

Claudia Gidi

Teatro y didactismo. Notas sobre tres momentos clave
Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo. CI-3, 2025, 249-266
<https://doi.org/10.55422/bbmp.1079>

TEATRO Y DIDACTISMO NOTAS SOBRE TRES MOMENTOS CLAVE

Claudia GIDI

Universidad Veracruzana

ORCID: 0000-0002-8581-0963

Resumen:

En este ensayo parto de la hipótesis de que existen diversas expresiones teatrales que guardan algún vínculo con la estética del didactismo. Reviso, en términos muy generales, cómo se ha dado dicha relación en tres momentos relevantes de la historia; centrándome la atención en la función social que se le ha atribuido al teatro, al mismo tiempo que intento no perder de vista la aspiración utópica que lo acompaña.

Palabras clave:

Didactismo, Teatro, Utopismo, Conflicto dramático

Abstract:

In this essay, I hypothesize that there are various theatrical expressions that bear some connection to the aesthetics of didacticism. I review, in very general terms, how this relationship has developed at three key moments in history, focusing on the social function attributed to theater, while simultaneously attempting to keep in mind the utopian aspiration that accompanies it.

Key Words:

Didacticism, Theater, Utopianism, Dramatic conflict

En GENVS. *Genealogía de la imaginación literaria. De la tradición a la modernidad*, Luis Beltrán Almería se propone, en un esfuerzo abarcador nada frecuente en los estudios literarios, dar cuenta de las grandes líneas que ha seguido la imaginación –y por lo tanto la cultura– a lo largo de la historia de la Humanidad. Desde una perspectiva histórico-filosófica, analiza dichas líneas sin perder de vista su relación con las grandes revoluciones que se han vivido en el transcurso de los siglos. De esta manera, considerando el vínculo esencial que se establece entre desarrollo social y producción estética –pero resguardándose de pensar esta relación como un proceso mecánico–, el investigador establece un mapa de la imaginación, tal como se forja en las grandes etapas culturales, para observar cómo se plasma en la literatura universal. De esa rica y abarcadora propuesta, que sin duda contribuye a la comprensión global de las formas artísticas en tanto que fenómenos históricos, evolutivos, de larga duración, me interesa en esta ocasión aproximarme a considerar, como punto de partida para mi propia reflexión acerca del teatro, tan solo uno de los caminos que puede seguir la imaginación literaria: el del didactismo; porque considero que, en virtud de su afán por construir una conciencia, un *ethos*, ya sea en el plano de lo moral o de lo simbólico, dicha estética guarda especial cercanía con el género dramático. Es decir que el teatro, sin ser propiamente un género didáctico –como los son los refranes, las parábolas, los aforismos y el ensayo, entre otros– se puede orientar fácilmente hacia el didactismo; en parte, quizás, gracias a una de las características esenciales de la forma dramática centrada en la acción: el *conflicto dramático*.

Especialmente interesante para mi intento de indagar sobre el teatro es el didactismo que Luis Beltrán llama retórico. Dicha vertiente, que puede tener múltiples matices, pero en la que destaca el polemismo, se establece como una querella no entre individuos sino entre ideas o principios. La lucha con el otro –afirma Beltrán– es «la única vía para el crecimiento de la conciencia» (2017, 223). Mi propuesta es que el teatro es un terreno fértil para el desarrollo de ciertas formas de didactismo, en virtud de que el *conflicto dramático* propicia también la pugna no solo entre voluntades particulares,

sino entre valores y visiones de mundo¹. Parto, pues, de la hipótesis de que existen diversas expresiones teatrales que guardan algún vínculo con la estética del didactismo; vínculo que en ocasiones se manifiesta de forma soterrada, mientras que en otras resulta mucho más evidente.

Para pensar en las formas sutiles de relación con el didactismo, baste mencionar que la búsqueda inquebrantable de la verdad, que es también aspiración esencial para el hombre de bien, ha sido el motor fundamental de muchas de las grandes obras de la dramaturgia occidental; pensemos, por solo evocar uno cuantos títulos, en *Edipo*, *Hamlet*, o *El enemigo del pueblo*. Por otro lado, vale la pena recordar que en períodos importantes de la historia se ha tenido al teatro por instrumento relevante para la formación de las conciencias, haciendo énfasis en sus funciones sociales, claramente didácticas. Así ha ocurrido, por mencionar un par de ejemplos disímiles, con el teatro evangelizador², o en el teatro popular callejero de crítica política y social³. Sin embargo, ante la posibilidad casi infinita de variables del didactismo en el drama, he elegido revisar muy brevemente tres momentos de la historia del teatro en los que el contacto con el didactismo se presenta de maneras contrastadas, lo que me permite dar una idea del amplio abanico de formas en que el teatro guarda relación con el impulso didáctico. Así pues, intentaré exponer, aunque en términos muy generales, cómo es que observo dicha relación en la antigüedad clásica griega, durante

¹ Recordemos con Hegel que «la acción dramática no se limita a la simple ejecución imperturbada de un fin determinado, sino que estriba en coyunturas, pasiones y caracteres de todo punto colisionantes y lleva, por consiguiente, a acciones y reacciones que hacen por su parte necesario a su vez un allanamiento de la lucha y de la disensión». (1989, 831-832).

