



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

# EL TEATRO DEL OPRIMIDO COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO DEL EDUCADOR SOCIAL EN LOS CENTROS DE MENORES

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

AUTOR/A: MIREN IBARZABAL RIVAS

TUTOR/A: NATALIA MOTA

Palencia, 2015



### **Agradecimientos:**

A mi madre, por su apoyo y amor incondicional, y por facilitarme unos estudios universitarios.

A mi prima Amaia, por enseñarme que es posible el orden dentro del caos, y por su magnífica tesis doctoral.

A Miriam Arenas por ayudarme con el formato de presentación, para facilitar la lectura y por su alegría.

A Claudio Casero y Daniel Montes por su amabilidad, y por compartir sus conocimientos y experiencias.

A Natalia Mota, por su cercanía como tutora, y por su ayuda, apoyo, esfuerzo y dedicación.

## RESUMEN

Este trabajo está centrado en el análisis del Teatro del oprimido de Augusto Boal, como herramienta de trabajo del educador social en los centros de menores residenciales de acción educativa.

Para ello, por una lado, se contextualizan los derechos de los menores en dichos centros, amparados por la legislación pertinente, y las funciones relativas al educador social.

Por otro lado, se realiza una investigación acerca del teatro del oprimido, en cuanto a sus influencias, definiciones, características y experiencias en Europa y Latinoamérica.

El resultado, es la propia elaboración de un diseño de propuesta de carácter general, para dar respuesta a las necesidades de este colectivo, en la Comunidad de Castilla y León, con una metodología basada en las técnicas del teatro de Augusto Boal.

**Palabras clave:** Teatro del oprimido, herramienta, educador social, menores, centros residenciales, derechos, funciones, propuesta, técnicas, Augusto Boal.

## ABSTRACT

This work is focused in the analysis of the Theatre of the Opressed by Augusto Boal, as a working tool of the social counsellor in residential children's educational action centres.

To do this, on the one hand, the rights of children in these centres, protected by the relevant legislation, as well as the functions relating to the social counsellor is contextualise.

On the other hand, it makes a research about the Theatre of Opressed, as the influences, definitions, characteristics and experiences in Europe and Latin America.

The result is the own development of a proposal design to provide an answer to the needs of this group, in the community of Castilla y León with a methodology based on the techniques of the Theatre of Opressed of Augusto Boal.

**Keywords:** Theatre of Opressed, working tool, social counsellor, children, residential children's educational action centre, rights, functions, proposal, techniques, Augusto Boal.

# ÍNDICE

<b>1.-INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>2.-OBJETIVOS.....</b>	<b>7</b>
<b>3.-JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>8</b>
<b>4.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>10</b>
<b>4.1.-Derechos de los menores.....</b>	<b>10</b>
4.1.1.-Derechos generales: Declaración Universal de los Derechos Humanos.....	11
4.1.2.-Derechos específicos: centros de menores.....	13
<b>4.2.-Funciones del educador social en los centro de menores.....</b>	<b>15</b>
4.2.1.-En relación al ámbito de la infancia y adolescencia.....	15
4.2.2.-En relación al menor.....	15
4.2.3.-En relación al equipo educativo.....	15
4.2.4.-En relación a la institución.....	15
<b>4.3.-Segunda Conferencia Mundial de Educación Artística. El teatro como herramienta de trabajo.....</b>	<b>16</b>
<b>4.4- TEATRO DEL OPRIMIDO AUGUSTO BOAL.....</b>	<b>17</b>
4.4.1.-Definición y características.....	17
4.4.1.1.-Definición.....	17
4.4.1.2.-Características.....	17
4.4.1.2.1.-Proceso de conversión del espectador en espect-actor.....	17
4.4.1.2.2.-Sistema comodín.....	19
4.4.2.-Influencias.....	21
4.4.3.-Experiencias previas en Latinoamérica.....	23
4.4.3.1.-Teatro arena san pablo.....	23
4.4.3.2.- Plan de alfabetización Alfin, Perú.....	25
4.4.4.-Experiencias en Europa.....	26
4.4.4.1.-Francia.....	26
4.4.4.2.-Suecia.....	29
4.4.4.3.-Italia.....	31

4.4.5.-Técnicas del teatro del oprimido.....	33
4.4.5.1.-Técnicas prospectivas.....	33
4.4.5.2.-Técnicas introspectivas .....	38
4.4.5.3.-Técnicas de extraversión .....	41
<b>5.-TESTIMONIO DIRECTO DE UNA EXPERIENCIA TEATRAL INTEGRADORA EN ESPAÑA. ENTREVISTA A CLAUDIO CASERO.....</b>	<b>43</b>
<b>6.-DISEÑO DE LA PROPUESTA “ACTÚO LUEGO EXISTO” .....</b>	<b>45</b>
6.1.-Objetivos.....	45
6.1.1-Generales .....	45
6.1.2-Específicos .....	45
6.2.-Justificación.....	46
6.2.1.-Marco legal .....	46
6.2.2.-Derechos de los menores .....	47
6.2.3.-Teatro del oprimido como herramienta de trabajo.....	48
6.3.-Metodología.....	49
6.3.1.-Actividades .....	51
6.4.-Evaluación .....	55
<b>7.-CONCLUSIONES.....</b>	<b>56</b>
<b>8.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>58</b>
<b>9.-ANEXOS .....</b>	<b>59</b>

# 1.-INTRODUCCIÓN

Este trabajo de fin de grado es una investigación acerca del uso del teatro, concretamente del Teatro del Oprimido, como herramienta para el trabajo del Educador Social en centros de menores.

Surge inquietud por este tema a raíz de la formación recibida en el grado, expuesta sobre todo en las materias de pedagogía social, marco teórico de la intervención educativa con personas en situación de riesgo y exclusión social, técnicas de dinamización social, técnicas de mediación social, animación sociocultural, infancia y adolescencia en situación de riesgo y exclusión social y la actividad física en la educación social. Así como del análisis de distintos proyectos que han trabajado con esta herramienta para tratar de aportar vías de solución a conflictos de este colectivo y su idiosincrasia.

El trabajo expone las características del ámbito del menor que pueden abordarse desde la Educación Social, a través del teatro del oprimido como herramienta artística. En base al análisis de estas informaciones y proyectos, se realiza el planteamiento de una propuesta de intervención social.

Los objetivos planteados surgen a partir de la observación de las necesidades propias del ámbito seleccionado y las posibles aportaciones, de la herramienta del teatro para la mediación realizada por el educador social.

El trabajo finaliza con una recopilación de las conclusiones que han ido saliendo a lo largo de la investigación.

## **2.-OBJETIVOS**

- ❖ Ofrecer herramientas de trabajo al Educador Social en los centros de menores.
- ❖ Plantear propuestas de actuación para la mejora o resolución de conflictos en los centros de menores.
- ❖ Crear un clima de comunicación para plantear distintas soluciones a las situaciones o inquietudes de los menores.
  - Mejorar las competencias comunicativas de los menores a través del teatro del oprimido.
  - Adquirir habilidades sociales.
- ❖ Potenciar el planteamiento autónomo de los menores para su integración social.
  - Desarrollar una conciencia crítica responsable.
- ❖ Plantear el teatro como herramienta de contacto y transformación para mejorar la autoestima.
- ❖ Desarrollar la expresión íntima del ser humano a través del lenguaje artístico.
- ❖ Favorecer el respeto y la tolerancia ante las diferencias.

### 3.-JUSTIFICACIÓN

La educación social representa un compendio de conocimientos y competencias que la acción educativa ha de transmitir para que el sujeto pueda desarrollarse de manera óptima en la sociedad. Por tanto, el Teatro del Oprimido, tiene una gran cabida en este ámbito. Los menores en los centros son uno de los múltiples colectivos, que necesitan ayuda debido a su situación, y reúnen una serie de características que pueden ser trabajadas a través del teatro.

La imagen que se tiene del teatro, en general, es con frecuencia la de un ámbito elitista reservado a profesionales. Sin embargo, los lenguajes expresivos pueden llegar a ser un instrumento que ofrezca un amplio abanico de posibilidades educativas. El teatro social es una herramienta transformadora que facilita la gestión y resolución de los conflictos de manera pacífica y pactada. Se crean nuevas oportunidades en el espacio estético que permiten otras maneras de actuar frente al conflicto. Es una forma artística de conocimiento de uno mismo y del entorno y reflexión. A través del teatro social, se promueve el trabajo en equipo, la participación, los valores éticos, la confianza en sí mismo, las habilidades sociales, las competencias comunicativas y la capacidad crítica.

Entre los autores más influyentes destaca Augusto Boal, con su obra *Teatro del Oprimido*, en la que explica la poética del oprimido y expone el teatro como un arma de liberación, que pretende el pensamiento crítico y la adquisición de nuevos conocimientos.

La educación social propone recursos y estrategias para resolver problemas de índole social, a través de herramientas creativas para el usuario y el educador. Teniendo esto en cuenta, es posible justificar el uso de dicho método estético en relación a las competencias propias del educador social publicadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2015), puesto que, el teatro:

- ❖ Ofrece, mediante sus dinámicas, la adaptación a situaciones nuevas modificando la conducta del educador social y de los usuarios.
- ❖ Potencia la capacidad para modificar el entorno, contemplar diferentes perspectivas y proponer soluciones innovadoras a conflictos convencionales.

- ❖ Promueve el pensamiento crítico de forma autónoma, en la búsqueda de soluciones y evaluación de las mismas.
- ❖ Permite identificar y emitir juicios razonables sobre problemas socioeducativos, de interés de los usuarios.
- ❖ Identifica, analiza y define los elementos que constituyen un problema, para resolverlos con criterios.
- ❖ Desarrolla un espíritu de tolerancia, que posibilita la observación de diferentes posturas como una oportunidad de enriquecimiento de las propuestas personales.
- ❖ Ayuda a mejorar las relaciones interpersonales, basadas en la escucha activa y la expresión, de forma clara, de los propios pensamientos, a través de la comunicación verbal y no verbal, mediante el uso de las técnicas del teatro del oprimido.
- ❖ Mejora la comunicación y la expresión oral de los participantes encargados de la representación teatral a través del control del propio cuerpo.
- ❖ Desenvuelve la creatividad y la comunicación de los participantes a través de la puesta en escena y el debate.

## **4.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Desde la educación social es posible dar respuesta a las necesidades de los menores, más concretamente, de aquellos que se encuentran en situación de desprotección y son derivados a las instituciones pertinentes.

Es objeto de los educadores en este caso es procurar el bienestar de los menores, respetando los derechos de estos, que se recogen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y están amparados por la Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil y la Ley 14/2002 de 25 de Julio, de Promoción, Atención y Protección a la infancia en Castilla León.

El educador social ha de desempeñar las funciones parentales, desde una cierta distancia, para no confundir a los menores, contempladas en el manual del educador social como figura de referente.

El éxito en el desarrollo de los menores como personas autónomas y con capacidad crítica responsable, dependerá, en gran medida, de la elección de la herramienta de trabajo, en este caso, el Teatro del oprimido.

Mediante esta disciplina teatral, es posible la resolución de conflictos de forma pacífica, la adquisición de valores aceptados socialmente y la preparación para la vuelta a la sociedad.

### **4.1.- DERECHOS DE LOS MENORES**

En España, según el Artículo 12 de la Constitución Española, se emplea el término “menor” para designar al conjunto de población cuya edad es inferior a 18 años. Este período, integra dos etapas vitales: la niñez y la adolescencia, en las que se producen cambios relacionados con el desarrollo de la persona en todos sus niveles: físico, emocional, psicológico, sexual...etc.

Un adecuado crecimiento garantiza el éxito en la etapa adulta, por lo que es necesaria la existencia de unos derechos regulados, recogidos en diferentes documentos: Declaración Universal de los Derechos Humanos, Código Civil... que avalen la igualdad

y la protección de los menores, independientemente de su situación familiar y personal. La educación social es una de las posibles líneas de actuación para actuar en garantía del cumplimiento de dichos documentos.

Los menores derivados a instituciones encargadas de la protección de este colectivo, han de estar supervisados y guiados por profesionales de la educación social, cuyas funciones y tareas se definen en las Funciones del educador en la CRAE (como figura de referente).

#### **4.1.1.-Derechos generales: Declaración Universal de los Derechos Humanos**

De acuerdo con lo recogido por la ONU(1948)

- ❖ *art 18. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.* Actualmente en España conviven múltiples religiones, derivadas de los flujos migratorios. La carencia de un sistema educativo que se responsabilice de la educación ciudadana en las diferentes doctrinas, en muchas ocasiones, desencadena en la creación de prejuicios. Desde la educación social se pretende ofrecer una visión empática de las diferentes religiones, para alcanzar una sociedad multicultural, basada en el respeto y la tolerancia. Es necesario potenciar la capacidad de comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo, con el fin de desarrollar la convivencia entre las personas sin incurrir en distinciones de sexo, edad, religión, etnia, condición social y política.
- ❖ *art 19. Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.* La actuación del educador/a social se basará en el derecho que tiene cualquier persona que viva en nuestra comunidad, a la libertad de expresión. Es necesario que la acción educativa se oriente a la promoción de individuos autónomos y críticos que sean capaces de

analizar y confeccionar información de calidad. Desde la educación social se ofrecen mecanismos y herramientas que favorezcan objetividad y la independencia de otros.

