



---

**Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Grado en Educación Social

Cuestionamiento del pensamiento crítico del Norte Global desde una  
identidad no exclusiva de la Educación Social

Autora: Clara Manzano Corona

Tutor académico: José Carlos Sanchidrián Fernández

2017/2018

## **RESUMEN:**

En este trabajo, voy a profundizar en diferentes epistemologías críticas desde perspectivas feministas y no eurocéntricas. Para ello, me he acercado a fuentes de conocimiento producido en otros espacios y estableciendo puntos en común, así como dialécticas entre diferentes opresiones que se generan desde causas raciales y de género, principalmente. Finalmente, he considerado importante realizar una propuesta pedagógica y colectiva que intente llevar esos conocimientos al Grado en Educación Social y se pueda acercar a la propia formación del grado dentro de la Universidad de Valladolid. La propuesta está basada en el Teatro del Oprimido. Considero que este método es muy pertinente para seguir profundizando en diferentes problemáticas sociales.

**Palabras clave:** Pensamiento hegemónico, opresión, desigualdad, interseccionalidad, feminismos, hermenéutica diatópica, interculturalidad, Educación Social, Teatro del Oprimido.

## **ABSTRACT:**

In this work, I will delve into different critical epistemologies from feminist and non-Eurocentric perspectives. For this, I have approached sources of knowledge produced in other spaces and establishing points in common, as well as dialectics between different oppressions that are generated from racial and gender causes, mainly. Finally, I considered it important to carry out a pedagogical and collective proposal that tries to bring this knowledge to the Degree in Social Education and can approach the own formation of the degree within the University of Valladolid. The proposal finds their root on the Theatre of the Oppressed. I believe that this method is very relevant to continue deepening in different social problems.

**Keywords:** Hegemonic knowledge, oppression, inequality, intersectionality, feminisms, diatopical hermeneutics, interculturality, Social Education, Theatre of the Oppressed.

## ÍNDICE:

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>2. OBJETIVOS:</b> .....	4
<b>3. JUSTIFICACIÓN:</b> .....	5
<b>3.1 COMPETENCIAS:</b> .....	7
<b>4. MARCO TEÓRICO</b> .....	8
<b>4.1 INTERSECCIONALIDAD: ISLAM Y GÉNERO</b> .....	14
<b>4.2 INTERSECCIONALIDAD: GÉNERO Y RAZA</b> .....	18
<b>4.3 CONCLUSIÓN:</b> .....	22
<b>5. PROPUESTA</b> .....	23
<b>5.1 TEATRO DEL OPRIMIDO DENTRO DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL</b> .....	23
<b>5.2 JUSTIFICACIÓN:</b> .....	25
<b>5.3 METODOLOGÍA</b> .....	29
<b>5.4 OBJETIVOS:</b> .....	30
<b>5.5 PERSONAS DESTINATARIAS</b> .....	30
<b>5.6 TEMPORALIDAD</b> .....	31
<b>5.7 PROPUESTA</b> .....	31
<b>5.7.1 Teatro periodístico</b> .....	34
<b>5.7.2 Teatro imagen</b> .....	35
<b>5.7.3 Teatro foro</b> .....	36
<b>5.7.4 Teatro invisible</b> .....	37
<b>5.8 EVALUACIÓN</b> .....	38
<b>6. CONCLUSIONES</b> .....	40
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	42
<b>8. ANEXOS:</b> .....	45

# 1. INTRODUCCIÓN

Es necesario e indispensable reconocer las diversidades que coexisten dentro de nuestra sociedad española -ya sean de género, orientación sexual, raza, etnia, clase social, etc-. Sin embargo ¿se tienen en cuenta estas diversidades a la hora de producir epistemologías dentro de la academia europea?

A lo largo de la historia, los movimientos sociales han ido poniendo nombre a diferentes fenómenos, estructuras de poder, relaciones de desigualdad, discriminación o violencia, entre otras. Esto no significa que antes de enunciarlos desde una denominación específica, no existieran dichas discriminaciones, desigualdades, etc. Más bien, se vio la necesidad de nombrarlo para poder ir a las causas y poder combatirlo, en tanto que la propia invisibilización genera desigualdad y situaciones de desamparo para muchas personas. Es por esto que, hoy en día se están produciendo conocimientos desde líneas de pensamiento alejadas de un sistema normativo, entendiéndolo como un “sistema mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristianocéntrico moderno/colonial” (Grosfoguel, 2011).

Desde la Educación Social, es necesario tomar conciencia de estas realidades epistemológicas que han quedado en un segundo plano o invisibilizadas, con el objetivo de no repetir ni seguir manteniendo desigualdades que, por desconocimiento u omisión de posicionamiento, podemos estar perpetuando.

Propongo centrarme en diferentes realidades culturales desde las cuales se han generado líneas de pensamiento antirracistas, feministas, decoloniales, etc., desde un punto de vista interseccional. Con todo ello, me dispongo a realizar un acercamiento hacia algunas de esas epistemologías del “sur”.

## 2. OBJETIVOS:

A la hora de plantearme las líneas de análisis que voy a llevar a cabo en este estudio, considero la necesidad de plantear unos objetivos, siguiendo la línea sobre la que me he formado dentro del Grado en Educación Social. Los principales objetivos que me planteo dentro de este trabajo son los siguientes:

- Analizar los orígenes culturales de las violencias machistas en los diferentes contextos culturales que coexisten en el estado español.
- Descubrir las posibles relaciones entre las violencias machistas y racistas desde un enfoque socioeducativo.
- Analizar los estereotipos que alientan los prejuicios a la hora de construir posibles conductas violentas y/o discriminatorias.
- Estudiar y comparar diferentes prácticas educativas desde una perspectiva feminista e intercultural.
- Enfatizar en prácticas colectivas y metodologías transversales como posibles procesos preventivos y de cambio social de estas violencias (machistas y racistas).
- Crear una propuesta de prevención de estas violencias desde metodologías socioeducativas colectivas, que integre diversidades étnicas y de géneros.

### **3. JUSTIFICACIÓN:**

Voy a hacer un acercamiento a la complejidad que se esconde detrás de las violencias que se ejercen hacia las mujeres y hacia las personas migrantes y/o racializadas buscando puntos en común entre estas violencias, en tanto que comparten una causalidad identitaria.

El Instituto Nacional de Estadística (INE) establece un marco de población desde el cual, el 9,6% de la población española es inmigrante, lo que supone una cifra muy importante teniendo en cuenta que este porcentaje se aplica a 46 millones y medio de personas que residen en el país. Este 9,6% se basa sólo en datos registrados de población, por lo que no cuenta con las personas migrantes que se encuentran en una situación administrativa irregular y no pueden, por tanto, empadronarse. Estamos hablando, entonces, de más de un 9,6% de la población puesto que los estudios no alcanzan a conocer aquellas situaciones administrativas irregulares.

Tradicionalmente, la Educación Social ha trabajado por áreas o por colectivos. Si bien esto forma parte de nuestros orígenes, y, hoy en día se plantea necesario cuando hablamos de necesidades específicas que comparten un grupo de personas; es importante hacer un análisis en profundidad de lo que estamos haciendo a la hora de tratar el colectivo “inmigrante” o el

colectivo “mujer” -términos que se usan en muchas entidades sociales-. Por ejemplo, cuando se habla del colectivo “mujer”, estamos hablando de la mitad de la población. Con esta forma de nombrar, se crea, en el imaginario colectivo, un sujeto único de mujer, con unas características y necesidades comunes. Por lo tanto, se categoriza a la mitad de toda la población en una imagen única.

Es por ello que, la Educación Social tiene el deber y la responsabilidad de contextualizar y hacerse cargo de su origen y sus objetivos. Es decir, no puede dar la espalda a esta realidad.

En lo que se refiere a la cuestión migratoria, en España y, hasta ahora, conocemos 3 formas de abordarla. A través de:

- la integración: es decir, la asimilación de la cultura -predominante-;
- la multiculturalidad: desde la cual se comparten algunos espacios, pero cada cultura se mantiene al margen de las demás.
- la interculturalidad: que aspira a un diálogo entre las diferentes culturas que coexisten.

Ésta última es el modelo al que se está aspirando desde diferentes entidades como Accem<sup>1</sup>, que trabaja con personas migrantes y refugiadas. Sin embargo, es importante contextualizar: no es lo mismo ser una mujer en España que ser una mujer migrante y racializada en España. No partimos de las mismas oportunidades las personas que son consideradas españolas que las que no lo son. Y ese es un factor que cualquier modelo intercultural debería tener en cuenta.

Por todo ello, pretendo profundizar sobre este modelo, así como trabajarlo de forma transversal con las violencias machistas que viven las mujeres en la sociedad, en este caso, española.

Es importante no repetir ciertos esquemas epistemológicos cuando hablamos de alcanzar una sociedad intercultural y feminista. La escritora nigeriana Chimanda Adichie (2009), habla del “peligro de la historia única”, en la que evidencia cómo histórica y culturalmente, se da valor a un sujeto único: el hombre blanco, occidental como medida de cualquier realidad. Y esto me lleva a hablar de un término que considero relevante para leer el presente trabajo: el androcentrismo. Este término hace referencia al hombre -como varón, no como ser humano- como la medida de todas las cosas. Amparo Moreno (1986) habla del androcentrismo como el

---

<sup>1</sup> Véase: <https://www.accem.es/conocenos/> Extraído el: 29/05/18

arquetipo viril que se sitúa en el centro de cualquier mirada. Si lo traducimos en términos urbanísticos estaríamos hablando de situarnos en el centro de una ciudad y tratar de desarrollar ese centro, dejando de lado las periferias. Desde una perspectiva sociopolítica, podríamos encontrar similitudes, por ejemplo, Europa Occidental y Estados Unidos serían el centro de la mirada, es decir, aquello a lo que se potencia su desarrollo, mientras que los países de Asia -sobre todo la parte occidental-, África y América Latina -de donde proceden la mayor parte de nuestra población migrante según el INE- serían aquellas periferias que dejamos fuera de esa mirada global, de esa “historia única”.

Durante los últimos años, los flujos migratorios han sufrido un proceso feminización –ligado a una cierta geografía-, es decir, nos encontramos con más de un 46% de mujeres dentro de la población migrante. El acceso a la Seguridad Social está siendo posible sólo para un 40% de las personas migradas a España, por lo tanto, hay una alta tasa de población que se encuentra en una situación administrativa irregular. Esto fomenta el desarrollo de actividades económicas carentes de protección, de derechos laborales y de control por parte de las administraciones públicas. Uno de los trabajos más realizados por las mujeres migradas es el de cuidados dentro de los hogares de las personas nacidas en España -cuidado del hogar, de niños y niñas, personas dependientes, etc.-. Esto supone una desprotección de las trabajadoras porque existe un alto riesgo de explotación laboral y, por lo tanto, de exclusión social.

Es posible hacer una apertura y una aproximación a otras miradas, que puedan ser tenidas en cuenta desde una perspectiva socioeducativa transversal en el contexto del estado español. Para ello, veo necesario visibilizar y conocer las otras culturas de las que provienen las personas migradas a España y realizar una propuesta socioeducativa colectiva desde la alteridad y diversidad, con el objetivo de disminuir el etnocentrismo europeo y poder realizar prácticas socioeducativas en las cuales esté muy presente el lugar que ocupamos cada persona desde las diferentes estructuras de poder -género, clase, raza, etnia, capacidades, etc.-.

### **3.1 COMPETENCIAS:**

Por todo esto, considero apropiado, necesario y justificado realizar este trabajo como parte de mi proceso de aprendizaje-servicio desde la Educación Social teniendo en cuenta las competencias que mi formación conlleva. En este trabajo, me enfoco en las siguientes competencias del Grado en Educación Social:

G8 Capacidad crítica y autocrítica.

G18 Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

G.19 Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional.

E2 Identificar y emitir juicios razonables sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional.