² El teatro evangelizador fue un medio de difusión ideológica y un método notable para la catequesis en el Virreinato de la Nueva España. Caracteriza a este tipo de obras, además del objetivo básico de educar en las normas de la vida cristiana, su carácter dogmático y serio.

³ En México el teatro callejero tiene una larga historia, que se ha desarrollado sobre todo en la capital del país. En el siglo xx proliferaron los grupos que buscaban influir directamente en la vida de su auditorio. Como parte de sus estrategias didácticas y para garantizar la transmisión de determinados valores, no es extraño que utilizaran el debate con el público al término del espectáculo.

el clasicismo⁴, y en el siglo XX, particularmente con la propuesta de teatro épico de Bertolt Brecht. Con todo, debo precisar que no analizaré obras dramáticas específicas porque aspiro únicamente a reconocer cuál ha sido la función social que se le ha atribuido al teatro en esos períodos particulares de la historia.

Pero antes de atender esas expresiones teatrales quisiera señalar la relación que existe entre didactismo y utopía, pues creo que puede arrojar luz acerca del problema que intento tratar. Con toda claridad, Luis Beltrán señala que caracteriza al didactismo su vínculo con una utopía estético-moral: «la búsqueda de la bondad, de la excelencia, la aspiración a un ser humano superior» (Beltrán 2017, 217). Y en mi opinión, esta misma aspiración utópica se puede identificar y resulta relevante para los tres momentos de la historia del teatro que comentaré más adelante. Me referiré al *pensamiento utópico* o al *utopismo* para aludir no a las obras que surgieron a partir de la *Utopía* de Tomás Moro en 1516, que llegó a convertirse en un género literario –aquellas que conciben una sociedad ideal, aisladas en el tiempo y el espacio, que se presentan aparentemente al margen de la causalidad histórica–, sino para designar una visión de la realidad que cuestiona el mundo actual y se permite la esperanza de un mundo mejor. De modo tal que se pueda ser un utopista sin crear una utopía en sentido estricto.

Contra lo que se afirma en general, la utopía no constituye un género de la literatura de evasión. La mayoría de las utopías estimulan la reflexión sobre una determinada época y han orientado la imaginación hacia lo que podría ser, ‘deber ser’ concebido siempre en función de los valores imperantes en la sociedad del autor. Casi todos los utopistas [...] estuvieron en contacto con los acontecimientos

⁴ Entenderé por clasicismo la corriente estética que busca inspiración en la antigüedad clásica, tanto griega como latina. Se suele considerar al siglo XVIII como la centuria clasicista por excelencia, aunque en Francia esta corriente se desarrolla el siglo XVII. En el apartado correspondiente aludiré a las ideas de pensadores franceses, españoles y alemanes, sin pretender con ello negar las diferencias que existen entre las manifestaciones artísticas de dichos países. Con todo, me parece que es indiscutible que comparten características generales, como el preceptismo, la importancia del decoro, así como una idea moral de la literatura, entre otras.

políticos, sociales y económicos de su tiempo, y basados en ellos escribieron sus obras (Ainsa, 1999, 44).

Asimismo, conviene no perder de vista que existen dos orientaciones diferentes de utopismo: aquel que pretende dirigir y normar la vida en su afán por lograr una sociedad más armónica y mejor; y otro, de carácter más subversivo, que aspira también a lograr un mundo mejor, pero se opone a la reglamentación y se encamina hacia la libertad. Así pues, el vínculo entre realidad y utopía es fundamental, en la medida en que el pensamiento utópico se relaciona con los ideales, los símbolos, los movimientos sociales, las creencias de su tiempo, para proponer el tránsito hacia un mundo mejor... En todo caso, se observa un componente desiderativo que, como veremos, aparece en las manifestaciones culturales y teatrales que me ocuparán a continuación.

