

## **TEATRO Y EDUCACIÓN SENTIMENTAL**

### **Aspectos teóricos, algunas sugerencias prácticas y cuatro propuestas normativas**

Manuel F. Vieites  
I. E. S. Número 1, Vigo

#### **RESUMEN**

Si bien la LOGSE destaca con claridad la importancia de cualidades tan básicas como la imaginación, la creatividad, la sensibilidad o la seguridad en uno mismo, además del desarrollo de competencias sociales y comunicativas, no existe ninguna asignatura específica orientada a la consecución de tales objetivos, más allá de los tiempos y espacios de la transversalidad. Con este trabajo queremos mostrar como la Expresión dramática y la Expresión teatral pueden constituir instrumentos adecuados para promover aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.

**Palabras clave:** Expresión dramática, Expresión teatral, competencia social, competencias comunicativas.

#### **ABSTRACT**

Although the National Curriculum clearly states the importance of key capacities such as imagination, creativity, sensitivity or self-confidence, as well as social competences and communication skills, no specific subjects have been considered in order to achieve them, other than the amount of time spent on cross-curricular content. With this article we would like to show how Theatre and Drama could provide an appropriate set of strategies and activities to promote affective, social and cognitive learning.

**Key words:** Drama, theatre and education, social competence, communication skills.

Un encuentro de dos: ojo a ojo, cara a cara.  
Y cuando estés cerca arrancaré tus ojos  
y los colocaré en el lugar de los míos,  
y tu arrancarás mis ojos  
y los colocarás en el lugar de los tuyos,  
entonces te miraré con tus ojos  
y tú me mirarás con los míos.

Jacob L. Moreno, [1914] 1978, p. 17.

En marzo de 2001, Rosa de Diego, profesora de la Universidad del País Vasco, me invitó a presentar una ponencia en el curso *Eros y Teatro*, en el marco de los II Encuentros de Arte y Cultura, celebrado en Bilbao durante los días 18, 19 y 20 de julio de 2001. Confieso que mi primera intención pasaba por hilvanar algunas consideraciones en torno a la obra dramática de Tennessee Williams, con lo que habríamos ampliado el espectro geográfico y cultural del encuentro, centrado en el ámbito franco-español.

Sin embargo, el tema propuesto, “Eros y teatro”, invita a algunas reflexiones previas, entre las que pueden tener particular importancia las cuestiones de género, en la medida en que textos y espectáculos contienen representaciones de mujeres y hombres condicionadas culturalmente. No cometeré la insensatez de hablar de visiones o lecturas falocéntricas de la realidad, que también las hay, pero habremos de reconocer que en la literatura dramática universal priva esa visión androcéntrica, nacida de una sociedad patriarcal en el que la mujer es objeto y jamás, o en muy pocas ocasiones, sujeto. En ese sentido, quizás valdría la pena recordar la descripción de Stanley Kowalski, el personaje principal de *A Streetcar Named Desire*, caracterizado con una animalidad desbocada (Williams, 1977, p. 128), “Animal joy in his being is implicit in all his movements and attitudes”, si bien no dejan de ser igualmente interesantes las visiones que se dan de la mujer en muy diversos textos dramáticos, y *La Celestina* sería un ejemplo óptimo. Por ello, hablar de “Eros y teatro” seguramente implicaría, entre otras cosas, considerar un erotismo que tiene a la mujer como objeto y al hombre como sujeto, y sólo a partir de finales del siglo XX se formulan críticas a esa tendencia, que se manifiestan en muy diferentes frentes, desde la fotografía de Cindy Sherman hasta las acciones teatrales del movimiento feminista y postfeminista (Aston, 1999).

Una de las conclusiones que se podrían derivar de esa apropiación del erotismo, en el que la mujer sólo puede ser objeto, es constatar las dificultades para aceptar al otro, en este caso a la otra. Y esto ocurre tanto en el ámbito de la literatura dramática como en el del teatro, donde la mujer, sea como actriz, sea como personaje, siempre ha ocupado un segundo plano, y baste recordar las prohibiciones que pesaban sobre la mujer-actriz desde Inglaterra a China. Y de esa tendencia a la cosificación arranca toda una tipología de espectáculos que van del cuplé a la revista, dejando su impronta en la educación sentimental de los espectadores, que encontraban en el teatro una oportunidad para mirar, reconocer o estudiar a la otra.