E4 Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas.

E20 Conocer el marco de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países.

E24 Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención.

E34 Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.

## 4. MARCO TEÓRICO

Desde la Educación Social como disciplina, pretendo realizar un análisis teórico que me implica tanto en lo personal, como en lo profesional y en lo político. Es por eso que no me siento ajena del sujeto de estudio de este trabajo, es más, puesto que soy el sujeto de enunciación, y estas inquietudes nacen desde mí -como un conjunto de diferentes procesos identitarios, políticos, culturales, educativos, históricos y sociales, así como el encuentro con diferentes personas que a su vez tienen y han tenido otros procesos y otras experiencias y recorridos-, me veo con la necesidad de generar una descripción y un relato en primera persona, en la medida en que el lenguaje se presenta como una herramienta desde la cual interpretamos y nombramos la realidad. Ésta, tiene una carga ideológica que cambia según el sujeto que está enunciando. Galeano (2015) lo describe de forma muy visual en el siguiente párrafo:

[...] El capitalismo luce el nombre artístico de economía de mercado;

El imperialismo se llama globalización; las víctimas del imperialismo se llaman países en vías de desarrollo, que es como llamar niños a los enanos;

El oportunismo se llama pragmatismo;

La traición se llama realismo;

Los pobres se llaman carentes, o carenciados, o personas con escasos recursos;  
La expulsión de los niños pobres por el sistema educativo se conoce bajo el nombre de deserción escolar;  
El derecho del patrón a despedir al obrero sin indemnización ni explicación se llama flexibilización del mercado laboral;  
El lenguaje oficial reconoce los derechos de las mujeres, entre los derechos de las minorías, como si la mitad masculina de la humanidad fuera la mayoría;  
En lugar de dictadura militar, se dice proceso;  
Las torturas se llaman apremios ilegales, o también presiones físicas o psicológicas;  
Cuando los ladrones son de buena familia, no son ladrones, sino cleptómanos[...] (p. 53).

Históricamente, estos sujetos de enunciación se enmarcan dentro de unas categorías privilegiadas de poder (hombre, blanco, occidental, clase media-alta, heterosexual, neurotípico, etc...) que, pudiendo tener acceso a la producción de conocimiento desde los espacios académicos, han generado un discurso hegemónico y androcéntrico occidental que pretende ser universal y alcanzar una neutralidad que, desde diferentes vertientes del pensamiento -como encontramos en autores como De Sousa Santos (2011) o Fanon (2011)- se cuestiona desde una crítica al pensamiento moderno.

De Sousa Santos afirma que “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo” (2006, p.9), por lo tanto, tampoco podemos plantear ni entender las opresiones y sus respectivas luchas como el feminismo o la interculturalidad desde esa comprensión occidental del mundo de la que nos habla el autor.

Con todo esto, veo necesario aludir al concepto de racismo que apunta Fanon (2010). Este autor se refiere al racismo como la jerarquía de superioridad-inferioridad que se establece sobre lo que él llama la “línea de lo humano”. El racismo se puede confundir como la discriminación que se realiza en función del color de la piel -asociada a la procedencia original de los sujetos

a los que se discrimina-; sin embargo, el racismo es diferente según la región del mundo de la que estemos hablando. Desde esta perspectiva, no se puede entender de una forma exclusiva y universal esta jerarquía de poder porque genera diferentes problemas epistemológicos. Por ejemplo, aunque uno de los marcadores importantes del racismo es el color de la piel, hoy en día podemos ver cómo el racismo religioso también establece un marcador digno de tener en cuenta. El proceso de racialización supone marcar cuerpos que pueden ser racializados como superiores o como inferiores. Lo más importante, desde esta línea de pensamiento, es que los sujetos situados por encima de la línea de lo humano están en lo que él denomina la “zona del ser” mientras que los sujetos situados por debajo viven en la “zona del no-ser” (Fanon, 2010). Hay que destacar que estas dos zonas que se encuentran entre la línea de lo humano, no son lugares geográficos sino un posicionamiento en relación a esa jerarquía de superioridad-inferioridad racial de la que habla Fanon y que tienen lugar a escala global pero también nacional y local.

En un “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristianocéntrico moderno/colonial” (Grosfoguel, 2011) hay que profundizar sobre la interseccionalidad de opresiones que se vive de forma muy distinta dependiendo de si el sujeto está situado en la zona del ser o en la zona del no-ser. Esta interseccionalidad de las diferentes relaciones de poder según la raza, clase, género y sexualidad, concepto desarrollado por feministas negras (Crenshaw, 1989) tiene lugar en las dos zonas del mundo de las que habla Fanon (2010). Mientras que en la zona del ser existe un privilegio racial, en la zona del no-ser hay una opresión racial. Esto hace que esas opresiones de clase, género y sexualidad en la zona del no-ser se vivan de una forma muy diferente a como se viven en la zona del ser. Por tanto, existe heterogeneidad dentro de estas dos zonas situadas entre la línea de lo humano.

La dialéctica de Hegel (1985), aporta a este compuesto teórico, el establecimiento de una dicotomía basada en relaciones de poder, siendo ésta: el “Yo” y el “Otro”. Esta dialéctica dentro de la zona del ser tiene una serie de conflictos que no son raciales. Es decir, dentro de esta zona, se viven opresiones de clase, género y sexualidad dominados por el “Yo” imperial/capitalista/patriarcal.

De Sousa Santos (2010), habla de una “línea abismal” haciendo un paralelismo con la “línea de lo humano” de Fanon (2010, en Grosfoguel, 2011). En la zona del ser, es decir, aquella en la que los sujetos son reconocidos como humanos, hay unos conflictos que se gestionan a través

de mecanismos de regulación y emancipación. Esto quiere decir que al “Otro” en la zona del ser, se le reconocen unos derechos humanos, laborales y civiles, y se permiten espacios de negociación, además de reconocer acciones políticas al “Otro” en su conflicto con el “Yo”. Somos deudores y deudoras de la Ilustración, por los conceptos de “libertad”, “igualdad”, “autonomía”, etc., que forman parte de los discursos modernos occidentales, los cuales nos permiten tener estos mecanismos de regulación y emancipación –aunque estos mecanismos puedan generarse desde un enfoque etnocéntrico-. Como consecuencia, en la zona del ser hay una tendencia a gestionar los conflictos de una forma no violenta, aunque esto no niega la violencia que existe en determinados momentos dentro de la zona del ser, pero éstos no constituyen una normalidad.

Sin embargo, como afirma De Sousa Santos (2010) en la zona del no-ser el “Yo” imperial/capitalista/masculino/heterosexual (Grosfoguel, 2011) gestiona los conflictos con el “No-ser Otro” desde la violencia y la apropiación. Existen en esta zona algunos momentos excepcionales de regulación y emancipación, pero tampoco son la norma. Para el mencionado autor, las dos zonas situadas entre la línea abismal, forman parte del proyecto de modernidad colonial.

Dentro de la zona del no-ser, las mujeres y las personas LGTB+ viven una doble, triple o cuádruple opresión que no sólo es consecuencia de la violencia del “Yo” imperial/colonialista situado en la zona del ser, sino que también es consecuencia de los propios sujetos que se encuentran por debajo de la línea de “lo humano” o línea “abismal”. Por lo tanto, las mujeres y personas LGTB+ que se encuentran en la zona del ser, cuentan con una serie de derechos por el hecho de tener un reconocimiento de humanidad y no experimentan esas opresiones de la misma forma que si vivieran la opresión racial propia de la zona del no-ser.

En este punto, considero de gran utilidad manejar el concepto de “interseccionalidad” (Crenshaw 1989), el cual hace referencia a esa multiplicidad de opresiones comentado anteriormente y sobre lo cual seguiré profundizando más adelante. Según Butler (2007):

las personas estamos atravesadas y constituidas por diferentes organizadores sociales; algunos de ellos son el género, la etnia, la clase, la orientación sexual e identidad de

género, la diversidad funcional, la procedencia nacional, y otros que muy a menudo, se pierden junto a un lánguido etcétera al final de una lista. (p. 278-279).

A esto, Platero (2017) añade:

Lejos de ser “neutrales”, estas categorías son construidas socialmente y están interrelacionadas entre sí, posibilitando un análisis que no se limite a describir cuáles son tales categorías, sino entender y articular qué papel juegan en situaciones personales y estructuras dadas, facilitando procesos de resistencia, pero también de vulnerabilidad. (p.262).

Más adelante, Platero explica (2017):

Son aproximaciones que provienen de los movimientos sociales, con el objetivo de transformar la sociedad (hooks, 1984 en Platero, 2017), y que pasan a formar parte los estudios críticos feministas, “queer”, antirraciales, decoloniales, sobre la diversidad funcional, entre otros. Tras incorporarse a la academia, a veces desde discursos neutralizantes (Erel et al., 2008), estas herramientas empiezan a formar parte de algunas políticas públicas internacionales y estatales, a menudo olvidando estas raíces transformadoras. Esta porosidad y transferencia del conocimiento pone de manifiesto la interrelación entre movimientos sociales, experticia y academia, así como los procesos de institucionalización y apropiación de la interseccionalidad como herramienta que surge en un feminismo desde el punto de vista estructuralista y Negro. (p.263).

A causa de esos procesos de institucionalización y apropiación del concepto de interseccionalidad, van apareciendo nuevos conceptos como el que propone Puar (2007):

La interseccionalidad requiere saber, nombrar y así estabilizar la identidad en el espacio y el tiempo, basándose en la lógica de la equivalencia y la analogía entre diferentes ejes de la identidad, generando narrativas de progreso que niegan los aspectos ficticios y performativos de la identificación: te conviertes en una identidad, sí, pero también funciona atemporalmente para consolidar la ficción de una identidad estable y constante en cada espacio. (p.212 en Platero 2017).

Más adelante afirma:

La interseccionalidad trataría de comprender las instituciones políticas y cómo protegen las normas sociales y ver su administración disciplinante, mientras que los ensamblajes son una manera de reintroducir lo político en las políticas, preguntarse por las prioridades e ir más allá de lo establecido. (Puar, 2011, Párrafo 24 en Platero 2017).

El debate sobre la interseccionalidad todavía continúa, sin embargo, considero importante el replanteamiento de este concepto, en cuanto que plantea un análisis crítico y profundo a la hora de realizar prevenciones o intervenciones sociales. Cuando trabajamos con personas en riesgo de exclusión social, personas que viven esa multiplicidad de opresiones, o simplemente, a la hora de trabajar por áreas o colectivos, ¿estamos hablando de grupos sociales con necesidades comunes, o más bien contienen diferencias? Para dar respuesta a este cuestionamiento sin caer en demagogia ni en verdades absolutas, es importante profundizar sobre algunas de esas “categorías” que existen -o hemos creado- y coexisten en el estado español.

Por todo ello, considero importante incidir en el concepto de interseccionalidad. He decidido utilizar este término en vez de “ensamblajes” porque creo que es más visual a la hora de comprenderlo. Por otro lado, voy a enfocarme en dos líneas que, si bien tienen bastante relación puesto que forman parte de conocimientos generados en la zona del no-ser, son particulares en

su discurso, origen, recorrido e historia. Por un lado, voy a hablar del Islam desde un enfoque feminista o, mejor dicho desde un enfoque basado en feminismos islámicos. Por otro lado, trabajaré sobre el concepto de raza desde un enfoque basado en feminismos negros.

El enfoque feminista me parece muy importante para comprender bien el concepto de interseccionalidad y, de esta forma, poder realizar prácticas educativas que además de ser interculturales, estén libres de violencias, prejuicios o comportamientos machistas, así como racistas.

He considerado realizar estos dos apartados por las siguientes razones:

- 1ª.- Gran parte de la población migrante que llega al estado español tiene procedencia de países árabes y africanos.
- 2ª.- El racismo que existe hacia la población musulmana es diferente del que se da hacía la población negra.
- 3ª.- El concepto de Islamofobia marca la diferencia entre el racismo que sufren las personas musulmanas y las personas negras. Este concepto está muy presente en nuestras sociedades actualmente y veo necesario trabajar sobre él de una forma diferenciada.

