

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIADA EN GESTIÓN SOCIAL**

**“EL TEATRO DEL OPRIMIDO COMO UNA HERRAMIENTA DE
SOCIO EDUCACIÓN EN LA GESTIÓN COMUNITARIA. UN
ESTUDIO REALIZADO CON LOS ADOLESCENTES DE LA
ESCUELA “SANTA TERESITA DEL VALLE”, CONOCOTO ALTO”**

CANDO LIZANO SARA ANDREA

MSc. ERNESTO FLORES

QUITO, 2017

Al pueblo y a quienes luchamos junto a él.

Agradecimientos

A mi familia: a mi papá y a mi mamá, quienes me enseñaron a luchar y lo hacen diariamente.

A mi hermano, mi compañero de vida quien me recuerda que el arte es una herramienta que puede cambiar el mundo.

A mi abuelito Jorge y mis tías Martha y Cecilia por apoyarme.

A mi profesor Ernesto por guiarme durante este camino.

A mis amigos y compañeros de diálogo, el Décimo Año de la Escuela Santa Teresita del Valle, quienes me ayudaron con mi investigación y con los que aprendí y sigo aprendiendo mucho cada día.

A mis compañeras de lucha y amigas Andrea y Karen, mujeres valientes, que me han acompañado, y que juntas, me han hecho creer que el mundo va a cambiar.

A mi familia de teatro: Ana Paula, Rafael, Luis, Alisson, Marco, Mabel y Marcelo por compartir tablas, haber estado conmigo siempre, y enseñarme el valor del arte en la vida.

A mis amigos y compañeros de vida Roberto y David por quedarse a mi lado en todo momento.

A mis amigas “Gaminas”: Nohelia, Alisson, Andrea, María, Evelyn y Salomé, por haberme acompañado estos cuatro años, por estar, por ser y por quedarse.

A Gabriel, Francisca, María José y Jasmín por ser el pilar que me sostiene cuando parece que todo va a caer.

A la Escuela Santa Teresita del Valle por abrirme cariñosamente sus puertas y permitirme aprender junto a ellos.

A todos mis compañeros de curso de Gestión Social.

Tabla de Contenidos

Agradecimientos.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla de Contenidos	iv
RESUMEN.....	¡Error! Marcador no definido.
ABSTRACT	¡Error! Marcador no definido.
INTRODUCCIÓN.....	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO UNO: EL TEATRO DEL OPRIMIDO.....	14
1.1 APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL TEATRO DEL OPRIMIDO	14
1.2 EL TEATRO DEL OPRIMIDO	145
1.3 EL TEATRO DEL OPRIMIDO EN NUESTRO CONTEXTO.....	259
CAPÍTULO DOS: LA SOCIO EDUCACIÓN	333
2.1 LA GESTIÓN SOCIAL Y LA SOCIO EDUCACIÓN	¡Error! Marcador no definido.3
2.2 LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO	337
2.3 EXPERIENCIAS DEL DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO ..	375
2.4 EL TEATRO DEL OPRIMIDO Y LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO	50
CAPÍTULO TRES: EL TEATRO DEL OPRIMIDO COMO UNA HERRAMIENTA DE SOCIO-EDUCACIÓN	504
3.1 DESCRIPCIÓN DE LA ZONA Y LA POBLACIÓN	544
3.2 DESCRIPCIÓN DE LOS TALLERES	548
3.3 ANÁLISIS	74
4. CONCLUSIONES.....	86
4.1 RECOMENDACIONES	88
BIBLIOGRAFÍA	89
ANEXOS	94

RESUMEN

Esta disertación teórico aplicada tiene como objetivo general identificar al teatro del oprimido como una herramienta de socio-educativa en la Gestión Comunitaria, realizando un estudio con los adolescentes de décimo año de educación general básica de la Escuela Santa Teresita del Valle de Conocoto Alto. Para ello, se profundiza teóricamente en dos de sus variables principales: el teatro y la pedagogía del oprimido, junto a la aplicación de las técnicas propuestas desde el “Teatro del Oprimido”. Para el análisis teórico del teatro del oprimido se efectúa una aproximación histórica al mismo. En este sentido, se realiza una exploración en los procesos del teatro del oprimido más importantes en nuestro contexto y de sus características técnico-epistemológicas. Para ahondar en la pedagogía del oprimido se define ampliamente a la misma, se reconocen las experiencias de su aplicación en el desarrollo concreto, se ejecuta un análisis teórico en donde se reflexiona la relación entre la pedagogía y el teatro del oprimido y se ubica todos estos elementos dentro del marco de la Gestión Social y Comunitaria. Al ser una investigación cualitativa se utilizan métodos como la etnografía, los grupos de discusión, entrevistas abiertas y, principalmente, una adaptación a la metodología de la primera fase del Teatro del Oprimido planteada por Augusto Boal, en donde se concretan tres procesos: “descripción” que es el reconocimiento de la realidad; “decodificación” que es la interpretación de la misma y el de “inserción” o transformación de la realidad. Los resultados principales son el producto de un análisis cualitativo sobre el manejo de conceptos y la profundidad de discusiones que los estudiantes del centro educativo sostienen posterior a la utilización de dicha técnica; estos revelan un incremento en el pensamiento crítico de los estudiantes, su nivel de conciencia frente a su realidad y el empoderamiento de los mismos para transformar las situaciones que les oprimen.