- ❖ *art 20. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.* El educador social ha de ofrecer a los menores intervenciones socioeducativas de promoción, preventivas y rehabilitadoras, orientadas hacia el correcto desarrollo de las capacidades, basadas en el conocimiento de las diversas situaciones personales.
- ❖ *art 26. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.* La educación social se encarga de la formación en valores y actitudes adecuadas para la creación de un mundo pacífico y transigente. Se parte de la igualdad de derechos, promoviendo la tolerancia y el respeto por todos los seres humanos, y seres vivos, independientemente de su origen, raza y/o religión.
- ❖ *art 27. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.* La cultura es uno de los factores influyentes en la evolución de las sociedades, por lo que los individuos tienen el derecho y el deber de conocer y participar en la misma. A través de actividades de promoción y participación enfocadas desde la educación social, en la que los individuos forman parte del proceso cultural, como sujetos activos, se potencia la vida social y cultural del entorno.
- ❖ *art 29. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.* Desde la educación social se impulsa la colaboración de los individuos en proyectos comunitarios de carácter democrático. El ser humano es un ser social, y por tanto tiene unos deberes y obligaciones con la misma.

#### **4.1.2.-Derechos específicos: centros de menores**

El presente trabajo se centra en las necesidades de los/as menores en situación de desprotección de Castilla y León, por lo que resulta imprescindible examinar la normativa que los ampara.

Los derechos de los menores en situación de desprotección, se recogen de acuerdo a lo expuesto en las siguientes leyes:

- ❖ *En el Real Decreto de 15 de enero de 1996, BOE nº15 de 17 de enero de 1996, pp. 1226*
- ❖ *En el Real Decreto de 25 de Julio de 2002, BOE, nº197 del 17 de agosto de 2002, pp. 365 .*
- Ley Orgánica de 1/1996, de 15 de enero, de Protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en Castilla y León recogida en el Real Decreto de 15 de enero de 1996, BOE nº15 de 17 de enero de 1996, pp.1226.

Según la cual, un menor por el hecho de serlo posee:

- *Artículo 5. Derecho a la información.* Es necesario que la información recibida por parte de los menores sea “plural, respetuosa y veraz con los principios constitucionales” Por lo que desde la educación social, se pone al servicio del menor un contenido de calidad y se crean unos patrones de análisis crítico de la misma. Los profesionales de la educación han de promover los contenidos ricos en valores de paz, e igualdad para evitar comportamientos sexistas o irrespetuosos.
- *Artículo 6. Libertad ideológica.* De pensamiento, conciencia y religión. La educación social tiene el deber de fomentar la autonomía del individuo para la mejora del desarrollo de las capacidades de la persona de forma activa.
- *Artículo 7. Derecho de participación, asociación y reunión. 1. Los menores tienen derecho a participar plenamente en la vida social,*

*cultural, artística y recreativa de su entorno, así como a una incorporación progresiva a la ciudadanía activa.* La reclusión en un centro de menores, muchas veces, impide el contacto físico con las actividades realizadas en la comunidad, sin embargo esto no implica la exclusión total. Mediante la educación social, se crean propuestas de carácter cultural, que acercan la cultura, las artes y el ocio a los internos/as.

- *Artículo 9. Derecho a ser oído.* Los menores internos, por infracciones penales, se ven privados de libertad y por tanto del contacto diario con los familiares y amigos, por lo que desde la educación social resulta imprescindible, que los educadores competentes escuchen las prestaciones y emociones de los internos, ya que de este modo se detectan de forma más concreta las necesidades del menor para el ajuste de las actividades llevadas a cabo.

➤ Ley 14/2002 de Promoción, Atención y Protección a la infancia Real Decreto de 25 de Julio de 2002, BOE, nº197 del 17 de agosto del 2002, pp.3657.

Según la cual se reconoce a los menores como:

- *sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad progresiva, desde la libertad y la singularidad, para protagonizar su propia existencia e historia, para intervenir y en su caso modificar su medio personal y social, y para tomar parte en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades.* Resulta de gran importancia la participación activa del menor en las actividades que se realizan dentro de los centros, para la consecución eficaz de los objetivos impuestos. La educación social tiene el deber de dar respuesta a estas necesidades dentro del período establecido de forma dinámica y participativa, favoreciendo las conductas creativas y el pensamiento autónomo.

## **4.2.- Funciones del educador social en los centros de menores**

Según Cortes Albanell (2011) la figura del educador social desempeña diversas funciones dentro de los centros residenciales de acción educativa para menores en situación de desprotección,

### 4.2.1.-En relación al ámbito de la infancia y adolescencia

Se relacionan en torno a la elaboración de un plan individualizado que se ajuste a las necesidades individuales, fruto de la observación, están concretadas en el anexo 1. El educador es el encargado de proporcionar un marco de referencia, que sitúe al menor en el centro. Ha de explicarle cual es el motivo de su estancia en la institución, así como las normas de la misma. De igual forma, es el encargado de establecer un clima de confianza que favorezca el desarrollo del menor, así como unos valores y hábitos socialmente aceptados. En el anexo 1, pueden verse especificadas las funciones del educador social.

### 4.2.2.-En relación al menor.

Disponer de información relativa a la situación del menor, están concretadas en el anexo 1.

### 4.2.3- En relación al equipo educativo

Se relacionan en torno a las vías de intervención educativas para con el menor. El educador social es el encargado de establecer canales de comunicación con los menores para la resolución de conflictos y de garantizar los niveles básicos de autonomía. En el anexo 2 pueden verse especificadas las funciones del educador social.

### 4.2.4.-En relación a la institución:

Se relacionan en torno al cumplimiento de las normas de la entidad, del orden y de la seguridad. El educador social ha de colaborar y trabajar con el resto del equipo para mejorar las condiciones de la situación del menor. En el anexo 3 se concretan las funciones del educador social.

### **4.3.-Segunda Conferencia Mundial de Educación Artística. El teatro como herramienta de trabajo**

Se toma como referente, para respaldar el empleo del teatro del oprimido, la Segunda Conferencia Mundial de Educación Artística, según publicó la UNESCO (2010) llevada a cabo del 25 al 28 de mayo, en Seúl (República de Corea) ,convocada por la UNESCO y en colaboración con el Ministerio de Cultura, Deportes y Turismo del Gobierno de la república de Corea. Se reunieron más de 650 expertos en la materia procedentes de 95 países para tratar temas relacionados con la educación artística y la promoción de la misma dentro y fuera del ámbito escolar a nivel internacional. Se reforzaron los aspectos estudiados en la primera conferencia Mundial, se aumentó el radio para insertar las dimensiones socioculturales de la educación artística, incluir la pluralidad de ámbitos de aprendizaje y consolidar la función de la educación artística en la cohesión social y la diversidad cultural. Siendo el principal resultado, la elaboración de los objetivos citados a continuación:

“Velar por que la educación artística sea accesible como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad”

“Velar porque las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución” .

“Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo”

Además se evaluó y se reforzó el apoyo a la Hoja de Ruta para la Educación Artística, y se creó un foro de debate enfocado a la creación de experiencias de aprendizaje permanente de calidad para afrontar los desafíos culturales del futuro próximo.

En este caso se ha escogido como herramienta el Teatro social, concretamente el Teatro del Oprimido de Augusto Boal. Esta disciplina artística tiene como objeto la resolución de conflictos de forma pacífica. A través de diversas técnicas expresivas, que permiten potenciar el trabajo en equipo, adquirir valores socialmente aceptados como la tolerancia y el respeto, fomentar la conciencia crítica responsable, conocer la realidad y las propias capacidades y dotar a los participantes de autonomía.

#### **4.4.- TEATRO DEL OPRIMIDO. AUGUSTO BOAL**

Augusto Boal(16 de marzo de 1931, Río de Janeiro) escritor, dramaturgo y director de teatro brasileño, es el fundador de la corriente dramática denominada como teatro del Oprimido. El contexto económico, político, social y cultural de Brasil en el siglo XX, influyó a Boal en la creación de este tipo de teatro como agente transformador de la realidad social. En 1971 se exilia a Argentina, debido al carácter del régimen político instaurado, desde donde continúa su actividad. En 1986 vuelve a Brasil, prosiguiendo con las experiencias del teatro del oprimido en Latinoamérica. Fallece el 2 de mayo de 2009 en Río de Janeiro.

##### **4.4.1.-Definición y características**

###### 4.4.1.1.- Definición

Como recoge Boal (2009), el teatro del Oprimido es una formulación teórica y un método estético, que se apoya en diferentes disciplinas artísticas. Congrega un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que rechazan la automatización física e intelectual de los implicados y procura la democratización del teatro. El objetivo principal es la participación activa de los individuos como agentes transformadores de la acción teatral, es decir como “espect-actores”.

###### 4.4.1.2.-Características

###### 4.4.1.2.1- Proceso de conversión del espectador en espect-actor.

La intervención activa de los espectadores en el espacio escénico, como plasma Boal (2009), Teatro del oprimido, es posible gracias al proceso de conversión del espectador en actor que consta de cuatro etapas:

- ❖ “Primera etapa: Conocer el cuerpo. Secuencia de ejercicios en que uno empieza a conocer su cuerpo, sus limitaciones y sus posibilidades, sus deformaciones sociales y sus posibilidades de recuperación” (Boal, 2009, p.25). Tiene por finalidad desmontar, analizar y verificar las estructuras musculares de los participantes para que se vuelvan conscientes. De este modo es más sencillo imitar los movimientos de otros personajes.

- ❖ “Segunda etapa: Tornar expresivo el cuerpo. Secuencia de juegos en que uno empieza a expresarse a través del cuerpo, abandonando otras formas de expresión más habituales y cotidianas” (Boal,2009,p.25)
- ❖ “Tercera etapa: El teatro como lenguaje. Se empieza a practicar el teatro como lenguaje vivo y presente, no como producto acabado que muestra imágenes del pasado” (Boal, 2009, p.25). Se trata de que el espectador deje atrás la condición de objeto para asumir el papel de sujeto. Según el grado de participación se distinguen tres partes dentro de esta etapa:
  - Primer grado: Dramaturgia simultánea. Consiste en la interpretación de una escena corta planteada por un espectador. El acto es dirigido hasta un punto en el que estalla el conflicto. Entonces los actores detienen su interpretación y acuden al público en busca de soluciones, que se representan de forma improvisada. (Boal, 2009, p.33).
  - Segundo grado: Teatro imagen. La intervención del espectador es más directa puesto que se le pide al participante que exprese su opinión sobre un tema, abstracto o concreto sin utilizar el habla. Ha de definir la posición de los cuerpos del resto de participantes de modo que su parecer se vea reflejado. Tras organizar el conjunto, el resto del grupo puede realizar modificaciones. Una vez alcanzado el consenso acerca de la figura, se solicita al espectador-escultor que forme una nueva agrupación de estatuas mostrando cómo le gustaría que fuese el tema dado. En el primer conjunto se muestra la “imagen real”, en el segundo la “imagen ideal”. Por último, se le encomienda la construcción de la “imagen tránsito”, es decir, del paso de una realidad a otra.(Boal, 2009, p.37-38).
  - Tercer grado: Teatro-foro. Es el último paso. La persona partícipe ha de actuar con decisión en la secuencia dramática para reformarla. Se compone de las siguientes etapas: inicialmente, se requiere una cuestión política o social, de ardua resolución, para improvisar o ensayar. Consecutivamente se expone un espectáculo de 10, 15 minutos en el que se muestre el asunto a debatir y la resolución que se

pretende analizar. Los participantes no estarán de acuerdo, por lo que se explica que la escena será representada de nuevo, con la posibilidad de que cualquier persona releve a cualquier actor y guíe la acción en la trayectoria que crea conveniente. El/a intérprete reemplazado, se reincorporará de nuevo, cuando el participante decida finalizar su intromisión; los demás han de continuar la escena siguiendo la línea de trabajo de los actores que ocupaban su posición.

- ❖ “Cuarta etapa: El teatro como discurso. Formas sencillas en que el/a espectador-actor presenta espectáculos según sus necesidades de discutir ciertos temas o ensayar ciertas acciones” (Boal, 2009, p.25). En el anexo 2 se concretan algunos ejemplos de estas formas.

#### 4.4.1.2.2.-Sistema Comodín

- ❖ Metas del sistema comodín

Según Boal (2009), las metas son de carácter estético y económico, porque están basadas en la realidad.

- El primer problema a ser resuelto es la presentación de la obra, dentro del espectáculo, es decir de la interpretación de acuerdo a una determinada perspectiva. El sistema comodín propone el acercamiento del narrador a los espectadores, pretendiendo que el espectáculo se desarrolle en dos niveles: el de las fábulas y el de la conferencia
- La segunda meta se centra en el estilo. El comodín propone una forma de hacer teatro que contenga todos los instrumentos de los diversos estilos o géneros, resolviendo individualmente cada escena según los problemas que en ella se presenten. Se tienen en cuenta la función del protagonista que explica la realidad más concreta, y la del comodín que es la abstracción universalizante de la realidad protagónica.
- La tercera meta, está enfocada a la resolución del conflicto entre personaje-objeto y personaje-sujeto, que “deriva de la consideración

de que el pensamiento determina la acción, o por el contrario, de que la acción determina el pensamiento” (Boal, 2009, p.90).

