleja de la moral, motivación de la ética.

2.7. DRAMA, CIENCIA Y ÉTICA

Un aspecto muy interesante respecto a los estudios científicos es lo que puede aportar la filosofía si viene combinada con el drama. Según estos, el drama y la ciencia guardan una semejanza fundamental: su diseño hipotético. La experimentación científica reclama siempre una pregunta característica del drama: ¿Cómo responderían ciertos tipos de individuos expuestos a cambios y circunstancias específicas ante un estímulo inesperado?³ No es de extrañar bajo

³ De nuevo podemos remitirnos a la aplicación concreta de nuestra innovación basada en la dramatización de *En la ardiente oscuridad*. El esquema es el mismo: ¿qué pasaría a los estudiantes de un instituto para ciegos acostumbrados por su educación al optimismo y a la consideración de su patología

esta premisa que un filósofo como Hegel estableciera que la fuente más importante para entender la sociedad moderna fuera la obra *Antígona* escrita por Sófocles. Tampoco el de casos como Goethe con *Fausto* y Büchner con *Woyzeck*, dos escritores clave de la literatura alemana del siglo XIX –y a su vez científicos– que plasmaron dentro de sus novelas y dramas los principales dilemas científicos de su época (Zwart 2013).

Establecida esta simetría experimental entre el drama y la ciencia podemos precisar sus aportaciones a un plano puramente educativo. Estudios como los de Smith ponen de manifiesto la oportunidad que ofrece el drama aplicado a la ciencia sobre todo en relación al aprendizaje abstracto por ayudar a concretar en un terreno visible conceptos difíciles y, por tanto, clarificándolos. Aunque Smith, más centrado en las ciencias naturales, menciona como ejemplos reacciones químicas o estructuras biológicas, otros campos científicos, en los que se estudie interacciones de cualquier tipo, también serían susceptibles de poder aplicar en ellos esta estructura.

No obstante, por encima del pensamiento conceptual los estudios destacan la capacidad que posee el drama para explorar las consecuencias sociales de la ciencia, es decir, de nuevo cuestiones propias de la ética. Por medio del desarrollo de la actuación se abre a los estudiantes la posibilidad de explorar como detrás de la ciencia hay un contexto y unas implicaciones sociales que pueden dar lugar a contradicciones muy problemáticas, e incluso, respecto a este punto, les puede llevar a imaginar alternativas que ellos tomarían ante esos problemas para solucionarlos. Los alumnos al plantear un drama tienen que disponerlo de una forma verosímil para que sea creíble a ojos del espectador, por tanto, se ven obligados a –además de precisar muy bien los conceptos científicos que se van a tratar para que la audiencia lo entienda– reflexionar sobre esas circunstancias que rodean a la ciencia y que esta última tiene la capacidad de modificar, implicando un aprendizaje más global que no este solo centrado en la disciplina científica en sí. Además como ya hemos señalado, esta exigencia de coherencia, también posibilita

como algo inexistente si, de repente, un estudiante profundamente pesimista y consciente de su ceguera irrumpiera en ese mundo?

que se realice una profundización de la realidad científica en harás de proyectarla en el drama.

A este respecto podemos referirnos a estudios que ofrezcan un punto de vista más práctico, con ejemplos que materialicen este tipo de prácticas. En las investigaciones de Roald P. Verhoeff y Hub Zwart, profesores de neurociencia en diferentes universidades de los Países Bajos, se establece un experimento dramático cuyo objetivo es profundizar en la reflexión sobre las implicaciones sociales y éticas de la emergencia de las neurotecnologías respecto a la mejora de la capacidad cognitiva mediante cambios biológicos artificiales; por ejemplo, si estas nuevas tecnologías generarán una situación más igualitaria en el mundo o, por el contrario, acentuarán las diferencias socioeconómicas ya existentes entre las clases más bajas y las más pudientes. Los estudiantes, centrándose en un desarrollo específico de la neurotecnología, debían escribir por grupos un guión para después representarlo ellos mismos en clase frente al resto de estudiantes y el profesor. Los resultados del experimento de estos investigadores resultaron bastante positivos en contraste con los objetivos que se marcaron. La actividad no solo permitió a los alumnos reflexionar sobre las posibles implicaciones sociales y éticas de las neurotecnologías –proporcionándoles todo un arsenal de conceptos para comprender este asunto–, también posibilitó el posicionamiento de los estudiantes al tener que ofrecer ellos mismos su propia versión argumentada presente en el dilema moral que tenía que ofrecer el drama⁴.

Antes de concluir con este tema –y con el estado de la cuestión en su totalidad– debemos señalar que, aunque una mayoría de investigaciones se decante en mayor o menor grado por afirmar las ventajas que en su práctica educativa supone la aplicación del drama, hay autores que cuestionan estas tesis en base a la dificultad de medir los impactos de esta metodología tomando como razón principal la inmensa multiplicidad de factores involucrados en la educación (Redginton, 1983). Sin embargo, la respuesta clave a esta objeción reside en instrumentos como las entrevistas o el diario del profesor, técnicas privilegiadas de recolección de datos en contextos de investigaciones cualitativas en educación –y, por tanto,

⁴ En este caso los investigadores establecen el logro del experimento basándose en las constantes observaciones del proceso de construcción del drama y en tres cuestionarios diferentes – basados en una escala Likert – respondidos por los alumnos previamente, durante y una vez finalizada la actividad.

instrumentos fundamentales para trazar diseños de innovación como el presente— que permiten satisfacer la validez de esta metodología:

Although the effect of drama cannot be studied in isolation, interviews with students and teachers and observations of classroom activities may shed light on how drama improves engagement and learning of students (Verhoeff y Zwart, 2016, p. 8).

Estas estrategias, además, ofrecen la posibilidad de fijar aún más el aprendizaje de los estudiantes, al darles la oportunidad de discutir y reflejar lo que han aprendido mediante la actividad.

3. VIVIR ENTRE TINIEBLAS: EXPRESIÓN DRAMÁTICA AL SERVICIO DE LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA

Nuestra actividad consiste en la dramatización de varias escenas de la obra de teatro *En la ardiente oscuridad* (1950) de Antonio Buero Vallejo con los alumnos de primero de Bachillerato como punto final y mirada en retrospectiva del tema de la reflexión filosófica sobre el ser humano y el sentido de la existencia, perteneciente al bloque 5 de Filosofía: El ser humano desde la Filosofía, según la Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL, núm. 86, de 4/05/2015, pp. 32591-32593).

La actividad se divide en dos partes: primero, la propia lectura y representación dramática del texto por parte de cinco alumnos, cuyos papeles se corresponderían con cinco personajes de la obra teatral: Carlos, Ignacio, Juana, Elisa y Doña Pepita; y, segundo, la reflexión filosófica en forma de debate por parte de toda la clase. La reflexión se orienta a través de una serie de preguntas fundamentales—como veremos, bajo tres niveles posibles de interpretación— relacionadas con la comprensión empática de la personalidad, motivos y acciones de los dos personajes principales antagónicos, Carlos e Ignacio, y las implicaciones filosóficas y personales de su conflicto y respectivas situaciones.

3.1. JUSTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Omitiendo la reflexión ya presentada en el estado de la cuestión acerca de la viabilidad del uso del teatro para enseñar nuestra asignatura, las siguientes consideraciones simplemente se centran en el tema filosófico concreto que pretende enmarcar la actividad, es decir, las implicaciones vitales y ontológicas de la pregunta por el sentido de la vida. Dentro de la cuestión cobran especial relevancia los contenidos sobre el carácter limitado y contradictorio de la existencia y del anhelo de trascendencia; no obstante, como muchas ideas guardan entre sí una relación estrecha, también se intentará abordar asuntos no tan evidentes como el de la libertad, la verdad, la autenticidad, Dios y el sentido de la existencia, entre otros. Por supuesto, aunque la línea interpretativa de los

fragmentos teatrales va a estar recorrida desde esta perspectiva concreta, desde la reflexión filosófica del sentido de la vida humana, se valorará muy positivamente posibles interpretaciones diferentes de la nuestra a las que puedan llegar los alumnos, siempre que estas estén sostenidas sobre un correcto razonamiento.

Para realizar una pequeña justificación de lo que nosotros sostenemos que es un método no solo adecuado, sino idóneo para tratar este tema, no hay más que considerar el pensamiento de uno de los autores que más influyó en la obra de Antonio Buero Vallejo, la filosofía de Miguel de Unamuno (Buero Vallejo, 1964). La filosofía de este autor parte, como el título de su principal obra filosófica indica, del sentimiento trágico de la vida, un sentimiento en cuyo origen está presente el conflicto perpetuo entre una razón disolvente de toda creencia en la existencia más allá de la muerte y el anhelo que sufrimos desde lo más profundo de nuestras vidas de perseverar en nuestro ser. Ignorar la agonía caracterizada por el conflicto entre estos dos elementos supone, en tanto que característica de la condición humana, del hombre «de carne y hueso», traicionar su autenticidad:

El más trágico problema de la filosofía es el de conciliar las necesidades intelectuales con las necesidades afectivas y volitivas. Como que ahí fracasa toda la filosofía que pretende deshacer la eterna y trágica contradicción, base de nuestra existencia (Unamuno, 1982, p. 37).

La razón de este recorrido repentino y breve por la filosofía de Unamuno reside en el énfasis que hace, y que hacen otros autores de la filosofía de la existencia en la limitación y contradicción del hombre, dos motivos que se comprenden mejor, por lo menos en primer término, desde el fondo anímico de cada uno. Una vez el individuo concreto haya vivido en su propia piel este conflicto indesligable de su condición, a partir de ahí puede iniciar la reflexión sobre ese sentimiento. Dicho de una forma más unamuniana, cuando a uno se le hayan revuelto las tripas, haya vivido en sus carnes toda esa agonía en el que se ponen en juego tantos aspectos relevantes sobre él mismo, no podrá evitar después preguntarse e intentar ir más allá en su entendimiento de esta dimensión vital que antes ignoraba por completo. Estas cuestiones trasladadas al aula y a los alumnos adquieren toda una serie de matices sobre los que los profesores deberíamos tratar de arrojar luz y, en buena medida, orientación.