I

Porque Zeus puso a los mortales
en el camino del saber, cuando estableció
con fuerza de ley que se adquiera
la sabiduría con el sufrimiento

Agamenón de Esquilo (2008, 380)

En la Atenas del siglo de Pericles las representaciones trágicas tenían una función no solo religiosa, ya que se les atribuía también una misión educadora. Los poetas trágicos asumían su responsabilidad en la formación de los ciudadanos; y su autoridad intelectual era valorada y reconocida por todos. Podría comenzar apelando a distintas autoridades en la materia para sustentar estas afirmaciones, pero quisiera iniciar observando cómo hay indicios del papel relevante que tenían los poetas en la sociedad de su momento en otra expresión teatral, pero de signo cómico. Me refiero a *Las ranas* (405 a de C) de Aristófanes. La situación que se plantea en la comedia es la siguiente: desaparecidos los grandes poetas, se hace necesario que Dionisio, el dios del teatro, se dirija al Hades en busca

de «un poeta de talento» (2007, 222) que pueda ayudar a la ciudad a salir del momento crítico en que se encontraba. Esto da lugar a una contienda entre Esquilo y Eurípides para determinar cuál de los dos es el más adecuado para cumplir la tarea. Dionisio no está seguro de a quién elegir, pues considera a uno más sabio pero el otro le proporciona mayor placer. Durante el debate que se suscita entre ambos, Eurípides declara que fue él quien enseñó a los espectadores a razonar y reflexionar mediante el arte. Sin embargo, el poeta que resulta elegido es Esquilo, en virtud de su capacidad para enseñar y ser útil a sus compatriotas; por lo que podía ofrecer el impulso moral necesario para reconstruir la armonía y recuperar la grandeza de Atenas. Poco antes de que emprendan el regreso, Plutón despide al poeta que abandona el Hades con palabras que dejan muy en claro que su misión será educar a los necios: «Ve en buena hora, Esquilo. Márchate y salva esta ciudad con tus buenos consejos y educa a los insensatos, que son muchos» (2007, 315).

Como puede observarse en la comedia de Aristófanes, el teatro era importante también por razones cívicas, ligadas a la formación del ciudadano. Los poetas educaban al pueblo griego; y de forma muy particular, los trágicos No olvidemos que en las tragedias, los dramaturgos recordaban los mitos, fundamentales para la formación de los jóvenes; y reflexionaban sobre las grandes y las miserias de la condición humana. Sin embargo, los mitos no se asumían como revelaciones dogmáticas. Por el contrario, estaban sujetos a libre examen y a la constante reelaboración por parte de los poetas.

Bajo las máscaras de los actores trágicos el espectador percibía la humanidad, que se mostraba en unas figuras de especial grandeza y noble prestigio. Pero la tragedia no ensalzaba a los héroes muertos, como tales gloriosos difuntos, sino que les confería una significación para el presente. Era una lección para el mundo real, una representación simbólica de las peripecias y catástrofes que amenazan al existir humano (García Gual, 1992, 9).

Los espectadores observaban a los héroes luchando contra el destino, o enfrentándose a graves y complejas situaciones, de las

que solo se podían salvar mediante la *phrónesis*; virtud que se aprendía a través del esfuerzo y la práctica, en la imitación de los modelos, pero que supone también la formación de criterio, del buen juicio, ligado no solo a un ejercicio intelectual sino también al debido gobierno de las pasiones. No se trata, pues, de seguir normas rígidas, sino de propiciar la capacidad para descubrir lo que es mejor en circunstancias extremadamente difíciles. Martha Nussbaum afirma que «la tragedia contribuye al conocimiento de uno mismo precisamente explorando lo temible y lo que mueve a la piedad. Esta labor la lleva a cabo suscitando dichas pasiones» (2004, 482).

En la gran obra de Werner Jaeger: *Paideia: los ideales de la cultura griega*, el filólogo alemán ofrece diversos ejemplos de cómo en la tragedia griega se puede reconocer una poderosa fuerza educadora; que supone el sentimiento de pertenencia a una comunidad y con ella la asunción de la propia responsabilidad frente a los otros. Desde su punto de vista, es en Sófocles donde más claramente se da el enlace creador entre poesía y educación, ya que en su obra se ilustra el precepto delfico *Conócete a ti mismo*. Sus personajes con frecuencia encarnan la más alta *areté*, «tal como la conciben los grandes educadores de su tiempo» (Jaeger, 1962, 257). Poesía y educación se dirigen al mismo fin, sin que esto suponga que las tragedias nos proporcionan máximas, fórmulas simples que guíen nuestra conducta. La enseñanza poética que procede de la tragedia quizá tenga que ver con la universalidad de los dilemas que recrea, con las emociones y la reflexión que se suscitan en los espectadores⁵.

Hay que mencionar también que Jaeger no pasa por alto el vínculo de la comedia con el didactismo; género que de manera jocosa recrea lo reprobable y ridículo, y que en su momento culminante –con Aristófanes a la cabeza– adquiere una clara misión educadora.