#### **4.1 INTERSECCIONALIDAD: ISLAM Y GÉNERO**

Grosfoguel (2016) aclara muy bien algunos puntos para aquellas personas que no conocen ni han tenido ningún acercamiento al mundo musulmán, más allá de los *mass media*:

- Primero, hay que saber que el Corán se basa en un principio de igualdad entre hombres y mujeres puesto que siempre se refiere a seres humanos en igualdad de derechos y deberes. El Corán está traducido del árabe clásico y es ahí cuando encontramos distorsiones patriarcales en su traducción puesto que algunas interpretaciones transforman el mensaje y omiten el contexto socio-histórico en el que estos versos fueron *revelados*.
- En relación a la sexualidad, ésta se reconoce como bendición de Alá. Por lo tanto, no está sujeta a represión siempre y cuando se cumplan con algunas normas éticas y se practique de forma moderada.

- El Islam no separa el mundo material del espiritual, son dos realidades de la propia identidad que coexisten y se interrelacionan. Por eso, la espiritualidad no está reservada para un día a la semana, y existe la obligación del rezo cinco veces al día.
- Dentro del Islam existen dos grandes ramas formadas por: los sunitas y los chiitas. Sin embargo, al igual que en el cristianismo, existen muchas tendencias, formas de interpretación, sectas, etc.
- El Islam es una espiritualidad que no tiene un órgano de representación y autoridad.

Es importante remarcar que el colonialismo también ha afectado a las propias interpretaciones y formas de vivir el Islam. Por lo que, considero relevante hacer unos apuntes históricos para clarificar. Un ejemplo del colonialismo, lo vemos con la primera secta islámica: el wahabismo, que tuvo una gran influencia del imperio británico. Esta secta, en palabras de Grosfoguel (2016) hace la guerra a otros musulmanes, tratando de imponer su forma de entender el Islam, una forma que no fue reconocida como legítima dentro del Islam hasta el siglo XX, que logra expandirse a través de la fuerza colonialista y de invertir petrodólares así como de la alianza con los proyectos imperialistas occidentales de la zona.

“Hoy en día existe una alianza imperialista entre Estados Unidos, Israel y Arabia Saudita que opera en Medio Oriente como proyecto contrarrevolucionario contra las primaveras árabes. El bloque imperial americano/sionista/saudí coordinado está detrás de las invasiones y el caos en Libia, Siria, Yemen, Mali, Bahrain, Irak, Afganistán y el reciente sangriento golpe de Estado militar en Egipto.” (Grosfoguel, 2016, p. 18-19).

Después del fin de la Guerra Fría en 1991, el Departamento de Defensa de Estados Unidos, necesitaba un nuevo enemigo para poder justificar y aumentar sus inversiones en armamento y equipamiento militar.

En el período postsoviético esto se logró justificar con la tesis de Samuel Huntington acerca del “choque de civilizaciones” donde los musulmanes pasan a ser los nuevos enemigos. Pero el reto es: ¿cómo justificar a los ojos de la opinión pública occidental la tesis del “choque de civilizaciones” para aumentar los presupuestos militares con el

objetivo de atacar poblaciones y países musulmanes si estos nunca han hecho un ataque a Occidente? Ahí viene la lista de ataques yihadistas en Occidente que van a justificar pasar a la acción con la tesis de Samuel Huntington: 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos, 11 de marzo de 2004 en España, 7 de julio de 2005 en Londres y el 7 de enero de 2015 en París. Todos son ataques hechos por yihadistas identificados con la red al Qaeda, que es precisamente la red yihadista creada por las agencias de inteligencia occidentales (véanse referencias en la nota 12) (Grosfoguel, 2016, p. 21).

Después de todos estos atentados, se ha empezado a desarrollar lo que hoy conocemos como “Islamofobia” -miedo al Islam y a los musulmanes-.

Grosfoguel (2016) afirma que:

“Se asocia islam y musulmanes con terrorismo. Se concibe el islam como una religión inherentemente violenta. El *double standard* islamófobo es claro. Se les pide a los musulmanes que se excusen y se autocríquen por su religión, pero no se les pide a todos los judíos que se excusen por las atrocidades del Estado de Israel en Palestina, no se les pide a todos los hindúes que se excusen por las matanzas de los fundamentalistas hindúes hacia los musulmanes y no se les pide a todos los cristianos que se excusen por los crímenes contra la humanidad de Bush y Blair [...] Si un negro comete un crimen, se acusa a toda su “raza” de ser violenta. Si un musulmán comete un acto terrorista, se acusa a toda su religión. Pero si un “blanco occidental cristiano” comete un acto terrorista, se trata de un “desequilibrado mental” o de “individuos violentos debido a problemas sociales”. Nunca se extrapola el crimen a todos los “blancos” ni a todos los “cristianos” porque eso es visto como discriminatorio. El esencialismo hace que los sujetos en la “zona del no ser” sean concebidos como inherentemente violentos y los de la “zona del ser” como inherentemente pacíficos.” (p. 22-23).

La Islamofobia, además de estar presente en nuestros días, se manifiesta de maneras diferentes según el género. Por lo tanto, es importante hablar sobre esa interseccionalidad que se da entre la Islamofobia y el género. Para ello, he acudido a fuentes académicas musulmanas que hablan desde los feminismos islámicos sobre estas realidades.

Como hemos comentado en el apartado anterior, el concepto de interseccionalidad fue acuñado por las feministas negras en el contexto norteamericano de los años 1990. Es muy importante tener en cuenta el contexto en el que se creó para entender el propio concepto. Después de la difusión del feminismo de la primera ola por Europa y Norteamérica, empezó a generarse una incomodidad por parte de todas aquellas mujeres que sentían que sus vidas y sus experiencias eran muy diferentes a aquellas de las que hablaba ese feminismo que pretendía ser una representación universal de las mujeres. Según Phoenix A. (2006):

Las feministas negras americanas fueron las primeras en sostener que el feminismo dominante no representaba, y era incapaz de hacerlo, sus experiencias, con sólo tener el género como variable más importante. Ellas insistían en que sus realidades eran mucho más complejas que eso: eran mujeres; pero también eran negras, pobres o ricas, urbanas o rurales, educadas o no educadas, y así sucesivamente. (2006, p.187 en Salem, 2016).

El feminismo históricamente ha tenido un rechazo hacia las religiones y hacia las personas religiosas, es por eso que Vuola (2001) afirma que:

Por un lado, existe una suerte de “ceguera” o de resistencia feminista ante la importancia de la religión para las mujeres. Por el otro lado, existe un tipo de “paradigma religioso” de los estudios feministas en el que se considera a las personas predominantemente a través de la lente de la religión, en especial, en la investigación adelantada por académicos/as occidentales sobre los países musulmanes. (p.2 en Salem, 2016).

Continúa diciendo que:

La perspectiva feminista debe cuidarse también de no juzgar la religión en sí como opresiva para las mujeres, sin escuchar las diferentes voces de las mujeres reales de todo el mundo, quienes se debaten entre sus identidades como mujeres y sus lugares en las comunidades religiosas. (Vuola, 2001 p.4 en Salem, 2016: 143).

Existe entonces, una tendencia discursiva desde los feminismos occidentales, que considera que la religión limita la capacidad de gestionar con independencia las decisiones para las mujeres y, por lo tanto, hay que aspirar a la secularidad para ser libre desde una perspectiva moderna y progresista.

Veo necesario incidir en la propuesta de “hermenéutica diatópica” realizada por De Sousa Santos (2010) como propuesta ante el colonialismo epistemológico. Este concepto parte de la base de que todas las culturas son incompletas y necesitan del diálogo con otras culturas. El objetivo no es alcanzar la completitud porque él lo considera inalcanzable, sino concienciar a los sujetos de la realidad incompleta de su cultura. Sousa Santos afirma que dentro de la cultura nos aferramos a nuestros valores y tratamos de universalizarlos. El autor, lo ejemplifica desde Occidente con los Derechos Humanos Universales. Aunque puede parecer un ejemplo muy arriesgado, Sousa Santos da unas cuantas razones, entre ellas: el relativismo cultural, es decir, no todas las culturas perciben la dignidad humana como equivalente a los derechos humanos. Por lo tanto, se propone buscar esa equivalencia en cada una de las culturas.

## **4.2 INTERSECCIONALIDAD: GÉNERO Y RAZA**

En el apartado anterior, me he enfocado en feminismos islámicos para comprender la interseccionalidad que resulta desde el islam y el género. Como he comentado anteriormente, en este apartado me voy a centrar en la interseccionalidad desde los feminismos negros. Para ello, considero importante hacer algún apunte sobre el concepto de discriminación racial.

La Convención Internacional sobre toda forma de discriminación racial -*International Convention on the Elimination of all forms of Racial Discrimination*- (ICERD), define el concepto de la discriminación racial en el artículo 1, párrafo 1 como:

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. (2011, p.1)

En lo que se refiere a esta definición, quiero remarcar que sólo se refiere a situaciones que tienen lugar en esferas de la vida pública. Por lo tanto, no contempla la posibilidad de que tengan lugar discriminaciones raciales dentro de las esferas privadas de la vida. Desde los feminismos, apostamos por la famosa frase “lo personal es político” que dio nombre la obra de Carol Hanisch (1969). Por lo tanto, cuando hablamos de estructuras de poder, de lógicas de dominación, en este caso, desde el enfoque racial, debemos dar la misma importancia a las discriminaciones raciales que se puedan dar en la vida privada -por ejemplo: en las relaciones personales- y trabajar para no reproducir estas discriminaciones en ningún ámbito que engloba al ser humano.

Rita Segato (2017) afirma que:

“La comprensión del fenómeno en sus muchas facetas, y en las formas en que se manifiesta localmente, es fundamental para la ampliación de la conciencia. Tanto de los que sufren como de los que operan de una manera racista. Reflexionar sobre el tema, hacerlo parte de las materias curriculares en el terreno de la educación y llevarlo hasta el interior de las instituciones para que estas puedan implementar medidas capaces de corregir las distorsiones introducidas por la mentalidad y las prácticas racistas es indispensable.” (2017, p.44).

Más adelante, continúa diferenciando prejuicio de discriminación:

Prejuicio es una actitud racista de fuero interno, de la intimidad, de las convicciones personales, generalmente respecto de personas no blancas; en tanto que discriminación es el efecto de esa convicción personal en la esfera pública, la exclusión que resulta como consecuencia, consciente y deliberada o no, de los miembros de la raza o grupo humano considerado inferior de recursos, servicios y derechos disponibles en el espacio público.

El prejuicio racial, para existir, necesita y se alimenta de la diferencia, es decir, de la producción de otredad a partir de trazos visibles que puedan ser fijados como indicación de otras -supuestas- diferencias no visibles. En otras palabras, el prejuicio se nutre de la constante otrificación del prójimo. La discriminación, por su parte, consiste en ofrecer oportunidades y tratamiento negativamente diferenciados a las personas sobre las cuales recae el prejuicio racial, lo que acaba por restringir su acceso al pleno usufructo de recursos, servicios y derechos.” (2017, p.44).

Con todo esto, Rita Segato (2017), considera necesario abordar estas reflexiones desde el campo educativo con el objetivo de transformar socialmente este tipo de imaginario y de prácticas arraigadas de manera automática e histórica.

Acercándome un poco más en la dialéctica entre el género y la raza, considero pertinente dedicar un espacio a algunas de las reflexiones de Sueli Carneiro, filósofa brasilera y directora del Instituto GELEDES de la Mujer Negra de Sao Paulo, Brasil. Ella habla de “ennegrecer el feminismo” (2017), de esta forma, explica:

“Las mujeres negras tuvieron una experiencia histórica diferenciada que el discurso clásico sobre la opresión de la mujer no ha recogido. Así como tampoco ha dado cuenta de la diferencia cualitativa que el efecto de la opresión sufrida tuvo y todavía tiene en la identidad femenina de las mujeres negras.

