

El teatro como herramienta para la cultura de la paz y la ciudadanía crítica en Educación Secundaria

Por José Luis Abraham López, IES “Pedro Soto de Rojas” (Granada)

PRESENTACIÓN

La literatura dramática tiene un enorme potencial para educar a lectores críticos, que comprendan la complejidad humana y sean capaces de proyectar esas lecturas sobre el mundo en el que habitan. El teatro, en su función artística y educativa, trasciende la mera representación de conflictos: proporciona un espacio simbólico en el que se cuestionan realidades, se toman decisiones y se indaga en la dimensión ética de la vivencia humana (Boal, 1979). En este contexto, el texto dramático no simplemente comprende: se vive, se discute, se modifica, transformándose en un laboratorio de reflexión crítica y emocional.

Desde estas consideraciones iniciales, la obra *Juan de Mañara*, de Manuel y Antonio Machado, proporciona una rica galería de personajes y conflictos que permiten trabajar con el alumnado aspectos como la redención, la culpa, la justicia, la caridad o el amor. La profunda evolución interior del protagonista, así como la construcción simbólica del bien y del mal en sus relaciones con los demás, constituyen un marco ideal para desarrollar una propuesta didáctica centrada en la cultura de paz, la convivencia democrática y la educación ética.

Diversas investigaciones han enfatizado la efectividad del teatro en el entorno educativo. Según el dramaturgo brasileño Augusto Boal (1979), por ejemplo, el teatro en la escuela no debe ser visto únicamente como un medio de expresión artística, sino también como un lugar crítico para la generación de sentido colectivo y la indagación del conflicto a través de la empatía y la ética. Bajo este enfoque, la implementación del drama en espacios educativos fomenta habilidades fundamentales como la comunicación, la colaboración, la reflexión ética y la inteligencia emocional (Bolton, 1998).

Nuestra propuesta práctica se basa en una guía de lectura creada para alumnos de Secundaria y Bachillerato. A través de la obra *Juan de Mañara*, se establece una perspectiva que incorpora la lectura crítica del texto, la dramatización, la reflexión ética, la educación emocional y el estudio del lenguaje como factor de convivencia o exclusión social. Por lo tanto, el aula se transforma en un entorno de aprendizaje transversal, relevante y revolucionario.

Nos respaldamos en los marcos teóricos de Paulo Freire (1970) y su planteamiento de pedagogía crítica, que percibe al estudiante como un individuo activo con la habilidad de interpretar y modificar la realidad mediante el diálogo y la conciencia social. Además, consideramos igualmente la perspectiva de Johan Galtung (1990) acerca de la paz positiva, que no se restringe a la falta de violencia, sino que fomenta la igualdad, la inclusión y el reconocimiento del prójimo.

Bajo este enfoque, la aplicación didáctica sobre el teatro impulsa el razonamiento estético y literario, que se transforma en un acto de ciudadanía activa, donde los estudiantes –principales actores– se encuentran con dilemas éticos, exploran opciones de acción y genera significado a partir de la vivencia conjunta. Por lo tanto, la escena no es meramente un lugar concreto de ficción, sino un escenario de ensayo para la vida cotidiana (Boal, 1979).

LA OBRA *JUAN DE MAÑARA*, DE MANUEL Y ANTONIO MACHADO

La obra *Juan de Mañara* fue estrenada en el Teatro Reina Victoria de Madrid el 17 de marzo de 1927 por la compañía de Josefina Díaz y Santiago Artigas. Este drama en verso, dividido en tres actos, constituye la segunda colaboración teatral de los hermanos Machado. Diversas fuentes documentales coinciden en señalar el rotundo éxito de la obra, especialmente por el tratamiento humanizado del protagonista y la hábil combinación entre mito y leyenda. Resulta igualmente destacable el hecho de que, en apenas dos meses, se dieran a conocer varias obras teatrales escritas en verso, pese a la preferencia popular por géneros más ligeros y comerciales.