En primer lugar, muchas veces los alumnos ponen de manifiesto una perplejidad enorme a la hora de tratar estos temas. Habitualmente les parece algo demasiado abstracto e incluso puramente religioso, no encuentran una relación cercana entre estos temas que consideramos tan trascendentales y su propia vida. Esta situación nos puede chocar de primeras, cómo es posible que quizás el contenido y las preguntas más estrechamente ligadas a la situación concreta de cada individuo sean concebidas como algo lejano, de otro mundo. El motivo de esta aparente contradicción puede venir dado precisamente por estar tratando un contenido, por dar estas cuestiones de manera tan teórica, lo que implicaría considerar que como profesores al enseñar este tema estamos pasando por alto la problemática de raíz, en base a lo dicho anteriormente sobre la prioridad sentimental sobre conocimiento racional en este terreno. De esta manera, parece que no solo desvirtuamos nuestro contenido, sino también toda la disciplina que en muchas ocasiones es vista para los que no llegaron a entenderla del todo como una mezcla de palabrería estéril y preguntas grandilocuentes enfocadas a la nada y a la pedantería. El riesgo de caer en esto proviene, al menos en esta serie de cuestiones filosóficas, de saltarse toda propedéutica e intentar empezar por el final, reflexionar sobre lo que uno mismo no ha sentido en primer lugar .

En nuestra reducida experiencia educativa como profesores de Filosofía durante las prácticas del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas hemos podido comprobar, sin embargo, esta perplejidad de los alumnos a la hora de impartir el tema de la pregunta por el sentido de la vida y las concepciones del ser humano asociadas a ella. Durante el primer día, en las dos clases de primero de Bachillerato en las que impartimos la asignatura, a pesar del constante intento de interpelar a los alumnos relacionando lo dicho con su mundo, la mayoría mostraba con bastante claridad un rostro de profunda confusión. Como anécdota, incluso al lanzar a toda la clase la pregunta sobre si sus vidas tienen algún sentido y, si es así, cuál es, un alumno respondió, para nuestra sorpresa, con toda la seriedad del mundo que «comer y dormir».

Dos aprendizajes claves extrajimos de esta experiencia prematura. El primero de ellos no dejar las preguntas que pretendemos que respondan al aire, es decir,

directamente escoger a un alumno y que intente responder a la cuestión desde su propio marco vital, aunque siempre dando la posibilidad de intervenir a un voluntario. Todo ello por la sencilla razón de que la mayoría se sienten temerosos o perezosos de contestar y al preguntar directamente suelen responder de manera coherente ellos mismos; en este punto, debemos admitir también que nuestro tutor tenía a los alumnos, precisamente por la dinámica dialógica de sus clases, muy bien acostumbrados a responder, sin miedo y con cabeza, las preguntas que les lanzaba directamente a cada uno; siempre insistía a este respecto con que no se complicasen la vida, que buscaran la respuesta más lógica y sencilla desde su punto de vista.

El segundo aprendizaje, más importante y relacionado con la cuestión que nos atañe, aunque también ligado con lo anterior, fue saber que primero hay que sembrar para poder cosechar después. Con esto nos referimos de nuevo a la preeminencia de la situación vital de cada persona sobre su conocimiento; cada día preguntábamos a un alumno o alumna, en relación a los contenidos que estábamos tratando, si la visión sobre el sentido de la vida expuesta le parecía razonable y si podía exponer cuál era la suya. Para nuestra sorpresa, a cada día que pasaba las respuestas a la segunda pregunta que les formulábamos, sobre el sentido que tiene su vida, adquirían mayor complejidad y una justificación más extensa. Por supuesto, es complicado establecer un motivo unívoco de esta situación cuando múltiples factores pueden estar en juego –por ejemplo, que un elemento recién llegado al aula, como somos los alumnos de prácticas, este dando clases repentinamente en vez de su profesor–, pero a nuestro parecer la clave de esta creciente madurez en las respuestas que recibíamos fue que las cuestiones planteadas repetidamente se fueron incorporando gradualmente en los alumnos como un elemento importante, como algo «sentido» importante, y por eso el desarrollo de sus contestaciones adquirió más complejidad – de nuevo, también influiría como están acostumbrados al método dialógico con el que imparte clases nuestro tutor –.

En este punto es donde se puede establecer una justificación del método de nuestra actividad: la dramatización o expresión dramática. Sus herramientas nos proveen de elementos fundamentales para la filosofía y para esta vertiente

concreta, a saber, la posibilidad de tener un contacto desde la misma dimensión vital de los estudiantes con el tema que se ha impartido previamente. Los alumnos, mediante la dramatización de la situación conflictiva que nos pone sobre la mesa Buero Vallejo con *En la ardiente oscuridad*, tienen un acceso privilegiado al fondo anímico de los personajes, en quienes se ven reflejadas, implícita y explícitamente, toda la temática y cuestiones relacionadas con el tema que queremos que comprendan. Carlos e Ignacio, protagonistas de la obra, van a encarnar sobremanera todos esos problemas fundamentales del sentido a la hora de discutir sobre si tiene importancia la ceguera que padecen, a su vez, los alumnos se van a encarnar en esos personajes comprendiendo lo ya visto desde una perspectiva nueva y, en este caso, más adecuada por apelar al contexto de la vida concreta, con el conflicto que esta conlleva⁵.

En resumen, la respuesta a la pregunta de por qué el teatro dramático y no otro género posible, o simplemente el comentario de un texto filosófico, para enseñar mejor el tema del sentido de la existencia reside en el carácter vivencial que posee, indispensable como punto de partida en este tema. El teatro trágico, según el propio Buero, tiene la intención de «hacer llegar a la escena un género que refleje los más hondos anhelos e inquietudes del ser humano», pero además posee, en el caso concreto de este autor, un elemento de crítica radical que nos interesa especialmente en la filosofía:

[...] la tragedia no sólo puede llegar a promover depuraciones catárticas, que por serlo ya son transformadoras, sino además una crítica inquietante, una ruptura en el sistema de opiniones que hombres y sociedades se forjan para permanecer tranquilos»⁶ (Buero Vallejo, 1983, p. 55).

⁵ Buero Vallejo se decantó en su juventud tras salir de la prisión por este género literario precisamente por esta razón, probó con la novela, pero «al esbozar un concreto plan narrativo diose cuenta de que la contextura del asunto y de los conflictos en que se traducía resultaba mucho más propicia para el teatro que para la novela» (Cuenca, 1953: 12).

⁶ Esto, sin duda, muestra muy bien la influencia del teatro político de Bertolt Brecht en este autor que, aunque este más presente en otras obras clave como *Historia de una escalera*, también se pone de manifiesto *En la ardiente oscuridad* con la pretensión de reflejar la hipocresía y las contradicciones de la sociedad española de postguerra mediante el instituto para ciegos rebosante de optimismo que nos presenta la novela como el contexto en el que se mueven los personajes. Además, tal vez por encima de lo anterior, llama la atención el final de la obra que, lejos de concluir de una manera definitiva superando el conflicto entre las visiones enfrentadas de Carlos e Ignacio, lo intensifica y revuelve aún más y, por tanto, invita a la reflexión de los temas tratados e impide el distanciamiento burgués,

Con esta actividad, lejos de pretender que los alumnos asuman ciegamente lo que defiende Ignacio o Carlos, queremos que, una vez sorprendidos por lo expuesto en la obra, sean capaces de analizar críticamente lo que está presente bajo diferentes niveles. Sobre todo a la hora de comprender las tesis implícitas sobre el sentido de la vida en el enfrentamiento entre esos dos protagonistas, pudiendo posteriormente justificarlas o no atendiendo a razones. Partimos de las emociones para después quedarnos en las razones.

3.2. DISEÑO GENERAL Y OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

La duración total de la actividad será la equivalente a la de un período lectivo, es decir, cincuenta y cinco minutos. Dividiremos la dramatización en tres fragmentos, seleccionados por nosotros por su centralidad, correspondientes con cada uno de los tres actos de la obra. Cada uno de ellos tendrá una duración de tres minutos – por tanto, la dramatización ocupará en total aproximadamente diez minutos– y entre ellos habrá un espacio largo para el debate. En cada parte del debate nos intentaremos centrar en uno de los tres niveles de reflexión que especificamos más adelante.

Al primer acto le corresponde el literal, es decir, lo que está sucediendo en el mundo de los personajes: la situación, el contexto, la motivación de cada personaje, la justificación de sus actos, etc.

Al segundo acto el nivel metafórico, lo que realmente está sucediendo de fondo a lo literal, lo metafórico, lo que quiere representar Vallejo con sus personajes. Un ejemplo de lo más evidente es preguntarse por la ceguera de los personajes, ¿es un hecho casual que Vallejo quisiera hacer la obra con personajes ciegos o pretendía representar con ese hecho algo característico entre todos los seres humanos?

Por último, el tercer acto lo situamos en el nivel personal, cómo sienten los alumnos los sucesos y las inquietudes que presenta la obra y cómo incorporan a sí mismos las reflexiones que ha suscitado. La representación de los tres actos hemos

característico de los finales catárticos, del espectador respecto de los problemas reales que ofrece la obra.

calculado que llevará en total nueve minutos aproximadamente, por tanto tres por cada uno, dejando el resto de tiempo disponible para la reflexión filosófica.