Cuando hablamos del mito de la fragilidad femenina que justificó históricamente la protección paternalista de los hombres sobre las mujeres, ¿de qué mujeres se está hablando? Nosotras -las mujeres negras- formamos parte de un contingente de mujeres, probablemente mayoritario, que nunca reconocieron en sí mismas ese mito, porque nunca fueron tratadas como frágiles. Somos parte de un contingente de mujeres que trabajaron durante siglos como esclavas labrando la tierra o en las calles como vendedoras o prostitutas. ¡Mujeres que no entendían nada cuando las feministas decían que las mujeres debían ganar las calles y trabajar!

Somos parte de un contingente de mujeres con identidad de objeto. Ayer; al servicio de frágiles señoritas y de nobles señores tarados. Hoy, empleadas domésticas de las mujeres liberadas.” (2017, p.110).

Algunas feministas negras afirman que quienes no ven la raza es porque no “necesitan verla” señalando los privilegios con los que contamos las personas blancas.

No tenemos problema en hablar de igualdad de género, a pesar de que el concepto de “género” es una construcción social. Sin embargo, muchos académicos afirman que no es correcto hablar de raza porque es una construcción social y, en su lugar, proponen hablar de “etnia”-concepto que señala exclusivamente algunos rasgos biológicos y físicos de una persona o una comunidad-. Si bien no estoy diciendo que “etnia” sea una palabra errónea sería equivalente a “sexo”-biológico-, frente a “género”-construcción social-. No hablo, por lo tanto, de biología, sino de las construcciones sociales que se han generado a lo largo de la historia para sustentar lógicas de dominación basadas en el poder -colonial, patriarcal, neurotípico, clasista, etc.- Igual que hay infinitas formas de ser mujer en el mundo, también hay infinitas formas de ser negro o negra en el mundo. Si bien el concepto de raza ha servido históricamente para someter a una gran parte de la población humana, hoy en día, para muchos y muchas constituye un concepto disidente y transformador. El mismo ejemplo ocurre con el género. El binarismo de género y la diferenciación entre hombres y mujeres ha servido históricamente para someter a la mitad de la población, sin embargo, parte de los movimientos feministas no se cuestionan eliminar el

concepto de mujer, sino que lo reivindican como algo subversivo y un recurso más para la transformación social.

Encontramos movimientos como el *queer* y algunos transfeminismos que sí cuestionan el concepto de género teniendo como objetivo incluso su extinción. Sin embargo, es importante saber que los movimientos feministas blancos del “Norte Global”, están sufriendo un proceso de liberalismo colonial moderno que coopta parte de sus discursos para integrarlos en determinadas políticas sociales. En este sentido, todo lo relacionado con la raza, estando por debajo de la línea de lo humano o línea abismal, no encuentra cooptadores como los discursos feministas blancos, sino más bien, una invisibilización mucho más fuerte, por lo que muchas feministas negras tratan de resignificar el concepto de raza para usarlo en sus discursos y poder ocupar espacios para los cuales tienen muchos más obstáculos que las feministas blancas.

### **4.3 CONCLUSIÓN:**

Es importante recordar que la Educación Social se estudia dentro del marco epistemológico del pensamiento crítico del “Norte Global”. Considero que no debemos caer en la eliminación de este marco epistemológico, pero sí debemos ampliarlo con otras epistemologías críticas generadas desde “el Sur” –o los “sures”- porque sólo de esta forma podemos visibilizar aquello que históricamente ha estado invisibilizado. A la hora de trabajar con personas debemos saber dónde estamos situadas y situados dentro del mundo, dentro de esa línea de lo humano o línea abismal que he comentado antes.

Por otro lado, considero que tenemos que identificar y reconocer todas las opresiones que he mencionado y otras posibles que están activas pero que quedan al margen de este trabajo. El objetivo de nombrar estas opresiones no es otro sino el de transformar la sociedad desde la creación de respuestas basadas en una colectividad lo más horizontal posible que contemple aquellas diversidades que se sitúan frente a la sociedad normativa del “hombre, blanco, heterosexual, etc.” Razones por las que, mi propuesta práctica va dirigida a cuestionarnos, desde la Educación Social, dónde estamos, qué es lo que queremos construir dentro de la sociedad, y cómo queremos hacerlo. Para ello, no debemos olvidar que primero, es importante conocernos y profundizar en quiénes somos y desde dónde pensamos y actuamos.

## **5. PROPUESTA**

### **5.1 TEATRO DEL OPRIMIDO DENTRO DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL**

Por todo lo mencionado dentro del marco teórico, veo necesario incidir en propuestas colectivas basadas en la diversidad a través de la práctica profesional de la Educación Social.

Dentro del Grado en Educación Social, considero que es posible que no se esté reflexionando más allá del pensamiento crítico de Europa y, por lo tanto, se podría estar dejando fuera otros conocimientos y la posibilidad de generar otro tipo de prácticas.

Sería de interés enfatizar en que no considero que lo que se viene haciendo desde las prácticas socioeducativas basadas en ese pensamiento europeo sea del todo incorrecto, más bien, considero que es complementario con otro tipo de propuestas que se realizan más allá de nuestras fronteras. Como afirma De Sousa Santos (2010) desde su propuesta de hermenéutica diatópica, lo que se pretende no es alcanzar una completitud cultural en un contexto determinado, sino, generar un constante diálogo intercultural dentro del mismo contexto.

Es muy importante trabajar y profundizar desde el grado en Educación Social sobre estas cuestiones. Para ello, me dispongo a presentar una propuesta de formación complementaria con el grado. Desde la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) y del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCES) se considera la educación social como un derecho de la ciudadanía y como una profesión de carácter pedagógico. Dentro de los *Documentos profesionalizadores* de la Educación Social (ASEDES y CGCES, 2007), voy a destacar algunos aspectos que considero relevantes y en los cuales se basa mi propuesta:

La educación social conlleva acciones mediadoras y acciones formativas, entre otras. Desde aquí, se apuesta por acompañar y sostener procesos de encuentro entre los sujetos de educación y los contenidos y entornos culturales, así como con otros sujetos. También se considera muy importante la apropiación cultural entendida en un sentido muy amplio. Por todo ello, considero importante plantear una complementariedad formativa en el Grado de Educación Social desde el Teatro del Oprimido. Este tipo de teatro, es una apuesta estética, una formulación teórica y metodológica que persigue la transformación social a través de diferentes técnicas propositivas,

introspectivas y de diálogo interpersonal, así como con los entornos o contextos donde encontramos problemas sociales. Este tipo de teatro fue creado por el brasileño Augusto Boal en la década de 1960 en un contexto de dictadura militar en Brasil. Boal (2002) define el Teatro del Oprimido como “teatro en la acepción más arcaica de la palabra: todos los seres humanos son actores, porque actúan, y son espectadores, porque observan. Somos todos espect-actores” (2002, p.21).

Paulo Freire (1975), hoy en día, uno de los referentes de la Educación Social, influye en la obra “Teatro del Oprimido” (1974) de Augusto Boal:

El teatro de Boal y la pedagogía de Freire, por caminos distintos y complementarios, estimulan al oprimido a construir su propia visión del mundo y a tener una experiencia estética original e inclusiva, para que se pueda liberar de la dominación del opresor.

La Pedagogía del Oprimido y el Teatro del Oprimido comparten una profunda identidad. Augusto Boal y Paulo Freire, como contemporáneos que fueran, vivenciaron experiencias culturales, sociales y políticas similares. Fueron amigos, compartían ideales y se influenciaron mutuamente. (Santos, 2017, p.62-66).

Esto me lleva a considerar, por lo tanto, que el Teatro del Oprimido puede ser una apuesta muy interesante a plantear dentro del Grado de Educación Social como una línea formativa más, que pueda ser complementaria con el resto del currículo académico. La opción de este tipo de teatro, es fácilmente sustentable, no sólo porque tenga mucha influencia de la Pedagogía del Oprimido de Freire (1975), sino, porque también aporta unas herramientas y técnicas socioeducativas que pueden ayudar al estudiantado a desarrollar el estilo educativo profesional de una forma coherente e integrada con los demás aspectos de su vida -políticos, personales, etc-, lo que favorece a la consecución de acciones socioeducativas -ya sean de prevención como de intervención- críticas y autocríticas puesto que se basan en procesos reflexivos colectivos.

## 5.2 JUSTIFICACIÓN:

Esta propuesta de Teatro del Oprimido para la Educación Social se sustenta en algunos de los artículos que encontramos en el Código Deontológico de la Educación Social (2007). Voy a explicitar el interés de alguno de ellos:

Artículo 2. Sección primera. Capítulo III: “En sus acciones socioeducativas evitará el uso de métodos y técnicas que atenten contra la dignidad de las personas, el uso de nociones y términos que fácilmente puedan generar etiquetas devaluadoras y discriminatorias.” (p.27).

El Teatro del Oprimido puede servir para entender cómo perciben otras personas la dignidad humana, puesto que, como afirmo dentro del marco teórico, existe un relativismo cultural (Sousa Santos, 2010). Lejos de caer en un relativismo nietzschiano, apuesta por indagar y conocer otras formas culturales de entender la dignidad humana. En otras palabras, el Teatro del Oprimido puede ayudar a encontrar esas normas culturales que puedan ser equivalentes a los Derechos Humanos de Occidente.

Artículo 5. Sección primera. Capítulo III: “Deberá conocer la situación concreta del entorno más cercano, sea familia o grupo, tanto si la acción socioeducativa se realiza con ellos en su conjunto, como si se lleva a cabo con alguno de sus miembros” (p.28).

Por lo tanto, tener o generar un diálogo con otras culturas que coexisten en el contexto vallisoletano, nos facilitará conocer la situación más allá de nuestra mirada que puede estar culturalmente condicionada. El Teatro del Oprimido nos posibilita este acercamiento de una forma pedagógica y reflexiva.

Artículo 25. Sección quinta. Capítulo III: “Trabajaré de una manera efectiva, con la comunidad, potenciando la vida social y cultural del entorno, fomentando el conocimiento y la valoración de todos los aspectos sociales y culturales que puedan influir en la educación global de las personas.” (p.31).

El Teatro del Oprimido favorece la participación comunitaria, así como la concienciación social y la reflexión tanto individual, como colectiva, generando nuevas propuestas de

relaciones sociales. Además, fomenta el desarrollo de una cultura compartida dentro del contexto donde nos encontramos.

Artículo 27. Sección quinta. Capítulo III: “Contribuirá a generar una conciencia crítica sobre los problemas sociales y sus causas” (p.32).

El Teatro del Oprimido nos permite ser críticas y críticos con los problemas sociales y sus causas porque ayuda a profundizar desde los propios sujetos que viven o han experimentado estos problemas y reflexionan sobre ellos de forma colectiva.

Artículo 28. Sección quinta. Capítulo III: “Estará atento y será crítico con las informaciones manipuladas o inexactas de los medios de comunicación que puedan contribuir a la estigmatización de personas, grupos o comunidades.” (p.32).

Con el objeto de no dejarnos influir por los medios de comunicación, se plantea necesario e importante mantener la comunicación y el diálogo constante con las personas, grupos o comunidades que sean o puedan ser susceptibles de estigmatización. Para ello, el Teatro del Oprimido ayuda a generar espacios de diálogo crítico y reflexivo, además de contribuir a compartir parte de esos procesos con la sociedad a través de diferentes técnicas.