Por lo que respecta a las claves estilísticas de la pieza, una de ellas reside en la fusión entre lo clásico y lo moderno. Este rasgo se manifiesta ya en el propio título –que omite el tratamiento de “don” al protagonista– y en el uso de léxico contemporáneo para la época (coches, yate, deportes). Así, los autores construyen un *Juan de Mañara* que, sin dejar de remitir a la leyenda barroca sevillana, adquiere rasgos del héroe moderno.

La trama de la obra avanza con un ritmo irregular, marcado por las transformaciones del protagonista. Juan, un joven noble sevillano, goza de una vida acomodada y de fama de seductor. Sin embargo, decide vender sus propiedades y emprender una vida de expiación. Tras años sin verse, se reencuentra con su prima Beatriz, con quien revive un amor juvenil que ella había tratado de sublimar en su vocación religiosa. Mientras tanto, Elvira –un antiguo amor de Juan– ha prosperado socialmente gracias a su matrimonio y a su implicación en una red de espionaje. El asesinato de su marido precipita un nuevo acercamiento entre ambos, y Beatriz, testigo involuntaria de ese pasado, descubre su fragilidad emocional.

En el segundo acto, ambientado en París, se cruzan los destinos de Beatriz y Elvira, en un encuentro cargado de tensión emocional y simbólica. El tercer acto traslada de nuevo la acción a Sevilla. Juan, ya casado con Beatriz, vive su conversión definitiva, abandonando sus pasiones, entregado a la caridad, pero marcado por las heridas físicas y espirituales de su pasado.

La obra articula un constante conflicto de opuestos: moral vs placer, recogimiento vs sensualidad, amor divino vs amor carnal. Como ya hicieron en *Desdichas de la fortuna o Julianillo Valcárcel*, los autores sevillanos construyen un protagonista paradójico y escindido, cuyo recorrido vital va del libertinaje al sacrificio.

El contrapunto femenino se articula a través de Beatriz y Elvira, figuras antitéticas. Si Beatriz representa la entrega espiritual y el sacrificio amoroso, Elvira encarna la independencia, el deseo y la rebeldía. Esteban, pintor y observador silencioso, simboliza la conciencia estética de la obra. Otros personajes, como doña Casilda, el cura o el jardinero, aportan matices a este mosaico de voces que configuran un retrato complejo de la sociedad sevillana.

Finalmente, aunque Juan alcanza la redención, sus actos pasados dejan huellas imborrables en quienes lo rodearon. Esa ambigüedad moral es uno de los grandes aciertos de la obra y uno de los motivos por los que *Juan de Mañara* continúa siendo un texto fértil para la lectura crítica y la reflexión ética.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Desarrollar mediante el juego dramático la capacidad de comprender emocionalmente las vivencias ajenas, especialmente en contextos de crisis personal o arrepentimiento.

- Favorecer la toma de conciencia sobre los propios procesos de cambio y crecimiento, fortaleciendo el juicio moral y la autorregulación emocional.
- Examinar críticamente los discursos sobre la pobreza y las prácticas de ayuda, valorando sus implicaciones éticas en la sociedad contemporánea.
- Impulsar actitudes de compromiso social a través de la empatía activa, el respeto a la diversidad y la defensa de la dignidad humana.
- A través de la expresión dramática, recrear situaciones que exijan posicionamientos morales, estimulando esferas como la creatividad y la sensibilidad ética.
- Explorar vías eficientes de resolución de conflictos a través de la representación escénica y el debate reflexivo.
- Adquirir habilidades de interacción respetuosa como la escucha empática, el diálogo constructivo y el trabajo colaborativo.
- Reconocer el lenguaje como medio de discriminación o estigmatización, desarrollando sensibilidad hacia sus efectos sociales.
- Reflexionar sobre la dimensión relacional del lenguaje, reconociendo su capacidad para dañar como para construir vínculos positivos.
- Incentivar una expresión verbal responsable e integradora, fundamentada en el respeto mutuo y la inclusión.
- Cuestionar de manera crítica los modelos afectivos presentados en *Juan de Mañara*, valorando posibilidades educativas basadas en la igualdad y el consentimiento.
- Promover una visión plural de la masculinidad, que rechace roles hegemónicos y promueva relaciones afectivas libres de violencia o dominación.