PALABRAS CLAVES: Teatro del Oprimido, Socio- educación, Pedagogía del Oprimido, Gestión Comunitaria.

ABSTRACT

This theoretical Project of applied research had the general objective of identifying the theater of the oppressed as a socio-educative tool in the community management, implementing a study with teens from the “Santa Teresita del Valle” located on High Conocoto; through the theoretical focus in two main variables, the theater and the oppressed pedagogy. In order to analyze the theater of the oppressed, a historical approach was considered, an exploration of the processes of the theater of the oppressed that are most important in our context and of its technical-epistemological characteristics. To delve into the pedagogy of the oppressed, which experiences are widely defined and recognized in the concrete development, a theoretical analysis was carried out which was focused in the relationship between pedagogy and the theater of the oppressed and, lastly, it is sought to identify all these elements within the framework of Social Management. Being a qualitative research, methods such as ethnography, discussion groups, open interviews and, mainly, an adaptation to the methodology of the first phase of the Theater of the Oppressed, proposed by Augusto Boal, were used. This last method specifies three main processes, the description which is the recognition of reality; decoding which is the interpretation of it and the insertion or transformation of reality. The main results were the product of a qualitative analysis on the management of concepts, the depth of discussions and the transformations of reality that were applied in the students of the Tenth Year of Basic General Education. This show the increase of their critical toughs, their conscience in front of the reality and the empowerment to change the situations that oppressed them.

KEY WORDS: Theater of the Oppressed, Socio-education, Oppressed Pedagogy, Community Managment.

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

La investigación busca analizar la correlación que existe entre el teatro del oprimido y la socio-educación. Pues de esta manera, se propondrán herramientas al servicio de la construcción de conocimiento emancipador y, también, a la transformación social. Cabe recalcar que no se pretende reemplazar a la educación formal, sino que al contrario se presenta como una alternativa realizada en ámbitos y espacios distintos.

Es importante analizar este fenómeno pues plantea la generación de nuevas formas de educación. Y con esto, nuevas formas de generar dinámicas dentro de los procesos de los adolescentes en la Escuela Santa Teresita del Valle, más allá de su educación formal. Como menciona Motta (2002) en su libro *“Complejidad, educación y transdisciplinariedad”*:

Es necesario desandar el camino trazado por una educación mecanicista, reductiva, simplificante, autoritaria, inflexible (...) Es así, que se vuelve necesario reconfigurar los espacios educativos que se construyeron bajo la pretensión de la reproducción del mundo del trabajo y la realidad social en el interior de las escuelas, por medio del filtro simplista del lucro inmediato (...) y, sobre todo, indiferente al juego de la sensibilidad y la intuición” (Motta, 2002, p. 50)

Entonces, buscar nuevas formas de reconfigurar lo planteado desde la educación tradicional se vuelve trascendental para generar nuevos espacios educativos en donde se construyan transformaciones tanto a nivel individual, como a nivel colectivo. El Teatro del Oprimido es una herramienta artística en la cual se busca construir obras, ejercicios e improvisaciones teatrales junto a los integrantes del elenco y quienes participan en ellas con el fin de construir conciencia y transformación social. De esta manera, el mismo, al proponer herramientas de lectura, crítica y transformación de la realidad es pertinente para procesos de tipo socio educativos.

La investigación se realizó en la Escuela Santa Teresita del Valle, con adolescentes que cursan el décimo de año de educación básica. En esta edad se empieza a generar pensamiento crítico pues se reconoce y cuestiona la realidad, pero, sobre todo, los adolescentes tienen la capacidad de mirarse como sujetos de transformación de la misma.