En consecuencia, dentro del Grado en Educación Social, es posible apreciar cómo el Teatro del Oprimido se conecta y favorece a la formación de las competencias que he mencionado anteriormente, y que ahora desarrollo:

Competencias	Teatro del Oprimido
G8: Capacidad crítica y autocrítica.	El Teatro del Oprimido está enfocado a potenciar esta competencia. Es un proceso en el que las personas se cuestionan todo y profundizan en su experiencia, así como en la experiencia grupal para contribuir a una transformación social basada en unos valores sólidos puesto que son producto de procesos reflexivos comunitarios.

<p>G9: Compromiso con la entidad, desarrollo y ética profesional.</p>	<p>Desde el Teatro del Oprimido se trabajan muchos valores propios de la Educación Social, así como el código deontológico que señalo y explico en el apartado anterior.</p>
<p>G18: Apertura hacia el aprendizaje para toda la vida.</p>	<p>Como ya se dijo con anterioridad, el Teatro del Oprimido consta de procesos donde, entre otras cosas, se potencia esa capacidad crítica y autocrítica y se promueve como una estructura cognitiva más, lo que favorece que los sujetos tengan una apertura trascendente hacia el aprendizaje durante toda la vida.</p>
<p>E2: Identificar y emitir juicios razonables sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional.</p>	<p>El Teatro del Oprimido posibilita identificar diferentes problemas socioeducativos y ayuda a reflexionar y profundizar sobre la raíz de los mismos.</p>
<p>E4: Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas.</p>	<p>Desde el Teatro del Oprimido se trabajan las realidades a partir de su complejidad puesto que, se tratan de sistemas de desigualdad sobre las que se previene e interviene la Educación Social. Por lo tanto, las acciones socioeducativas que se pueden plantear, se basan en un proceso de reflexión crítica.</p>
<p>E20: Conocer el marco de la Educación Social y los modelos desarrollados en otros países.</p>	<p>El Teatro del Oprimido puede servir para profundizar sobre el marco de la Educación Social a la hora de plantear acciones socioeducativas realistas después de conocer una situación compleja de desigualdad social. Por otro lado, como comentaba antes, también ayuda a generar un diálogo con otras culturas, lo que posibilita conocer otros modelos de intervención socioeducativa que tienen lugar en otros países.</p>

<p>E24: Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención.</p>	<p>El Teatro del Oprimido impulsa el conocimiento los entornos sociales y sus características para que el proceso sea efectivo. Además, trabajar desde el Grado de Educación Social a través del Teatro del Oprimido, facilita y acerca al estudiantado a los posibles entornos laborales, así como a los contextos sociales correspondientes.</p>
<p>E34: Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.</p>	<p>Los procesos de Teatro del Oprimido contienen evaluaciones críticas y reflexivas a través de diferentes técnicas, siendo la evaluación uno de los aspectos más importantes de este tipo de procesos.</p>

Como he comentado en el marco teórico, el concepto de interseccionalidad hace referencia a la interrelación que existe entre diferentes opresiones. El Teatro del Oprimido trabaja también esa interrelación de opresiones con el objetivo de que los y las oprimidas se liberen, así como concienciar a la sociedad sobre estas problemáticas sociales para no repetir o propiciar las actitudes de opresores y, de este modo, transformar la sociedad.

El Teatro del Oprimido, trabaja desde el cuerpo, cuestiones para las cuales, muchas veces, las palabras no son suficientes porque según las experiencias previas, la cultura, la identidad, etc. de cada sujeto puede haber interpretaciones diversas. Sin embargo, el cuerpo tiene un significado más accesible a la comprensión grupal.

Considero de gran utilidad introducir el Teatro del Oprimido como formación complementaria dentro del Grado en Educación Social, con el fin de evitar actitudes unidireccionales y de expresión de poder como: “yo vengo a salvarte a ti”, o “yo sé lo que necesitas”, etc.; y, ayudar a generar diálogos bidireccionales y equidistante donde, aunque exista una relación profesional-usuaria/o, nos alejemos del autoritarismo, de instrumentalizar el poder a nuestro beneficio, etc.

Es por esto que, mi propuesta está enfocada a la formación y prevención de violencias y/o discriminaciones en el marco profesional de la Educación Social, tratando de eliminar los prejuicios que las sustentan. Para ello es muy importante el concepto de interseccionalidad, porque ayuda a hacernos conscientes del lugar que ocupamos en el mundo y, desde ahí, tratar de transformarlo con nuestras propias actitudes y comportamientos.

### **5.3 METODOLOGÍA**

La metodología que planteo utilizar está basada en Boal (2002) puesto que tiene establecido los procesos que se fueron desarrollando hasta alcanzar el compendio del Teatro del Oprimido como hoy lo conocemos. No obstante, en base a mi experiencia con el Teatro de las Oprimidas<sup>2</sup>, hay una parte de reflexión propia -entendida como un producto basado en procesos grupales, gracias a encuentros con otras personas, grupos y espacios que han influido y ayudado a conformarla-. De este modo, me planteo:

- Una metodología propositiva, que genere espacios en los que cada participante actúe a través de compartir ideas, sentimientos, propuestas, que ayuden a que este proceso sea lo más integral posible.
- Una metodología reflexiva, donde el componente crítico esté presente de manera significativa. Para ello, es importante crear espacios de confianza donde las personas participantes no se sientan juzgadas y, se puedan generar procesos de crecimiento tanto personal como colectivo.
- Una metodología individual y grupal, donde entre en consonancia este binomio como parte del propio proceso formativo, teatral y social siendo importante individualizar los procesos grupales y colectivizar los procesos personales.
- Una metodología mediadora, desde la cual poder afrontar los conflictos como una oportunidad de crecimiento tanto grupal como individual, abriendo la mente y predisponiéndonos a nuevos aprendizajes.

---

<sup>2</sup> Frente al uso hegemónico del género masculino como sujeto neutral y genérico, voy a utilizar, según el contenido y el contexto, el género femenino para visibilizar esta desigualdad socio-narrativa. Cuando hago referencia a los y las autoras, voy a intentar ser lo más fiel a su posición de enunciación, por lo tanto, no voy a usar necesariamente el femenino como sujeto enunciativo en todos los casos. Me veo también en la necesidad de remarcar que, "Oprimido", en portugués – lenguaje desde el cual se creó este método teatral-, hace referencia al plural genérico.

- Una metodología basada en objetivos planteados por el grupo. Para ello es necesario un proceso de reflexión grupal que fomente objetivos realistas, pero también retadores, en la medida en la que el grupo considere.
- Una metodología de evaluación continua, en cuanto que seguimos unos objetivos y se trata de desarrollar capacidades de crítica y autocrítica, basándonos en procesos grupales e individuales, para los cuales es indispensable la evaluación para seguir aprendiendo y creciendo.
- Una metodología basada en el trabajo en red, tanto con la Universidad de Valladolid como con las entidades con las que vamos a mantener una estrecha relación.

#### **5.4 OBJETIVOS:**

Siguiendo la línea metodológica que me he planteado, así como el marco teórico de referencia que he utilizado, considero de principal importancia los siguientes objetivos:

- Acercar el concepto de interseccionalidad así como unas bases teóricas sobre el Teatro de las Oprimidas a las personas participantes.
- Prevenir comportamientos y actitudes autoritarias, machistas, racistas, etc., así como cualquier tipo de discriminación.
- Acompañar y motivar los procesos grupales e individuales que se lleven a cabo.
- Fomentar habilidades sociales como el asertividad, la empatía, la escucha activa, la solidaridad y el trabajo en red, entre otras.
- Mediar en los posibles conflictos y favorecer la autonomía del grupo para gestionar y trabajar esos conflictos como oportunidades personales y grupales de una forma constructiva.
- Ofrecer recursos y técnicas para la consecución de los objetivos y retos del grupo.
- Dar a conocer la figura de la educadora social, así como reconocer su importancia dentro de las entidades sociales.

#### **5.5 PERSONAS DESTINATARIAS**

Esta propuesta va dirigida al estudiantado del Grado en Educación Social de la Universidad de Valladolid, a usuarias y usuarios de diferentes entidades que trabajen con población migrante y/o racializada, así como a colectivos y/o asociaciones de mujeres, personas LGTB+ , vecinales

-referiblemente de barrios donde haya mayor población migrante y/o racializada, tales como como el barrio Rondilla, Delicias, Pajarillos Bajos, Caamaño-Las viudas, en los que según el estudio censal de población extranjera realizado por el Instituto Nacional de Estadística con el Ayuntamiento de Valladolid<sup>3</sup> existen estos colectivos de referencia-

Considero que es más eficiente trabajar en grupos pequeños, por lo tanto, según el número de participantes se harán más o menos grupos, pero éstos estarán formados por un máximo de 15 personas, tratando de establecer grupos heterogéneos. Me parece importante una composición basad diversidad en cada grupo por lo que, en cada grupo sólo habrá 5 estudiantes del Grado en Educación Social.

## **5.6 TEMPORALIDAD**

Esta propuesta tiene una temporalidad de 4 años, correspondiendo a cada curso del grado, por lo tanto, el primer año, sólo trabajaremos con 1º de Educación Social, con el objetivo de que cuando estén en 4º terminen con el proceso de esta propuesta. De este modo, cuando estos grupos estén en 2º curso, el estudiantado de 1º comenzará con el proceso, y así, sucesivamente.

La idea es que el grupo establezca cuándo y cada cuánto quiere reunirse. Lo más recomendable es tener una reunión cada dos semanas, pero considero que es muy importante que el grupo lo decida y pueda comprometerse en base a sus posibilidades. Este proceso conlleva también mucho trabajo personal, por eso, es necesario no saturar al grupo con muchas reuniones.

## **5.7 PROPUESTA**

La propuesta que desarrollo se basa en los cuatro procesos que componen el Teatro de las Oprimidas: Teatro Periodístico, Teatro Imagen, Teatro Foro y Teatro invisible. Por lo tanto, cada proceso se corresponderá con un curso del Grado en Educación Social.

Antes de profundizar en las diferentes fórmulas teatrales, considero de importancia trasladar el concepto de opresión ya comentado anteriormente a las fórmulas teatrales tal y como se entiende desde el Teatro del Oprimido.

---

<sup>3</sup> (Información estadística sobre la ciudad. Ayuntamiento de Valladolid, 2018)

Desde el Teatro del Oprimido, se considera que la fórmula combina e interrelaciona dos aspectos muy importantes: el arte y la política -ambos conceptos entendidos de una forma muy amplia-. Para todo esto, es muy importante identificar y reconocer la opresión como medio para la autonomía y la emancipación.

Aquí, el concepto de opresión hace referencia a la relación existente entre dos categorías: oprimido y opresor –víctima y victimario-. Santos (2017) afirma que “reconocer la existencia de la opresión y posicionarse críticamente frente a ella es esencial para el desarrollo de la praxis del Teatro del Oprimido” (p.95) No obstante, hay entidades, grupos y personas que tratan de escapar del concepto de “oprimido”. Así lo explica Santos (2017)

En categorías como “víctima”, “pobre infeliz”, “desgraciado”, “excluido”, “marginado” o “desintegrado”, los correspondientes referentes no están claros. Y la relación que provoca la victimización, la exclusión, la marginalización o la desintegración social no está en evidencia. Como si cada una de esas circunstancias fuese fruto genérico de una fatalidad, del destino, de la casualidad o de la falta de suerte. O, en un análisis más cruel, consecuencia de la falta de mérito, de astucia, de talento o de inteligencia del propio individuo o de su familia. (2017, p.94)

Lo que nos posibilita, enfatizar en la importancia de incidir y profundizar en el concepto de “opresión” no sólo como parte del proceso del Teatro de las Oprimidas, sino también como parte de los procesos formativos de educadores y educadoras sociales. Es necesario tomar responsabilidades, tener un posicionamiento crítico, e intentar ser lo más coherentes dentro de nuestro campo profesional, en tanto que éste forma parte de instituciones que, nos gusten más o menos, como entidades sociales, son susceptibles alimentar discursos y dinámicas opresoras. Santos B. (2017) continúa afirmando:

Cuando no se identifican responsabilidades de agentes sociales, el individuo que está en desventaja resulta culpado por su condición, que es la consecuencia lamentable de una infelicidad, de su propia elección o de incompetencia para incluirse o integrarse.