Pero más allá de esas primeras iniciaciones sentimentales, el otro, la otra, los otros o las otras, han constituido y constituyen un problema necesario y recurrente, sea en el plano individual, sea en el de las relaciones humanas. No olvidemos, por ejemplo, la importancia que los otros tienen en la literatura dramática griega. Muchos de los textos que hoy consideramos clásicos, constituyen propuestas de presentación, análisis e interpretación de la alteridad. Podríamos hablar del *Hipólito* de Eurípides, de la *Antígona* de Sófocles, de *Los Persas* de Esquilo o de la *Lisístrata* de Aristófanes, pero sin olvidar otros textos significativos que ya presentan las problemáticas relaciones de Eros con hombres y mujeres y los conflictos que provocan, y el personaje de Fedra podría ser paradigmático. Aceptando la deriva triunfal que puede asomar en algunos fragmentos de *Los Persas*, también asombra la capacidad para asumir el punto de vista del vencido y el esfuerzo por comprender su dolor, aspecto éste de los más reseñables en la obra de Esquilo.

A lo largo de los siglos, el teatro y la literatura dramática han desarrollado un papel importante en la educación sentimental de lectores y espectadores, en tanto que presentan situaciones, personajes y conflictos que nos hacen pensar y meditar, desde la distancia o a través de la identificación, sobre nuestra propia realidad. En efecto, para nuestro análisis pueden tener mayor interés aquellos textos y espectáculos que contribuyen a la educación sentimental de lector o del espectador desde una lectura crítica de la realidad, y en ese sentido la escena ha desempeñado un rol fundamental en la transmisión de actitudes, valores y normas en todo tiempo y lugar, sobre todo en el ámbito de lo que podemos definir como educación popular, en el que las relaciones entre

educación y teatro son más evidentes y diversas. Los ejemplos son muchos, pero quizás tenga especial relevancia la apropiación de textos de Henrik Ibsen, un autor duramente atacado en su día en Inglaterra e Irlanda por haber subvertido supuestamente el rol de la mujer en la sociedad, lo que provocaría una apasionada defensa de George Bernard Shaw. Hablamos de textos como *Casa de muñecas*, donde encontramos a Nora, una mujer que decide abandonar el hogar conyugal para reivindicar su voz, sus sentimientos y el derecho a tenerlos, su dignidad. Decía Nora a su marido (Ibsen, 1984, p. 113): “Escucha, Torvaldo. Cuando yo estaba en casa de papá, me exponía él sus ideas y las compartía yo; si tenía otras por mi parte, las ocultaba, pues no le habría gustado. Me llamaba su muñequita y jugaba conmigo como jugaba yo con mis muñecas. Después he venido a tu casa...”.

Sin embargo, en un sistema educativo más orientado al saber que al ser, la educación sentimental pasa a depender de agentes y recursos aleatorios y circunstanciales, situados en la periferia del sistema educativo o ajenos a él. Los tebeos, las revistas, las fotonovelas, los consultorios sentimentales, el teatro, el cine o la literatura ocuparon y ocupan así un espacio central en la configuración de una serie de actitudes, valores y normas directamente relacionadas con la vida relacional, emocional, sentimental y amorosa de todos nosotros.

Por todo ello, sin dejar de reconocer la oportunidad de ahondar en la relación entre Eros, creación dramática y teatro, a partir del estudio de las representaciones de la realidad contenidas en textos y espectáculos, del tipo de discursos que configuran (y sus orientaciones), y de las respuestas heterogéneas que provocan, tal vez fuera oportuno situarnos en un espacio más próximo y elemental, y no por ello menos transcendental y complejo. Hablamos del espacio educativo. Hablamos de la escuela.