⁵ «Los dramas trágicos conmueven nuestra inteligencia y sensibilidad en un sentido aleccionador, en virtud de su naturaleza artística y poética, y dan lugar a una comprensión de la propia situación y la de los otros. El poder del arte poética para afectar nuestra sensibilidad y ensanchar nuestra capacidad de empatía y comprensión le confiere a ciertas obras un papel ético de primera importancia» (Trueba, 2004, 127-128).

La tarea de la comedia se convirtió cada día más en el punto de convergencia de toda crítica pública. No se limitó a los «asuntos políticos» en el sentido actual y limitado de la palabra, sino que abrazó todo el dominio de lo público en el sentido griego originario, es decir, todos los problemas que en una u otra forma afectan a la comunidad. Censuraba, cuando lo consideraba justo, no sólo a los individuos, no sólo esta o aquella actividad política, sino la orientación general del estado o el carácter del pueblo y sus debilidades (Jaeger, 1962, 330).

Como vemos, también la comedia asumía su responsabilidad frente a la polis, contribuyendo a la formación de los ciudadanos y al mejoramiento de la vida pública. Por tanto, conviene no perder de vista que el impulso didáctico alienta en las dos direcciones en las que –siguiendo a Luis Beltrán– se bifurca el didactismo en el mundo histórico: una seria y otra cómica (también joco-seria).

Naturalmente no aspiro en estos breves apuntes a dar cuenta de la complejidad del teatro clásico griego, solo intento llamar la atención sobre algunos asuntos que considero relevantes: por una parte, que desde sus orígenes en la historia de la cultura occidental, el drama ha guardado algún vínculo con el didactismo, sin que esto suponga su subordinación a una finalidad educadora, ni que se trate de un didactismo explícito o ramplón que se traduzca en ninguna moraleja. Hegel advierte que en la tragedia griega, la dimensión ética subyace al conflicto que se da entre los caracteres antagónicos. El *ethos* que se objetiva en la acción libremente asumida por los personajes da lugar a la confrontación, sin que ninguna de las partes en conflicto sea poseedora de la verdad absoluta. Por tanto, con frecuencia la solución del conflicto supone la destrucción de los caracteres, como el único medio para restaurar el orden e imponer la justicia. En mi opinión, la función didáctica de la tragedia se encuentra en la posibilidad de descubrir, probablemente tras la experiencia de la anagnórisis, lo que los seres humanos tenemos en común y los peligros que amazan nuestra existencia, para, en el mejor de los casos, movilizar nuestra propia capacidad de transformación. Es un hecho que el actuar humano, que enfrenta

tantas incertidumbres, entraña siempre un riesgo, y conlleva el peligro de equivocarse. Pero el impulso utópico que se ha puesto de manifiesto en los actos más nobles y esforzados de la humanidad puede llevarnos también a trascender los conflictos, ofrecer resistencia, y mantener vivo el deseo de un mundo mejor.

II

Después del púlpito,
que es la cátedra del Espíritu Santo,
no hay escuela para enseñarnos
más a propósito que el teatro...

Desengaños al teatro español (1996, 156)

Fernández de Moratín

Quizá no haya existido otro periodo de la historia en el que se le haya impuesto al teatro una misión educativa y hasta moralizante como en el clasicismo. Un gran número de pensadores de la época se preocuparon por reformar el comportamiento social, y por lo tanto «configurar un nuevo tipo de ciudadano más solidario, más cívico y más feliz» (Carnero, 1994, 39). Para cumplir su objetivo y llegar a una gran mayoría carente de educación, el camino ideal era enseñar deleitando; es decir, a través del arte y la literatura. De entre ellos, el teatro constituía una forma especialmente favorable, por no requerir de ninguna habilidad lectora y por ser ampliamente aceptado y disfrutado por diversos sectores de la sociedad. Pero sobre todo, porque se le reconocía al arte teatral un poderoso influjo sobre el pueblo, al que se tenía en general por ignorante y susceptible de manipular⁶. Para cumplir cabalmente su misión educadora, el

⁶ Así lo expresó una y otra vez Fernández de Moratín; sirva de ejemplo el siguiente texto: «Nadie ignora el poderoso influjo que tiene el teatro en las ideas y costumbres del pueblo; éste no tiene otra escuela ni ejemplo más inmediatos que seguir los que allí ve, autorizados en cierto modo por la tolerancia de los que le gobiernan. Un mal teatro es capaz de perder las costumbres públicas, y cuando éstas llegan a corromperse, es muy difícil mantener el imperio legítimo de las leyes,

teatro debía observar dos requisitos básicos: entretenir sin perder de vista la transmisión de un mensaje moralmente adecuado, y configurar el texto dramático de manera tal que el espectador hiciera suyos las ideas y valores que se le propusieran. En otras palabras, el teatro debía seguir una serie de requisitos tanto axiológicos como estéticos (Carnero, 1994, 39-40).