ACTIVIDADES

A continuación, se presentan algunas de las actividades para ser aplicadas desde una perspectiva de educación para la paz:

a) Conversión y redención: de la culpa a la transformación

Después de la lectura del fragmento en el que Juan de Mañara experimenta un cambio radical en su vida (acto III), los estudiantes realizarán una reflexión guiada en la que identificarán los motivos que conducen a este giro existencial, lo cual ayuda al alumnado a explorar emociones complejas, dilemas morales y procesos de transformación personal, fundamentales para una educación en valores y para la paz.

El docente planteará preguntas abiertas como:

- ¿Qué lleva a una persona a cambiar de vida?
- ¿Es posible cambiar de verdad?
- ¿Cómo influye el perdón en el proceso de transformación personal?

Luego, a partir de la transición de la etapa libertina de Juan a su transformación espiritual, se les pedirá a los estudiantes redactar un breve texto titulado “Un antes y un después”, donde describan una vivencia real o ficticia que simbolice un cambio importante causado por la identificación de un error, el sufrimiento o la aspiración de mejora; pero también mediante el perdón, la reconciliación y la

transformación interna. Esta actividad nos permite fomentar la empatía, la reflexión interna y el autoconocimiento. Mediante la figura de Juan, los estudiantes investigan la oportunidad del cambio personal como un camino de desarrollo íntegro, de superación y reconciliación consigo mismo y con los demás.

b) Aporofobia y caridad: lectura ética del otro

Después de leer pasajes donde los personajes muestran diversas posturas ante la pobreza y la limosna, los alumnos examinarán en grupos reducidos las diferencias entre la caridad y la solidaridad, y discutirán acerca del concepto del “pobre merecedor” o del “pobre culpable”, utilizando como argumento la postura de actantes como doña Casilda o de Juan. Después, se presentará el concepto de aporofobia (referencia hacia las personas de escasos recursos), basándose en los conceptos de Adela Cortina (2017). Desde este punto, el alumnado elaborará un cartel de sensibilización bajo el lema “Nadie merece ser ignorado”, donde fusionen imágenes, expresiones y datos reales acerca de la pobreza en su entorno próximo.

Estas propuestas nos llevan a una serie de cuestionamientos para un análisis de un debate.

- ¿Crees que los casos de desamparo son una responsabilidad de todos? Prepara un texto expositivo-argumentativo en el que compartas tu opinión al respecto.
- ¿Es la pobreza un signo de fracaso social? ¿Quiénes son más responsables?
- ¿Se debería penalizar la aporofobia igual que ocurre con la discriminación por sexo, raza o religión?
- ¿Puede la caridad ser una forma de poder? ¿Serías capaz de relacionar la solidaridad auténtica frente al paternalismo?

Investigaciones recientes establecen que el perfil de riesgo de pobreza se compone de individuos jóvenes, sin empleo, con escaso nivel educativo y con hijos. ¿Qué alternativas podrías proporcionar? Puedes ordenar tus pensamientos siguiendo este esquema de jerarquía. Esta propuesta promueve la reflexión crítica sobre la marginación social, incentiva a examinar prejuicios normalizados y estimula el compromiso activo con la dignidad del otro desde la ética del cuidado.

c) Dramatización de conflictos: del teatro a la mediación

Se seleccionará una escena del segundo acto en la que el conflicto interpersonal entre Juan, Elvira y Beatriz alcanza un punto crítico. Divididos en grupos, los estudiantes diseñarán una breve dramatización en la que recreen la escena tal como aparece en el texto. A continuación, deberán modificarla y representarla nuevamente introduciendo, esta vez, una solución pacífica o una forma distinta de gestionar la tensión.

Cada representación dará pie a un coloquio en el que se valorarán las estrategias formadoras de resolución empleadas y se debatirá qué papel desempeñan en la gestión de conflictos la comunicación, el respeto y la empatía.