## ASPECTOS TEÓRICOS

No se trataría entonces de abordar la educación sentimental del espectador de teatro, que a través de la lectura o la asistencia a espectáculos teatrales de diverso tipo incrementa su acervo de vivencias y visiones, cuanto de presentar algunas propuestas en relación con un ámbito que consideramos especialmente relevante: la relación entre teatro, educación en valores y la formación emocional del individuo, o de cómo la práctica del teatro se puede convertir en un instrumento decisivo a la hora de formar personas emocionalmente sólidas, tolerantes, solidarias y con las capacidades necesarias para comprender y respetar al otro, base fundamental de la interacción humana y condición indispensable para la tan mentada convivencia pacífica, o para que el amor sea mucho más que una palabra. Pues como señalaba Mercedes Oliveira en la introducción a su libro *Eros: materiais para pensar o amor* (1994), a amar se aprende, y es preferible aprender a amar desde la libertad que decidir no-amar desde la dominación. El tema es amplio, las direcciones y vertientes que se podrían tomar son muchas y las digresiones justificables no menos numerosas, por lo que me limitaré a presentar el problema y analizar algunas cuestiones básicas en una línea de trabajo que considero sumamente significativa y transcendental para el progreso moral, intelectual y social de la humanidad, sobre todo cuando consideramos posibilidades en el ámbito de la investigación y la docencia (Taylor, 1996), en la posibilidad de explorar caminos nuevos frente a la barbarie.

El otro, la otra, los otros o las otras..., con, desde, por, para..., frente al yo, al nosotros o al nosotras. Ese es uno de los problemas fundamentales de la interacción humana, sea en el plano individual o en el colectivo. Podríamos partir de los trabajos de Paul Watzlawick, en torno a la comunicación humana, para determinar su importancia radical, y de cómo la comunicación puede ser la base de patologías que derivan de las dificultades para comunicarse con el otro, para comprenderlo o aceptarlo (Laing, 1978). En ese mismo sentido cabría reseñar lo que señalaban Watzlawick, Babelas y Jackson (1981, p. 24) al afirmar que “toda conducta, y no sólo el habla, es comunicación, y toda comunicación, incluso los indicios comunicacionales de contextos impersonales, afectan a la conducta”. Y en la comunicación aparecen los otros, fundamentales para nuestro propio posicionamiento en el mundo y en la realidad social, como subrayaba Thomas Hora (1959: 237): “Para comprenderse a sí mismo, el hombre necesita que otro lo comprenda. Para que otro lo comprenda, necesita comprender al otro”.

¿Y cómo llegamos al otro? La educación sentimental, entendida como educación de emociones, sentimientos o afectos, se presenta así en toda su complejidad, como un ámbito de formación y autoformación mucho más amplio de lo que podríamos definir como la iniciación amorosa del individuo. Uno de los problemas fundamentales para nuestra educación sentimental radica en la manera en que nos hacemos hombres y nos hacemos mujeres, en la mayoría de los casos siguiendo el modelo sancionado por la sociedad, que subraya los estereotipos de lo masculino y lo femenino. Y en ese aprendizaje se van conformando pautas de conducta que inciden en que las relaciones entre supuestos iguales se basen en la libertad o en la servidumbre.

La educación sentimental está muy relacionada con aquello que la LOGSE define como educación en valores, o contenidos actitudinales, integrados por un conjunto de actitudes, valores y normas que definen nuestra forma de pensar y de actuar y nuestra relación con el entorno y con los demás. Y en la conformación de actitudes, valores y normas juega un papel importante el proceso de socialización, que se puede convertir en un proceso sumamente rico y dinámico, sobre todo partiendo del espacio escolar. En este sentido, Bernabé Sarabia (1992, p. 155) señalaba un enfoque de la socialización que “parte de un sujeto activo que participa en un proceso continuo de interacciones y negociaciones a partir de las cuales el sujeto se crea y se recrea. El énfasis se pone en el desarrollo de la persona y en su participación activa en la construcción del yo y de las distintas situaciones sociales. El individuo desarrolla un concepto de sí mismo, una identidad y un conjunto de actitudes, disposiciones y comportamientos que contribuyen a la adquisición de roles como mecanismo de autoconocimiento y de conocimiento de los otros, lo cual constituye la base de toda interacción social”.

La educación sentimental puede y debe ser, en consecuencia, mucho más que la simple iniciación del varón a los secretos de la hembra o la iniciación de la hembra a los deseos del varón, prejuicios mucho más arraigados de lo que pudiera parecer. Se relaciona directamente con el desarrollo de los principios, procedimientos y actitudes necesarias para conocer, comprender y asumir las emociones, los sentimientos o las pasiones, las nuestras y las de los demás; con el continuo despertar del amor y de los amores; con la relación con los otros desde parámetros emocionales en los que predomine la comprensión, el respeto o la tolerancia; con la asunción del yo, como realidad psicofísica, y con su permanente recreación a través de procesos de adaptación y maduración; con la capacidad para distinguir, como señalaba en su día Erich Fromm, entre el ser

y el tener. Y ahí, en ese juego de roles incesante, aparece el teatro, entendido como práctica expresiva, creativa y comunicativa, y siempre con una dimensión fundamentalmente educativa.