De esta aspiración claramente didáctica se desprende el furor doctrinario de la Francia del siglo XVII. En sus preceptivas es posible encontrar un sinnúmero de reglas, en las que se trataba, entre otros asuntos, el de la utilidad del arte. Partiendo fundamentalmente de las ideas expresadas por Horacio, en el sentido de que el arte debía dar placer e instruir, los neoclásicos franceses –como se les suele llamar mayoritariamente– ponían el énfasis en la instrucción. Para cumplir con su función moral, la tragedia, por ejemplo, no debía aspirar a propiciar la catarsis, sino a poner sobre la escena la justicia poética, que recompensa el bien y castiga el mal. No es de extrañar, por lo tanto, que frente a los embates que sufriera el teatro de la época por parte de la iglesia, dramaturgos como Jean Racine hayan apelado precisamente a la ejemplaridad de la tragedia para defenderse de sus detractores. En su prefacio a *Fedra*, por ejemplo, el gran trágico declara:

Lo que puedo asegurar es que yo no he escrito otra obra en que la virtud sea puesta tan de relieve como en ésta: las menores faltas son en ella severamente castigadas. El solo pensamiento de un crimen se contempla con tanto horror como el crimen mismo; las flaquezas del amor se consideran como verdaderas debilidades; las pasiones se presentan ante los ojos únicamente para mostrar todo el desorden de que son la causa, y el vicio se pinta por todo con los colores que lo hacen resaltar y despertar el odio por su deformidad (Racine, 1975, 412).

En el mismo sentido, unas líneas adelante, el dramaturgo agrega que aspiraba a la enseñanza de la virtud; lo que quizá logaría

obligándolas a luchar continuamente con una multitud pervertida e ignorante» (Fernández de Moratín *apud* Rull, 1987, 84).

la reconciliación entre la tragedia y la gente piadosa que la ha condenado en los últimos tiempos.

Así pues, por mor de formar mejores y más felices ciudadanos, en el clasicismo se estableció que la más alta misión del teatro era educar, aunque sin perder nunca su disposición para entretenér. Esta aspiración francamente didáctica quedó explicitada en artes poéticas y escritos diversos de la época, como los de René Rapin, Jean-François Marmontel, José Clavijo y Fajardo o Gaspar Melchor de Jovellanos; pero quisiera citar, solo un ejemplo más, ahora del pensador español, Ignacio de Luzán. En el Capítulo III de *La poética*, titulado «De la instrucción en todas las artes y ciencias», se lee lo siguiente:

El poeta puede y debe, siempre que tenga ocasión oportuna, instruir sus lectores, ya en la moral, con máximas y sentencias graves, que siembra en sus versos; ya en la política, con los discursos de un ministro en una tragedia; ya en la milicia, con los razonamientos de un capitán en un poema épico; ya en la economía, con los avisos de un padre de familia en una comedia (Luzán, 1977, 197).

En la aspiración didáctica que atraviesa el clasicismo hay también una visión utópica, que en la mayor parte de los casos podríamos llamar totalizante, porque no admite la diferencia, sino que busca reglamentar todos los aspectos de la vida, tanto pública como privada. Por ello, tiende a resolver los problemas de una vez y para siempre, a imponer la homogenización, y a favorecer los discursos autoritarios. Sin embargo, en el caso de Friedrich Schiller, como veremos a continuación, la aspiración didáctica que le confiere a la literatura se expresa con tonos mucho más reflexivos y pletóricos de esperanza. El poeta alemán propugna un artista que asuma una actitud menos inflexible que la del hombre docto, y lo conmina a despreocuparse de la fama y el propio beneficio, para ofrecer su trabajo como un regalo para la humanidad. Desde su perspectiva, para convertirse en un auténtico educador, el artista debe no solo mostrar la belleza y la armonía sino representar a los hombres tal y como debieran ser. Cito el final de la Carta novena,

porque me parece que echa luz a sus ideales y sobre las virtudes del arte.

En vano derribarás sus máximas, en vano condenarás sus actos, pero bien puedes intentar poner en sus ocios tu mano creadora. Echa fuera de sus diversiones el capricho, la frivolidad, la rudeza, y así los desterrarás insensiblemente también de sus acciones y, por último, de sus sentimientos. Donde quiera los encuentres rodéalos de formas nobles, grandes, colmadas de espíritu, cércalos con los símbolos de lo eminente, hasta que la apariencia triunfe sobre la realidad y el arte sobre la naturaleza (Schiller, 2019, 86).

Desde el punto de vista de Schiller, advierte Digiorgio, el artista puede lograr lo que los sabios y eruditos no han conseguido; y es gracias al gran juego del arte que el mundo puede alcanzar la plenitud (Digiorgio, 2018, s/f).