Esas categorías, además de no destacar la injusticia social, crean un lugar de inferioridad, pasividad e inmovilidad, en el cual los individuos están a la espera de la acción caritativa de agentes externos, que, invariablemente, están en una posición de superioridad moral, económica y/o social. Esos individuos se vuelven objeto de caridad de algún sujeto que obra a su favor. El sujeto caritativo recibe, la bendición de un dios y/o reconocimiento de la sociedad en forma de prestigio social, alivio emocional o incluso beneficio económico. (p. 94-95).

Es muy importante desde la Educación Social, por lo tanto, revisarnos tanto en lo personal, como en lo profesional para no generar una “caridad” que pueda estar disfrazada de otro tipo de discursos considerados progresistas. Para ello, considero esencial identificar opresiones, nombrar esas opresiones y tomar un posicionamiento crítico ante ellas. Para ello, El Teatro de las Oprimidas aporta técnicas, ejercicios, juegos y dinámicas que ayudan a quien lo practica a revisar esas opresiones por lo que, considero este método muy pertinente dentro del Grado de Educación Social.

Trabajar desde el cuerpo ayuda a canalizar, reflexionar e interpretar diferentes opresiones que se representan en forma de sentimientos, pensamientos, actitudes, etc. con el objetivo de trasladar todo ello a la acción, a la transformación social. Para trabajar desde el Teatro del Oprimido, hay que entender que es un proceso que puede llegar a ser muy retador, por lo que considero importante seguir las líneas metodológicas que plantea Boal (2002) empezando por el Teatro Periodístico, al que le siguen el Teatro Imagen, Teatro Foro y, finalmente, el Teatro Invisible.

### **5.7.1 Teatro periodístico**

Este tipo de teatro tiene por objetivo comunicar a la sociedad las manipulaciones que se pueden producir por parte de los medios de comunicación y contar una “verdad” más próxima al “oprimido”. Para ello es necesario revisar los mensajes que transmiten los medios de comunicación de una forma crítica y acercarnos al contexto y a las personas que son sujetos de las noticias o publicaciones.

Para trabajar este tipo de teatro con los grupos me planteo establecer dos fases correspondientes a cada semestre universitario.

En la primera fase, presentaré la propuesta de una forma más concreta. Haremos diferentes dinámicas para conocernos y acercarnos más desde nuestros cuerpos. El objetivo es establecer un espacio cómodo y de confianza entre todas y todos. Posteriormente, iremos planteando diferentes dinámicas de reflexión sobre temáticas sociales para que entre todas elijamos una y comencemos a hacer un proceso de investigación acercándonos, dentro de nuestras posibilidades, a esa realidad. Durante unas semanas, haremos una recopilación de las noticias y publicaciones de diferentes medios de comunicación sobre el tema elegido e iremos planteando de forma colectiva el itinerario y las formas desde las cuales podemos acercarnos al contexto y a las personas que son sujetos de esas noticias, de esa realidad social.

Es importante entender que la dinamizadora solamente va a acompañar estos procesos, por lo tanto, el objetivo es que los grupos sean los protagonistas. Al tratarse del primer proceso, que se corresponde con el primer curso del grado en Educación Social, es necesario guiar de forma más exhaustiva, haciendo diferentes propuestas y acompañando a las personas participantes.

En la segunda fase, comenzaremos con la elaboración de una pieza teatral, una vez hemos recogido la información necesaria. Para elaborar la pieza, es necesario que el grupo realice ejercicios de análisis y de empatía con la realidad sobre la que hemos recogido información, así como con las personas protagonistas de estas historias. Es muy importante mantener el diálogo constante con las personas que viven estas situaciones e intentar conseguir su mayor participación en estos procesos, en la medida en la que ellas y ellos quieran y tratando de ser cuidadosas con los temas y las experiencias más delicadas. Tenemos que trabajar para no caer en un sensacionalismo a la hora de elaborar la pieza teatral, puesto que precisamente es uno de

los aspectos que se pueden encontrar dentro de los medios de comunicación y que debemos combatir desde la Educación Social.

Dentro de esta fase, voy a plantear algunas dinámicas para trabajar con la información recogida de una forma crítica y reflexiva. Por otro lado, también voy a proponer diferentes ejercicios teatrales que nos puedan ayudar a elaborar esa pieza y las interpretaciones con la sensibilidad que merece el tema a tratar. (Ver anexos I-III principalmente).

### **5.7.2 Teatro imagen**

En el Teatro imagen, trabajamos con el lenguaje no verbal. Cuando Augusto Boal lo utilizó por primera vez, estaba dirigido a personas no alfabetizadas y a grupos donde coexistían diferentes idiomas. Se dio cuenta de que el lenguaje no verbal era más universal y estaba al alcance de todos y todas. Santos (2017) explica:

En esta técnica teatral: las cuestiones, los problemas y los sentimientos son representados en imágenes concretas, individuales y colectivas. A partir de la lectura del lenguaje corporal, se busca la comprensión de los hechos representados. La imagen es real en cuanto imagen, o sea: una realidad existente, concreta y, al mismo tiempo la representación de una realidad vivenciada. (2017, p. 57).

En este sentido, la palabra tiene diferentes significados dentro de un mismo grupo, sin embargo, “el cuerpo no miente, no nos va a engañar, por eso, la eficacia del Teatro-Imagen no es solo para diferentes idiomas; es también muy útil para facilitar la comunicación sensible”. (Santos, 2017, p. 58).

Durante este curso también vamos a dividir el proceso en dos fases correspondientes con cada semestre universitario.

En la primera fase vamos a trabajar mucho el cuerpo, siendo conscientes de él y profundizando en diferentes imágenes que muestren situaciones sociales, conflictos, historias, etc. Para ello voy a proponer diferentes ejercicios y dinámicas dirigidas al autoconocimiento y a la

interpretación de diversos significados del movimiento y del cuerpo. (Ver anexos IV-VI principalmente).

En la segunda fase, vamos a ir trabajando en imágenes sociales y cada miembro del grupo se enfocará en una en concreto. El objetivo es profundizar todavía más en cada imagen elegida con ayuda del grupo. Vamos a trabajar sobre cada imagen en 3 líneas diferentes: la imagen ideal, la imagen real, y una imagen formada con otras personas que traten de cambiar la situación injusta que están viendo para llegar a esa imagen ideal. Cuando hayamos considerado que la formación de las imágenes es lo más próxima a la realidad posible, pasaremos a la construcción de un mural con cada una de esas representaciones. La idea de este mural es que se concrete en los 3 momentos diferentes para que el *espect-actor* -palabra que se utiliza en el Teatro del Oprimido para referirse al público- sea protagonista también del cambio de la imagen, de la situación, partiendo de la imagen real, para alcanzar la imagen ideal. En este proceso, el grupo, desde el acompañamiento, preparará también un pequeño debate posterior a la representación del mural. Este debate será trabajado desde nuestra propia experiencia a la hora de elaborar las imágenes, con el objetivo de poder compartirlo también con el público.

### **5.7.3 Teatro foro**

El Teatro Foro es una fórmula teatral que consiste en representar una obra donde se expone un conflicto. Posteriormente, se realiza un debate dinamizado por una persona a la que llamamos *Kuringa, Jocker* o *Comodín*. El público puede hacer propuestas y salir a escena a cambiar la situación que ha sido representada. Es una escenificación donde opresores y oprimidos se relacionan para expresar un conflicto. El objetivo es incentivar la acción social consiguiendo la participación del público para generar alternativas de cambio y de transformación social.

Siguiendo la línea habitual, vamos a dividir el curso en dos fases según el semestre.

En la primera fase haremos diferentes dinámicas grupales donde se presenten conflictos sociales con el fin de llegar a elegir un tema que será el que representemos más adelante. También realizaremos diferentes ejercicios y técnicas teatrales para empezar a trabajar la dramaturgia y la puesta en escena profundizando en el tema elegido, así como diferentes dinámicas para reflexionar sobre el mismo. Boal (2002) afirma que:

Las reglas del Teatro Foro fueron *descubiertas* y no *inventadas*, y son necesarias para que se produzca el efecto deseado: el aprendizaje de los mecanismos por los cuales se produce una situación opresiva, el descubrimiento de tácticas y estrategias para evitarla y el ensayo de esas prácticas. (2002, p. 68).

Por lo tanto, voy a utilizar las técnicas y ejercicios que el autor propone para trabajar el Teatro Foro. (Ver anexos VII-IX principalmente).

En la segunda fase trabajaremos más en la propia representación, planteando los protagonistas y sus diferentes historias y experiencias. Cada persona trabajará su personaje a través de diferentes dinámicas y ejercicios. También es importante destacar la figura del *Kuringa*, porque también tiene una “representación” y debe accionar diferentes estrategias de diálogo y comunicación con el público, así como la capacidad de animarle para que participe en la obra cuando llegue el momento del foro.

#### **5.7.4 Teatro invisible**

El Teatro Invisible es una fórmula que plantea sacar el teatro del escenario y llevarlo a contextos más concretos. Santos (2017) explica:

Se trata de una escena representada como hecho concreto de la vida real, que no puede ser revelada como teatro. A pesar de que la escena sea producida como teatro, debe ser presentada en el lugar donde podría suceder como hecho verídico, no siendo identificada como evento teatral. De esa forma, los espectadores son participantes reales, reaccionan y opinan espontáneamente a la discusión provocada por la escena. El objetivo del Teatro Invisible es dar visibilidad a lo que está invisible en la vida cotidiana. [...] El Teatro invisible nada tiene que ver con improvisar, se trata de un modelo creado como Foro que debe ser producido a partir del estudio de situación y debe ser ensayado como tal, para que el grupo pueda intentar posibilidades de intervención. (2017, p. 64)

Durante este curso, el objetivo es que el grupo sea lo más autónomo posible, puesto que ya cuentan con herramientas y técnicas teatrales de cursos pasados. Si bien el grupo seguirá contando con el acompañamiento de una persona de apoyo y de guía. Lo ideal sería que el grupo gestione el proceso de este último curso, no obstante, la dinamizadora aportará al grupo ejercicios y técnicas más enfocadas a trabajar desde el Teatro Invisible. Mi propuesta es que, siguiendo la línea de otros cursos, el grupo realice la construcción de la pieza teatral en dos fases.

En la primera fase el contenido de las sesiones estará más enfocado en hacer un estudio de situación para empezar a definir aquello que se va a representar, los lugares donde sería más pertinente hacerlo, los apoyos con los que el grupo quiere contar, los objetivos del tema y la situación que se quiere visibilizar con este Teatro Invisible y todo lo que el grupo considere importante trabajar antes de pasar a la elaboración y ensayo de la pieza teatral.

En la segunda fase, empezaremos a trabajar en la construcción de la obra de teatro a partir de toda la información que hemos recogido y trabajado en la anterior fase. Es muy importante que los objetivos queden bien diseñados y fijados, para que no se altere el resultado final, puesto que estamos hablando de un tipo de teatro en el que los y las espectadoras van a reaccionar de forma natural ante una situación injusta y violenta. Lo que requiere, un trato de cuidado y sensibilidad.

## **5.8 EVALUACIÓN**

Una de las partes más fundamentales del Teatro de las Oprimidas y, por consiguiente, de mi propuesta, es la de evaluación. Considero indispensable evaluar tanto los contenidos trabajados, como la metodología utilizada. Me decanto por la crítica y reflexión personal, pero también por los procesos grupales de evaluación. Esta propuesta consta, en su mayoría, de técnicas, ejercicios y dinámicas grupales, por lo que, tiene sentido realizar las evaluaciones de manera colectiva.