## ALGUNAS SUGERENCIAS PRÁCTICAS

El Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre (BOE, 13-IX-1991), que establece el currículum de la Educación primaria, en su artículo cuarto, presenta los objetivos que habrán de conseguir los alumnos una vez finalizada esta etapa educativa. Entre los once que se formulan, queremos destacar siete que, de una forma especial, guardan relación con lo que aquí decimos. Serían:

- b) Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.
- c) Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución.
- d) Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.
- e) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.
- f) Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.
- g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.
- h) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

Siete objetivos que se podrían suscribir sin mayor problema en tanto que hacen referencia a aspectos fundamentales en el desarrollo social de la persona, a cuestiones tan trascendentales como las competencias comunicativas, la identificación y la resolución de problemas (y no sólo los de carácter matemático), el espíritu crítico, la cooperación, la capacidad de iniciativa, la creatividad, el trabajo en grupo, la relación solidaria con los demás, la socialización y, como no, el desarrollo y la maduración afectiva. Esto equivale a decir que los niños y niñas que terminan la Educación primaria, además de saber fracciones, leer y escribir con soltura, recitar los nombres de los reyes godos o diferenciar entre los tipos de clima, también deben mostrar unas determinadas pautas de conducta en relación con una serie de valores, actitudes y normas que, por seguir la letra

de los citados objetivos, hablan de tolerancia, solidaridad, respeto, cooperación y equilibrio afectivo. En buena medida ahí tenemos formuladas algunas propuestas orientadas a la educación sentimental en una etapa decisiva en la conformación de la personalidad.

Los problemas, sin embargo, comienzan a aparecer cuando comprobamos que el desarrollo y la concreción curricular no concuerda con la finalidad y objetivos formulados, que hay un desfase considerable entre teoría y práctica, en tanto que las asignaturas que cursan los alumnos y alumnas en la actualidad, son casi las mismas de la pretérita Educación General Básica. No deja de ser cierto, sin embargo, que los aprendizajes asociados a los objetivos antes citados, hacen referencia a todo un conjunto de contenidos culturales que se sitúan en el ámbito de lo que se ha denominado transversalidad. Pero, ¿y quién se ocupa de la transversalidad? Pues nadie, así de claro, salvo las contadas excepciones que confirman la regla.

Y en este momento convendría recuperar un fragmento de un texto de Erich Fromm, en el que podemos leer (1978, p. 103): “Muchos estudios muestran que el niño y el adolescente son perezosos porque les presentan el material de aprendizaje de una manera árida e inerte, que no consigue despertar un interés genuino; si se eliminan la presión y el aburrimiento, y si el material se presenta de manera interesante, muestran una actividad y una iniciativa notables”.

Claro que también habría que decir cómo en el espíritu y en la letra de la LOGSE, se habla de orientaciones didácticas interesantes, y así, en los criterios metodológicos para la Educación primaria se decía que “la actividad lúdica es un recurso especialmente adecuado en esta etapa. Es necesario romper la aparente oposición entre juego y trabajo que considera este último asociado al esfuerzo por aprender, y el juego como diversión ociosa” (BOE, 13-IX-1991). Sin embargo, esta recomendación didáctica no se implementa debido a varios factores, y entre ellos no es el menos importante la formación inicial o continua del profesorado que, tradicional la primera e insuficiente la segunda, no bastaron para poner en marcha el espíritu de renovación que la LOGSE anunciaba y precisaba. La reforma de los planes de estudio de las diferentes especialidades del título de Maestro no fue sino una nueva y sórdida batalla interdepartamental en la lucha por más horas de docencia, mientras se olvidaba la adecuación de la formación inicial a las nuevas necesidades del ejercicio profesional. En la práctica, se mantuvo el principio de aprender/enseñar materias frente al más complejo deber de preparar a los alumnos y alumnas para el compromiso ético, político o social, para la vida (Santos Guerra, 1994). Reformas introducidas en Europa o en América del Norte en los años cuarenta y cincuenta pasaron inadvertidas. Entre ellas la formación inicial en Expresión dramática y Expresión teatral.