Como hemos adelantado, al final de la dramatización de cada acto se realizará un debate sobre lo leído en el que se planteen toda una serie de preguntas relacionadas con la interpretación del texto y guiadas por el nivel interpretativo en el que nos encontremos. Uno de los propósitos importantes del debate en este sentido – aparte de otros que desarrollaremos en el apartado de objetivos – es hacer que toda la clase participe en la actividad aunque no toda pueda dramatizar, que los alumnos no elegidos para esa labor teatral no se comporten como un público meramente pasivo. Es una actividad para la clase en su conjunto no solo para los encargados de dramatizar la obra, aunque por supuesto estos también podrán y deberán participar en el debate.

Para evitar este distanciamiento del resto de la clase que no toma un papel activo en la dramatización más que de escucha, pediríamos a los alumnos con anterioridad a la actividad que trajesen un pañuelo o cualquier prenda para que se venden los ojos. De esta manera, intentaríamos que la sensación de ceguera que tengan los estudiantes por estar tapados, acompañada de la escucha de la dramatización de sus compañeros, pudiera sumergirles más en ese mundo de limitación, inseguridad y duda al que queremos que se trasladen para después comenzar la reflexión de una manera más adecuada y significativa para ellos. Una vez finalice la dramatización de cada acto y haya que realizar el debate correspondiente se dará la opción de desvendarse para poder leer los fragmentos que se acaban de representar – si es necesario entregaremos una copia a todos los alumnos por si se pierden o quieren apuntar cosas que vayan surgiendo en el diálogo, pero como señalaremos más adelante la lectura ya tiene que venir hecha de casa por los motivos que expondremos – o simplemente mantener la venda aunque se participe en el debate y así mantener esa sensación de ceguera.

Aunque no sea el objetivo principal, hacer que los estudiantes se tapen los ojos tiene una serie de consecuencias implícitas que nos pueden resultar ventajosas. La más evidente, limitar las posibles distracciones visuales al alcance del alumno. También, desde un plano más pedagógico, este elemento supone el ejercicio de dos capacidades básicas, tanto en la educación en general como en la filosofía, que la

visión tiende a ocultar, la escucha y la imaginación. Por último, contribuye a que las personas que realicen la dramatización se sientan seguras, puedan sumergirse más fácilmente en la dinámica interior de su personaje y, en último término, realizar una mejor dramatización. La razón de esto es que, probablemente, muchos de ellos nunca hayan realizado nada de teatro y, como suele ser habitual, les da miedo hablar en público o, en suma, exponerse frente a sus compañeros. Eliminar la mirada de estos últimos puede contribuir a que se sientan menos intimidados por la presión del público, que en este caso solo les escucha y no observa.

Lo mismo sucede con la participación en el debate, esa ceguera impuesta puede ayudar a que los alumnos, no temiendo la fijación de las miradas de sus compañeros y compañeras en él, estén más predispuestos a aportar sus respuestas a las preguntas que vayan surgiendo en la marcha del diálogo. La ventaja no es baladí si tenemos en cuenta que una de las debilidades del método dialógico, del que en parte nos vamos a servir, es la presencia de una clase poco participativa. Si nuestro alumnado no está acostumbrado a dinámicas participativas la actividad va a perder todo el sentido porque el debate no se va a iniciar y continuar, por ello en la medida en que el recurso de la venda desinhiba a los estudiantes es una herramienta a ser tenida en consideración – de nuevo en las clases del centro donde realizamos las prácticas quizás no es tan relevante esta consideración ya que el problema de la baja participación no estaba presente por tener un alumnado al que nuestro tutor tenía acostumbrado al método dialógico con sus constantes preguntas durante la explicación -. De cualquier modo, quizás es más relevante esto último respecto al debate que a la dramatización pues, como ya hemos expuesto, no importa que nuestros alumnos voluntarios sean pésimos actores siempre que tanto ellos como sus compañeros que les escuchan comprendan y empaticen con los personajes.

Nuestro objetivo no es enseñarles a realizar correctamente esa disciplina, el teatro no constituye en nuestra actividad un fin en sí mismo, solo es un medio para enriquecer la comprensión y reflexión filosófica de este tema concreto. No obstante, la posibilidad de tomar esa oportunidad adicional está allí, si intentan aprovecharla el aprendizaje adquirirá un valor añadido, potenciando aún más el trabajo de una de las siete competencias claves que atraviesa la actividad, tanto en

la dramatización como en el debate, la competencia lingüística correspondiente con la expresión oral y escrita. Además no cabe duda de que una mejor dramatización contribuye a lograr con más facilidad nuestra pretensión básica de sumergir a los estudiantes en el mundo de la incertidumbre y contradicción vital para seguidamente poder iniciar la reflexión con este apoyo.

Conforme a todo ello, la relación de objetivos de la actividad es la siguiente:

1. Que el alumno sea capaz de analizar de forma crítica y activa textos teatrales en clave filosófica, relacionando de manera razonada elementos aparentemente cotidianos con temáticas filosóficas de alcance universal.
2. Que el alumno sea capaz de comprender la conducta particular de cada uno de los personajes principales de *En la ardiente oscuridad* y pueda argumentar a favor o en contra, desde el punto de vista de la justificación, de forma crítica, relacionándola con perspectivas filosóficas concretas como el existencialismo, el epicureísmo, el estoicismo, entre otras.
3. Que el alumno ejercite de manera activa su inteligencia emocional, es decir, que sea capaz de comprender la actitud de los personajes desde una perspectiva anímica y pueda identificar y valorar las emociones que emerjan en su propio cuerpo durante la dramatización.
4. Que el alumno sea capaz de expresar oralmente, su posición acerca de la cuestión del sentido de la vida desde una perspectiva filosófica, ejerciendo para ello su capacidad de razonamiento y utilizando con rigor toda una serie de conceptos clave vistos previamente como verdad, autenticidad, dolor, limitación, angustia, indeterminación, libertad, muerte, anhelo, ilusión, existencia, emoción, sentido, nihilismo, entre otros.
5. Que el alumno sea capaz de comprender, valorar y producir un contexto propicio para el debate y el dialogo, generando unas condiciones de respeto, entendimiento y escucha atenta ante sus compañeros.
6. Que el alumno sea capaz de relacionar aspectos Filosóficos con contenidos de otras asignaturas como Historia o Lengua y literatura, rompiendo con una concepción parcelaria e independiente entre sí del saber para generar una visión unitaria del mismo.

Que el alumno sea capaz de valorar y entender la importancia de las emociones en el conocimiento como una condición necesaria para que este último se pueda dar.

3.3. MÉTODO DE TRABAJO

La metodología se dividirá a su vez en tres partes: (1) lectura, (2) dramatización y (3) una dinámica más dialógica basada en el diálogo⁷ entre los alumnos y el profesor. Como hemos visto en el apartado anterior, no forman parte de la dramatización de forma activa solo los alumnos que representan, sino toda la clase en su conjunto.

Nos interesa, por el carácter específico de esta reflexión en la filosofía, hacer aflorar en el alumno toda una serie de sentimientos, emociones e inquietudes. A este factor debemos añadirle uno de carácter más general: véase que, independientemente de que esta vivencia encaje muy bien o no con el tema que nos interesa abordar –imaginémonos que en lugar de ser el tema de la pregunta por el sentido de la vida humana fuera el de la epistemología en la filosofía–, la dramatización constituye un método de aprendizaje activo y personal. Bajo este enfoque metodológico, ningún alumno o alumna va a vivir de manera idéntica a otro lo que sucede en la obra de Buero Vallejo y, por tanto, cada uno va a incorporar los contenidos filosóficos de la obra a su manera, bajo sus esquemas cognitivos y vitales. De este modo, en último término estamos potenciando el desarrollo de sus capacidades de una forma autónoma y crítica, además de disolver esa separación tan radical entre el saber y las emociones.

⁷ Como se puede comprobar, estamos usando la palabra debate y diálogo indistintamente. Nos tomamos esta licencia porque, aunque seamos conscientes de las diferencias que presentan metodológicamente ambas técnicas didácticas, los alumnos están más familiarizados con la segunda. Además, también se suelen ver muy seducidos por esta forma de reflexión que implica enfrentar una postura con otra. De nuevo, esta observación viene secundada por las anotaciones recogidas durante la fase práctica del máster, en la que los alumnos pedían habitualmente a nuestro tutor si podían realizar en clase esa dinámica.

3.4. REQUISITOS PREVIOS DE LA ACTIVIDAD

Tenemos dos requisitos sin el cumplimiento de los cuales no podríamos poner en marcha la actividad o, en el mejor de los casos, la realización de esta tendría una mayor dificultad. El primero y más importante, haber finalizado previamente el tema del que esta actividad sirve de conclusión y recapitulación. De esta manera les damos la posibilidad a los alumnos de utilizar toda una serie de herramientas para entender la obra teatral y orientar su interpretación; también en sentido contrario, los alumnos pueden ser capaces después de la actividad de asimilar y comprender desde una perspectiva más autónoma los contenidos del tema que ya han visto. Si no hemos tratado previamente la cuestión del sentido de la vida y los conceptos relacionados con esta pregunta corremos el riesgo de que se encuentren desorientados, que no entiendan porque esta reflexión debiera importar ya no solo dentro de la asignatura, sino en el contexto de sus vidas. Ignorar este peligro solo nos haría contradecir las principales pretensiones de esta actividad y, por tanto, desvirtuarla por completo.