En el sistema comodín “la estructura de los conflictos es siempre infraestructural, aunque los personajes no sean conscientes de este desarrollo subterráneo, es decir aunque sean hegemónicamente libres. Se intenta restaurar la libertad plena del personaje sujeto dentro de los rígidos esquemas del análisis social” (Boal, 2009, p.91)

El sistema comodín permite presentar cualquier texto con un número fijo de actores, independientemente del número de personajes, ya que los actores tienen la capacidad de representar en escena las personalidades de varios personajes. Para tratar de alcanzar las metas hay que “crear y desarrollar dos estructuras fundamentales: la del elenco y la del espectáculo” ( Boal, 2009, p.92)

❖ Las estructuras del comodín.

Como plasma Boal(2009), Teatro del oprimido, en el sistema comodín se distribuyen funciones a los actores, según la estructura de los conflictos planteados. Se distinguen las siguientes funciones:

- Función protagónica, el actor encargado de representar el papel de protagonista (que no tiene por qué coincidir con la del personaje principal) ha de ajustarse a la realidad humana y tener la conciencia del personaje y no del autor. Trata de provocar en el público un sentimiento empatía.
- Función del comodín, tiene la capacidad de sustituir a cualquier personaje de la historia si las circunstancias lo requieren. Crea una realidad mágica y expresa la conciencia del autor porque conoce la trama y los objetivos de la obra. Si el comodín desempeña la función del protagonista durante un instante, adquiere únicamente la conciencia del personaje, y es sustituido en sus funciones por los coriferos.

- El resto de actores se dividen en dos coros: deuteragonista (apoyan al protagonista) y antagonista (están en contra del protagonista), con sus respectivos corifeos.
- El número de los participantes del coro puede variar de un episodio a otro. Existirán dos tipos de figurines, “uno básico, relativo a la función y al coro al que pertenece; otro referente (...) a los diferentes papeles sociales que interpretará durante el conflicto de la pieza” (Boal, 2009, p.96). Habrá un figurín par cada papel social. En el caso de que dos actores materialicen el mismo papel social, el figurín, puede ser usado por todos los actores y ha de clarificar la distinción de cada uno de los actores que desempeñan el mismo papel.
- Orquesta coral, formada por guitarra, batería y flauta. Sus miembros han estar capacitados para tocar otros instrumentos de cuerda, aire y percusión y ayudan al corifeo cantando los comentarios informativos (reales o fantásticos).

El sistema comodín también poseerá una estructura de espectáculo dividida en siete partes: dedicatoria (canción, escena, texto declamado...dedicado a una persona o hecho), explicación (encuadrar la historia desde la perspectiva de la persona que la cuenta), episodio (división de la estructura general de la obra), escena (“es un todo en sí mismo”), comentario (entrelazan las escenas), entrevista (monólogo que explica el estado de un ánimo de un personaje sin que los otros se percaten) y exhortación (estimulación del público acerca de los temas tratados en la obra).

#### **4.4.2.-Influencias**

Paulo Freire fue un importante pedagogo del siglo XX, que conoció desde la niñez la realidad del nordeste brasileño. La población, estaba compuesta mayoritariamente por trabajadores rurales con un alto índice de analfabetismo. Hacia 1946 fue nombrado Director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social en el Estado de Pernambuco, lo que lo aproximó aún más a un sector de la sociedad en exclusión social. La analfabetización, para ese entonces era un grave

problema, por lo que Paulo Freire decidió llevar a cabo prácticas pedagógicas contrarias a la educación tradicional.

En 1962 enseñó a leer y escribir a 300 trabajadores en 45 días. Sus métodos revolucionarios comenzaron a cobrar vida y fama a lo largo del Brasil. En 1964 el régimen militar que se impuso en el país lo obligó a exiliarse, por lo que tuvo que interrumpir sus proyectos educativos. En 1977 publicó una de sus obras más importantes, “La pedagogía del Oprimido”, cuyas ideas sirvieron de apoyo a Augusto Boal en la creación del teatro del Oprimido.

Freire (2005), critica el sistema tradicional de educación, y propone una pedagogía basada en el análisis crítico de la realidad.

La educación tradicional, a la que denomina como educación bancaria, es la educación del poder. En este tipo de enseñanza los maestros son los opresores y los alumnos los oprimidos. Desde este enfoque un buen profesor es el encargado de que sus alumnos memoricen la mayor cantidad de contenidos posible, y un buen alumno es el que dispone de una considerable capacidad de almacenamiento. El resultado, es la formación de un alumnado pasivo y dócil fácilmente manipulable, que asegura el mantenimiento de la sociedad tradicional. Debido a esto, surge la necesidad de un cambio en la perspectiva educativa, hacia una educación crítica, centrada en el análisis de la realidad.

La pedagogía de Paulo Freire, propone la liberación de los educandos, que han de convertirse en educandos-educadores y la transformación de los educadores que han de convertirse en educadores-educandos. Sólo así, es posible instruir al alumnado en una “educación problemática”, guiada por el entendimiento, la crítica y la lógica.

Este proceso, se alcanza a través de la concienciación de la realidad social llevada a la praxis.

La pedagogía del oprimido se centra en el diálogo, que permite la comprensión del mundo, la realidad, y la socialización. El hecho de compartir el conocimiento, posibilita la contrastación de ideas y perspectivas, enriquecedoras en todo proceso de conocimiento.

Según Paulo Freire, para que este diálogo alcance su propósito, debe hacerse con amor al mundo y a los hombres, ha de partir de las masas, no de los deseos de un líder y el lenguaje de expresión ha de ser sencillo.

Una educación que está supeditada a los mandos de poder, sistemáticamente se convierte en una forma de control, no en una fuente del saber. Aquella enseñanza en la que el método de estudio es la memorización, revela las carencias del sistema educativo, ya que no solo no se consigue el aprendizaje, sino que se merman las capacidades del alumnado.

Todos los individuos nacen con unas características comunes, entre las que destaca la necesidad del saber. Es objeto de la enseñanza dar respuesta a esta necesidad.

La importancia de la educación racional reside en hacer entender al educando que no hay mayor recompensa por el estudio que los propios conocimientos. Freire propone el método de la alfabetización, para despertar el interés de la cultura y del conocimiento a partir de la propia experiencia. Se preocupa por el desarrollo del espíritu crítico responsable y de participación. La educación ha de ser vista como un agente liberador y creador de conciencia, orientado a la transformación de las estructuras opresoras, en la que el hombre es considerado como sujeto reflexivo que interviene para cambiar la realidad.

#### **4.4.3.- Experiencias previas en Latinoamérica**

De acuerdo a Boal(2009) El Teatro Arena de Santiago y el Plan ALFIN de Alfabetización en Perú, ambas basadas en los postulados Freirianos, son las experiencias que facilitaron la consolidación del teatro del oprimido.

##### **4.4.3.1.-Teatro Arena de San Pablo**

La trayectoria del grupo de Teatro Arena estuvo marcada por cuatro etapas fundamentales: etapa realista, fotografía, la nacionalización de los clásicos y los musicales.

#### ❖ Etapa Realista

En 1956 El teatro Arena inicia su etapa realista, cuya pretensión fundamental, era el distanciamiento del teatro convencional. En este año, el teatro de San Pablo estaba dominado por el teatro Brasileño de Comedia, en el que las representaciones teatrales, imitaban al Teatro Europeo. Los personajes distaban mucho de la realidad brasileña.

Cuando surgió el TBC los personajes eran actores-empresarios, que centraban el espectáculo en ellos mismos, el público dejó de acudir al teatro. Como respuesta el TBC rompió con todo esto, y creó un nuevo concepto del teatro: teatro de equipo, en el que se llevaron a cabo puestas en escenas abstractas y hermosas, por actores de la clase media, con una dicción británica. El público, también se cansó. Durante esta etapa el teatro Arena vino a satisfacer a esa ruptura y a las necesidades de la clase media. Ahora los actores eran brasileños, y los textos a interpretar, eran realistas, interpretaban la realidad más próxima.

Se fundó el Laboratorio de Interpretación .Las obras escogidas en este período fueron “Mice and men” de Steinbeck, “Juno y el pavo real” de o’Casey, “They Knew What They Wanted” de Sidney Howard, entre otras. El escenario de representación se cambió al modelo circular, pues los espectadores podían apreciar de un modo más cercano los elementos del espacio estético, y los actores ahora representaban a sujetos brasileños.

#### ❖ Fotografía

Esta etapa comenzó en febrero de 1958. La primera fue “Ellos no usan smoking” de G. Guarnieri. Aparece por primera vez el drama proletario. Durante este período, se rechaza el teatro Europeo, y se tratan temas relacionados con todo aquello que fuese brasileño. Coincide con el nacionalismo político y la valorización de lo nacional. El énfasis de la interpretación reside en hacer sentir emociones.

#### ❖ La nacionalización de los clásicos

Etapa caracterizada por la representación de obras clásicas sujetas a modificaciones, para adecuarlas a la realidad. La interpretación social pasó al primer

plano, los personajes comenzaron a ser creados de afuera hacia dentro. Algunas de las obras interpretadas fueron.

“La Mandrágora” de Maquiavelo, “El novicio” de Martins Penna

#### ❖ Musicales

Se llevaron a cabo una amplia representación de espectáculos musicales, siendo el más representativo “Arena cuenta Zumbí” de Guarnieri y Boal. Se buscaba contar una historia desde una perspectiva bien localizada en el espacio y el tiempo. Zumbi rompió con todas las convicciones, incluso con la empatía, que debe de ser reconquistada.

#### 4.4.3.2.-Plan de Alfabetización ALFIN en Perú.

El 1973 se inició el Plan de Alfabetización ALFIN, para dar respuesta al elevado número de personas analfabetas en el territorio peruano, en un plazo máximo de 4 años. Las líneas de actuación se centraron en: La alfabetización en: castellano, las lenguas maternas del país y en las disciplinas artísticas (fotografía, teatro, pintura..) .

Se propuso la siguiente agrupación de la población diana: barriadas , regiones rurales, regiones mineras, poblaciones con problemas de lenguas maternas diferentes al castellano.

Se le entregaba a la población los medios de producción, para que ellos mismos elaborasen los símbolos representativos de la opresión.

Se les entregó una cámara y se les enseñó a utilizarla, para dar respuesta a las preguntas planteadas por los alfabetizadores. Los resultados fueron una gran variedad de respuestas muy creativas y amplias en significado.

La población peruana objeto de esta experiencia por su situación social, no han no ha tenido la oportunidad de alfabetizarse, sin embargo eso no significa que no puedan expresarse

#### **4.4.4.-Experiencias en Europa**

Las primeras experiencias del teatro del oprimido en Europa, como recoge Boal (2015) Juego de actores y no actores, fueron presentadas como un método latinoamericano. Se llevaron a cabo en poco tiempo, estaban centradas en la explicación de las técnicas, no en el análisis profundo.

El esquema a seguir fue el mismo todas las experiencias:

- ❖ Primer y segundo día: trabajo de interacción de grupo, a través de la realización de juegos y discusiones sobre la situación de Latinoamérica.
- ❖ Tercer y el cuarto día: inicio de la preparación de escenas de Teatro Invisible y Teatro Foro.
- ❖ Quinto día: presentación de las escenas del Teatro Invisible.
- ❖ Sexto día presentación de las escenas del Teatro Foro. El contacto con el público se establecía según este esquema: ejercicios, juegos, Teatro Imagen y escenas del Teatro Foro.

Estas experiencias se llevaron a cabo en:

##### 4.4.4.1.- Francia

En 1976 Augusto Boal organizó una experiencia con el teatro invisible en el metro de París. El tema a tratar fue el abuso sexual. Se hizo a través de la representación de una situación de acoso, a una mujer.

- Resultado, nadie defendió a la mujer, sino todo lo contrario. Los participantes tomaron partido en contra del sexo femenino. Algunos hombres defendían el derecho masculino a reaccionar ante la belleza de una mujer y otros afirmaban que las mujeres son las causantes del acoso.
- Conclusión: la evolución de la situación de las mujeres llevada a cabo en los últimos años, no es suficiente para superar los prejuicios sexistas en torno a este colectivo, ya que todavía existen personas que creen que el

colectivo femenino está al servicio del hombre, en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

#### ❖ **Experiencia en el hospital Fleury-les-Aubrais, Francia**

En 1980 Augusto Boal, desarrolló en colaboración con su esposa Cécilia, un taller de teatro dos veces por semana, formado por 30 participantes entre personal sanitario y de la administración. Se llevó a cabo un teatro-foro.

- El tema a tratar fue el respeto de la voluntad del enfermo. La historia fue planteada por uno de los enfermeros. Una noche acudió al hospital un hombre de habla croata-serbia, que solo sabía decir en español ¡Pinchazo no! El examen médico, determinó que era necesario administrar calmantes por vía intravenosa. El enfermero tuvo que pedir ayuda a cuatro compañeros. Explicó al resto del grupo que no se sentía a gusto con sus actos, pero que si se negaba repercutiría en su carrera profesional.
  - Resultados del teatro foro, mostraron, que uno de los enfermos, había propuesto escuchar al yugoslavo, a través de un intérprete, porque quizás fuese alérgico a las inyecciones. Una de las mujeres enfermas, propuso respetar la dignidad de las personas y de su poder de decisión. Uno de los enfermos, optó por distraer al enfermo para pincharlo sin darse cuenta.
  - Conclusión: Teniendo en cuenta los resultados se puede apreciar, que los enfermos mentales, que en múltiples ocasiones son observados desde una perspectiva de superioridad y compasión, son los únicos que propusieron tratar al enfermo como un ser humano digno y con derecho a ser escuchado.