No puedo detenerme a considerar el gran número de principios que el neoclasicismo le exigió al arte dramático para cumplir con su objetivo de crear un teatro didáctico y razonable; pero sí quisiera aludir al requisito fundamental de promover y mantener en todo momento la *ilusión teatral*, que le permitiría al espectador identificarse plenamente con lo que ocurría en el escenario. Y me quiero referir a ella porque dicha identificación puede promover en el espectador la aceptación acrítica de determinados valores. Lo que nos sitúa frente a una forma del didactismo que contrasta con el de la Grecia clásica, que acabamos de comentar, pero también con el que siglos después propondrán creadores escénicos como Bertolt Brecht; quien –como veremos más adelante– buscará también un teatro didáctico, de fuerte compromiso social, pero que opera no con el efecto de *ilusión* sino con su antípoda: el de *distanciamiento*.

Pero antes de dar un gran salto en el tiempo, quisiera considerar otra expresión del didactismo, que también se ubica en el clasicismo francés, pero que cuestiona los valores establecidos, que se aleja de la tragedia y se vincula con el espíritu de la risa. Me refiero al teatro de Jean-Baptista Poquelin, Molière, que se rio de la

impostura, la vanidad, la estupidez, o la avaricia –por solo mencionar algunos de los vicios de la sociedad de su época, ¡y de la nuestra! No es extraño por lo tanto que la comedia de Molière haya disgustado a personajes conservadores como el arzobispo de París, Paul Philippe Hardouin de Beaumont de Pérefixe (1606-1671)⁷, su enemigo acérrimo. Fue censurado también por preceptistas como Nicolás Boileau, quien consideraba que el comediógrafo «abandonaba lo agradable y lo fino para representar lo grotesco», por no «bromejar noblemente», «con buenas palabras» y «pasiones delicadamente manejadas» (Boileau, 1984, 179). La crítica del gran comediógrafo francés no asume la actitud de quien predica desde las alturas del púlpito, ni pretende tener la verdad en sus manos. Asume una postura ética cercana a la denuncia social que entabla querella contra la hipocresía de las instituciones. Baste recordar, para sustentar esta afirmación, cuántas veces fue acusado de ser un libertino y un peligroso enemigo de la fe; o cuántos años tuvo que esperar para obtener la autorización real que le permitiera por fin la representación del *Tartufo*.

Hay que reconocer, pues, que si bien la orientación general del didactismo, tal como se dio en el teatro del clasicismo, tendía mayoritariamente a imponer la visión del mundo y los valores establecidos por las mentes más conservadoras, existió también, bajo el influjo de la risa, un intento por mejorar la sociedad, pero a partir de mostrar sus vicios, y apelando al sentido común, al placer y a la libertad.

III

Un teatro a la vez revolucionario, significante
y voluptuoso, ¿qué más se podría pedir?

«El deslumbramiento» (2009, 348)

Roland Barthes

⁷ Este clérigo, preceptor y confesor de Luis XIV, prohibió en 1667 la representación pública o privada, e incluso la lectura, de *El impostor* –la segunda versión de *Tartufo*– bajo pena de excomunión.

En el siglo XX, tienen lugar una serie de movimientos y tendencias que transforman radicalmente el arte escénico. Y Bertolt Brecht (1898-1956), quizá el creador teatral más importante del siglo, no sólo revolucionó las formas de hacer teatro, sino que le dio una orientación y un sentido nuevos al quehacer teatral, dejando una impronta que aún hoy día sigue dando frutos.

A lo largo de su trayectoria artística, Brecht consigue asimilar los movimientos literarios y artísticos que proliferaron en la primera mitad del siglo pasado en Europa, al mismo tiempo que va configurando, además de una gran obra dramática, un conjunto de propuestas teóricas que sustentaban su gran apuesta: crear un teatro político, consecuente con el tiempo en que se vive, al que denominó *teatro épico*. Sus fundamentos estéticos e ideológicos rompen con la manera de ver y recrear la realidad, respecto de cómo se venía haciendo desde principios del siglo XIX. Brecht aspiraba a representar los grandes problemas de una época que él llama científica, y para hacerlo se requería la transformación total de la escena ya que, desde su punto de vista, los problemas de su tiempo no podían representarse a cabalidad mediante los géneros tradicionales.

Con todo, el nuevo teatro que se propone Brecht no tiene tanto que ver con la originalidad de sus recursos como con el sentido que adquieren y la función que cumplen; no se trataba, pues, de acabar con el teatro tal como se conocía antes de él, sino de darle una vuelta de tuerca: «nuevos problemas surgen y exigen nuevos medios de representación. [...] Nada nace de la nada, lo nuevo procede de lo antiguo, mas, por esto mismo es nuevo». (Brecht *apud* Toro, 1984, 15). Busca, eso sí, un teatro distinto en cuanto a su manera de acercarse a la realidad, y de la función que debe cumplir en esa realidad.