Como vemos, además de acercar al alumnado al teatro como forma de expresión, esta actividad promueve la comprensión del conflicto como oportunidad de aprendizaje, fomenta habilidades sociales y enseña a buscar salidas dialogadas frente a la confrontación.

El teatro desempeña un papel importante en el desarrollo de habilidades comunicativas y expresivas, fomentando tanto la expresión corporal como la interacción respetuosa entre los participantes. Además, favorece la fluidez verbal, el juego creativo y la apreciación de la dimensión estética del lenguaje. Según Nobile, cuando esta actividad se lleva a cabo con la guía docente, también potencia el sentido de compromiso, el trabajo en equipo y el desarrollo afectivo de los niños. «A la vez estimula el espíritu de iniciativa, crea y refuerza una mentalidad experimental y el hábito de proyectar, despliega la inteligencia,

potencia la inventiva, libera la fantasía y la creatividad, refina las habilidades lingüísticas, es escuela de dicción y de correcta pronunciación, oportunidad para superar inhibiciones y timideces, fuente de autoestima y de afirmación de la propia personalidad. Al exigir el éxito del proyecto, la aportación, aunque sea modesta, de todos los componentes del grupo, permite una valoración de la habilidad y de las competencias de cada uno, mostrándose como una ocasión para la gratificación y la mejor integración en el colectivo escolar de los alumnos menos aventajados socio-culturalmente o de los minusválidos» (Nobile 1992).

d) El lenguaje como instrumento de exclusión o encuentro

Los estudiantes examinarán fragmentos del primer acto donde los autores sevillanos ponen en boca de sus personajes expresiones coloquiales, despectivas o irónicas. En grupos reducidos, reconocerán otras expresiones contemporáneas que hayan oído o leído y que podrían conllevar formas de discriminación o desdén (por raza, clase, género, etc.).

Seguidamente, el alumnado ejecutará una tarea de “traducción ética del lenguaje”, revisando esas expresiones en busca de métodos para comunicarse sin perjudicar, provocar risa ni ser excluidos. El producto final será una campaña que podemos denominar “Decir bien es vivir mejor”, la cual incluirá ejemplos y opciones distintas a manifestaciones agresivas.

De esta manera, pretendemos que el alumnado tome conciencia del impacto del lenguaje en la convivencia diaria, analiza su propia forma de hablar y propone modelos comunicativos más respetuosos e inclusivos.

e) El amor y el modelo de masculinidad

Después de leer los diálogos entre Juan y Beatriz en los que se manifiestan distintas formas de amar y de entender la relación con el otro, el alumnado analizará colectivamente las características del modelo masculino que representa Juan: seductor, posesivo, orgulloso, pero también vulnerable y transformable. A los protagonistas de *Juan de Mañara* les atormenta el amor, aunque con matices diferentes. Si Juan reconoce que «nunca he sentido amor», Beatriz reconoce que «¿Dónde hay tormento mayor / que en querer sin ser querido?» (I, VI). En otra ocasión, Esteban afirma: «Raptar... o ser raptado, igual es» (I, V). ¿Cuál es tu posición al respecto? Expón tu opinión ante los compañeros.

JUAN.	Sí... ¡Valor!
BEATRIZ.	Es un poder infernal.
JUAN.	Divino. Es gloria...
BEATRIZ.	Es dolor.
JUAN.	Divino placer que toca en dolor. Es la merced suprema y la sed más loca... (I, VI)

Se sugerirá una tarea escrita denominada “Así no quiero que me quieran”, en la que cada alumno determine qué comportamientos percibe como nocivos en una relación y qué principios son fundamentales para edificar una relación saludable. Además, tendrán la oportunidad de contrastar diversas escenas de la obra con circunstancias contemporáneas mediante noticias, redes sociales o series reconocidas por el grupo.

La intención didáctica de esta actividad es que el alumnado cuestione los estereotipos de género, detecte las formas de afectividad predominantes y alternativas, y forme su propio punto de vista sobre el respeto, la equidad y la libertad en el contexto de las relaciones emocionales.