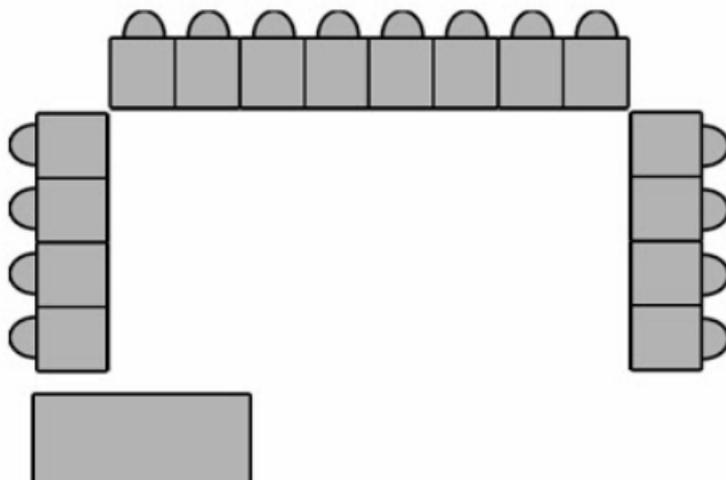
El segundo requisito consiste en que previamente se hayan leído el libro entero. No nos va a dar tiempo a representar toda la obra de teatro porque implicaría ocupar demasiado tiempo y porque no es necesario para conseguir introducir al alumnado en los aspectos centrales de la historia. Como ya hemos dicho la actividad está pensada para realizarse en muy poco tiempo, los cincuenta y cinco minutos que dura la clase. Intentar abarcar más tiempo sería ideal, pero por cómo están compuestos los horarios en un centro de secundaria implicaría ocupar más horas, posibilidad a nuestro juicio inviable ya que supondría que los estudiantes perdieran de un día para otro – eso si tenemos la suerte de que nuestras clases estén situadas en días contiguos, circunstancia que, por ejemplo, el horario de nuestro tutor en primero de Bachillerato no cumplía – el hilo de la argumentación, de la historia y, más importante, la identificación de su mundo vital con los problemas de los personajes.

La planificación interna también es importante en este aspecto. La actividad debe presentar una buena carga de razonamiento y debate más allá de la representación, por ello de esta hora solo diez minutos como máximo están pensados para la dramatización. Al fin de al cabo, esta solo es un pretexto y un

punto de partida privilegiado, para introducir la reflexión filosófica específica de este tema. Hemos escogido los fragmentos que nos parecen importantes y que dan pie a debatir sobre diferentes aspectos, eso implica que algunos sucesos sustanciales de la trama queden omitidos – el final de la propia obra por ejemplo – en virtud de la reflexión. No obstante, esta reflexión quedará necesariamente menguada si no han leído el resto de la obra y se han empapado del contexto y los sucesos que ayudan a entender mejor las partes sobre las que queremos debatir. Es precisamente por este motivo por el que algunas preguntas orientativas para realizar el debate de cada acto parten de sucesos no presentes en los fragmentos dramatizados.

En definitiva, para entender lo mejor posible la problemática de la obra y extraer de manera más óptima implicaciones filosóficas de la misma tienen que haberla leído en su conjunto. Esto no implica que quienes decidan ignorar la tarea de leer el libro luego se queden cruzados de brazos durante la actividad, aunque esta vaya a ser más productiva y significativa para el alumno o alumna que haya leído con anterioridad *En la ardiente oscuridad*. En la medida en que se debate sobre párrafos seleccionados por su importancia y que en su reflexión está previsto hacer referencia a partes que no se hayan dramatizado, pero importantes para la comprensión de la obra bajo los tres niveles ya comentados, los alumnos que no hayan leído la obra previamente podrán entender y participar en la actividad aun dándose el caso de que toda la clase haya ignorado esa tarea; no obstante, es evidente que esto supondría un importante obstáculo para generar la inmersión en la obra a la que tanta importancia estamos dando.

3.5. DISPOSICIÓN DEL AULA



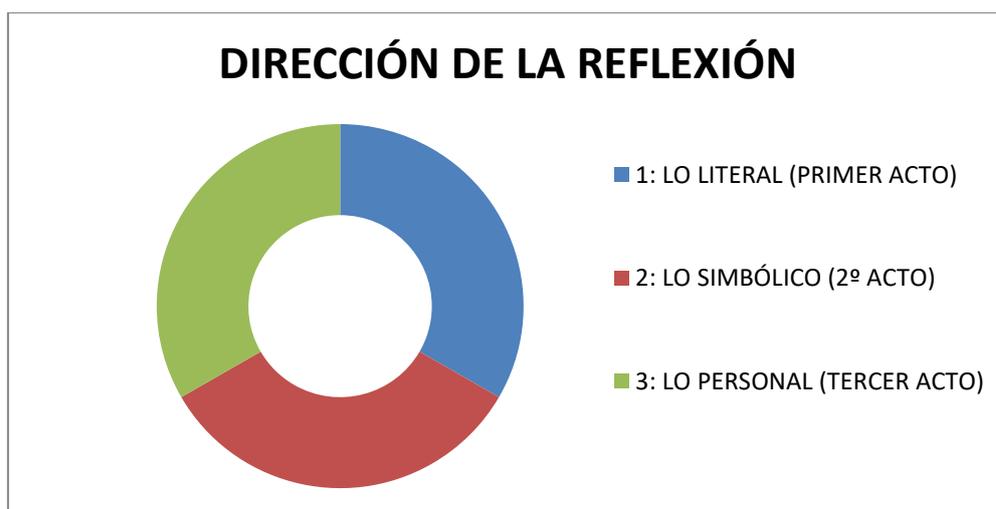
En la inmensa mayoría de las ocasiones encontramos muchas dificultades para cambiar la forma en que está dispuesta un aula de probablemente más de veinte alumnos. Varios factores nos lo impiden, y el más notable de ellos se corresponde con el ruido que genera tal movimiento y la molestia que supone para las aulas adyacentes. Además, la colocación de la clase es un momento que restamos de la propia realización de la actividad, por lo que se podría considerar una pérdida de tiempo, más aún si somos incapaces de manejar a los alumnos correctamente para que todo se haga rápido y sin causar alboroto, tarea que dista mucho de ser sencilla. Aunque siempre es posible encontrar soluciones y estar en un centro en el que resulte hacer fácil esto en virtud de ciertas condiciones favorables, como podría ser disponer de un aula de trabajo vacía y diáfana, por lo general, ateniéndonos a estos motivos resulta prácticamente inviable cambiar la disposición de un aula en la práctica diaria de un instituto. A pesar de ello, nos gustaría plantear la que nosotros consideraríamos una conformación de los pupitres muy adecuada para nuestra actividad, que aunque no sea determinante – por ello no forma parte de los requisitos previos– puede condicionar de manera muy positiva el funcionamiento actividad.

La experiencia nos dice que la mejor disposición del aula es la disposición en «U». Los alumnos que hagan de público estarán en esos pupitres y en el centro de la «U» se dispondrán los actores todo el tiempo, tanto en la dramatización como en el debate. Como el público está vendado no importa que los actores les den la

espalda mientras se les oiga por toda la clase. La clave de esta disposición es que todos los alumnos están al mismo nivel, no hay una distinción espacial, y en último término jerárquica, como suele suceder con las clases normales donde el profesor ocupa la parte delantera de la clase marcando una separación clara entre el alumnado y él⁸. En este caso, incluyendo al profesor, todos están al mismo nivel, los únicos que ocupan un espacio central son los actores, y por tanto toda la atención se vuelca sobre el tema de nuestra actividad. Esta simetría espacial y jerárquica de sitios también nos parece adecuada en el contexto del debate, donde todos tienen la misma voz que los demás al estar en una posición equivalente. Gracias a esto, podemos generar un espacio de mayor confianza que en una disposición normal, facilitando que los alumnos intervengan sobre todo en la tercera parte de la reflexión, volcada más a la vivencia personal de cada alumno y, por tanto, donde lógicamente pueden tener más miedo y vergüenza para expresarse.

3.6. MATERIALES DE TRABAJO

En este apartado planteamos todo lo relacionado con el desarrollo concreto de la actividad incluyendo los textos que se van a dramatizar, las preguntas que van a orientar el debate de cada acto según el nivel en el que nos encontremos y algunos aspectos específicos a tener en cuenta.



⁸ Evidentemente esto no implica que el profesor deje de tener el control, simplemente crea un espacio donde nuestra autoridad no es tan visible y, por tanto donde el alumno no se siente tan cohibido por esta, facilitando la intervención continua de los estudiantes.

PRIMER ACTO: NIVEL LITERAL

Fragmento 1

JUANA.- ¡Ignacio! (*Ignacio se detiene.*) Eres Ignacio, ¿no?

IGNACIO.- Si, soy Ignacio. Y tú eres Juana.

JUANA.- (*Acercándose.*) ¿No estabas en tu cuarto?

IGNACIO.- De allí vengo... Adiós.

(*Comienza a andar.*)

JUANA.- ¿Dónde vas?

IGNACIO.- (*Frío.*) A mi casa. (*Juana se queda muda de asombro.*) Adiós.

(*Da unos pasos.*)

JUANA.- Pero, Ignacio... ¡si ibas a estudiar con nosotros!

IGNACIO.- (*Deteniéndose.*) He cambiado de parecer.

JUANA.- ¿En una hora?

IGNACIO.- Es suficiente.

(*Juana se acerca y le coge cariñosamente de las solapas. El se inmuta.*)

JUANA.- No te dejes llevar de ese impulso irrazonable... ¿Cómo vas a llegar a tu casa?

Ignacio.- (*Nervioso, rehuyendo torpemente el contacto de ella.*) Eso es fácil.

JUANA.- ¡Pero tu padre se llevará un disgusto grandísimo! ¿Y qué dirá don Pablo?

IGNACIO.- (*Despectivo*) Don Pablo...

JUANA.- Y nosotros, todos nosotros lo sentiríamos. Te consideramos ya como un compañero... un buen compañero, con quien pasar alegremente u curso inolvidable.

IGNACIO.- ¡Calla! Todos tenéis el acierto de crisparme. ¡Y tú también! ¡Tú la primera! “Alegremente” es la palabra de la casa. Estáis envenenados de alegría. Y no era eso lo que pensaba yo encontrar aquí. Creí que encontraría... a mis verdaderos compañeros, no a unos ilusos.