### ❖ **Experiencia en el hospital psiquiátrico de Sartrouville, Francia**

Augusto Boal, acudió a un hospital psiquiátrico para poner en práctica el teatro del oprimido. El grupo estaba formado por 8 adolescentes menores de 20 años, internos con problemas psíquicos, provenientes de familias en riesgo de exclusión social, la doctora Aannik Echapase y su ayudante en prácticas.

- El tema propuesto fue la representación de la “nada”, porque eso era lo que querían hacer los adolescentes. Cuando Augusto Boal propuso que representasen esa nada, comenzó la puesta en marcha. Un chico dijo que para representar la nada se tiraría al suelo para dormir. Él mismo se dio cuenta de que hasta cuando soñaba, hacía algo. Otro de los participantes, reveló al grupo que su sueño era ser director. Boal, le dio una cámara ficticia y el alumno comenzó a interpretar su papel. A través del uso de la cámara, el sujeto se convertía en protagonista de una acción, así que el resto de los participantes, también comenzaron a grabar, cada uno a su modo, revelando los detalles de su personalidad.
  - Los resultados de la experiencia que Augusto Boal extrajo, le ayudaron en la confrontación de sus prejuicios, por un lado, ya que apreció que los discapacitados psíquicos tienen diferentes patrones de comportamiento y personalidad y son inteligentes, y por otro lado al cuestionamiento del trato a los enfermos.
  - Cuando entro al centro, dio por hecho que todas las personas que estaban allí eran enfermos mentales, olvidándose que dentro del grupo estaba el ayudante de la doctora. Decidió observar el comportamiento de los enfermeros con los pacientes. A los enfermos los trataban con energía y determinación “como si cada uno llevase una etiqueta en la frente, tenemos todos la misma enfermedad” (Boal,2004, p.74).Por lo que se cuestionó, cómo es posible que un enfermo mental se crea sano, si no es tratado como tal.

#### 4.4.4.2.-Suecia

Los participantes de la experiencia eran actores y espectadores del festival Escandinavo de Skeppsholmen (suecos, noruegos, finlandeses e inmigrantes). En las representaciones se trataron diversos temas:

- La inmigración. Se representó mediante el planteamiento de una situación, en la que una mujer de raza negra que necesitaba ayuda. Los participantes en la escena, llevaron a cabo gestos solidarios que mostraban intenciones de ayudarla.
  - Resultados: ninguna de las personas partícipes estableció un contacto físico con dicha mujer.
  - Conclusión: las intenciones, se quedan en deseos si no se llevan a cabo. La ayuda real se demuestra con acciones, no con pretensiones.
  
- La vejez. Se escenificaron varias situaciones: imágenes que mostraban a personas mayores siendo ayudadas por los jóvenes a cruzar la calle, realizar las tareas domésticas, comer... e imágenes en las que los mayores eran profesores de pintura, recogían a los nietos del colegio, enseñaban a leer...
  - Resultados: las diferentes imágenes representadas a lo largo de la experiencia, fueron fruto de la insistencia de Boal, puesto que en un principio solo se escenificaba a los mayores en situaciones cuya función era únicamente pasiva.
  - Conclusión: la mayor parte de la sociedad, tiene una visión equivocada de la vejez. Es cierto que con el paso de los años se pierden facultades porque las capacidades se deterioran, sobre todo las físicas, sin embargo esto no significa que el deber de la juventud haya de estar enfocado únicamente al cuidado asistencial. Es necesario potenciar los puntos fuertes de este colectivo, que todavía está capacitado para aportar cosas a la sociedad.

### ❖ Festival de Skeppsholmen, en Estocolmo

Augusto Boal trabajó con diferentes grupos de personas que acudían al festival. Los participantes decidieron hacer Teatro Invisible en el metro, tras conocer las experiencias de París. Se corrió la voz, y como el teatro imagen, ha de ser inesperado, la experiencia se trasladó a los ferrys. Los temas tratados fueron:

- Las costosas reformas realizadas en el hospital escogido para el nacimiento del bebé de la reina Silvia.
  - Resultado, discusión sobre el sistema sanitario.
  - Conclusión, los miembros de la familia real tiene una serie de privilegios sobre el resto de los ciudadanos
- El racismo, este tema se llevó a cabo en dos restaurantes y en un Ferry.

En los restaurantes:

- La primera vez se representó a raíz de los conflictos amorosos de una pareja. El marido se cambia a la mesa de su amante, y la esposa le ofrece asiento a un griego.
  - Resultados, los presentes discuten acerca del motivo del enfado del esposo. Algunas personas lo consideraron como algo normal
- La segunda vez que se propuso esta escena, un periodista antirracista que estaba en el restaurante, cubría la noticia, sin tomar partido en el conflicto.
  - Resultados, los presentes discuten acaloradamente sobre el racismo
  - Conclusión: hay personas que dicen ser antirracistas, porque es lo que está bien visto socialmente, sin embargo es necesaria una coherencia entre actos y las palabras. No sirve de nada autodefinirse como antirracista, si no se interviene en la resolución de un conflicto de esta índole.

En el ferry:

- La propuesta mostraba una situación, en la que los actores discutían sobre qué raza y color de piel tenía preferencia para la ocupación de un asiento.
  - Resultados se discutieron temas raciales, de clases, de derechos... actores, y gente del público que no sabía que estaba preparado, desocuparon sus asientos organizando una protesta simbólica.
  - Conclusión, la empatía y la solidaridad llevan a las

#### 4.4.4.3.-Italia

Godrano(1977) es una pequeña ciudad en Sicilia, en la provincia de Busambra a 40 km de Palermo con pocos recursos.

Situada en el Valle de Busambra, en una gran montaña con una fisura en el medio.

En el territorio conviven múltiples mafias que se aprovechan de la fisura para arrojar los cuerpos de los trabajadores y líderes campesinos que no cumplen las condiciones de la mafia.

En el registro están inscritas 2000 personas, de las cuales, solo la mitad habita en Godrano, la otra mitad está formada por emigrantes. Es un territorio lleno de construcciones, los emigrantes que se marchan con la idea de volver algún día y tener una casa. Los escasos recursos de los que dispone la población siciliana, no se aprovechan, poseen alrededor de 9000 vacas que fallecen por causas naturales, ya que el mercado Común Europeo obliga a la población de Godrano a comer carne europea.

Augusto Boal y su equipo, decidieron realizar un espectáculo público de teatro del oprimido a través del teatro foro en la plaza del pueblo, al que acudió toda la villa. El público estaba formado por oprimidos y opresores. SE propusieron los siguientes temas:

- Desigualdad de género. La escena propuesta fue la de una joven que para salir a la calle tenía que ir acompañada de alguno de sus hermanos, todos ellos ocupados.
  - Resultados: dos maridos obligaron a sus mujeres a irse a casa (se quedaron igualmente), un hombre decidió que ese problema no era importante y las mujeres respondieron que si afectaba al colectivo femenino sí tenía importancia. En la sustitución de los actores, los resultados fueron diversos, las mujeres se atrevieron a decir lo que pesaban, cosa que no hacían en sus hogares y los hombres todo lo contrario.
  
- Opresión del pueblo. La situación planteada fue la creación de una cooperativa ganadera, con la que el alcalde no estaba de acuerdo.
  - Resultado: participación democrática real. El verdadero alcalde entró en escena para “hablar de cosas serias” y manipular la situación. Cuando los participantes no estaban de acuerdo decían alto y rebatían sus argumentos.
  - Conclusión: en el teatro foro, todos los participantes están en igualdad de condiciones. Los métodos de los que se valen los opresores, no tienen cabida en el espacio estético. Los opresores pierden su poder en el espacio teatral, los oprimidos ganan la fortaleza necesaria para hacer frente a los opresores.

#### **4.4.5.-Técnicas del teatro del oprimido**

Como recoge Boal(2004), el teatro del oprimido utiliza diversas técnicas que ayudan a los espect-actores a realizar análisis crítico de la realidad, en la búsqueda de soluciones a los conflictos planteados.

##### 4.4.5.1.- Técnicas prospectivas

Utilizan el lenguaje de las imágenes, por diversos motivos:

- El uso de las palabras, implica un conocimiento y un dominio profundos del lenguaje, para poder expresar con exactitud lo que se quiere transmitir. Ese control de un amplio campo léxico no es característico de todo el mundo, por lo que si se le pide a una persona que responda a una pregunta con palabras, el éxito en la respuesta dependerá de su dominio de la lengua.
- El lenguaje de las imágenes, es creado por las propias personas, que producen e inventan su vocabulario de manera personal. De este modo, se crea un lenguaje sígnico, en el que el significante y el significado son inseparables. Independientemente del nivel educativo y del dominio de la lengua, las personas podrán responder a cualquier pregunta, a través del uso de imágenes.

##### 4.4.5.1.1.-Tipos de técnicas prospectivas

###### ❖ La imagen de las imágenes

Esta técnica pretende crear relaciones entre la opresión individual y grupal.

- Primera etapa, las imágenes individuales: se divide al grupo en cinco subgrupos. Cada persona tiene dos minutos para crear una imagen representativa de algún episodio de opresión. Se utiliza el cuerpo de los participantes para crear las imágenes. No se permite hablar, sin embargo se puede emplear la técnica del espejo.
- Segunda etapa, el desfile de las imágenes: cada subgrupo muestra al resto del grupo, en el espacio estético, las imágenes que ha producido, para que el

resto de los participantes las comenten. Se han de recalcar las formas y detalles repetidos en las diferentes imágenes.

- Tercera etapa, La imagen de las imágenes: el grupo grande crea una imagen a partir de las imágenes representadas en pequeños grupos que contengan los detalles recurrentes en todas ellas. En el centro se sitúa la imagen del oprimido, alrededor se construyen las demás, formando la imagen síntesis de las imágenes individuales.
- Cuarta etapa, la dinamización: antes de dinamizar las imágenes, el director ha de comprobar si los participantes se sienten identificados. Los que crean que las imágenes son representativas, permanecen en la escena y los que no se van. Las imágenes se dinamizan a través del monólogo interior (cada actor dice en voz alta los pensamientos que se le vienen a la mente de la imagen durante dos minutos), el diálogo (los actores dialogan estáticos durante dos minutos), el deseo a cámara lenta (a cámara lenta los actores expresan los deseos de sus personajes a través de movimientos)

#### ❖ La imagen de la palabra

Se puede llevar a cabo a través del propio cuerpo (*ilustrando el tema con el propio cuerpo*), o con el cuerpo de los demás y los objetos de la sala (*ilustrando el tema con el cuerpo de los demás*).

Ilustrando el tema con el propio cuerpo.

- Primera etapa, la construcción de imágenes, los participantes muestran con sus cuerpos una palabra representativa o de interés, simultáneamente.
- Segunda etapa, familia de imágenes: sin deshacer las figuras, los participantes se agrupan en familias de imágenes similares para comentarlas grupalmente.
- Tercera etapa, las dinamizaciones: el directo le pide a los grupos que hagan un ritmo y una frase correspondiente al momento preciso de la imagen, para ser comentado.

Ilustrando el tema con el cuerpo de los demás:

El director pide a un voluntario que realice una imagen del tema, para que el grupo cree otra que esté de acuerdo con ella.

❖ Imagen y contra-imagen

- Primera etapa, las historias: el animador explica las técnicas, y le pide a uno de los participantes que cuente una historia de opresión para que sea trabajada por el grupo en parejas durante quince minutos.
- Segunda etapa, la formación de dos imágenes: el animador reúne a las parejas que han podido crear las imágenes más claras para que las construyan con sus cuerpos, el protagonista ocupa su lugar en su propia imagen y el copiloto sustituye al protagonista en la suya.
- Tercera etapa, observaciones sobre las dos imágenes: se intercambian observaciones acerca de las similitudes y diferencias de las imágenes
- Cuarta etapa, las dinamizaciones: el modo de los tres deseos, en el que el protagonista puede cambiar su imagen tres veces. El copiloto, ha de materializar, en tres pasos, los tres deseos del protagonista o sus propios deseos si fuese protagonista.

❖ La imagen caleidoscópica

Se pretenden explorar los múltiples significados que se construyen en la percepción de un hecho.

- Primera etapa: la improvisación, el protagonista improvisa su propia historia desempeñando el papel de personaje principal, a su vez también ejerce de director.
- Segunda etapa: los actores improvisan imágenes individuales con sus propios cuerpos.
- Tercera etapa, la formación de parejas con testigos: se juntan las imágenes complementarias y a cada pareja se le asigna un testigo.

- Cuarta etapa: la feria, en la que cada pareja representa las imágenes frente al testigo.
- Quinta etapa: las reimprovisaciones, el testigo de cada pareja cuenta lo que ha visto en la interpretación y las parejas vuelven a representar la imagen.
- Sexta etapa: el debate.

❖ Las imágenes de la imagen

Los participantes deben modelar imágenes a partir de la original.

- Primera etapa, la improvisación, el protagonista caracteriza y explica al grupo cómo han de improvisar los personajes. Segunda etapa, la formación de imágenes: esculpen su percepción de la escena, en una imagen, utilizando los mismos actores.

❖ La imagen múltiple de la opresión

Permite centrarse en un caso concreto de opresión.

- Primera etapa: se muestran varias imágenes variadas que representen el tema.
- Segunda etapa: se dinamiza el modelo.