La Escuela es un establecimiento fisco misional perteneciente a la RED de Educación Popular de Fe y Alegría, creado en la parroquia católica de Monserrat; es decir, tiene un vínculo directo con la comunidad jesuita y también con el Estado. Los adolescentes que asisten a la escuela pagan una pensión mínima mensualmente y pertenecen a un nivel socioeconómico medio-bajo.

Objetivos

Objetivo General:

Identificar al teatro del oprimido como una herramienta de socio educación en la Escuela “Santa Teresita del Valle”, Conocoto Alto.

Objetivos Específicos:

1. Explorar las posibilidades teóricas del teatro del oprimido y su aplicación en la realidad concreta.
2. Estudiar a la socio-educación como una herramienta en el contexto de intervención comunitaria de la gestión social.
3. Implementar un proceso de talleres de teatro del oprimido en el marco de una investigación-acción de los procesos socio-educativos propuestos.

Exposición de razones que motivaron el estudio

La disertación que se plantea a continuación es importante socialmente, pues se aproxima a los procesos socio-educativos desde una visión distinta, enseñando nuevas formas de abordarlos. La educación tradicional se basa en la repetición; es decir, es mecanicista y propone a la memoria y la repetición como únicas formas de aprendizaje. El teatro del oprimido, por el contrario, concibe al aprendizaje como un proceso de construcción continúa de “uno mismo” dentro de un contexto determinado y su desarrollo con los otros.

Por otro lado, analizar la metodología del teatro del oprimido en nuestro contexto sería un aporte teórico significativo, debido a que, pese a la existencia de una serie de procesos realizados con esta metodología, no se los ha planteado como una herramienta de socio educación. Por tanto, recopilar la experiencia teórica y metodológica conlleva un avance dentro de la generación de herramientas de intervención comunitaria.

Este estudio es factible debido a que existe un acercamiento previo con los adolescentes de décimo de básica de la Escuela “Santa Teresita del Valle”; ya que en el año 2016, la Pontificia Universidad Católica realizó un proyecto sobre “Cultura de la Paz” que constaba de una serie de talleres sobre la problemática mencionada. En este sentido, se logró observar que los adolescentes estaban acostumbrados a la educación formal, es decir, a procesos de repetición y memoria, pese a que no se trataba de un espacio educativo de este tipo, sino más bien un espacio alternativo. Sin embargo, al verse enfrentados a nuevos métodos de educación existió una buena respuesta, por lo que reforzar la utilización de los mismos dentro del proceso de desarrollo de los adolescentes resulta importante.

Este trabajo de disertación es un requisito académico necesario para la titulación de la carrera de Gestión Social, que tiene como una de sus competencias la socio-educación, por tanto, el estudio responde teórica y metodológicamente a los objetivos planteados desde la Gestión Social. Es así, que se vuelve necesaria la exploración de nuevas herramientas de intervención comunitaria de gestión social, en este caso el teatro del oprimido, pues así se ganará profundidad tanto a nivel epistemológico, como práctico.

Marco Teórico

La presente disertación se ampara bajo el paradigma socio crítico y, por tanto, también en la teoría crítica. Como menciona Alvarado, L. & García M. (2008) en su artículo *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*”

Este paradigma –socio crítico- pretende superar el reduccionismo y el conservadurismo admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica, ni sólo interpretativa, y sobre todo ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades (...) El paradigma que nos ocupa se considera como una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico.(Alvarado, L. J., & García, M. 2008, p.3):

Es así, que podemos afirmar que el paradigma responde a la investigación planteada, pues busca la posibilidad de generar cambio social a través de la relación entre la teórica y la práctica. Por otro lado, también es necesario analizar a la teoría crítica, como menciona Habermas (2007/1967) en su libro “La lógica de las Ciencias Sociales”.

El análisis del sentido en la etapa evolutiva socio-cultural, afecta al menos en tres aspectos a un programa teórico adecuado a ese ámbito objetual, a saber, en: a lo que concierne a la transformación de experiencias en datos, a lo que respecta a la estructuración de la teoría, y en lo tocante a la relación entre la teoría y la experiencia. (Habermas, J. 2007/1967, p. 332)

Esta investigación se enmarca dentro de la teoría crítica pues pretende generar procesos de construcción a través de las experiencias de seres humanos. Se recogen las mismas y con rigurosidad se transforman en teoría, para su posterior utilización práctica, mejorando y generando procesos de transformación con la misma.