Dentro de las sesiones, intentaremos terminar siempre con una pequeña evaluación en la que nos planteemos cómo estamos cada una y cada uno a nivel individual, así como hacer una aproximación al sentir general del grupo. Es importante dejar espacio para que las personas se

expresen y compartan aquello que les ha parecido más importante o que les ha beneficiado dentro de este proceso. Pero también es indispensable reflexionar y hacer críticas a todo aquello que consideren que se puede mejorar, puesto que esta metodología y quienes dinamizamos este tipo de propuestas, tenemos que estar abiertas y abiertos a modificaciones y cambios. Por lo tanto, es relevante tener presente todo esto a la hora de planificar las sesiones. Dentro de esta propuesta quiero remarcar la importancia de estar abierta al cambio sobre todo en los primeros cursos, donde el acompañamiento va a ser más exhaustivo.

Por otro lado, la evaluación continua nos proporciona aspectos a tener en cuenta en el día a día, que permiten la retroalimentación y corregir ciertas situaciones que puedan darse. Sin embargo, también me parece relevante tener dos momentos concretos que estén dirigidos exclusivamente a la evaluación y, donde se pueda plasmar de una forma más organizada estos procesos. Por lo tanto, me planteo establecer una sesión evaluativa al final de cada semestre.

Las dos sesiones van a seguir un nexo metodológico. Se centra en la conocida dinámica como “tormenta de ideas”, desde la cual invitaré a cada persona a exponer tres o cuatro aspectos que consideran que hay que mejorar. Estos aspectos pueden ser sobre el grupo, sobre la dinamización de las sesiones, sobre los ánimos o el sentir de cada persona o del grupo, sobre la metodología, etc. Posteriormente organizaremos todas estas ideas en tres bloques: según la importancia, según la urgencia y según la facilidad. Desde ahí, terminaremos con un espacio abierto al debate para realizar un análisis y generar propuestas para poder mejorar todo lo escrito de cara al semestre siguiente.

## 6. CONCLUSIONES

Atendiendo al marco teórico de referencia, la bibliografía consultada y trabajada, así como la propuesta socioeducativa presentada, concluyo:

- Es necesario seguir profundizando sobre las desigualdades sociales que existen y cómo se generan de forma inteseccionada a través de diversas violencias y opresiones. Para ello es importante saber cuál es el pensamiento hegemónico desde el cual se genera una norma, y qué es lo que este pensamiento está invisibilizando. Desde ahí, podemos acercarnos a otras fuentes de conocimiento que nos ayuden a comprender mejor otras realidades, así como realizar prevenciones e intervenciones socioeducativas apelando a cualquier tipo de diversidad.
- Dentro de las perspectivas feministas blancas hegemónicas no se ha contemplado históricamente otras formas de ser mujer en el mundo, así como otras formas de vivir identidades de género no normativas. La experiencia de la esclavitud hacia las mujeres negras o la vivencia del islam como forma de vida, por ejemplo, ofrecen otras historias que deben ser visibilizadas dentro de los movimientos feministas hegemónicos, así como dentro de cualquier espacio o recurso que procure la igualdad y el respeto a la diversidad.
- Desde la Educación Social tenemos el deber de conocer esas otras historias de vida para que nuestras prácticas profesionales no estén sesgadas en una sola mirada etnocéntrica, blanca y hegemónica.
- Es necesario conocer el lugar que ocupamos en el mundo para, desde ahí, ser lo más coherentes con nuestra práctica profesional como educadores y educadoras sociales. Para ello es necesario aprender a identificar las opresiones que existen, nombrarlas y comprenderlas en su complejidad.
- Las metodologías colectivas dentro de la Educación Social, plantean más facilidades para generar espacios de mayor justicia e igualdad. El Teatro del Oprimido, aparece como un método colectivo que trata de identificar diferentes opresiones desde una metodología social basada en la participación a través de diferentes técnicas, ejercicios y dinámicas.
- A través de la experiencia del Teatro de las Oprimidas, se puede ayudar a dar respuesta ante diferentes situaciones de opresión. Este método tiene carácter innovador dentro del Grado en Educación Social, en tanto que se experimenta más allá de la composición teórica.

- El Teatro del Oprimido puede llevarse a cabo en otros espacios y en otras disciplinas profesionales.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- ASEDES y CGCEES (2007). Documentos Profesionalizadores. (2007). Barcelona: ASEDES.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Traducción de M<sup>a</sup> Antonia Muñoz, Madrid: Paidós.
- Chimamanda, A. (2009). “El peligro de la historia única”. Canal: TEDx. Recuperado de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Extraído el: 10/03/2017.
- Crenshaw, K. (1989). “Demarginalizing the Intersection of race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine”. *Feminist Theory and Antiracist Politics*, University of Chicago Legal forum. Chicago p.139-137
- Fanon, F. (2010). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Freire, P. (2002) *Pedagogía del Oprimido: Juegos para actores y no actores. Edición ampliada y revisada*. Barcelona: Alba Editorial, S.I.U.
- Galeano, E. (2015). *Patas arriba*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Galindo, M. (2013). *Feminismo urgente: A despatriarcar*. La Paz: Ediciones Lavaca.
- Grosfoguel, R. (2011) *La descolonización del conocimiento: Diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. Departamento de Estudios Étnicos. Berkeley University,
- Hanisch, C. (1969). “Personal is political”. *Notes from the Second Year: Women’s Liberation*
- Hegel, G. (1985). *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Gráficas G. Abad S.A.
- Hooks, B. (1984). *Feminist Theory: From Margin to Center*. Boston. MA.: South End Press.
- INE (2017). *Cifras de Población a 1 de julio de 2017 Estadística de Migraciones. Primer semestre de 2017. Datos Provisionales*. (2017). Recuperado de: [http://www.ine.es/prensa/cp\\_j2017\\_p.pdf](http://www.ine.es/prensa/cp_j2017_p.pdf). Extraído el: 20/03/18.

*Información estadística sobre la ciudad. Ayuntamiento de Valladolid.* Recuperado de <https://www.valladolid.es/es/ciudad/estadisticas/servicios/observatorio-urbano-datos-estadisticos-ciudad/datos-estadisticos-temas/informacion-estadistica-ciudad/poblacion/poblacion-extranjera>. Extraído el: 17/04/2018.

Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (2018). *Mapeo del Cuerpo como Territorio*. Recuperado de: <https://territorioyfeminismos.org/metodologias/mapear-el-cuerpo-como-territorio/>. Extraído el: 02/05/2018.

Moreno Sardá, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: Ediciones LaSal.

Movimiento Internacional Contra Todas las Formas de Discriminación y Racismo. (2011). *La Convención Internacional sobre toda forma de discriminación racial (ICERD) y su comité (CERD): Una guía para actores de la sociedad civil*. (1ª ed., p. 1). Ginebra. Recuperado de: [http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CERD/ICERDManual\\_sp.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CERD/ICERDManual_sp.pdf) Extraído el: 08/05/18.

Phoenix, A. (2006) “Editorial: Intersectionality”. *European Journal of Women’s studies*, vol 13 (3), p.187.

Platero Méndez L., Rosón, M. y Ortega, E. (2017). *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona: Edicions bellaterra S.L.

Puar, J. (2007). *Ensamblajes terroristas. El homonacionalismo en tiempos queer*. Traducido al castellano por María Enguix. Barcelona: Edicions bellaterra.

Puar, J. (2011). *Interseccionalidad, Assemblage, and Affective Politics*. Recuperado de: <http://www.eip-cp.net/transversal/0811/puar/en>. Extraído el: 12/04/18.

Salem, S. (2016) *Feminismo Islámico, Interseccionalidad y decolonialidad. Feminismos Islámicos* Caracas: Fundación ed. El perro y la rana.

Santos, B. (2017). *Teatro del Oprimido: Raíces y alas. Una teoría de la praxis*. Barcelona: Editorial Descontrol.

Segato, R (2017). *Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*. Editado por Rosa Campoalegre Septién y Karina Andrea Bidaseca. Buenos Aires: CLACSO

Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Tricycle.

Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*.

Buenos Aires: CLACSO.

Sueli, C. (2017). *Ennegrecer el feminismo. Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes*. Editado por Campoalegre Septién R. y Bidaseca K.A. Buenos Aires: CLACSO.

Vuola, E. (2001). *God and tthe Govermente: Women, Religion and Reproduction in Nicaragua*, Institute of Developmente Studies University of Helsinki, Finland. Ponencia preparada para el encuentro de la Asociación de estudios latinoamericanos, Washintong DC, p.2-4.

## 8. ANEXOS:

### ANEXO I:

<b>Nombre</b>	Teléfono escacharrado. (Versionado con cuentos)
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender historias</li> <li>- Aprender a transmitir mensajes concisos</li> <li>- Reflexionar sobre nuestros prejuicios</li> </ul>
<b>Descripción</b>	<p>En esta dinámica, la dinamizadora va a contar una pequeña historia a un de las personas del grupo. Ésta tendrá que retener en su memoria la historia y contársela a otro miembro del grupo. Se repetirá esta secuencia hasta que todas las personas hayan escuchado la historia. La última persona a la que se le cuente, deberá explicar la historia que le han contado, en el grupo grande.</p> <p>Observaremos que la historia ha sido modificada de una persona a otra, y generaremos un espacio en el que compartir cómo ha ido cambiando y qué detalles se han exagerado u omitido.</p>
<b>Tiempo</b>	30' aprox.
<b>Observaciones</b>	La historia que cuente la dinamizadora deberá ir enfocada al tema que se quiere trabajar. Por ejemplo: si queremos trabajar sobre el racismo, podemos contar una historia basada en una noticia sesgada de algún medio de comunicación que ofrezca la raza o la etnia del sujeto cuando es completamente innecesario.

### ANEXO II:

<b>Nombre</b>	Adivinar noticias a través de imágenes periodísticas
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer algunos posibles significados de diferentes expresiones corporales</li> <li>- Reflexionar acerca de nuestros prejuicios</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar una mirada crítica sobre al periodismo</li> <li>- Tomar conciencia acerca de la importancia del cuerpo</li> <li>- Aprender a reflexionar en grupo</li> </ul>
<b>Descripción</b>	La dinamizadora presentará unas cuantas imágenes sacadas de diferentes periódicos. El grupo se dividirá en parejas y cada una de las parejas elegirá dos o tres imágenes que le llamen la atención. Posteriormente, cada pareja tendrá que pensar qué noticia podría estar acompañando a esa imagen en el periódico. Compartiremos todo lo trabajado con el grupo grande. La dinamizadora mostrará las noticias originales y generaremos un espacio de reflexión y debate sobre nuestras interpretaciones y sobre lo que nos ha suscitado la noticia que acompañaba a la imagen.
<b>Tiempo</b>	30' aprox.
<b>Observaciones</b>	Es importante cuidar a las personas del grupo, porque la dinámica trata de revelar aquellos prejuicios de los que aún no nos hemos deshecho. Hay que enfatizar en crear un espacio cómodo y no juzgar.

### ANEXO III:

<b>Nombre</b>	Representación de noticias
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer un acercamiento a la expresión teatral</li> <li>- Generar una mirada crítica sobre el periodismo</li> <li>- Potenciar la creatividad para plantear alternativas</li> <li>- Desarrollar la empatía</li> </ul>
<b>Descripción</b>	El grupo se va a dividir en grupos de 3 o 4 personas y la dinamizadora ofrecerá a cada grupo una noticia periodística. Cada grupo realizará una imagen estática utilizando sus cuerpos para representar la noticia. El resto de grupos tendrán que adivinar el contenido de la noticia desde esa imagen. Posteriormente, abriremos un debate sobre cada situación que está siendo contada en esas noticias. Volveremos a organizarnos en los grupos pequeños para generar una alternativa a esa noticia, dando propuestas de mejora sobre esa situación y crearemos una imagen nueva para representarla delante del grupo grande. Finalmente, abriremos otro espacio de debate para ver si la situación ha mejorado y compartir cómo nos hemos sentido realizando la imagen original y la alternativa.