Son múltiples las transformaciones que plantea: destaca, por ejemplo, la eliminación de la «cuarta pared», que favorece la identificación del espectador con lo que sucede en la escena, para conseguir, en cambio, que el público sea capaz de reconocer los procesos sociales que ve representados, y se percate de que tiene la posibilidad de transformarlos. En otras palabras, busca crear un

espectáculo que *narre la realidad* –haciendo evidente la lucha de clases– y no que cree una *ilusión de realidad*.

Brecht erigió un teatro que, partiendo de la concepción marxista de la realidad, es decir de una concepción dialéctica del mundo, se proponía contribuir a la transformación de la sociedad, sin por ello sacrificar en ningún momento la calidad artística de su trabajo. Su interés era –según sus propias palabras– eminentemente práctico: debía mostrar «el comportamiento humano como algo alterable, al hombre como dependiente de determinadas circunstancias económico-políticas y, al mismo tiempo, como capaz de cambiarlas» (Brecht, 2004, 232). En resumen, le adjudica al arte una función social pedagógica (Toro, 1984, 19), que yo llamaría utópica, pues puede y debe mostrar la posibilidad de un mundo mejor. Todo ello sin el menor menoscabo de la calidad artística ni del placer propio de la experiencia estética. «Según opinión general existe una enorme diferencia entre aprender y divertirse –afirma Brecht–. Lo primero puede que sea muy útil pero solo lo segundo es agradable. Así que tengo que defender al teatro épico de la sospecha de ser un asunto extremadamente desgradable, tristón e incluso agotador» (Brecht, 2004, 47). Y añade: «Si no existiera un aprender divertido, el teatro sería, por toda su estructura, incapaz de enseñar. El teatro sigue siendo teatro, también cuando es teatro didáctico, y siempre que sea buen teatro será divertido.» (Brecht, 2004, 49)

Es necesario destacar que, si bien es cierto que el dramaturgo alemán intenta dignificar al ser humano mediante el aprendizaje, considera que para lograr su objetivo es necesario que el espectador ponga en juego todas sus capacidades analíticas; es decir, que debe abandonar la actitud pasiva del receptor: aquél que permanece inmóvil, debilitado físicamente, como si durmiera, aunque tenga los ojos abiertos: «no miran, ven; tampoco escuchan, aunque son todo oídos» (Brecht, 2019, s/f). Pero si el espectáculo teatral, tal como él lo propone, deja de fomentar la identificación, el espectador reconocerá las condiciones históricas que determinan la conducta de los personajes, al tiempo que se percatará de que son las acciones de los seres humanos las que generan dichas condiciones, y que por tanto son ellos mismos quienes pueden transformarlas. Su apuesta

es por romper «el ensimismamiento del espectador» y favorecer su libertad y movilidad espiritual (Brecht, 2019, s/f).

No puedo detenerme a describir todos los procedimientos artísticos necesarios para construir el *teatro épico* que propone el dramaturgo alemán. Me importa para cerrar este breve apartado señalar también que en un proyecto como el de Bertolt Brecht encuentro una utopía, un aliento esperanzador que apuesta por la construcción de un mundo más justo, que surge del desacuerdo y la rebeldía inalienables. Es la utopía que parte de quien ha disfrutado de condiciones favorables y considera su obligación «proyectarnos en nuestras acciones y romper las barreras del orden establecido, con el deseo de mejorar cada día nuestra vida y lograr que otros puedan mejorar la suya» (Mayor, 1999, 8).

IV

No quisiera cerrar estas breves líneas sin insistir en la idea de que, en virtud de que la lucha de conciencias es inherente al género dramático, por lo menos en su acepción clásica, no es extraño que el teatro resulte una forma literaria y artística favorable al didactismo. En cada caso, sin embargo, habría que observar qué tipo de valores se promueven y desde dónde se enuncian, ya que existen grandes diferencias entre el teatro que aspira a un mundo más justo e igualitario de aquél que defiende la moral imperante desde un dogmatismo jerárquico. Si esta hipótesis es válida, si resultara atendible, tendríamos por delante una gran labor de poética histórica que en el mejor de los casos enriquecerá nuestra comprensión de este fenómeno artístico.

Por último –y trasponiendo ya los linderos de lo estrictamente didáctico– quisiera recordar que el teatro es una manifestación artística que nos invita a conocernos y reconocernos a nosotros mismos. Es un arte que, en su vertiente más noble, crea comunidad en la búsqueda de una verdad que, idealmente, no preexiste al acto teatral, sino que descubriremos y generaremos entre todos. Y en la medida en que el teatro nos permita imaginar mundos tendrá la posibilidad de ser un espacio para las utopías.