JUANA.- (*Sonriendo con dulzura.*) Pobre Ignacio, me das pena.

IGNACIO.- ¡Guárdate tu pena!

JUANA.- ¡No te enfades! Es muy natural lo que te pasa. Todos hemos vivido momentos semejantes, pero eso concluye un día. (*Ladina.*) Y yo sé el remedio. (*Breve pausa.*) Si me escuchas con tranquilidad, te diré cual es.

IGNACIO.- ¡Estoy tranquilo!

JUANA.- Óyeme... Tú necesitas una novia. (*Pausa. IGNACIO comienza a reír levemente.*) ¡Re ríes! (*Risueña.*) ¡Pronto acerté!

IGNACIO.- (*Deja de reír. Grave.*) Estáis envenenados de alegría. Pero sois monótonos y tristes sin saberlo.... Aquí, como ahí fuera, os repetís lamentablemente, seáis ciegas o no. No eres la primera en sugerirme esa solución pueril. Mis vecinitas decían lo mismo.

JUANA.- ¡Bobo! ¿No comprendes que se insinuaban?

IGNACIO.- ¡No! Ellas también estaban comprometidas..., como tú. Daban el consejo estúpido que la estúpida alegría amorosa os pone a todas en la boca. Es... como una falsa generosidad. Todas decís: “¿Por qué no te echas novia?” Pero ninguna, con la inefable emoción del amor en la voz, ha dicho: “Te quiero.” (*Furioso.*) No necesito una novia. ¡Necesito un “Te quiero” dicho con toda el alma! “Te quiero con tu tristeza y tu angustia; para sufrir contigo, y no para llevarte a ningún falso reino de la alegría.” No hay mujeres así.

JUANA.- (*Vagamente dolida en su condición femenina.*) Acaso tú no le hayas preguntado a ninguna mujer.

IGNACIO.- (*Duro.*) ¿A una vidente?

JUANA.- ¿Por qué no?

IGNACIO.- (*Irónico.*) ¿A una vidente?

JUANA.- ¡Qué más da! ¡A una mujer!

(*Breve pausa.*)

IGNACIO.- ¡Al diablo todas, y tú de capitana! Quédate con tu alegría; con tu Carlos, muy bueno y muy sabio... y completamente tonto, porque se cree alegre. Y como él, Miguelín, y don Pablo y todos. ¡Todos! Que no tenéis derecho a vivir, porque os empeñáis en no sufrir; porque os negáis a enfrentaros con vuestra tragedia, fingiendo una normalidad que no existe, procurando olvidar e, incluso, aconsejando duchas de alegría para reanimar a los tristes... (*Movimiento de JUANA.*) ¡Crees que no lo sé! Lo adivino. Tu don Pablo tuvo la candidez de insinuárselo a mi padre, y éste os lo pidió descaradamente... (*Sarcástico.*) Vosotros sois los alumnos modelo, los leales colaboradores del profesorado en la lucha contra la desesperación, que se agazapa por todos los rincones de la casa. (*Pausa.*) ¡Ciegos! ¡Ciegos y no invidentes, imbéciles!

JUANA.- (*Conmovida.*) No sé que decirte... Ni quiero mentirte tampoco... Pero respeta y agradece al menos nuestro buen deseo. ¡Quédate! Prueba...

IGNACIO.- No

JUANA.- ¡Por favor! No puedes marcharte ahora; sería escandaloso. Y yo... No acierto con las palabras. No sé cómo podría convencerte.

IGNACIO.- No puedes convencerme.

JUANA.- (*Con las manos juntas, alterada.*) No te vayas. Soy muy torpe, lo comprendo... Tu aciertas a darme la sensación de mi impotencia... Si te vas todos sabrán que hablé contigo y no conseguir nada. ¡Quédate!

IGNACIO.- ¡Vanidosa!

JUANA.- (*Condolida.*) No es vanidad, Ignacio. (*Triste.*) ¿quieres que te lo pida de rodillas?

(*Breve pausa.*)

IGNACIO.- (*Muy frío.*) ¿Para qué de rodillas? Dicen que ese gesto cusa mucha impresión a los videntes... Pero nosotros no lo vemos. No seas tonta; no hables de cosas que desconoces, no imites a los que viven de verdad. ¡Y ahórrame tu desagradable debilidad, por favor! (*Gran pausa.*) Me quedo.

JUANA.- ¡Gracias!

IGNACIO.- ¿Gracias? Hacéis mal negocio. Porque vosotros sois demasiado pacíficos, demasiado insinceros, demasiado fríos. Pero yo estoy ardiendo por dentro; ardiendo con un fuego terrible, que no me deja vivir y que puede haceros arder a todos... Ardiendo en esto que los videntes llaman oscuridad, y que es horroroso..., porque no sabemos lo que es. Yo os voy a traer guerra y no paz (Buero Vallejo, 1990, pp. 71-74).

Preguntas orientativas del debate

- ➔ Preguntas de recapitulación de todo el acto: ¿Quién es Ignacio? ¿A dónde ha llegado? ¿Qué lleva Ignacio y no llevan el resto de ciegos?
- ➔ ¿Por qué creéis que Ignacio quiere marcharse? ¿Por qué creéis que Juana insiste tanto en que se quede?
- ➔ Ignacio comenta indignado que tanto Juana como sus compañeros están “envenenados de alegría”: ¿Qué puede querer decir esto? ¿Sabéis en que época vivió Buero Vallejo? ¿Creéis que ese envenenamiento de alegría se aplica a su época?

- ➔ Ignacio trata a sus compañeros como ilusos: ¿Por qué? ¿Cuál es la clave de su “ilusión”? ¿Qué parte de la realidad están ignorando? ¿Por qué la palabra invidente le suena estúpida? ¿Por qué ciegos?
- ➔ Juana sugiere a Ignacio que debería echarse una novia, ante lo que Ignacio se enfada aún más: ¿Por qué le parece falso eso de las relaciones? ¿Qué defiende frente a ellas? ¿Qué os parece a vosotros qué es más auténtico?
- ➔ ¿Qué quiere decir Ignacio cuando dice que les va a traer “guerra”? ¿Entendéis la actitud tan beligerante de Ignacio? ¿Creéis que es justificable/ os parece correcta?
- ➔ Ignacio comenta al final del primer acto que quiere ver: ¿Qué relación guarda esto con las críticas que hace hacia sus compañeros?

SEGUNDO ACTO: NIVEL SÍMBÓLICO

Fragmento 2

CARLOS.- *(Seco.)* ¿Dónde has dejado el cenicero?

IGNACIO.- *(Sonriendo.)* ¡Ah, sí! Se me olvidaba. Tómalo.

(Se lo alarga. CARLOS palpa en el vacío y lo atrapa bruscamente.)

CARLOS.- ¡No sé si te das cuenta de que estoy a punto de agredirte!

IGNACIO.- No tendrías más razón aunque lo hicieras.

(CARLOS se contiene. Después va a dejar el cenicero en su sitio, con un sonoro golpe, y vuelve al lado de IGNACIO.)

CARLOS.- *(Resollando.)* Escucha, Ignacio. Hablemos lealmente. Y con la mayor voluntad de entendernos.

IGNACIO.- Creo entenderte muy bien.

CARLOS.- Me refiero a entendernos en la práctica.

IGNACIO.- No es muy fácil.

CARLOS.- De acuerdo. Pero ¿no lo crees necesario?

IGNACIO.- ¿Por qué?

CARLOS.- *(Con impaciencia reprimida.)* Procuraré explicarme. Ya que no pareces inclinado a abandonar tu pesimismo, para mí mereces todos los respetos. ¡Pero encuentro impropio que intentes contagiar a los demás! ¿Qué derecho tienes a eso?

IGNACIO.- No intento nada. Me limito a ser sincero, y ese contagio de que me hablas no es más que el despertar de la sinceridad de cada cual. Me parece muy conveniente, porque aquí había muy poca. ¿Quieres decirme, en cambio, qué derecho te asiste para recomendar constantemente la alegría, el optimismo y todas esas zarandajas?

CARLOS.- Ignacio, sabes que son cosas muy distintas. Mis palabras pueden servir para que nuestros compañeros consigan una vida relativamente feliz. Las tuyas no lograrán más que destruir; llevarlos a la desesperación, hacerles abandonar sus estudios.

(Doña Pepita interpela desde la terraza a los que patinan en el campo. IGNACIO y CARLOS se interrumpen y escuchan.)

DOÑA PEPITA.- ¡Se ha caído usted ya dos veces, Miguelín! Eso está muy mal. ¿Y a usted, Andrés, que le pasa? ¿Por qué no se lanza?... Vaya. Otro que se cae. Están ustedes cada día más inseguros.

CARLOS.- ¿Lo oyes?

IGNACIO.- Y qué?

CARLOS.- ¡Que tú eres el culpable!

IGNACIO.- ¿Yo?

CARLOS.- ¡Tu, Ignacio! Y yo te invito, amistosamente, a reflexionar... y a colaborar para mantener limpio el centro de problemas y de ruina. Creo que a todos nos interesa.

IGNACIO.- ¡A mi no me interesa! Este centro está fundado sobre una mentira.

(DOÑA PEPITA, con las manos en los hombros de las ciegas, las besa cariñosamente y se va por la derecha de la terraza. JUANA y ELISA se emparejan.)

CARLOS.- ¿Qué mentira?

IGNACIO.- La de que somos seres normales.

CARLOS.- ¡Ahora no discutiremos eso!

IGNACIO.- *(Levantándose.)* ¡No discutiremos nada! No hay acuerdo posible entre tú y yo. Hablaré lo que quiera y no renunciaré a ninguna conquista que se me ponga en el camino ¡A ninguna!