❖ La imagen de la transición

Consiste en llevar a cabo un debate visual, sin palabras. Se establece un modelo de lo real cuyo tema de opresión ha de ser propuesto por el grupo, para construir un modelo de lo ideal, en el que no exista la opresión. La siguiente fase comienza a partir de la imagen real. El animador le pide a los participantes que den su opinión sobre el proceso de transición de una imagen a otra, con la posibilidad de realizar modificaciones en la escultura.

Mientras una persona cambia, los demás opinan sobre el cambio. Cuando las imágenes están compuestas, se ejecuta la comprobación práctica

❖ Imagen del grupo

Es útil, cuando existen problemas en el grupo.

- Primera etapa: el modelo, es posible que se creen varios modelos si hay tensiones en el grupo, si se llega al consenso en la creación de un único modelo, el grupo opina elaborando las modificaciones pertinentes.
- Segunda etapa: la dinamización del modelo, todas las personas han de participar en la imagen. Los que están contentos se mantienen en la posición que ocupan, los insatisfechos se convierten en espectadores. El animador pide a las personas que salgan de la imagen, para volver a entrar expresando sus deseos con su cuerpo. La imagen final, revela la posibilidad de una relación armónica entre los componentes del grupo.

❖ Rashodom

Es de utilidad cuando los miembros tienen diferentes perspectivas acerca de un hecho o situación que atraviesa el grupo.

- Primera etapa, la improvisación: el protagonista dirige a los actores.
- Segunda etapa, las imágenes del protagonista: el protagonista muestra sus interpretaciones de las imágenes de los personajes.
- Tercera etapa, la reimprovisación: se improvisa de nuevo la escena, siguiendo la trama origen, y con el añadido de los elementos que provienen de las imágenes individuales.
- Cuarta etapa, los demás personajes construyen sus imágenes e improvisan de nuevo, los personajes elaboran imágenes de lo que han sentido en la escena, con las modificaciones que crean convenientes, para volver a improvisar cada conjunto de imágenes fabricadas por los participantes.

#### 4.4.5 2.-Técnicas introspectivas

##### 4.4.5.2.1.- Tipos de técnicas introspectivas

###### ❖ La imagen del antagonista

Se estudia un conflicto principal entre dos sujetos.

- Primera etapa, la imagen de uno mismo: el grupo elige el tema con el que quiere trabajar las relaciones interpersonales. El animador sugiere que los participantes se dispongan formando un círculo, se giren hacia fuera y piensen una situación que los enfrente a un antagonista y sientan miedo. El animador pide a los participantes que se giren a la vez y muestren simultáneamente la imagen que les provoca miedo.
- Segunda etapa, la formación de familias de imágenes: el animador solicita que se agrupen según las similitudes existentes en las imágenes.
- Tercera etapa, la elección de las imágenes: el animador le pide al grupo, que elija la imagen que sintetice de la mejor manera, el contenido de la familia de imágenes.
- Cuarta etapa, la dinamización: las imágenes se presentan antes el grupo para hacer comentarios. El animador demanda que se asocie un ritmo y una frase que exprese los deseos de los antagonistas y protagonistas para representar las imágenes.
- Quinta etapa, identificaciones o reconocimientos: los participantes que se identifiquen o reconozcan los opresores han de representarlos, el protagonista que la había creado queda libre.
- Sexta etapa, la improvisación en dos modos: el animador facilitará cuatro señales ¡Imagen! ¡Ritmo! ¡Frase! y ¡Acción! y a partir de ese momento las parejas interpretará su escena.
- Séptima etapa, el intercambio de impresiones, se intercambian opiniones a través de un debate.

- Octava etapa, el miedo al vacío.

❖ Circuito de rituales y máscaras

- Primera etapa, las improvisaciones ritualizadas: el protagonista representará de cinco a cuatro escenas, en las que se representará a sí mismo y mostrará a los actores los elementos claves del conflicto, teniendo estos cierta libertad de representación. Todas las partes han de tener claro, cuáles son sus deseos y hacer todo lo posible para conseguirlos. Después de cada improvisación los espectadores materializan sus opiniones con el cuerpo, pudiendo enseñar varias máscaras. Se elegirán las más pertinentes. Cuando se termina la primera escena, comienza la segunda en la que se improvisa de nuevo. Los participantes mediante su cuerpo y las palabras, comentan cuales han sido las características diferentes y principales del protagonista en esta segunda representación. A continuación se pasa a la tercera escena y así sucesivamente.
- Segunda etapa, el refuerzo de la máscara, el animador hace un breve recordatorio de las características (máscaras) observadas, para que sean magnificadas en una segunda representación.
- Tercera etapa, el conflicto de las máscaras contra los rituales: el animador propone la representación de una situación con una máscara exacerbada. A continuación el actor ha de representar el resto de las escenas con la misma máscara. Esta técnica permite descubrir al protagonista que algo no funciona cuando adaptamos nuestro modo de comportamientos, a un ritual, que por ejemplo prohíbe la libertad de expresión.

❖ La imagen del arcoiris del deseo

Ayuda a clarificar los deseos, las apetencias, las sensaciones y las emociones.

- Primera etapa, la improvisación es dirigida por el protagonista, los participantes interpretan el resto de los papeles. Previamente a la puesta en escena se realiza un monólogo interior para contextualizar a los actores.

- Segunda etapa, el arco iris: a través de su cuerpo, el protagonista representa deseos y emociones importantes para él, para que los participantes que se sientan identificados los reproduzcan. Una vez hecho esto, el animador pide al resto de participantes que propongan imágenes que han sentido ellos, que el participante ha de aceptar o rechazar, según el grado de identificación.
- Tercera etapa, monólogos, confidencias, primera constelación: el protagonista explica la relación con cada imagen, revelando las consecuencias de ese encuentro. Del mismo modo, establece una relación física con la imagen del antagonista. según cómo crea que este la percibe. Una vez hecho esto, los participantes comentan las imágenes.
- Cuarta etapa, la parte asume el todo: las imágenes son enviadas a escena, por el protagonista, para enfrentarse al antagonista durante dos minutos.
- Quinta etapa, el arco iris completo: las imágenes vuelven a escena para quedarse. El protagonista hace una segunda constelación, modificando las imágenes, las dispone como le gustaría ser percibido por el antagonista, que tendrá que enfrentarlas una a una.
- Sexta etapa, el protagonista ocupa el lugar del antagonista: el protagonista se coloca detrás del antagonista para apreciar cómo es percibido.
- Séptima etapa, voluntad contra deseo: el protagonista se enfrenta a su deseo y lucha contra ellos cuando no está de acuerdo.
- Octava etapa, el ágora de los deseos: el protagonista deja solas a las imágenes, par que se experimenten y examinen las relaciones entre las mismas. El protagonista escucha las alternativas y soluciones.
- Novena etapa, la reimprovisación: se improvisa la escena original, animando al protagonista a que imponga su voluntad.
- Décima etapa, el espejo múltiple de la mirada de los demás: los participantes intercambian sensaciones e impresiones coordinados por el animador.

#### 4.4.5.3-Técnicas de extraversión

##### ❖ ¡Para y piensa!

- Primera etapa, el modo para los sordos: los actores representan la escena como si el patio estuviese lleno de sordos, para que de este modo, cuando intenten explicar la idea, se les ocurran nuevas emociones y sensaciones.
- Segunda etapa, el modo normal: los actores improvisan la escena, con el mismo lenguaje visual e introduciendo la palabra.
- Tercera etapa: ¡para y piensa! cada cierto tiempo el animador dice “stop” parar la escena. A continuación ¡piensa!, los actores deberán decir lo que se les venga a la mente.
- Cuarta etapa, el intercambio de ideas: se intercambian ideas, para preparar la siguiente fase. Quinta etapa, reimprovisación con pausa artificial: los actores improvisan de nuevo la escena, y en esta ocasión el participante tiene derecho a intervenir, haciendo pausas para expresar sus pensamientos.

##### ❖ Ensayo analítico de emociones

Una escena ha de improvisarse tanta veces como emociones contenga. Una vez hecho esto, se improvisa de nuevo sintetizando todas las emociones

##### ❖ Romper la opresión

Representar una escena de opresión, hasta hallar la solución más viable.

##### ❖ Somatización

Consiste en realizar una segunda interpretación en la que se muestren las emociones y sensaciones físicamente

##### ❖ El contrario de uno mismo

Se divide al grupo en dos partes. Los participantes del primer grupo escriben en un papel sus nombres y las personalidades que les gustaría adoptar, para la posterior

representación. Los participantes del segundo grupo han de comentar las diferencias entre personalidades.

❖ El despertador de los personajes dormidos

Es igual que la técnica anterior, sin embargo aquí son los participantes del segundo grupo los que elaboran las características de las personalidades a representar.

## **5.-TESTIMONIO DIRECTO DE UNA EXPERIENCIA TEATRAL INTEGRADORA EN ESPAÑA. ENTREVISTA A CLAUDIO CASERO**

El relato de esta experiencia surge a raíz de la información recabada en una entrevista a Claudio Casero Altube (actor, director de escena, miembro ADE, mimo, dramaturgista, docente), desarrollada en el anexo 5.

El Proyecto de regeneración cultural, se inició en 1978, en la Unidad Vecinal de Absorción de Vallecas, Madrid.

Se llevó a cabo por un equipo de trabajo formado por : Mercedes Deba, que conocía bien el entorno, Ricardo Fortes (sociólogo), Susana Avellán (actriz), Pilar Pérez( actriz), Claudio Casero( actor) y un bailarín.

Contactaron por medio de la Confederación Nacional del trabajo, La Unión General de Trabajadores y asociaciones en torno al Pozo del Tío Raimundo y el Padre Llanos, jesuita del partido Comunista.

La población objeto estaba formada por:

- ❖ Mercheros, dedicados a la venta y/o recolección de quincalla, en proceso de asentamiento en la zona
- ❖ Colectivo gitano, dedicado a la venta ambulante y al trabajo en el campo, que valoraban la transformación de algunas de las costumbres tradicionales y veían de manera positiva aspectos de la cultura paya como la escolarización, la igualdad y la higiene.

Se propuso ofrecer una actividad dramática basada en el Romancero Gitano de Federico García Lorca para potenciar la creación de grupo, más allá de lo cotidiano, con una temática cercana al colectivo.

Los textos eran memorizados oralmente mediante técnicas de repetición y asociación, y corporalmente se trabajaba a través de la realización de improvisaciones basadas en el trabajo de Enrique Buenaventura.

Resultado: no fue posible llevar a cabo el espectáculo porque los miembros del equipo técnico no tenían la suficiente cohesión como para resolver problemas profundos y el colectivo no estaba realmente implicado.

Conclusión: antes de llevar a cabo un proyecto con un colectivo, es necesario evaluar la importancia que tienen para el grupo los objetivos propuestos. Sino son realmente importantes para la población diana, es probable que no exista un compromiso de trabajo.

## **6.-DISEÑO DE LA PROPUESTA “ACTÚO LUEGO EXISTO”**

La siguiente propuesta está diseñada para llevarse a cabo en la Comunidad de Castilla y León. Utiliza el teatro social como herramienta de trabajo en los centros residenciales de acción educativa de menores, para dar respuesta a las necesidades de este colectivo, tanto dentro como fuera de la institución. Se pretende conseguir la mejora de las condiciones de vida de los participantes y la integración en la sociedad. Se parte de una metodología de trabajo participativa y dinámica.

Es una propuesta abierta pues no se realiza en concreto para un determinado centro de menores. Se realiza en base a las necesidades y características generales de este ámbito ya expuestas, y en base a las competencias que el educador social desarrollará a través de las técnicas que conforman el Teatro del Oprimido y que una vez estudiadas se han considerado una herramienta adecuada para este fin, y se ha constatado su adecuación por el estudio de los resultados en distintas experiencias anteriores.

### **6.1.- OBJETIVOS**

La propuesta está orientada a conseguir unos resultados, que podrán alcanzarse a través de la consecución de unos objetivos mediante la aplicación de unas dinámicas concretas que se integran en la metodología del proyecto.

#### **6.1.1- Objetivo General**

- ❖ Mejorar la calidad de la convivencia.

#### **6.1.2.-Objetivos específicos**

- ❖ Proporcionar herramientas de resolución de conflictos a los menores.
- ❖ Crear un espacio seguro y democrático de debate.
- ❖ Potenciar la escucha activa.

- ❖ Desarrollar habilidades sociales a través del teatro del oprimido
- ❖ Gradación o escalonamiento jerárquico de los conflictos
- ❖ Potenciar la cooperación y el trabajo en equipo
- ❖ Trabajar la autoestima y la madurez
- ❖ Permitir una adecuada reinserción social

## 6.2.-JUSTIFICACIÓN

### 6.2.1.-Marco legal

El Real Decreto de 7 de julio de 2005, BocyL, nº135, 13 de julio de 2005, pp.16 , en su artículo 28, recoge los aspectos legales referentes a los programas de intervención complementaria, comprendiéndose entre ellos:

- ❖ *Los de atención terapéutica o rehabilitación de las secuelas emocionales resultantes del maltrato sufrido.*
- ❖ *Los de acompañamiento externo, apoyo y mediación social, que complementen o refuercen la preparación para la vida independiente.*
- ❖ *Los de apoyo conductual e intervención en crisis, para propiciar el control de las conductas inadaptadas y el aprendizaje de estrategias prosociales.*
- ❖ *Los de socialización, para la intervención intensiva en los supuestos de menores con graves problemas de socialización, inadaptación o desajuste social.*
- ❖ *Cualesquiera otros dirigidos a la atención particular de necesidades concretas.*
- ❖ *Los centros, propios y colaboradores, determinarán los programas complementarios de que dispongan en cada caso.*

En estos programas se contempla la organización de las actividades llevadas a cabo desde el propio centro de menores para dar una total cobertura a las necesidades de los adolescentes.