METODOLOGÍA

En líneas generales, la metodología de las propuestas descritas se basa en una visión del aula como un lugar dialógico, participativo y éticamente comprometido, en el que la literatura dramática no solo se transforma en objeto de estudio, sino en impulsor de cambio personal y grupal. Según Freire (1970), es necesario evolucionar de la interpretación pasiva de los textos a una interpretación crítica del mundo, donde los alumnos desentrañen las palabras, pero también las realidades que estas simbolizan. Asimismo, no perdemos de vista la estimación de Galtung (1990) acerca de la paz positiva, comprendida como la edificación activa de justicia, inclusión y coexistencia desde el día a día.

Las siguientes son las bases metodológicas esenciales de esta propuesta:

1. Aprendizaje basado en la experiencia y en la implicación personal

Como decíamos, las actividades se inspiran en el texto literario, pero estableciendo siempre una conexión directa con la vivencia vital de los estudiantes. No solo es necesario entender a Juan de Mañara como personaje, sino igualmente empatizar con sus conflictos, sentimientos, dilemas o transformaciones. Por lo tanto, al proponer la actividad “Un antes y un después” (bloque a), se insta al estudiante a expresarse de manera personal, compartir relatos reales o imaginarios de cambio, y desde este punto, fomentar la empatía, la autoconciencia y la oportunidad del cambio como proceso humano y educativo.

Esta línea se vincula con las propuestas de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (2010), quien defiende la importancia educativa de las humanidades en la formación de una ciudadanía emocionalmente inteligente, apta para un juicio ético y sensibilidad ante el dolor ajeno.

2. Trabajo cooperativo, diálogo y aprendizaje entre iguales

Autores como Stainback (2007) o Arnaiz (2018) abogan por una educación inclusiva en la que todos los estudiantes sean admitidos e integrados por la comunidad educativa. En nuestro caso, la realización de actividades enfocadas en el debate ético (bloque b), la dramatización (bloque c) o la reinterpretación del lenguaje (bloque d) demanda la colaboración en grupos de trabajo cooperativos. Así se promueve el aprendizaje mutuo, la toma de decisiones en conjunto y la creación de significados de manera conjunta.

La implementación de debates regulados, mesas redondas o teatro-fórum son técnicas que indudablemente facilitan la gestión del diálogo argumentado y el respeto a la diversidad de opiniones, requisito esencial para una coexistencia democrática.

3. Dramatización y teatralización como herramientas pedagógicas

En el trabajo que venimos desarrollando, hemos insistido en que el teatro no solo es objeto de estudio, sino una propia metodología en sí mismo. Esta percepción casa bien con la percepción de Augusto Boal (1979), para quien los estudiantes no deben ser meramente espectadores, sino “espectador”; esto es, una persona que interactúa, participa y altera las escenas. En la actividad “Del teatro a la mediación” (bloque c), se presentan opciones no violentas para enfrentar conflictos dramáticos, indagando de manera activa en el rol del lenguaje, la escucha y la empatía.

Por lo tanto, la dramatización se transforma así en un laboratorio ético y emocional en el que los alumnos pueden vivir las consecuencias de sus decisiones y tomar responsabilidades simbólicas, sin repercusiones concretas, pero con un gran potencial educativo.

4. Pensamiento crítico y análisis del discurso

En la actividad “El lenguaje como medio de exclusión o encuentro” (bloque d), los estudiantes reconocen tanto las expresiones discriminatorias como meditan sobre su aplicación y sus consecuencias. Es una labor de estudio del discurso donde se evidencia cómo el lenguaje no solo identifica el mundo, sino que también lo moldea, lo organiza y puede fortalecer estructuras de poder o resistencia.

En este lugar se aborda el concepto de “traducción ética del lenguaje”, un enfoque que persigue fortalecer al estudiantado en la utilización consciente y revolucionaria de las palabras, siguiendo la línea preconizada por escritores como Teun A. van Dijk o Norman Fairclough, partidarios del estudio crítico del discurso como medio para la concienciación social.