<b>Tiempo</b>	1h aprox.
<b>Observaciones</b>	Es importante cuidar y acompañar al grupo para que no se genere un espacio de juicio sino, un lugar cómodo donde entendamos que todas y todos estamos para aprender.

#### ANEXO IV:

<b>Nombre</b>	La balsa. Juego cooperativo
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Romper el hielo</li> <li>- Tomar conciencia de los roles internos que tenemos cada una, cada uno</li> <li>- Aprender a colaborar</li> <li>- Observar comportamientos</li> <li>- Plantear alternativas</li> </ul>
<b>Descripción</b>	<p>La dinamizadora repartirá unas hojas de periódico por todo el espacio y explicará que cada hoja es una balsa en el agua –que será el resto del espacio sin periódicos-. El problema es que la balsa está al revés, así que no podemos seguir avanzando hasta que no le demos la vuelta. El grupo se dividirá en parejas, y cada pareja estará en una balsa, de la cual no puede salir porque se ahogaría. Por lo tanto, cada pareja tiene que dar la vuelta a la hoja de periódico sin tocar el “agua”. La dinamizadora explicará que todo el grupo tiene que conseguirlo para ganar. O ganamos todas y todos o no gana nadie.</p> <p>El ”truco” de esta dinámica recae exclusivamente en la cooperación: si nos subimos a la balsa que tenemos al lado, podremos dar la vuelta a nuestra balsa fácilmente.</p> <p>Al final, nos colocaremos en círculo y abriremos un espacio para compartir lo que hemos sentido y experimentado con esta dinámica.</p>
<b>Tiempo</b>	20’ aprox.
<b>Observaciones</b>	

## ANEXO V:

<b>Nombre</b>	El escultor y la escultura
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Trabajar la confianza en el grupo</li><li>- Descubrir las posibilidades que nos da el cuerpo para expresarnos</li><li>- Hacer un acercamiento al Teatro Imagen</li></ul>
<b>Descripción</b>	El grupo se va a dividir en parejas. Cada pareja va a elegir un sentimiento cualquiera –alegría, tristeza, sorpresa, etc-. Un miembro de la pareja será el escultor y el otro será la escultura. La escultura se va a dejar modelar por el escultor, éste intentará expresar el sentimiento de la forma que mejor considere, modelando a la escultura. El grupo grande intentará adivinar el sentimiento que considera que está viendo. Posteriormente, quienes fueron escultores serán las esculturas y, repetiremos el proceso. Finalmente, abriremos un espacio en el que debatir, reflexionar y compartir todo lo vivido y experimentado con la dinámica.
<b>Tiempo</b>	30' aprox.
<b>Observaciones</b>	

## ANEXO VI:

<b>Nombre</b>	El espejo
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tomar conciencia de nuestro cuerpo</li><li>- Aprender a expresarnos corporalmente en sintonía con otras personas</li></ul>
<b>Descripción</b>	Nos situamos en dos grupos. El grupo A serán los sujetos y el grupo B serán las imágenes. El ejercicio empieza y cada sujeto comienza a hacer unos movimientos y expresiones faciales, en cámara lenta. La imagen que está en frente deberá reproducirlo de forma poco detallada. El sujeto no debe considerarse enemigo de la imagen puesto que no se trata de una competición. No hace falta hacer movimientos bruscos o difíciles de seguir. Se trata de encontrar una sincronización sencilla entre el sujeto y la imagen. Es importante que los movimientos sean lentos y continuos para que la imagen pueda seguirlos. Posteriormente, se intercambiarán los roles: el grupo que fue la imagen será el sujeto y viceversa. Una vez se

	termina esa secuencia, invitamos a los grupos a que sean imágenes y sujetos simultáneamente, es decir, que tengan la posibilidad de crear movimientos y también el deber de reproducir los del que tienen en frente. Finalmente abriremos un espacio en el que compartir cómo nos hemos sentido con la actividad.
<b>Tiempo</b>	30' aprox.
<b>Observaciones</b>	

## ANEXO VII:

<b>Nombre</b>	Ejercicio Kuringa: palmada-stop
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a dinamizar grupos</li> <li>- Conectar con el público</li> <li>- Romper el hielo</li> </ul>
<b>Descripción</b>	<p>Una vez que en el grupo se ha decidido quién va a ser la persona que dinamice el foro, pasamos a ensayar algunas técnicas del Kuringa o dinamizadora. Una de las muchas técnicas es la “palmada-stop”. Consiste en parar cualquier escena levantándose del asiento, dando una palmada y gritando: ¡stop! Una vez que se ha parado la escena, la persona que ha dado la palmada se intercambia por algún personaje de la obra con el objetivo de cambiar la situación que está viendo. Pero para que el público se atreva a realizar este ejercicio, es necesario que la persona Kuringa anime y motive al público. Para ensayar esta técnica, el grupo se dividirá en dos subgrupos: uno representará un público con diferentes motivaciones, y el otro realizará alguna escena de teatro en la que haya un conflicto evidente. La idea es que la persona Kuringa, con ayuda de la dinamizadora del grupo, ensaye diferentes posibilidades de interacción con el público. Posteriormente, abriremos un espacio de reflexión en el que vayan saliendo diferentes propuestas para las posibles situaciones que puedan aparecer en un foro.</p>
<b>Tiempo</b>	1h aprox.
<b>Observaciones</b>	

### ANEXO VIII:

<b>Nombre</b>	Carrera de tortugas
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Establecer diferentes alternativas a las normas del juego habituales</li><li>- Controlar diferentes impulsos</li><li>- Calentar y conectar con el cuerpo</li></ul>
<b>Descripción</b>	<p>Todas las personas del grupo nos situaremos en un extremo del espacio y comenzaremos a movernos hacia adelante. Es una carrera en la que gana la persona que llega más tarde a la meta.</p> <p>A la hora de plantear esta dinámica es importante transmitir al grupo que además de estar pendientes de la carrera, tienen que observar todo aquello que sucede, en especial lo que les está sucediendo a ellos y ellas mismas. Finalmente compartiremos en el grupo cómo nos hemos sentido y visto a la hora de realizar esta dinámica.</p>
<b>Tiempo</b>	30' aprox.
<b>Observaciones</b>	

### ANEXO IX:

<b>Nombre</b>	Taller de improvisación: cuenta-cuentos
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aprender a reaccionar</li><li>- Desarrollar la imaginación</li><li>- Potenciar el trabajo colaborativo</li></ul>
<b>Descripción</b>	<p>En este ejercicio vamos a contar un cuento de forma colaborativa y teatralizada. Para ello, comenzará un miembro del grupo a contar una historia intentando dramatizarla todo lo posible, es decir, haciendo de narradora o narrador, pero también de cada uno de los personajes. Cuando pasen unos minutos se sentará en el suelo con el resto del grupo y otra persona del grupo, espontáneamente deberá salir y continuar la historia de la misma forma. Repetiremos esta secuencia hasta que consideremos que la historia ha terminado. Posteriormente, abriremos un espacio para</p>

	compartir las vivencias y lo que hemos sentido, realizando de esta forma una pequeña evaluación del grupo.
<b>Tiempo</b>	1h aprox.
<b>Observaciones</b>	

### ANEXO X:

<b>Nombre</b>	Rueda de ritmo y movimiento
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar con el sonido y el movimiento</li> <li>- Conectar con otros miembros del grupo</li> <li>- Calentar el cuerpo y conectar con él</li> </ul>
<b>Descripción</b>	El grupo se sitúa en círculo. Una de las personas se coloca en el centro y realiza un movimiento –el que quiera-, acompañado de un sonido. El sonido y el movimiento generan un ritmo que él o ella ha creado. El resto de personas tiene que imitar ese ritmo de la forma más sincronizada posible. La persona que está en el medio, desafiará a alguna persona del grupo para que intercambien los lugares y la nueva persona creará un ritmo nuevo que todos y todas las demás tendrán que imitar. Después, esta persona desafiará a otra, y así sucesivamente. Finalmente, estableceremos un diálogo para ver qué ha sucedido y cómo se han sentido.
<b>Tiempo</b>	30' aprox.
<b>Observaciones</b>	La dinamizadora al presentar la dinámica invitará al grupo a realizar los ritmos más insólitos posibles, aquellos que no realizan habitualmente, es decir, no se trata de hacer un baile que todos y todas conozcan, sino de superar el sentido del ridículo. Si todas las personas “hacen el ridículo”, éste se disipa por sí sólo.

### ANEXO XI:

<b>Nombre</b>	El punto, el abrazo y el apretón de manos
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar distintos sentidos</li> <li>- Confiar en el grupo</li> <li>- Superar obstáculos</li> </ul>

<b>Descripción</b>	<p>La dinamizadora va a pedir a cada persona del grupo que mire en un punto fijo del espacio –una puerta, una silla, un banco, etc.- y luego invitará al grupo a cerrar los ojos y caminar hasta ese punto que se había fijado cada persona. Si se tropiezan con alguna persona, o se desvían de su camino, tendrán que retomar su trayecto original. Cuando pase un tiempo, la dinamizadora pedirá a las y los participantes que abran los ojos y se ubiquen en el espacio. ¿Quién está cerca del punto que miró? ¿Quién está lejos? Lo intentamos una segunda vez: las personas que han logrado acercarse a su punto tienen que establecerse uno más lejano y aquellas que han quedado muy lejos de su lugar de destino tendrán que establecerse otro más cercano. A continuación, se formarán en parejas y se abrazarán. Después volverán a cerrar los ojos y caminarán hacia atrás hasta que se encuentren con algún obstáculo, entonces volverán a abrazar a la misma pareja. Repetiremos este ejercicio al menos dos veces para cambiar las parejas. A continuación, volveremos a establecer parejas y éstas se darán la mano, cerrarán los ojos, y se alejarán una de la otra manteniendo las manos extendidas en la misma posición caminando hacia atrás hasta encontrar un obstáculo, volverán hacia adelante, e intentarán darse de nuevo un apretón de manos.</p> <p>Finalmente, abriremos un espacio en el que compartir cómo nos hemos visto y cómo nos hemos sentido con estos tres ejercicios.</p>
<b>Tiempo</b>	30' aprox.
<b>Observaciones</b>	

## ANEXO XII:

<b>Nombre</b>	Juego de las profesiones
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar la puesta en escena</li> <li>- Desarrollar la expresión corporal</li> </ul>
<b>Descripción</b>	<p>La dinamizadora escribirá en papeles pequeños, diferentes nombres de profesiones –deben ser profesiones que todo el grupo conozca-. Escribirá dos veces el mismo nombre de profesión, oficio, etc. Cada persona del grupo sacará un papel y comenzarán a improvisar la profesión que les ha</p>

	<p>tocado, sin hablar de ella, sólo mostrando su percepción de la profesión que les ha sido asignada. La dinamizadora dará diferentes indicaciones. Por ejemplo: los profesionales están caminando por la calle, se van a comer un bocadillo, van a la biblioteca, etc. Y finalmente, la dinamizadora indicará que los profesionales se van a trabajar. En este momento, cada persona mostrará al grupo cuál es su profesión y deberá descubrir a la compañera o compañero que tiene la misma profesión.</p> <p>Posteriormente, hacemos un círculo en el que estemos situadas y situados por parejas profesionales. Cada pareja comenzará a observar a otras parejas mientras trabajan y tendrán que formar “familias” de profesiones, es decir, profesiones cuyos rituales se asemejen. Después, cada familia pasará delante de otras familias e intentará descubrir, primero, de qué profesiones se trata, y, segundo, por qué han formado una familia.</p> <p>Finalmente, nos volveremos a situar en círculo y abriremos un espacio para compartir reflexiones o cómo nos hemos sentido con el ejercicio.</p>
<b>Tiempo</b>	1h aprox.
<b>Observaciones</b>	