En el último punto del artículo, se expone que los propios centros son los encargados de la programación de dichas actividades. Aunque no se hacen referencias específicas al ámbito teatral, es posible trabajar con el teatro, desde los múltiples enfoques planteados por la legislación. La siguiente propuesta, está diseñada para ser aplicada en cualquier centro de menores debido a su carácter flexible y abierto, que permitirá realizar las modificaciones que los profesionales de la educación social crean convenientes, según las características y necesidades de los grupos.

### **6.2.2.-Derechos de los menores**

Según el Real Decreto de 7 de julio de 2005, BocyL, nº135, 13 de julio de 2005, p.24 de acuerdo al artículo 50, los menores tienen derecho:

- *Al tratamiento adecuado, individualizado y suficiente de su desprotección y a la atención y cobertura adecuada de sus necesidades básicas, ordinarias y especiales, en todos los órdenes.*
- *A recibir del personal y de los demás menores un trato personalizado, afectivo, digno y respetuoso con su intimidad, identidad y creencias.*
- *A mantener relaciones con su familia, de acuerdo con el régimen establecido al efecto, con los amigos y personas significativas en su vida y con el entorno social, sin otras limitaciones que las establecidas mediante resolución o las justificadas por la protección de su interés o el de los demás menores alojados en el centro.*
- *A la información, particularmente sobre su situación personal y familiar, sus derechos y deberes, y su vida en el centro, y a la orientación y consejo sobre tales cuestiones.*
- *A ser oído y participar, activa y responsablemente, de acuerdo con su edad, madurez y capacidad, en las decisiones que le afecten y en la organización, programación y desarrollo de la vida del centro.*
- *A expresar su opinión con libertad, a comunicarse con el Director o responsable del centro, las autoridades y los responsables legales,*

*administrativos y técnicos de su protección, y a presentar peticiones, sugerencias y quejas.*

- *A la confidencialidad y reserva sobre su situación y sus datos personales y familiares.*

### **6.2.3.-Teatro del oprimido como herramienta de trabajo**

Para garantizar el cumplimiento de los derechos citados anteriormente, es necesario escoger una herramienta de trabajo adecuada. En este caso se ha elegido el teatro social, más concretamente el teatro del oprimido, porque según Boal (2012) a través del TO:

- ❖ Todos los participantes pueden utilizar el poder de la escena.
- ❖ “Cae el muro entre el espectáculo teatral y la vida real” (Boal,2012, p.256).
- ❖ “Cae el muro entre artista y no artistas: todos podemos pensar por medios sensibles” (Boal, 2012, p.256).

Es decir, a través del teatro del oprimido es posible:

- ❖ Ofrecer una acción individualizada que asegure la cobertura de las necesidades del menor, a través de la puesta en escena de sus inquietudes o conflictos personales.
- ❖ Promover el pensamiento crítico responsable y la autonomía, a través de la proposición de soluciones.
- ❖ Fomentar la participación y la expresión personal, mediante las técnicas propias del TO que favorecen la interacción de los miembros del grupo.

Además, el uso del teatro del oprimido

- ❖ Facilita los procesos comunicativos, la expresividad y la escucha activa.
- ❖ Desarrolla la sensibilidad., el reconocimiento y la gestión de las emociones del individuo y del grupo.

- ❖ Permite trabajar el proceso por el cual se adquieren de manera selectiva los valores/actitudes/intereses/conocimientos y experiencias.

### **6.3.-METODOLOGÍA**

En este caso en concreto, se pretende dar cobertura a las exigencias de los menores en los centros y en su reinserción en la sociedad, a través de algunas de las técnicas del Teatro de oprimido planteadas por Boal.

Esta herramienta de trabajo tiene un carácter práctico, participativo y evocador de sensaciones. A través de la puesta en escena, se pretende dar respuesta a las necesidades individuales y grupales dentro y fuera del centro.

Se ha elegido esta herramienta de trabajo, por los siguientes motivos:

- ❖ Resulta más sencillo asentar conocimientos y valores llevados a la práctica.
- ❖ El grado de implicación de los participantes es mayor cuando son estos los que encaminan el curso de la acción y proponen la temática de las escenas.
- ❖ Es importante trabajar la mejora de las relaciones grupales, mediante la representación de conflictos similares a los acontecidos en la realidad.
- ❖ Las soluciones de los problemas planteados serán aplicables a la realidad una vez se comprueben las repercusiones de los mismos en el espacio estético. Estas han de surgir del trabajo en grupo para que sean aceptadas e interiorizadas por los participantes.
- ❖ El teatro permite el acercamiento a situaciones que se pueden dar fuera de los centros, Es más fácil responder positivamente frente a un conflicto que ya se ha resuelto, porque los participantes tienen una mayor seguridad en sí mismos.
- ❖ Se mejora la autoestima de los adolescentes, en tanto en cuanto son creadores de un producto final.
- ❖ Los deseos personales, en ocasiones, son vistos por el propio sujeto como algo imposible de realizar. Mediante la representación, se materializan las fases

necesarias para el cumplimiento de dichas pretensiones. Siendo este el primer paso para hacerlos realidad.

- ❖ No es necesario el dominio del campo léxico por parte de los participantes, para la expresión de sus deseos. Puede hacerse mediante el propio cuerpo, sin el uso de las palabras. Esto es beneficioso para aquellas personas que tengan dificultades para expresarse oralmente.
- ❖ Se potencia la expresividad corporal

La propuesta ha de ser en colaboración con un profesional del teatro, que será el encargado de explicar las técnicas teatrales al grupo.

El educador:

- ❖ Antes del proceso: ha de tener claro cuáles son los conflictos grupales y los deseos de cada individuo, a partir de la observación diaria de los participantes.
- ❖ Durante el proceso: ha de orientar, guiar y mediar con el grupo en el desarrollo de la acción dramática, resolviendo las posibles dudas que vayan surgiendo, de una forma cercana a los participantes. Así como leer al grupo, su funcionamiento y necesidades de manera continuada.

De las técnicas teatrales se ha seleccionado:

- ❖ Teatro foro:
  - En la resolución de conflictos, es importante que cada uno de los participantes pueda expresar su opinión públicamente llevándola a la praxis, porque de este modo es posible que los adolescentes comprueben, las inferencias de sus actos y actúen en consecuencia. Para tratar de modificar aspectos en las conductas de los individuos, el primer paso es que ellos mismos reconozcan sus errores.
- ❖ La imagen de grupo:
  - Es útil cuando existen problemas en el grupo porque la imagen final, revela la posibilidad de una relación armónica entre los participantes.

- A través de esa técnica, el grupo entiende que aunque surjan conflictos, es posible llegar a un acuerdo.
- Las relaciones grupales han de construirse a partir de los puntos de contacto, no de los de desavenencia.
- ❖ El contrario de uno mismo:
  - Ayuda a clarificar los deseos, las apetencias, las sensaciones y las emociones,...

### **6.3.1- Actividades**

Se van a dividir en cuatro bloques. La duración aproximada rondará en torno a los cuatro meses, aunque la extensión de la misma va a depender del número de participantes

1. El primer bloque está orientado a la resolución de conflictos cotidianos a través del teatro foro.
  2. El segundo bloque está orientado a la resolución de las tensiones existentes entre los miembros del grupo a través de la técnica “imagen de grupo”.
  3. El tercer bloque está orientado al desarrollo de la personalidad a través de la técnica “El contrario de uno mismo”.
  4. El cuarto bloque está orientado a la resolución de los posibles conflictos futuros que se puedan dar, al abandonar el centro.
- ❖ Primer bloque: Resolución de conflictos cotidianos
    - 1º Sesión: acercamiento a las técnica del teatro foro con la ayuda del técnico de teatro.  
Temporalización: 1 h.
    - 2º Sesión: el educador social, es el encargado de dividir los grupos para la elaboración de las listas por grupo. Los miembros de cada grupo, han de reflejar en una hoja los conflictos que consideren más importantes.  
Temporalización: 1 h.

- 3º Sesión: Puesta en común de las listas elaboradas por grupos, para la confección de una nueva lista con tantos conflictos como grupos existan.  
Temporalización: 1 h.
- 4º Sesión: Elaboración de un texto, por grupos, que contenga el conflicto que se quiere representar. Han de estar reflejados los papeles de los actores participantes en las escenas.  
Temporalización: 1 h.
- 5º Sesión: Ensayo de las escenas, los participantes han de practicar las escenas elaboradas en el papel.  
Temporalización: 1h
- 6º Sesión: Representación y debate de los conflictos. Cada grupo ha de representar frente a sus compañeros las escenas previamente ensayadas, según la técnica del teatro foro. El resto de participantes pueden parar la escena cuando no estén de acuerdo con algo para modificarla.  
Temporalización: se va a delimitar en función del número de grupos.  
  
Material: hojas, encerado, bolígrafos, aula.

❖ Segundo bloque: Resolución de las tensiones grupales

- 1º Sesión: el educador se encarga de explicar al grupo los conceptos de: segregación, integración, inclusión y exclusión de forma interactiva a través del planteamiento de la siguientes cuestiones:
  - ¿Qué es la segregación/interacción/inclusión/exclusión?
  - ¿Cómo creéis que aparecen estos conceptos representados en la realidad?Temporalización: 1 h.
- 2º Sesión:
  - Representación de la imagen. El educador le pide al grupo que construya una imagen acerca de la idea que tienen sobre la integración con su propio cuerpo. Es posible que se creen varios modelos si hay tensiones en el grupo. Sin embargo, “el simple hecho de intentar elaborar un modelo único puede

convertirse en una reflexión sobre los problemas existentes dentro del grupo y los medios para resolverlos”.

(Boal, 2004,p.174).

Temporalización: 1 h.

- **Dinamización del modelo:** las personas que estén de acuerdo con su posición en la imagen grupal, se mantienen, los insatisfechos salen de la imagen y se convierten en espect-actores.
- **Reincorporación:** el educador le pide a las personas que han salido de la imagen que vuelvan a entrar, para incorporar sus deseos o su propia forma de entender la integración, a través de su cuerpo.
- **La imagen final revela la posibilidad de una relación armónica entre el grupo**  
Temporalización: 1 h.

Este proceso se repetirá, con todos los conceptos.

Material: hojas, bolígrafos, aula

❖ Tercer Bloque : Desarrollo de la personalidad

- 1º Sesión: introducción a la técnica “El contrario de uno mismo”, con la ayuda de un técnico de teatro.

Temporalización: 1 h.

- 2º Sesión: antes de comenzar la preparación de las escenas, es necesario tener claros una serie de conceptos básicos acerca de la personalidad.

El educador ha de interactuar con el grupo a través del planteamiento de las siguientes cuestiones:

¿Qué es la personalidad?

¿Qué tipos de personalidad existen?

¿Es posible modificar la personalidad?

¿De qué manera nos influye?

Temporalización: 1 h.

- 3º Sesión: teniendo en cuenta la información debatida en la sesión anterior, cada uno de los miembros del grupo ha de pensar cómo es su personalidad para escribir en un papel las características de la personalidad idílica.

Temporalización: 1 h.

- 4º Sesión: Elaboración de los textos para la representación. cada persona ha de definir en un papel los detalles de la personalidad que le gustaría tener.

Temporalización: 1 h.

- 5º Sesión: Ensayo de la representación. Cada participante pone en práctica lo escrito en la sesión anterior.

Temporalización: 1 h.

- 6º Sesión: Representación y debate de las escenas. Se divide al grupo en dos partes. Los participantes del primer grupo han de representar la personalidad que desearían tener. El resto de los integrantes, es decir los espect-actores se encargan de comentar las diferencias que han observado entre la personalidad “real” y la “dramática”.

Temporalización: dependerá del número de participantes.

Material: hojas, bolígrafos, aula.

#### ❖ Bloque 4: Resolución de posibles conflictos futuros

- 1º Sesión: División del grupo en subgrupos formado por un mínimo de 3 personas, para la elaboración de una lista sobre las preocupaciones respecto al futuro acerca los posibles conflictos, con lo que creen que se pueden encontrar al salir del centro.

- 2º Sesión: Puesta en común de las listas elaboradas por grupos para la confección de una nueva lista en la que figuren tantos conflictos como nº de grupos.

Temporalización: 1 h.

- 3º Sesión: elaboración de un texto que describa el conflicto que se quiere representar, así como los papeles de los participantes.

Temporalización: 1 h.

- 4º Sesión: Ensayo de las escenas transcritas al papel.  
Temporalización: 1 h.
  
- Representación por grupos de los conflictos propuestos según la técnica del teatro foro.  
Temporalización: dependerá del nº de integrantes.

Material: hojas, bolígrafos, encerado, aula.

#### **6.4.-Evaluación**

Es necesario disponer de herramientas que permitan la evaluación del proceso y los resultados.