CARLOS.- *(Engarfa las manos. Se contiene.)* Está bien, adiós (Buero Vallejo, 1990, pp. 95-97).

Una vez establecida la historia y las motivaciones de los personajes desde un nivel literal toca apuntar a lo mismo desde su dimensión simbólica, es decir, a los elementos no presentes de forma explícita en el texto a los que se está haciendo referencia constantemente y que van más allá del contexto particular de la obra.

- ➔ Preguntas de recapitulación del acto: al principio del acto Carlos tiene una conversación con Juana. ¿Sobre qué tema conversan? ¿Qué postura tiene cada uno? ¿Qué le dice Ignacio a Pedro, Andrés y Miguel? ¿Con qué argumentos intenta refutar Carlos a Ignacio? ¿Cómo responde Ignacio? ¿Por qué Ignacio está enamorado de Juana?
- ➔ ¿Creéis que Vallejo por medio de la ceguera está tratando otra cosa? ¿Tiene algo que ver con el tema que hemos dado? ¿Cómo se traduce el ansía que tiene Ignacio de ver a nuestras vidas?
- ➔ ¿Podemos leer desde el existencialismo, en concreto desde Unamuno, esta obra? ¿Cómo? ¿Qué representaría la ceguera desde este punto de vista? ¿Y el anhelo de visión de Ignacio?
- ➔ Ignacio apela constantemente, tanto en este fragmento como en toda la obra, a la verdad y a la mentira? ¿Por qué saberse ciegos –o traducido a nuestra vida: limitados, imperfectos, contradictorios– es más verdadero? ¿Qué sentido tiene que Ignacio anhele poder ver si sabe racionalmente que es imposible?
- ➔ Carlos dice de él mismo muchas veces que es un hombre práctico y que por tanto no entiende el interés en palabras que solo desembocan en dolor y pesimismo: ¿Por qué creéis que Ignacio considera esta actitud deshonesto e inauténtica mientras la suya es verdadera? ¿Somos menos auténticos simplemente por creernos invulnerables? ¿Creéis que Ignacio ha contagiado a sus compañeros con sus ideas como dice Juan o corresponde con «el despertar de la sinceridad de cada cual» que menciona Ignacio? ¿A qué puede hacer referencia esto último?
- ➔ ¿Qué muestra Ignacio cuando reta a Carlos a que se acerque hacia él con seguridad? ¿Tiene algo que ver con la filosofía de la existencia?

TERCER ACTO: NIVEL PERSONAL

Fragmento 3

ELISA.- ¡Somos muy desgraciados, Carlos! ¡Muy desgraciados! ¿Por qué nos enamoraremos? Quisiera saberlo. *(Breve pausa.)* Ahora comprendo que no me quería.

CARLOS.- Te quería y te quiere. Es Ignacio el culpable de todo. Miguelín es muy joven. Solo tiene diecisiete años y ...

ELISA.- ¿Verdad? Si yo misma quiero convencerme de que Miguelín volverá... ¡Pero dudo, Carlos, dudo horriblemente! *(Llora de nuevo. Se calma.)* ¡Que egoísta soy! También tú sufres, y yo no reparo en hacerte mi paño de lágrimas.

(Se levanta para ir a su lado.)

CARLOS.- Yo no sufro.

ELISA.- Sí sufres, sí... Sufres por Juana. *(Movimiento de Carlos.)* ¡Por esa grandísima coqueta!

CARLOS.- ¡Ojalá fuese coquetería!

ELISA.- ¿Y dices que no sufres? *(CARLOS oculta la cabeza entre las manos.)* ¡Pobre! Ignacio nos ha destrozado a los dos.

CARLOS.- A mí no me ha destrozado nadie.

ELISA.- No finjas conmigo... Comprendo muy bien tu pena, porque es como la mía. Te destroza el abandono de Juana y te duele aún más, como a mí, la falta de una explicación definitiva... ¡Es espantoso! Parece que nada ha pasado, y los dos sabemos en nuestro corazón que todo se ha perdido.

CARLOS.- *(Con ímpetu.)* ¡No se ha perdido nada! ¡No puede perderse nada! Me niego a sufrir.

ELISA.- ¡Me asustas!

CARLOS.- Sí. Me niego a sufrir. ¿Dices que soy desgraciado? ¡Es mentira! ¿Qué sufro por Juana? No puedo sufrir por ella porque no ha dejado de quererme. ¿Entiendes? ¡No ha dejado de quererme! Tiene que ser así y es así.

ELISA.- *(Compadecida.)* ¡Pobre!... ¡Qué dolor el tuyo..., y sin lágrimas! ¡Llora, llora como yo! ¡Desahógate!

CARLOS.- *(Tenaz.)* Me niego a llorar. ¡Llora tú si quieres! Pero harás mal. Tampoco tienes motivo. ¡No debes tenerlos! Miguelín te quiere y volverá a ti. Juana no ha dejado de quererme.

ELISA.- Me explico tu falta de valor para reconocer los hechos... Yo también he querido -y aún quiero a veces!- engañarme, pero...

CARLOS.- (*En el colmo de la desesperación.*) Pero ¿No comprendes que no podemos dejarnos vencer por Ignacio? ¡si sufrimos por su culpa, ese sufrimiento será para él una victoria! Y no debemos darle ninguna. ¡Ninguna!

ELISA.- (*Asustada.*) Pero en la intimidad podemos alguna vez compadecernos mutuamente.

CARLOS.- Ni en la intimidad siquiera.

(...)

IGNACIO.- Supongo que si quieres quedarte conmigo no será para hablar de las muchachas videntes.

CARLOS.- Supones bien.

IGNACIO.- Me has hablado varias veces y siempre del mismo tema. ¿También es hoy del mismo tema?

CARLOS.- También.

IGNACIO.- Paciencia. ¿Podrías decirme si tendremos que hablar muchas veces todavía de lo mismo?

CARLOS.- Creo que serán pocas... Quizá esta sea la última.

IGNACIO.- Me alegro. Puedes empezar cuando quieras.

CARLOS.- Ignacio... El día en que viniste aquí quisiste marcharte al poco rato. (*Con amargura.*) Lo supe en la época en que Juna aún me hacía confidencias. Tuviste entonces una buena idea, y creo que es el momento de ponerla en práctica. ¡Márchate!

IGNACIO.- Parece una orden...

CARLOS.- Cuya conveniencia estoy dispuesto a explicarte.

IGNACIO.- Te envía don Pablo, ¿verdad?

CARLOS.- No. Pero debes irte.

IGNACIO.- ¿Por qué?

CARLOS.- Debes irte porque tu influencia está pesando demasiado sobre esta casa. Y tu influencia es destructora. Si no te vas, esta casa se hundirá. ¡Pero antes de que eso ocurra tú te habrás ido!

IGNACIO.- Palabrería. No pienso marcharme, naturalmente. Ya sé que algunos lo deseáis. Empezando por don Pablo. Pero él no se atreve a decirme nada, porque no hay motivos para ello. ¿De verdad no me hablas... en su nombre?

CARLOS.- Es el interés del centro el que me mueve a hablarte.

IGNACIO.- Más palabrería. ¡Qué aficionado eres a los tópicos! Pues escúchame. Estoy seguro de que la mayoría de los compañeros desea mi permanencia. Por lo tanto, no me voy.

CARLOS.- ¿Qué te importan a ti los compañeros?

(Breve pausa.)

IGNACIO.- El mayor obstáculo que hay entre tú y yo está en que no me comprendes. *(Ardientemente.)* ¡Los compañeros, y tú con ellos, me interesáis más de lo que crees! Me duele como una mutilación propia vuestra ceguera; ¡me duele, a mí, por todos vosotros! *(Con arrebatos.)* ¡Escucha! ¿No te has dado cuenta al pasar por la terraza de que la noche estaba seca y fría? ¿No sabes lo que eso significa? No lo sabes, claro. Pues eso quiere decir que ahora están brillando las estrellas con todo su esplendor, y que los videntes gozan de la maravilla de su presencia. Esos mundos lejanísimos están ahí. *(Se ha acercado al ventanal y toca los cristales.)* tras los cristales, al alcance de vuestra vista..., ¡si la tuviéramos! *(Breve pausa.)* A ti eso no te importa, desdichado. Pues yo las añoro, quisiera contemplarlas; siento gravitar su dulce luz sobre mis rostro, ¡y me parece que casi las veo! *(Vuelto extáticamente hacia el ventanal. CARLOS se vuelve un poco, sugestionado a su pesar.)* Bien sé que si gozara de la vista moriría de pensar por no poder alcanzarlas. ¡Pero al menos las vería! Y ninguno de nosotros las ve, Carlos. ¿Y crees malas estas preocupaciones? Tu sabes que no pueden serlo. ¡Es imposible que tú –por poco que sea– no las sientas también!

CARLOS.- *(Tenaz.)* ¡No! Yo no las siento.

IGNACIO.- No las sientes, ¿eh? Y ésa es tu desgracia: no sentir la esperanza que yo os he traído.

CARLOS.- ¿Qué esperanza?

IGNACIO.- La esperanza de la luz.

CARLOS.- ¿De la luz?

IGNACIO.- ¡De la luz! Porque nos dicen incurables; pero ¿Qué sabemos nosotros de eso? Nadie sabe lo que el mundo puede reservarnos; desde el descubrimiento científico... hasta el milagro.

CARLOS.- *(Despectivo.)* ¡Ah, bah!

IGNACIO.- Ya, ya sé que tú lo rechazas. ¡Rechazas la fe que te traigo!

CARLOS.- ¡Basta! Luz, visión... Palabras vacías. ¡Nosotros estamos ciegos! ¿Entiendes?

IGNACIO.- Menos mal que lo reconoces... Creí que sólo éramos... invidentes.

CARLOS.- ¡Ciegos, sí! Sea.