Entre las quejas que con mayor frecuencia se formulan ante los supuestos fracasos de la LOGSE, está la incapacidad para expresarse y la falta de iniciativa. Y uno se pregunta cuándo y en qué circunstancias se potencia la expresión en el aula o la autonomía personal, y aquí habría que diferenciar entre el uso circunstancial de procedimientos y las dinámicas internas del aula, pues una cosa es que un alumno lea una redacción en alto y otra bien diferente fomentar la exploración de recursos expresivos. El trabajo en grupo no se aprende haciendo las típicas manualidades de cortar y pegar, sino generando dinámicas de interacción grupal. La incapacidad para expresarse nace de la imposibilidad para crear tiempos y espacios en los que alumnos y alumnas se expresen con libertad en torno a aquellos temas que les preocupan y son muchos, entre ellos los relacionados

con los afectos, los sentimientos, las sensaciones, las emociones..., y el amor, como no. Y cuando los niños y niñas cuentan con tiempo para proponer, debatir, analizar, expresar o escuchar, están aprendiendo a decidir, a tomar la iniciativa. Ahí tenemos el germen de la educación sentimental.

Y si hay dos áreas que podrían paliar el déficit que presenta la consecución de determinados objetivos o la transmisión de determinados contenidos, esas son, sin duda alguna, la Expresión dramática y la Expresión teatral (Bolton, 1984). Y ya estamos, por fin, en el eje central de la relación entre educación, teatro y formación sentimental, en tanto que decir Expresión dramática o Expresión teatral supone hablar de juego dramático, de improvisación, de dramatización o de juego de roles, lo que, en último término, nos remite a un trabajo permanente sobre la situación, el personaje, la acción, el conflicto..., la vida. Pues como decía Ursula Coburn-Staeger (1980, pp. 80-81) “el juego espontáneo de roles no es un cliché unidimensional de las pautas de conducta experimentadas, sino también participación activa en el ensayo de las posibilidades imaginadas. Mediante el reflejo y la transformación de la realidad se desarrollan las capacidades de adaptación y emancipación, necesarias para la individualidad y sensibilidad del hombre”.

Propongo a continuación cuatro actividades a modo de reflexión sobre lo que decimos, cuatro propuestas muy conocidas pero no por ello de fácil aplicación en el aula:

- (1) *La botella borracha*. Los chicos y chicas forman un círculo con una distancia entre opuestos de un metro o metro y medio, siempre en función de la edad media del grupo. Un integrante del mismo pasa al centro y se deja caer, como si fuese una botella, que sus compañeros se van pasando sin que caiga al suelo. Posteriormente la botella se transforma en un objeto que el grupo manipula y con el que el grupo juega: una pelota, un montón de barro, un helado...
- (2) *La balsa*. Un grupo pequeño está en una balsa en medio de un mar infestado de tiburones. La balsa se hunde poco a poco debido a un poro por el que pierde aire, fuga que es imposible de reparar. Y de pronto un integrante del grupo tiene que abandonar la balsa para que ésta no se hunda... Y luego otro... Y otro... Y otro...
- (3) *Mi pareja*. Música suave, penumbra y una sala de trabajo amplia, sin columnas ni aristas. Los chicos y chicas se colocan libremente por la sala ocupando todo el espacio y cerrando posteriormente los ojos. El conductor de la sesión formará parejas, moviendo el grupo según las posibilidades del espacio. Una vez que están formadas las parejas pedimos a los miembros de cada pareja que, sin hablar ni abrir los ojos, identifiquen a su compañero o compañera por el tacto, el olor, el oído (para lo cual jugamos con sonidos)... Después de un tiempo prudencial, el conductor separa las parejas. Terminada la nueva distribución en el espacio y a una señal del conductor, todos comenzarán a buscar a su pareja, sin abrir los ojos y utilizando el canal propuesto: tacto, olfato, oído. La propuesta se puede graduar con múltiples variantes: reconocimiento por las manos, por el pelo...
- (4) *Malos tratos*. Damos a un grupo de entre cinco y siete integrantes un recorte de prensa con una noticia sobre malos tratos. El grupo a través de improvisaciones, tendrá que recrear la historia de la pareja, y de su entorno familiar, desde el momento en que se conocieron hasta la situación actual, planteando igualmente propuestas para la resolución del conflicto, al tiempo que se hacen ver las actitudes y opiniones de las

respectivas familias. Se podrían crear diferentes historias con la misma pareja y confeccionar murales con todo tipo de materiales. Finalmente se opta por una de las fábulas argumentales y se realiza una dramatización, con soliloquios de los integrantes en la misma, con objeto de que exterioricen lo que siente el personaje en cada momento. Luego se vuelve a realizar el mismo proceso, en su totalidad, pero con cambio de roles; ahora el maltratado es el marido. Al final se hace una puesta en común en torno a las actitudes y valores de todos los protagonistas.