En este caso, se va a realizar a través de cuestionarios estándar, recogido en el anexo 3, que serán distribuidos entre los participantes, al finalizar cada uno de los bloques de actividades, y mediante la observación sistemática del grupo, por el educador, a través de la valoración de diferentes aspectos, en el comportamiento de los participantes, recogidos en el anexo 4.

## **7.-CONCLUSIONES**

En los centro de menores están institucionalizados infantes y adolescentes con necesidades específicas, añadidas a las propias de los menores que crecen en un entorno familiar adecuado. Todos tienen en común la ausencia de un referente familiar que asegure su desarrollo óptimo como individuos. El origen de esta ausencia, va a responder a distintos factores, que pueden ser determinantes en la personalidad de los internos, dando lugar a múltiples personalidades, con múltiples carencias.

El teatro del oprimido permite responder a estas carencias tratando de mejorar la situación individual de los participantes desde el trabajo de las necesidades grupales o tratando de mejorar la situación del grupo desde el trabajo de las necesidades individuales.

Para que esto sea posible es necesario, por un lado, que desde los órganos de dirección de los centros, se establezca un perfil de los requisitos que ha de tener el educador, según las características de los niños, y por otro que los educadores sociales sepan llevar a la praxis las competencias propias del educador social.

Teniendo esto en cuenta, el éxito de las intervenciones realizadas con los menores, va a depender, de la elección de la metodología, y del compromiso de los participantes.

Las técnicas del teatro del oprimido permiten llevar a cabo una metodología de carácter práctico y participativo con la que se pueden trabajar múltiples aspectos. Es más atractiva para los menores, ya que permite asimilar conocimientos teóricos fundamentales para el desarrollo de los sujetos de forma dinámica, ayuda al individuo a ser consciente de sus actos de una forma visual y permite que los menores hagan teatro aunque no pretendan hacer nada.

El compromiso de los participantes en la transformación de la realidad, es muy importante para alcanzar las metas propuestas. Si el grupo no está dispuesto a esforzarse difícilmente se van a conseguir los objetivos.

El teatro del oprimido, debido a las características de sus técnicas, reúne requisitos que, desde el inicio de las actividades, pueden incentivar el grado de

motivación requerido por el grupo para la consolidación de su compromiso. Esto se debe a que:

- La temática de las representaciones va a surgir de los menores. Es más sencillo que los participantes se impliquen en el trabajo si son ellos mismos los que proponen el tema.
- Es posible construir imágenes y escenas en poco tiempo. Los adolescentes adquieren más confianza en sí mismos, porque se ven capacitados para elaborar un producto teatral y aumentan las posibilidades de que quieran continuar trabajando con el teatro del oprimido porque ven resultados a corto plazo.
- Las producciones teatrales se representan frente a compañeros, que reflexionan sobre la temática propuesta. Esto provoca que los menores se sientan de utilidad, puesto que a través de sus interpretaciones, entretienen e inducen a la reflexión.

El diseño de propuesta, permite comprobar al educador la eficacia de las técnicas del teatro del oprimido, como agente de reinserción y de resolución de conflictos. Al tratarse de un proyecto piloto, ha de ser puesto en práctica para comprobar, si realmente se cumplen los objetivos propuestos.

Por otro lado, esto requiere que los educadores sociales tengan cierta información sobre el teatro del Oprimido, de Augusto Boal, en cuanto a la posible aplicación en el ámbito de lo social, y al trasfondo de la corriente filosófica, que está detrás.

Sería interesante introducir en este sentido, en el grado de educación social, una aproximación al Teatro del Oprimido, puesto que es una herramienta muy versátil que le permite, al educador social en potencia, por un lado, plantear dinámicas con una gran variedad de colectivos, siguiendo una de las funciones fundamentales de la educación social, que es dotar de capacidad crítica responsable y autonomía a la sociedad, y por otro lado poner en práctica, las competencias propias del educador social y las habilidades necesarias, mediante la representación.

## 8.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación(2015):*Diseño de las titulaciones de grado de pedagogía y educación social*. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)

Boal,A.(2004).*El arco iris del deseo*. Barcelona: Alba Editorial.

Boal,A.(2015). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.

Boal, A.(2012). *La Estética del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.

Boal,A.(2009).*Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.

Cortes,M.(2011): *Funciones del educador social en la CRAE (como figura de referente)*. recuperado de <https://sites.google.com/site/projectamariadelmarcortes/funcions-de-l-educador-al-crae-com-a-figura-referent>

Freire,P.(2005). *La Pedagogía del Oprimido* (2ª ed). México: Siglo XXI.

ONU (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

UNESCO (2010):*La Agencia de Seúl:Objetivos para el desarrollo de una educación artística*. recuperado de [http://portal.unesco.org/culture/es/files/41117/12861962605La\\_Agenda\\_de\\_Se%FAI\\_Objetivos\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_la\\_educaci%F3n\\_art%EDstica.pdf/La%2BAgenda%2Bde%2BSe%FAI\\_Objetivos%2Bpara%2Bel%2Bdesarrollo%2Bde%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%EDstica.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/41117/12861962605La_Agenda_de_Se%FAI_Objetivos_para_el_desarrollo_de_la_educaci%F3n_art%EDstica.pdf/La%2BAgenda%2Bde%2BSe%FAI_Objetivos%2Bpara%2Bel%2Bdesarrollo%2Bde%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%EDstica.pdf)

Real Decreto de 15 de enero de 1996, BOE nº15 de 17 de enero de 1996, pp. 1226.

Real Decreto de 12 enero de 2000, BOE, nº11 de 13 de enero de 2000, pp.1422.

Real Decreto de 25 de Julio de 2002, BOE, nº197 del 17 de agosto del 2002,pp.3657.

Real Decreto de 7 de julio de 2005, Bocy1, nº135, 13 de julio de 2005,pp.16.

## 9.-ANEXOS

### Anexo 1

Las funciones expuestas a continuación, en el cuerpo del trabajo hacen referencia al apartado 4.1.2.- Funciones del educador social.

#### 1. En relación al ámbito de la infancia y adolescencia

- ❖ Favorecer las condiciones de acogida del infante/adolescente en un clima de afecto y confianza
- ❖ Informar sobre las normas y funcionamiento del centro
- ❖ Elaborar un plan de seguimiento y evaluación individualizado, que se ajuste a la diversidad de situaciones y necesidades personales, a partir de la observación de los infantes y adolescentes.
- ❖ Actuar de forma reflexiva partiendo de la observación. Esta función, incluye entre otros:
  - Proporcionar un marco de referencia, que permita la interiorización de las normas del centro
  - Establecer un clima de confianza y afecto que favorezca el crecimiento personal de los menores y cubra sus necesidades emocionales
  - Fomentar la adquisición de hábitos de vida saludables
  - Transmitir los valores éticos aceptados socialmente: tolerancia, respeto, solidaridad, dignidad, autonomía
  - Trabajar las actitudes de resolución de conflictos, promoviendo la asertividad
  - Fomentar las actividades sociales, a través de actividades y recursos que favorezcan la integración social
  - Promover la integración y la convivencia en el centro favoreciendo el sentido de pertenencia para que el niño y el adolescente pueden proyectarse hacia las esferas sociales más amplias.
  - Motivar la necesidad de aprendizaje

- Participar junto con el niño y el adolescente en las actividades de la vida cotidiana, para la adquisición de hábitos.

## **2. En relación al menor.**

- ❖ Disponer de la información relativa a la situación del infante/ adolescente. Prestando especial énfasis en :
  - Recopilar información general y específica sobre el menor, referente a su entorno
  - Recolectar y analizar la información emitida por el resto del equipo de diseño
  - Coordinar. , redactar y enviar el informe de la situación del menor
  - Vigilar y asignar objetivos educativos al menor .
  - Concienciar al niño y al adolescente sobre su realidad familiar y social
  - motivar al niño y al adolescente con el fin de participar activamente en su proyecto educativo , centrándose en los valores y crecimiento personal
  - Coordinarse con los profesionales que hacen el seguimiento de la familia nuclear del niño y del adolescente.
  - Acompañar al niño y al adolescente en las actividades y/o servicios en las que se requiera la presencia del tutor
  - Informar al centro de las necesidades del menor
  - Preparar los documentos necesarios para el seguimiento del caso
  - Explicar a los menores la resolución de la medida judicial impuesta
  - Transmitir la información sobre el niño y el adolescente, a las personas que ejerzan la tutela
  - Servir como cotutor, asumiendo la delegación de responsabilidades y coordinando funciones con el tutor
- ❖ Crear en el centro un ambiente normalizador de la cultura, la sociedad actual y las costumbres de familia.

### **3. En relación al equipo educativo**

- ❖ Adoptar las medidas que considere necesarias en la intervención del menor, para la posterior discusión con el equipo educativo
- ❖ Estudiar la vía de intervención educativa más adecuada y la puesta en común con el resto de profesionales
- ❖ Establecer un canal de comunicación con los menores, para la resolución de problemas
- ❖ Aceptar la responsabilidad sobre los menores, respondiendo de la supervisión y realización de actividades, así como de las posibles incidencias que sucedan en el transcurso de las mismas

Las tareas asociadas a estas funciones son las siguientes:

- Garantizar el nivel básico de autonomía en la realización de las actividades diarias
- Planificar y desarrollar las actividades culturales, deportivas, creativas, de ocio y los talleres del centro.

### **4. En relación a la institución**

- ❖ Estar presente en las actividades llevadas a cabo por el centro para asegurar un buen clima de convivencia
- ❖ Garantizar el cumplimiento de la normativa del centro
- ❖ Velar por el mantenimiento del orden y la seguridad, evitando altercados y conflictos
- ❖ Mantener un espíritu de trabajo en relación al resto de profesionales

Las tareas asociadas a estas funciones son las siguientes:

- Participar en todas las reuniones convocadas
- Asumir las tareas delegadas de la Dirección y el equipo educativo
- Prevenir, orientar y controlar las situaciones
- Observar y descubrir las necesidades de los menores
- Evaluar el proceso, de forma individual y colectiva mediante una ficha de evaluación
- Informar de todo aquello relevante para el resto de profesionales del centro
- Utilizar la vida cotidiana como elemento importante para la formación del menor

## Anexo 2

### **Formas sencillas a través de las que el espectador-actor presenta espectáculos en el teatro como discurso.**

El proceso de conversión, del espectador en espect-actor , se divide en cuatro etapas, las líneas expuestas a continuación, muestran los ejemplos de la cuarta etapa: El teatro como discurso.

Como recoge Boal (2009) los ejemplos de estas formas son los siguientes:

- Teatro periodístico: se basa en distintas técnicas simples que posibilitan la conversión de materiales no dramáticos en escenas teatrales, a través de : la lectura simple;, lectura cruzada; lectura complementaria; lectura con ritmo: acción paralela; improvisación; histórico; refuerzo; concreción de la abstracción y noticia fuera del contexto
- Teatro invisible: se basa en la declamación de una escena en un espacio ajeno al teatro, en el que los/as presentes no asumen el papel de espectador/a. Implica la previa preparación del acto a representar para que los actores tengan la capacidad de incorporar las injerencias de los/as espectadores.
- Teatro fotonovela: esta técnica se fundamenta en la lectura a grandes rasgos, de la trama de una fotonovela, sin que los/as participantes conozcan el origen de la misma. Los espect-actores son los encargados de la representación. Al final, se realiza una comparación de la pieza expuesta con la de la fotonovela y se debaten los puntos de desaveniencia. . Se busca la actitud crítica y comparativa.
- Quiebra de represión: en esta técnica se solicita a uno de los/as presentes que comparta una vivencia en la que se haya sentido sometido/a y tolerase esa opresión, actuando en contra de sus deseos. La puesta en marcha se encarna de acuerdo al contexto original, en cuanto a reacciones, sentimientos y condiciones. Sucesivamente, se le pide al protagonista que reaccione ante la opresión. El resto de implicados son instados a aceptar la represión. El enfrentamiento que se produce permite valorar la fortaleza del adversario, así como la posibilidad de actuación del oprimido en “la ficción” de las pretensiones no satisfechas. Se hace necesario, llevar a cabo durante la propia escena, o en el debate, un procedimiento de exaltación desde el fenómeno que se presenta hacia la ley que lo rige. El objetivo es que el pueblo conozca las leyes que favorecen la opresión, para posibilitar el contraataque.

- Teatro-mito:” se trata simplemente de descubrir lo obvio detrás del mito: contar una historia lógicamente, revelando las verdades evidentes” (Boal, 2009, p.58).
- Teatro-juicio: Un relato es narrado por una de las personas partícipes e inmediatamente es improvisada por los actores/actrices. A continuación, “se descompone cada personaje en todos sus papeles sociales y se pide a los participantes que elijan un objeto físico, escenográfico, para simbolizar cada papel” (Boal,2009,p.60). Después, se procura relatar la misma historia, despojando de algunos papeles sociales a los personajes. “ Se les pide a los participantes que hagan combinaciones y todas las combinaciones propuestas deben ser ensayadas por los actores y criticadas por todos los presentes” ( Boal, 2009, p.61). De este modo se comprenderá que en la mayor parte de las ocasiones, a través del individuo habla su clase.
- Rituales y máscaras: radica en la presentación de “las superestructuras, los rituales que cosifican todas las relaciones humanas y las máscaras de comportamiento social que esos rituales imponen sobre cada persona según los papeles que ella cumple en la sociedad y los rituales que debe desempeñar” (Boal, 2009, p.62).