IGNACIO.- ¿Ciegos de qué?

CARLOS.- (*Vacilante.*) ¿De qué?

IGNACIO.- ¡De la luz! De algo que anhelas comprender... aunque lo niegues. (*Transición.*) Escucha: yo sé muchas cosas. Yo sé que los videntes tratan a veces de imaginarse nuestra desgracia, y para ello cierran los ojos. La luz del escenario empieza a bajar.) Entonces se estremecen de horror. Alguno de ellos enloqueció, creyéndose ciego..., porque no abrieron a tiempo la ventana de su cuarto. (*El escenario está oscuro, solo las estrellas brillan en la ventana.*) ¡Pues en ese horror y en esa locura estamos sumidos nosotros!... ¡Sin saber lo que es! (*Las estrellas comienzan a apagarse.*) Y por eso es para mí doblemente espantoso. (*Oscuridad absoluta en el escenario y en el teatro.*) Nuestras voces se cruzan... en la tiniebla.

CARLOS.- (*Con ligera aprensión en la voz.*) ¡Ignacio!

IGNACIO.- Sí. Es una palabra terrible por lo misteriosa. Empiezas..., empiezas a comprender. (*Breve pausa.*) Yo he sentido cómo los videntes se alegran cuando vuelve la luz por la mañana. (*Las estrellas comienzan a lucir de nuevo, al tiempo que empieza a iluminarse otra vez el escenario.*) Van identificando los objetos, gozándose en sus formas y sus... colores. ¡se saturan de la alegría de la luz, que es para ellos como un verdadero don de Dios! Un don tan grande, que se ingeniaron para producirlo de noche. Pero para nosotros todo es igual. La luz puede volver; puede ir sacando de la oscuridad las formas y los colores; puede dar a las cosas su plenitud de existencia. (*La luz del escenario y de las estrellas ha vuelto del todo.*) ¡Incluso a las lejanas estrellas! ¡Es igual! Nada vemos.

CARLOS.- (*Sacudiendo con brusquedad la involuntaria influencia sufrida a causa de las palabras de IGNACIO.*) ¡Cállate! Te comprendo, sí; te comprendo, pero no te puedo disculpar. (*Con el acento del que percibe una revelación súbita.*) Eres... ¡un mesiánico desequilibrado! Yo te explicaré lo que te pasa: tienes el instinto de la muerte. Dices que quieres ver... ¡Lo que quieres es morir!

IGNACIO.- Quizá... quizá. Puede que la muerte sea la única forma de conseguir la definitiva visión...

CARLOS.- O la oscuridad definitiva. Pero es igual. Morir es lo que buscas, y no lo sabes. Morir y hacer morir a los demás. Por eso debes marcharte. ¡Yo defiendiendo la vida! ¡La vida de todos nosotros, que tú amenazas! Porque quiero vivirla a fondo, cumplirla; aunque no sea pacífica ni feliz. Aunque sea dura y amarga. 'Pero la vida sabe a algo, nos pide algo, nos reclama! (*Pausa breve.*) Todos luchábamos por la vida aquí... hasta que tú viniste. ¡Márchate!

IGNACIO.- Buen abogado de la vida eres. No me sorprende. La vida te rebosa. Hablas así y quieres que me vaya por una razón bien vital: ¡Juana! (Bueno Vallejo, 1990: 106 – 108, 110 – 114)

En este nivel la mayoría de preguntas irán en segunda persona dado que las formularemos directamente a un alumno o alumna concreto, dando siempre la posibilidad de que otro se exprese en su lugar. Nos interesa especialmente saber

cómo ha asimilado todo lo sucedido en la obra teniendo en cuenta toda la interpretación que hemos realizado mediante los debates.

- ➔ Preguntas de repaso del acto: ¿Por qué Elisa está dolida en este acto? ¿Qué ha pasado con Juana? ¿Qué sucede con Ignacio al final de la obra? ¿Por qué Carlos acaba por asesinar a Ignacio? ¿Las palabras que pronuncia Carlos justo antes de finalizar la obra ya las ha dicho alguien? ¿Quién? ¿Qué significan?
- ➔ ¿Cómo te has sentido al representar/ escuchar la obra con los ojos vendados? ¿Has querido ver? ¿Con qué personaje has empatizado más? ¿Por qué?
- ➔ ¿Alguna vez te has sentido como Ignacio, herido por una limitación propia (no tiene por qué ser una limitación corporal al uso) y deseando no tenerla aun sabiendo que eso es imposible? ¿Desde dónde razonabas en esos momentos? ¿Qué puede significar esa esperanza de la luz de la que habla Ignacio?
- ➔ ¿Alguna vez te has sentido como Carlos, indignado por la incapacidad de una persona de sobreponerse a sus limitaciones, y la insistencia de este en señalarle al resto las suyas para que no las ignoren? ¿Desde dónde razonabas en esos momentos?
- ➔ ¿Te consideras más libre cuando eres consciente de tus limitaciones o cuando las ignoras por completo?
- ➔ ¿Sirve de algo que sufras en ocasiones? ¿Cuál es la causa de ese dolor cuando se manifiesta? ¿Si pudieses volver atrás en los momentos en que sufriste los cambiarías? ¿Qué dos escuelas filosóficas hemos visto cuyo objetivo principal es la felicidad mediante la búsqueda de la ausencia del dolor? ¿Crees que esta ausencia de dolor alguno es alcanzable? ¿Y aun siendo alcanzable crees que sería buena?

Antes de terminar este apartado nos gustaría remarcar el carácter orientativo de las preguntas que proponemos para el debate. No las seguiremos de modo exacto y por orden, puede incluso que algunas sean omitidas. Todo depende del

funcionamiento del debate y de como reaccionen los alumnos ante la actividad. Estas preguntas están planteadas para tocar todos los contenidos, presentes implícita y explícitamente en la obra, y que estaban previamente de forma teórica en el tema del que esta actividad sirve de conclusión. De hecho, se puede comprobar entre estas cuestiones que hay algunas no tan propias de la filosofía sino transversales con otras asignaturas como Historia y, por supuesto, Lengua y literatura. En cualquier caso, si los alumnos debaten de forma crítica y muy participativa, aunque se centren solo en un tema filosófico, ignorando los demás, no trataríamos de forzar todas las preguntas porque lo que principalmente nos interesa trabajar es el desarrollo de esas capacidades reflexivas.

3.7. EVALUACIÓN

Para tratar el tema de la evaluación tenemos que ponernos en el contexto de una hipotética programación didáctica de Filosofía de primero de Bachillerato similar a la de nuestro tutor de prácticas en el master de educación. En esta el mayor peso de la evaluación lo cargaba un examen final cada trimestre que aunaba los temas que se habían dado en ese periodo lectivo. El examen estaba dividido en preguntas de respuesta de una palabra, respuesta corta y desarrollo. En nuestro caso se mantendría este esquema con una salvedad, las preguntas sobre el tema que abarca nuestra actividad no estarían del todo centradas en los contenidos al uso, sino en la aplicación de estos contenidos a otros ámbitos. Precisamente evitamos plantear preguntas puramente teóricas y autorreferenciales para ser coherente con la dinámica y los objetivos, de carácter más práctico y relacional, de nuestra actividad.

De nuevo estableceríamos una división implícita entre los tres niveles antes enunciados:

1. El literal: Los alumnos mediante las preguntas tendrían que relacionar lo visto en el tema con lo que sucede en la obra, sobre todo en relación a las dos posturas enfrentadas de nuestros protagonistas de *En la ardiente oscuridad*. Si bien apunta fundamentalmente a lo literal, implicaría cierto grado de abstracción.

2. El metafórico: Mediante un breve fragmento de *Del sentimiento trágico de la vida* de Unamuno los alumnos tendrían que relacionar la obra y los contenidos con este texto desde un nivel más abstracto. Aunque en este caso hemos seleccionado un fragmento de Unamuno, quizás más adecuado por la proximidad de su filosofía al teatro de Buero Vallejo, podríamos escoger textos de otros autores vistos en el tema – por ejemplo Sartre, Epicuro o Zenón de Citio – e incluso no mencionados en el tema pero que traten la misma problemática. Cabe destacar que, con esta pregunta de aplicación de lo sabido a un texto, también se les inicia, aunque de manera superficial, en rutinas de interpretación de textos que tendrán plenamente que ejercer en asignaturas como Historia de la filosofía en segundo de Bachillerato o Lengua y literatura.

3. El personal: Relacionar todo el tema de la pregunta por el sentido de la existencia con las concepciones y vivencias particulares de los alumnos. En este nivel dispondrían casi de libertad absoluta a la hora de responder como han recibido desde su ámbito personal todo este tipo de cuestiones. En este sentido ponemos a prueba una aptitud fundamental para nuestra asignatura y para esta actividad concreta, la capacidad de análisis crítico de los estudiantes. Además, aproximamos la filosofía a un ámbito muy tangible para ellos como es el de sus propias vivencias y emociones, intentando, por tanto, disolver la concepción de la filosofía como un saber yermo y situado en otro plano diferente de la realidad; tarea que suele suponer una de las mayores dificultades para los profesores de nuestra disciplina.

Lo primero sería incluir un texto de Unamuno sobre estas cuestiones, con arreglo a las relaciones que hemos establecido y los propios contenidos de clase impartidos con anterioridad a la propia dramatización:

Todo eso de que uno vive en sus hijos, o en sus obras, o en el universo, son vagas elucubraciones con que sólo se satisfacen los que padecen de estupidez afectiva, que pueden ser, por lo demás, personas de una cierta eminencia cerebral. Porque

puede uno tener un gran talento, lo que llamamos un gran talento, y ser un estúpido del sentimiento y hasta un imbécil moral. Se han dado casos.