Estas actividades invitarían a un análisis pormenorizado de todos los aprendizajes que pueden suscitar, si bien en aras de la brevedad habría que señalar como elementos importantes tanto la lucha contra las inhibiciones frente al otro, como la ruptura de conductas estereotipadas. Pero al mismo tiempo suponen una completa inmersión en la acción, en la interacción, en el conflicto, en el rol, y, como no, en el estudio de la alteridad, siempre a partir de nuestras propias vivencias, sentimientos, emociones, ideas, pero también considerando las de los demás.

Llamo la atención sobre la última de las propuestas para señalar que existe una notable diferencia entre lo que podría ser un análisis metódico, sistemático y global de la situación de maltrato psicofísico y lo que deriva de un juego de roles realizado con un rigor similar. Insisto en la diferencia que puede haber entre la verbalización y la vivenciación, y lo hago teniendo en cuenta muy diversos aspectos, pero sobre todo considerando las conductas latentes, en la medida en que el juego dramático, la dramatización y la improvisación a menudo constituyen excelentes instrumentos para que miedos, frustraciones, angustias, inhibiciones..., salgan al exterior. De todo ello hablaban Eduardo Pavlovsky, Fidel Moccio y Carlos Martínez Bouquet en un libro magnífico, *Cuándo y Por qué dramatizar*, del que podemos derivar interesantes propuestas de trabajo, evitando en todo momento la tentación de la terapia, que siempre debe ser desarrollada por especialistas.

La realización de estas actividades precisa, como no podía ser de otra forma, de un profesorado especialmente cualificado, debido a sus características específicas y al hecho de que el componente afectivo y emocional es importante, además de las múltiples inhibiciones que siempre acaban por emerger, de muy diversas formas y con múltiples matices. El miedo a ser tocado, a ser mirado, el victimismo o la agresividad, junto con conductas estereotipadas, son elementos que pueden aparecer en cualquier momento, lo cual exige una preparación adecuada de las propuestas, y de sus derivaciones y variantes. Se trata de actividades que no se deben plantear porque sí, sino que se deben adecuar al contexto y a la situación de cada grupo, de forma gradual y teniendo muy claros los objetivos específicos que perseguimos. Sólo así podremos poner las actividades, los recursos y los procedimientos al servicio del trabajo y del desarrollo grupal y de la maduración afectiva y emocional de cada uno de sus integrantes.

Entendemos que no resulte difícil percibir la deriva educativa de unas materias que tienen como objetivo formar personas antes que artistas; personas que a través de juegos dramáticos, de improvisaciones, de juegos de expresión libre, de dramatizaciones, de juegos de roles, de procesos de creación colectiva o de escenificaciones diversas, y a través de un trabajo individual y grupal, hacen frente a los objetivos señalados más arriba y a los contenidos que les son propios. Así podemos llegar al pleno desarrollo de competencias comunicativas y sociales, a la capacidad para identificar y resolver problemas, a la defensa y potenciación del espíritu crítico, a la cooperación, la solidaridad

o la creatividad, a una socialización que no significa sometimiento sino emancipación, y, como no, a la asunción y comprensión de la alteridad y al desarrollo y la maduración afectiva.