## Anexo 3

### 1.-Cuestionarios para el alumnado: evaluación de las actividades

Al final de cada bloque a cada uno de los participantes se le entrega este cuestionario para que valoren del 1 al 5, siendo el 1 muy insatisfecho y el 5 muy satisfecho, las actividades.

Aspectos a valorar	1	2	3	4	5
Duración de las sesiones					
Horario					
Lugar dónde se ha implementado					
Adecuación de la actividad					

## 2.- Cuestionario evaluador del Bloque 1.

Cuestionario a través del cual los participantes han de valorar del 1 al 5, siendo el 1 muy insatisfecho y el 5 muy satisfecho, si se han alcanzado los objetivos propuestos de las actividades del Bloque 1.

<b>1º Bloque: Objetivos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Capacidad de trabajo en equipo					
Capacidad de síntesis					
Mejora de la autoestima					
Capacidad para resolver conflictos pacíficamente					
Mejora de la expresión corporal					
Adecuación de la actividad					

### 3.- Cuestionario evaluador del Bloque 2.

Cuestionario a través del cual los participantes han de valorar del 1 al 5, siendo el 1 muy insatisfecho y el 5 muy satisfecho, si se han alcanzado los objetivos propuestos de las actividades del Bloque 2.

<b>2º Bloque: Objetivos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Clarificación de conceptos					
Mejora de las relaciones grupales					
Capacidad de expresión					
Adecuación de la actividad					

#### 4.- Cuestionario evaluador del Bloque 3.

Cuestionario a través del cual los participantes han de valorar del 1 al 5, siendo el 1 muy insatisfecho y el 5 muy satisfecho, si se han alcanzado los objetivos propuestos de las actividades del Bloque 3.

<b>3ºBloque: Objetivos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Clarificación de conceptos					
Capacidad para expresar deseos					
Capacidad de expresión					
Adecuación de la actividad					

## 5.- Cuestionario evaluador del Bloque 4.

Cuestionario a través del cual los participantes han de valorar del 1 al 5, siendo el 1 muy insatisfecho y el 5 muy satisfecho, si se han alcanzado los objetivos propuestos de las actividades del Bloque 4.

<b>4ºBloque:Objetivos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Capacidad de trabajo en equipo					
Capacidad de síntesis					
Mejora de la autoestima					
Capacidad de resolución de conflictos					
Mejora de la expresión corporal					
Adecuación de la actividad					

## Anexo 4

### 1.-Tabla de evaluación del educador social para el Bloque 1.

Aspectos que el educador social, va a evaluar en su cuaderno, sobre cada uno de los participantes en el las actividades del Bloque 1. Siendo el 1 la puntuación más baja y el 5 la puntuación más alta.

Aspectos a valorar	1	2	3	4	5
Frecuencia con la que surgen los conflictos					
Capacidad de resolución de conflictos					
Mejora de las habilidades sociales					
Mejora de las relaciones grupales					
Capacidad de expresión					
Compromiso con la actividad					
Adecuación de la actividad					

## 2.-Tabla de evaluación del educador social para el Bloque 2.

Aspectos que el educador social, va a evaluar en su cuaderno, sobre cada uno de los participantes en el las actividades del Bloque 2. Siendo el 1 la puntuación más baja y el 5 la puntuación más alta.

Aspectos a evaluar	1	2	3	4	5
Asimilación de conceptos					
Mejora de las relaciones grupales					
Mejora de la capacidad de expresión					
Grado de participación en el debate					
Compromiso con la actividad					
Adecuación de la actividad					

### 3.-Tabla de evaluación del educador social para el Bloque 3.

Aspectos que el educador social, va a evaluar en su cuaderno, sobre cada uno de los participantes en el las actividades del Bloque 3. Siendo el 1 la puntuación más baja y el 5 la puntuación más alta.

<b>Aspectos a evaluar</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Asimilación de conceptos					
Capacidad para expresar sus deseos					
Capacidad reflexiva					
Capacidad de expresión corporal					
Grado de participación en el debate final					
Compromiso con la actividad					
Adecuación					

#### 4.-Tabla de evaluación del educador social para el Bloque 4.

Aspectos que el educador social, va a evaluar en su cuaderno, sobre cada uno de los participantes en el las actividades del Bloque 4. Siendo el 1 la puntuación más baja y el 5 la puntuación más alta.

Aspectos a evaluar	1	2	3	4	5
Mejora de la capacidad de trabajo en equipo					
Capacidad de síntesis					
Aumento de la autoestima					
Mejora de la capacidad en la resolución de conflictos					
Mejora de la capacidad de expresión					
Capacidad de reflexión					
Compromiso con la actividad					
Adecuación de la actividad					

## **Anexo 5**

### **Entrevista a Claudio Casero**

#### **¿Qué has estudiado/Cual es tu formación?**

- Claudio Casero Altube (Actor, director de escena -miembro ADE-, mimo, dramaturgista, docente.)
- Arte Dramático en la RESAD. Madrid.
- Animación Socio Cultural en la UNED.
- Dirección Escénica. Escuela Julio Castronuovo. Alcobendas
- Cursos Doctorado en Humanidades en UV. Carlos III. Madrid.
- Mimo Corporal. Ecóle Etienne Decroux. Paris
- Commedia dell'Arte. Scuola Antonio Fava. Reggio Emilia.
- Kathakali . Kalatharangini School. Cheruthuruthy.

He realizado diversos cursos de expresión corporal, interpretación, Relaciones Humanas. Congresos, conferencias, etc., relacionadas con las técnicas del Arte Dramático.

#### **¿Cuál es tu campo de trabajo?**

Docencia. Actividades y eventos. Trabajo artístico con grupos. Enlace intercultural. Creación artística.

#### **Cuestiones referentes a la experiencia realizada con adolescentes**

##### **¿En qué década se inició el proyecto?**

Segunda mitad de los años 70 en España, concretamente en 1978.

##### **¿Con qué colectivo?**

Colectivo gitano y mercheros.

### **¿Cuáles eran sus características?**

Entendiendo colectivo como un grupo definido de personas, grupo social, que comparten tendencias vitales y de costumbres, objetos de interés, pero cuyos objetivos comunes puedan ser diversos, en ocasiones confluentes.

Se trataba de un colectivo gitano y merchero en trance de ubicarse o ser ubicados en una zona donde los poblados, en casos y en especial en los mercheros, con acusada tendencia nómada, en el entorno de lo que se denominará la UVA (Unidad Vecinal de Absorción) de Vallecas, Madrid.

Los mercheros, por ejemplo debido especialmente a su oficio de recolectores o vendedores de quincalla, se iban asentando paulatinamente por la zona.

El colectivo gitano, dedicado a la venta ambulante, trabajos de jornaleros de campo y otros menesteres, se encontraba, por esa época, en un periodo de adaptación legal paya, que por un lado valoraban como posible fuente de ingresos y por otro algunos dirigentes culturales y sociales que estaban emergiendo e intentando una transformación de las costumbres “tradicionales” gitanas- algunos “dirigentes” eran mujeres-, consideraban que la integración social razonable era fundamental para la propia supervivencia del colectivo. Incluso se valoraba como positivas muchas de las tendencias de convivencia paya, como lo era la por entonces concepción de la igualdad entre personas (en especial hombre-mujer), la escolarización y la higiene.

### **¿En qué consistió la experiencia?**

Se pretendía por medio de una creación teatral, montaje, cuya actividad se desarrollaría en un espacio social del entorno, el incentivar a los jóvenes gitanos y mercheros en un trabajo colectivo ajeno al habitual propio a fin de generar un sentido nuevo a su interrelación social.

Este proyecto de regeneración generacional se desarrollaba al mismo tiempo que se ejercitaba un amplio trabajo cultural para adultos, (Vallecas hasta principios de los años setenta que comienzan a asentarse personas atraídas por el crecimiento industrial de Madrid y la vida de la polis, procedentes de otras zonas de la península era una zona local de carácter agrícola y en cierto sentido independiente de la capital) con la construcción estable de talleres de formación profesional y de animación sociocultural, impulsados por el Ministerio de Cultura, colectivos sociales propios y otras asociaciones de carácter social que intervenían en la zona pero que eran ajenas a la

misma. Nuestro equipo pertenecía a este último. Estaba formado por una persona que conocía bien el entorno, Mercedes Deba, un sociólogo Ricardo Fortes que ejercía de director ejecutivo y artístico, un bailarín – no recuerdo su nombre- dos actrices, Susana Avellán y Pilar Pérez, y un actor, mi persona. No éramos un grupo. Nuestro equipo había surgido de la casualidad de las circunstancias. Habíamos tomado contacto por medio de la Confederación Nacional del Trabajo, La Unión General de Trabajadores y asociaciones en torno al Pozo del Tío Raimundo y el Padre Llanos, jesuita del Partido Comunista.

El marco que nos permitió tomar contacto fue el creado por las múltiples actividades sociales, marzo de 1978, que surgieron a raíz de ella detención de los miembros de la compañía catalana *Els Joglars* en noviembre de 1977, en torno a la “Libertad de Expresión.” La actividad fue propuesta por Ricardo Fortes.

### **¿Temática de la experiencia?**

A propuesta de Ricardo Fortes, él tenía contactos con el Ministerio de Cultura, se optó por ofrecer una actividad dramática en Vallecas al mencionado colectivo, que potenciase la creación de grupo más allá de lo cotidiano pero con temática conocida y cercana al colectivo gitano y merchero. Especialmente al primero por ser más significativo. Se eligió crear una dramatización del Romancero Gitano de Federico García Lorca. El Romancero gitano de Lorca no era ni costumbrista y folclórico. Había representación masculina y femenina que aunque en el romancero tiene un tratamiento tradicional, nos permitía desarrollarlo de otra manera. Había, también, conflicto de aceptación social. No se eligieron todos los poemas. Fueron seleccionados: El Romance de la luna luna, La monja gitana, San Rafael, San Gabriel, san Miguel, Prendimiento de Antoñito el Camborio en el Camino de Sevilla, Muerte de Antoñito el Camborio, Reyerta, Burla de Don Pedro a caballo. El criterio de la elección fue el posible sentido catártico, la plática teatral, el sentido de integración

### **¿Qué metodología se utilizó?**

El equipo había elegido el texto por convencimiento al otro y votación.

Se planteó tres días a la semana de trabajo con el colectivo.

Nos reunimos con los interesados que había sido convocados por el movimiento asociativo y la animadora social de la zona.

El compromiso debía ser firme. Era necesario una asistencia continuada.

Se trabajaba en un espacio diáfano de unos cien metros cuadrados.

No se utilizaban materiales de utilería.

Formábamos grupos coordinados cada uno de ellos por uno o dos miembros del equipo.

Se mantenía los grupo durante toda la jornada pero cambiaba el coordinador que redirigía el trabajo.

Los textos se aprendía oralmente, mediante técnicas de repetición y asociación.

Corporalmente se trabajaba a modo de juegos de la Infancia y tradición.

Se realizaban improvisaciones por analogía basadas en los trabajos de Enrique Buenaventura ( Teatro experimental de Calí, Colombia)

Cada miembro podía elegir el poema que considerase oportuno.

Se realizaban de forma individual y colectivo.

Se combinaban periodos de actividad física con otros de reflexión sobre el significado y la búsqueda de simbolismo e imágenes.

Se fijaba el trabajo por repetición.

En la última hora (3hs9 se presentaba el trabajo realizado por grupos por lo que había división en actantes y público.

El público opinaba tras la muestra y se platicaba entre actantes y público. Se sacaban conclusiones.

El equipo ponía una tarea para la jornada próxima.

Cada jornada el equipo contrataba opiniones y criterios y preparaba las actividades conjuntas de la siguiente jornada.

### **¿Cuáles fueron los resultados?**

El posible espectáculo a realizar con idea de proyección no pudo realizarse.

Causas probables:

No estábamos suficientemente cohesionados como equipo para solucionar situaciones complejas. Existía una jerarquía soterrada pero no claramente definida. Esto dificultaba la gestión del trabajo, por indeciso.

Salvo Mercedes Deba y su labor consistía en crear vínculos extra, no teníamos una convivencia continuada ni suficiente con el colectivo.

Por otra parte salvo elemento muy definidos, en especial mujeres, no había un

interés consistente por el trabajo.

Existía un sentido al ridículo muy acusado que no interesaba superar, por ajeno.

Existía una jerarquía en el comportamiento que deterioraba la empresa de superación individual

Los objetivos eran ajenos a la empresa artística. El interés era siempre puntual y existía cierta falta de costumbre por la continuidad y compromiso.

### **¿Cuál es tu conclusión?**

Es complejo desde mi punto de vista intentar “imponer” a nivel colectivo un ejercicio cultural y docente cuyo beneficio tenga carácter intangible, si la necesidad es otra. Recordemos que el saber leer y escribir en los tiempos que Paulo Freire alfabetizaba, dentro de sus posibilidades, en Brasil, era imprescindible saber leer y escribir para poder votar, lo que le otorgaba una necesidad material .Es imprescindible desear aprender para realizar un aprendizaje y es necesario que los prejuicios de cada sociedad no se imponga de forma opresiva, en cierto sentido , ante la propia colectividad. A mi criterio el respeto a permitir que el otro pueda aprender es tan imprescindible como el desear hacerlo. Hay que potenciar asimismo el valor de lo intangible como patrimonio humano y valorar su bien propio y común.