5. Educación afectiva y coeducación

En “Así no quiero que me quieran” (bloque e), se tratan las relaciones emocionales desde un enfoque crítico y constructivo. Mediante la diferencia entre el modelo masculino de Juan y las discusiones contemporáneas sobre el amor, los estudiantes ponen en duda los estereotipos de género, reconocen relaciones perjudiciales y recapacitan sobre los fundamentos de una afectividad saludable, equitativa y libre. Esta metodología concuerda con la educación afectivo-sexual y la coeducación, aspectos transversales esenciales en la edificación de una ciudadanía respetuosa, exenta de violencias y discriminaciones.

6. Producción creativa y expresión multimodal

Una gran variedad de tipos de producción creativa está presente en las actividades diseñadas: un texto individual, un cartel, una escena con dramatización, un lema ético, un estudio visual... Estas actividades facilitan la diversificación de las formas de expresión de los estudiantes y el respeto a diferentes estilos de aprendizaje (lingüístico, visual, corporal, emocional), fomentando una valoración más equitativa y formativa. Adicionalmente, se promueve el aspecto estético del proceso de aprendizaje, comprendiendo la creatividad como un componente esencial del razonamiento crítico y de la habilidad para proyectar futuros más equitativos.

En resumen, este enfoque aspira a convertir el aula en un lugar humanizado, en el que la literatura dramática se transforma en instrumento valioso para educar no solo lectores, sino individuos reflexivos, críticos, empáticos y responsables. En lugar de una educación basada en instrumentos, se sugiere una educación profundamente ética y transformadora, donde el texto dramático *Juan de Mañara* dialoga con los retos contemporáneos, y donde la palabra, el cuerpo, el pensamiento y la emoción se fusionan en una experiencia de aprendizaje holístico.

EVALUACIÓN

Sugerimos una evaluación formativa, constante y participativa, que incluya autoevaluación, coevaluación y rúbricas específicas para la dramatización, la escritura reflexiva y la exposición verbal.

Los criterios de evaluación que consideramos más apropiados son:

- Habilidad para entender detalladamente el texto y sus contradicciones.
- Fomento de capacidades de reflexión crítica y evaluación ética.
- Involucrarse de manera activa y respetuosa en discusiones y representaciones.
- Creaciones literarias (ensayos, diarios, reflexiones) que utilizan el lenguaje simbólico y emocional.

Sugerimos un modelo de rúbrica modificada (basada en Andrade, 2005) para la representación teatral:

Criterio	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Expresión emocional	Escasa	Adecuada	Clara	Intensa y matizada
Trabajo en equipo	Mínimo	Parcial	Activo	Cooperativo y

				constructivo
Comprensión del conflicto	Superficial	Adecuada	Compleja	Crítica y empática
Propuesta de resolución	No aporta	Repite modelos	Aporta una opción	Propuesta creativa y ética

CONCLUSIÓN

La propuesta didáctica expuesta transforma la comedia *Juan de Mañara* en algo más que una obra dramática del currículo escolar: en un instrumento vivo para instruir en paz, empatía y compromiso. La abundancia simbólica, ética y literaria del texto machadiano posibilita que los estudiantes no solo entiendan la transformación de un personaje complejo, sino que también se identifiquen con sus contradicciones y formulen interrogantes fundamentales acerca de la vida, el otro y la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDRADE, H. (2005). "Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly". *College Teaching*, 53(1), 27–30.
- ARNAIZ, P. (2018). "Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva". *Revista Profesorado*, 22(2), p. 7-27. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6486702>.
- BISQUERRA, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Barcelona: Graó.
- BOAL, A. (1979). *Teatro del oprimido*. Buenos Aires: Colihue.
- BOLTON, G. (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- CORTINA, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- GALTUNG, J. (1990). "Cultural Violence". *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- MACHADO, M. y A. (2022). *Juan de Mañara*. Madrid: Ediciones Rilke.
- NOBILE, Angelo (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Ediciones Morata.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- STAINBACK, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Nercea,

Recuperado

<https://books.google.es/books?id=36TU1qoSh3cC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=true>

de:

VAN DIJK, T. A. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.