## CUATRO PROPUESTAS NORMATIVAS

Cada día se hace más necesario un debate en torno a la normativización de las enseñanzas teatrales en todos los niveles educativos, universidad incluida, para después proponer medidas para su plena regularización, sea en el curriculum de la Educación infantil o en el plan de estudios de la titulación en Historia del arte (Vieites, 1997). En cualquier caso habría una serie de pasos que se podrían comenzar a dar a poco que mediase la voluntad política necesaria:

- (1) Implantación efectiva de la docencia de *Expresión dramática* en la Educación infantil y primaria, según la legislación vigente en Galicia, y diseño de un plan específico de formación del profesorado, a través de cursos de especialización en Pedagogía teatral.
- (2) Implantación efectiva de la *Expresión teatral* como asignatura optativa en todos los institutos de secundaria (ESO y Bachillerato) y contratación de profesorado cualificado, para el que habría que crear el correspondiente curso de especialización en Pedagogía teatral.
- (3) Implantación, con carácter troncal, de la materia *Expresión dramática y su didáctica* en los planes de estudio de la titulación que conduce a la obtención del título de Maestro en todas las especialidades, con el mismo tratamiento que recibe la Expresión Plástica y la Expresión Musical.
- (4) Implantación, con carácter troncal, de la materia *Teoría y práctica de la animación teatral* en los planes de estudio de la titulación en Educación social y de otras titulaciones similares, relacionadas con la pedagogía social, la animación sociocultural y el trabajo social.

## CONCLUSIONES

Educar y preparar para entender, para actuar, para ser. Hablamos de principios básicos y trascendentales para que los alumnos y alumnas y todos nosotros podamos hacer frente a la realidad y al conocimiento, en tanto no es algo dado de antemano, sino procesos en construcción (Santos Guerra, 1994). Entendemos que la educación sentimental supone tanto la adquisición de habilidades, capacidades y destrezas, como la asunción y defensa de una serie de actitudes, valores y normas que definen la conducta del individuo en su entorno social, las competencias necesarias para actuar, con autonomía y tolerancia, en el escenario social. Su importancia y trascendencia es, a todas luces, considerable sobre todo si tenemos en cuenta que muchas conductas y comportamientos no deseados o temidos por la ciudadanía tienen su raíz en problemas de adaptación e inserción en el tejido social o en cuestiones relativas a la marginación y la exclusión social. Y si hablamos de conductas, de situaciones, de conflictos y de asunción de determinados roles, no hay duda de que la educación teatral tiene importantes funciones que cumplir en la promoción de la educación sentimental, sin

olvidar, claro está, la posibilidad de que la recepción teatral también se convierta en una escuela de ciudadanía. En ese sentido, la plena regularización de las enseñanzas teatrales podría ser la clave para que la educación sentimental ocupe el lugar que le corresponde.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTON, E.** (1999): *Feminist Theatre Practice. A Handbook*. Londres, Routledge.
- BOLTON, Gavin** (1984): *Drama as education*. Londres, Longman.
- COBURN-STAEGE, Ursula** (1980): *Juego y Aprendizaje*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- FROMM, Erich** (1978): *¿Tener o ser?* México, Fondo de Cultura Económica.
- HORA, Thomas** (1960): "Tao, Zen and Existencial Psychotherapy". En *Psychologia*, número 2, pp: 236-242.
- IBSEN, Henrick** (1984): *Casa de muñecas*. Madrid, Biblioteca EDAF.
- LAING, Ronald D.** (1978): *El yo y los otros*. México, Fondo de Cultura Económica.
- MORENO, J. L.** (1978): *Psicodrama*. Buenos Aires, Hormé.
- OLIVEIRA, Mercedes** (1994): *Eros: materiais para pensar o amor*. Vigo, Xerais.
- PAVLOVSKY, E.; MOCCIO F. y MARTÍNEZ BOUQUET, C.** (1979): *Psicodrama. Cuándo y Por qué dramatizar*. Madrid, Editorial Fundamentos.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel** (1994): "Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida". En *Escola Crítica*, A Coruña, número 6, pp. 15-28.
- SARABIA, Bernabé** (1992): "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes". En COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B. y VALLS, E., *Los contenidos de la Reforma*. Madrid, Santillana.
- TAYLOR, Philip** (Ed.) (1996): *Researching Drama and Arts Education*. Londres, The Falmer Press.
- VIEITES, Manuel F.** (1997): "O ensino teatral en Galiza. Unha proposta de normativización e normalización". En M. F. VIEITES (Ed.), *Teoría e técnica teatral*. Compostela, Edicións Lairovento.
- WATZLAWICK, Paul; BEAVIN BAVELAS, Janet y JACKSON, Don D.** (1991): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder.
- WILLIAMS, Tennessee** (1977): *A Streetcar named Desire*. Londres, Penguin Books.
- WINNICOTT, D. W.** (1982): *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.