BIBLIOGRAFÍA

AINSA, Fernando. (1999) *La reconstrucción de la utopía*. Prólogo de Federico Mayor. México. Correo de la UNESCO.

ARISTÓFANES. (2007) *Las ranas en Comedias III*. Madrid. Gredos, pp. 199-316.

BARTHES, Roland (2009). «El deslumbramiento» en *Escritos sobre el teatro*. Textos reunidos y presentados por Jean-Loup Rivière. Barcelona. Paidós.

BELTRÁN ALMERÍA, Luis. (2017) *Genys. Genealogía de la imaginación literaria. De la tradición a la modernidad*. Barcelona. Calambur.

BELTRÁN ALMERÍA, Luis. (2025) «Didactismo Literario» en *El didactismo y sus géneros*. Dolores Thion Soriano-Mollá y Antonio Viñuales Sánchez (eds.). Zaragoza. Institución Fernando el Católico, pp. 219-227.

BOILEAU, Nicolas. (1984) *Poética*, en Aníbal González Pérez (ed.), *Poéticas*. Madrid. Editora Nacional.

BRECHT, Bertolt. (2004) *Escritos sobre teatro*. Traducción, selección y prólogo Genoveva Dietrich. Barcelona. Alba Editorial.

BRECHT, Bertolt. (2019) *Breviario de estética teatral*. Traducción de Horacio Néstor Casal. Epublibre. <https://annas-archive.org/md5/a4575a3f923b2afddf5e8abb6cef394c> [Consultado el 25 de mayo de 2025]

CARNERO, Guillermo. (1994) «Los dogmas neoclásicos en el ámbito teatral». *Anales de Literatura Española*. núm. 10, pp. 37-67. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcvh680> [consultado el 28 de marzo de 2025]

ESQUILO. (2008) *Agamenón* en *Tragedias*. Traducción y notas de Bernardo Perea Morales. Madrid. Gredos, pp. 367-440.

DIGIORGIO, Alessandro. (2018) *Schiller y el clasicismo. Lo bello, el arte y la educación*. Traducción de Victoria Romero Moreno. Barcelona. EMSE. https://annas-archive.org/slow_download/90280e8443dddaef36c20ba20c8cd8d/0/0 [Consultado el 15 de mayo de 2025]

FERNÁNDEZ DE MORATÍN, Nicolás. (1996) *La Petimetría. Desengaños al teatro español. Sátiras*. Edición, introducción y notas de David T. Gies y Miguel Ángel Lama. Madrid. Castalia. <https://annas->

archive.org/slow_download/c470fabb38090ef71db58fc345f4627b/0/0
[Consultado el 1º de abril de 2025]

GARCÍA GUAL, Carlos. (1992) *Teatro y sociedad en la Grecia clásica*. Trad. de Joaquín Xirau y Wenceslao Roces. Madrid. Real Escuela de Arte Dramático.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. (1989) *Lecciones sobre la estética*. Trad. De Alfredo Brotóns Muñoz. Madrid. Akal.

JAEGER, Werner Wilhelm. (1962) *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México. Fondo de Cultura Económica.

LUZÁN, Ignacio de (1977). *La poética. Reglas de la poesía en general y de sus principales especies*. Edición, prólogo y glosario de Russell P. Sebold. Colección dirigida por Francisco Rico. Barcelona. Labor.

MAYOR, Federico. (1999) «Querer lo imposible» en *La reconstrucción de la utopía* de Fernando Ainsa. México. Correo de la UNESCO, pp 5-9.

NUSSBAUM, Martha C. (2004) *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Traducción de Antonio Ballesteros. Madrid. Machado Libros. La balsa de la Medusa.

RACINE, Jean. (1975) *Teatro selecto*. Estudio preliminar por Juan Penella, traducción de Miguel Urbiztundo. Barcelona. Bruguera.

RULL, Enrique. (1987) *La poesía y el teatro en el siglo XVIII (Neoclasicismo)*. Madrid. Taurus.

SCHILLER. (2019) *Sobre la educación estética del hombre en Sobre la educación estética del hombre en una serie de cartas. De lo sublime. Sobre lo sublime*. Traducción del alemán, introducción y notas por Martín Zubiria. Mendoza, Argentina. Universidad Nacional de Cuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/11708>

TORO, Fernando de. (1984) *Brecht en el teatro hispanoamericano contemporáneo: acercamiento semiótico al teatro épico en Hispanoamérica*. Canadá. GIROL Books.

TRUEBA, Carmen. (2004) *Ética y tragedia en Aristóteles*. Barcelona/México. Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.