Estos estúpidos afectivos con talento suelen decir que no sirve querer zahondar en lo inconocible ni dar coces contra el aguijón. Es como si se le dijera a uno a quien le han tenido que amputar una pierna, que de nada le sirve pensar en ello. Y a todos nos falta algo; sólo que unos lo sienten y otros no. O hacen como que no lo sienten, y entonces son unos hipócritas (Unamuno, 1982, p. 38).

Las preguntas serían las siguientes:

- 1) ¿Qué crees que quiere decir Unamuno en este texto? Intenta utilizar términos que hayamos dado en clase.
- 2) Si no os dijera que el fragmento es de Unamuno: ¿qué personaje de *En la ardiente oscuridad* argumentarías que podría perfectamente haber dicho esto? ¿Quién estaría en contra? ¿Por qué?
- 3) ¿Podrías relacionar estas dos actitudes con algunas corrientes que hayamos visto? Razona tu respuesta.
- 4) Consideras importante preguntarse por eso que Unamuno dice que a todos nos falta o, por otro lado te parece inservible. Razona tu respuesta.

CONCLUSIÓN

Un aspecto indispensable de un proyecto de innovación es su puesta en marcha. El motivo de esta afirmación reside en que durante el proceso de su desarrollo el profesor que intenta llevar a cabo esta propuesta es capaz, en primer lugar, de tomar datos sobre cómo sus alumnos reciben la innovación, para posteriormente poder analizarlos y, más importante, medir dentro de un cierto margen de objetividad el éxito que ha tenido su idea: es decir, un proyecto de innovación necesita comprobar, en alguna medida, si los alumnos, gracias a la nueva metodología, han mejorado el aprendizaje en su conjunto o en aspectos concretos, que van desde entender mejor los contenidos de una asignatura hasta aspectos más secundarios, pero sin duda esenciales, como generar un ambiente de respeto y cooperación en el aula.

Uno de los objetivos de nuestro trabajo ha sido precisamente mostrar en la práctica cómo el teatro aplicado adecuadamente en las aulas de filosofía puede servir para trabajar la fijación de contenidos y el razonamiento filosófico, para lo cual nos hemos servido de diversos argumentos relacionados con la naturaleza del teatro como el planteamiento de situaciones hipotéticas, su lenguaje simbólico o el papel activo que supone por parte de los estudiantes, entre otros. En concreto, quisimos aprovechar nuestra pequeña experiencia durante la fase de intervención de las prácticas del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, período en el que pudimos impartir la asignatura de Filosofía en dos clases de primero de Bachillerato. Por ello, y como cierre del tema que nos tocó explicar –la cuestión del sentido de la existencia humana–, planteamos una actividad de innovación dentro del aula basada en la introducción de técnicas relacionadas con la expresión dramática. Desafortunadamente, como ya hemos indicado, el decreto del Estado de Alarma por crisis sanitaria COVID-19 nos impidió desplegar la actividad en el aula y, por tanto, todo ese elemento de contrastación indispensable dentro de una innovación no puede ser incluido.

Tenemos en cuenta que en una profesión cuyo correcto desempeño está sujeto a una cantidad innumerable de factores se hace necesario contrastar todo el marco

teórico dentro del contexto de las clases, un espacio que, por estar en gran medida dominado por la improvisación y el saber práctico del docente, se puede resistir a ser predicho hasta por la teoría más completa. No obstante, además de que la práctica nunca es un elemento completamente aislado, ya que siempre dispone de una teoría que la fundamenta, a lo largo de este trabajo hemos defendido teóricamente la viabilidad de este proyecto en base a razones que son valiosas por sí mismas y que pueden encontrar apoyo en otras investigaciones y trabajos académicos, los cuales si han podido contemplar una puesta en marcha completa.

En definitiva, todos estos estudios, sumados a nuestras propias convicciones como estudiantes de filosofía y actores no profesionales, nos han llevado a defender el teatro como una metodología muy útil en el ámbito educativo, que bien aplicada y combinada con la reflexión puede ayudar a desarrollar capacidades elementales de orden intelectual, físico, emocional y social –lo que hace que sea un método muy estudiado y aplicado en el ámbito de educación infantil y primaria–, al mismo tiempo que plantear una forma didáctica más entretenida para los estudiantes, algo que nunca viene mal en asignaturas de primer contacto hacia nuestra disciplina como es Filosofía de primero de Bachillerato. Por estas razones nos gustaría en un futuro seguir profundizando en esa relación aparentemente virtuosa entre teatro, educación y filosofía. Por supuesto, para seguir esta línea de investigación, si se ofrece una oportunidad en nuestra futura vida laboral como docentes intentaremos aplicar nuestra actividad con el análisis de los datos consiguiente y así completar del todo este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RELACIÓN DE TRABAJOS ACADÉMICOS

Artalejo Postigo, Julia (2016). *Aprendizaje basado en proyectos: el teatro musical como proyecto de aprendizaje en Educación Primaria* (Proyecto de fin de grado). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/17477>

Calleja Martínez, Elisa (2012). *¡Emociones a escena!: reflexión sobre el valor pedagógico del teatro en la educación emocional del alumnado de Educación Infantil* (Proyecto de fin de grado). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1807>

Crespo García, Nerea (2017). *ABP: el teatro musical como proyecto de aprendizaje en Educación Infantil: Propuesta de intervención didáctica* (Proyecto de fin de grado). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/24746>

Fulgencio Cordero, Lidia (2015). *El teatro de sombras como herramienta para la prevención y superación de miedos en la etapa de Educación Infantil* (Proyecto de fin de grado). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/11958>

Gil Bartolomé, María Magdalena (2016). *El teatro como recurso educativo para la inclusión* (Tesis doctoral). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/22080>

González Rodríguez, Pablo (2019). *Filosofía y dramatización: diseño de proyecto de innovación educativa en Secundaria* (Proyecto de fin de Máster). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39928>

Hernández Martín, Verónica (2018). *El juego dramático como vehículo de aprendizajes* (Proyecto de fin de grado). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/32606>

Lovecchio Castillo, Daniel (2012). *Presión, necesidad y deseo: tres motivos para la aparición de la teatralidad en la etapa infantil y para una didáctica de la escena* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/2811>

Marinero Aragón, Alfonso (2020). *Estudio de las competencias clave con el alumnado de Educación Primaria a través de una propuesta práctica de juego dramático* (Proyecto fin de grado). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/41251>

Muñoz Muñoz, Lidia (2015). *Desarrollo de la creatividad mediante el teatro de luz negra en la etapa de educación infantil* (Proyecto de fin de grado). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/13427>

Muriel Manzano, Patricia (2019). *Los beneficios del teatro en alumnado con dificultades de lenguaje* (Proyecto fin de grado). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39353>

Ossorio Nuevo, Carmen María (2014). *La dramatización como recurso en el aprendizaje de una lengua extranjera. Fomentar la expresión oral de una lengua extranjera a través de la dramatización* (Proyecto de fin de grado). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/8333>

Roy Lago, Ivana (2017). *El teatro y la dramatización en Educación Infantil* (Proyecto de fin de grado). Soria: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/28925>

Ruano Martín, Silvia (2014). *Desarrollo de la expresión oral a través de la dramatización en Educación Primaria* (Proyecto fin de grado). Palencia: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/6988>

Sanz Fombellida, Isabel (2013). *Música, danza y teatro como herramienta en Educación Intercultural* (Proyecto de fin de grado). Palencia: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/4754>

Serrano Arcilla, Raquel (2018). *La importancia del juego dramático en Educación Infantil. Dramatización como recurso didáctico* (Proyecto de fin de grado). Soria: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/31691>

Vaquero Lourenço, Desirée (2019). *El teatro como instrumento para trabajar las dimensiones del lenguaje* (Proyecto fin de grado). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39378>

Valerio López, Martha Esther (2012). *El teatro como estrategia didáctica para promover la lectura del Quijote en jóvenes de 12 a 18 años de edad* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1791>

RELACIÓN DE FUENTES Y ESTUDIOS ESPECÍFICOS

- Boal, Augusto (1979), *The Theatre of the Oppressed*. Londres: Pluto Press.
- Bolton, G. (2002). Drama in education and TIE: A comparison en T. Jackson (ed.), *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education* (pp. 39- 50). Londres: Routledge.
- Buero Vallejo, A. (1964). «Antonio Buero Vallejo habla de Unamuno», *Primer Acto*, 58, 19.
- Cuenca, C. (1953). «En solo una semana escribió Buero Vallejo la primera versión de En la ardiente oscuridad», *Correo literario*, 69, 12.
- Jackson, T. (2002). Education or theatre? The development of TIE in Britain en T. Jackson, *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education* (pp. 17-25). Londres: Routledge.
- Jackson, T. (2002). *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*. London: Routledge.
- Pammenter, David (1993), "Devising for TIE", en T. Jackson *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education* (pp. 53-70). Londres: Routledge.
- Pérez Valverde, Cristina (2003). Theatre in education (TIE) in the context of educational drama. *Lenguaje y textos*, 20: 7-19.
- Redington, C. (1983). *Can theatre teach? An historical and evaluative analysis of theatre in education*. Nueva York: Pergamon Press.
- Unamuno, M. (1982). *Del sentimiento trágico de la vida* (3rd ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Verhoeff, R.P., Zwart, H. (2016). Performing the Future: On the Use of Drama in Philosophy Courses for Science Students en *Science Education*, 25, 7: 869-895.
- Vine, C. (2002), "TIE and the Theatre of the Oppressed", en *Learning through Theatre: New perspectives on theatre in education* (pp. 109 - 127). Londres: Routledge.
- Winston, J. (1998), *Drama, narrative and moral education*. Londres: The Falmer Press.
- Zwart, H. (2013). Woyzeck and the birth of the human research subject: Genetic disposition and the nature-nurture debate through the looking-glass of fiction. *Bioethica Forum*, 6, 3: 97-104.