Dentro de la misma corriente, se puede analizar es el concepto “industria cultural” planteado desde la Escuela de Frankfurt en donde Horkheimer, en su artículo llamado *La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas* (1988), plantea que:

La promesa del arte pone como absoluto las formas reales de lo existente, pretendiendo anticipar su realización en sus derivados estéticos. En este sentido la pretensión del arte es siempre también ideología. (...). La industria cultural, en suma, absolutiza la imitación. Reducida a puro estilo, traiciona el secreto de éste, o sea, declara su obediencia a la jerarquía social. (Horkheimer, M. 1988, p. 6)

La cita hace referencia a la forma en que el arte y sus representantes son tratados desde la industria. Se menciona que los personajes, pinturas, fotografías, etc. son planteados desde una visión jerárquica. Se retrata a los mismos como héroes de forma “estéticamente bella” y se deja de lado a todas las otras personas. Es así, que se transmiten masivamente ideas acerca de “cómo se debe ser”, “lo que se debe tener” o “lo que hay que hacer”, planteadas desde una estructura jerárquica.

La investigación busca romper justamente con todos estos estándares de construcción elitista del arte. En su lugar, plantea la construcción de nuevas formas de dramaturgia y puesta en escena, en donde se recrean escenarios cotidianos y en donde los héroes será un conjunto de personas que luchan por un fin en común.

Desde estos planteamientos críticos surge también la visión del teatro épico de Bertolt Brecht en su libro *Vida de Galileo* (2000), se plantea al distanciamiento como una forma de evitar la alienación a través de las ideas transmitidas desde el arte. Se opone a la transmisión de valores individualistas y busca generar una visión crítica a través de sus obras, así menciona:

El espectador debe poder reflexionar y para ello no puede estar completamente absorbido por la trama. Por tanto, el actor y todo el montaje deben mantener un cierto distanciamiento. El actor debe mostrar el papel, pero no identificarse con él. De esta forma el espectador no olvidará que lo que está viendo es teatro, evitará la alienación y conseguirá una reflexión crítica. (Brecht, B. 1947/2000, p.9)

Es decir, se generó toda una corriente en la que se plantea la necesidad de abordar al arte no como un producto mercantil, transmisor de valores egoístas, y en su lugar se plantea un arte para los sectores populares. El teatro del oprimido surge directamente desde esta corriente, reconociendo la transmisión de valores a través del arte y buscando plantear, en su lugar, una visión del mundo más crítica y transformadora.

Influenciado desde esta corriente y también la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, Augusto Boal en el contexto brasileño y, en general, latinoamericano plantea el teatro del oprimido, en donde se menciona que es necesario cambiar la forma en la que es concebido el *Teatro del Oprimido* (2008)

En el teatro del oprimido el ser social determina el pensamiento y no la superestructura. (...) Es necesario romper con las barreras creadas por las clases dominantes, primero se destruye la barrera entre actor y espectador. Todos deben actuar, todos deben protagonizar las necesarias transformaciones de la sociedad (...) Luego se destruye la barrera entre protagonistas y el coro; todos deben ser, a la vez coro y protagonistas”. (Boal,A. 2008 p. 4)

Esta cita nos permite ver la relevancia del uso del teatro del oprimido como una herramienta de socio-educación, pues busca generar conciencia individual, es decir, su reflexión acerca de sí mismo y de su entorno. Es decir, se vuelve necesario analizar la socio-educación, la cual tiene gran parte de sus orígenes en Paulo Freire y sus planteamientos de la necesidad de una educación en donde los sujetos se puedan conocer a ellos mismos y su propia realidad, como menciona en su obra *Pedagogía del Oprimido* (1968/2005)

En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que solo son retratos de la realidad desvinculados de la totalidad en que se engendran, en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, el verbalismo alienado y alienante. (Freire, P. 1968/ 2005, p. 51)

De este modo, podemos hallar la estrecha relación existente entre el teatro y la pedagogía del oprimido, pues ambas plantean el conocimiento del sujeto a través de su contexto y sus transformaciones. Este es otro de los planteamientos del teatro del oprimido, pues busca generar toda una reflexión frente a los productos teatrales que se construyen y se presentan.

Para articular los temas con la Gestión Social se vuelve necesario definir a la Gestión Comunitaria como parte de los procesos teóricos y metodológicos que se pretende realizar. Es así, que como plantea Robirosa en su artículo *Organización y Gestión Comunitaria* (1996) la gestión comunitaria es “un proceso político-técnico en el que deben participar los diversos actores sociales que con sus acciones y recursos van dando forma a la ciudad en la que viven” (Robirosa, M. 1996. p. 4). Por tanto, el reconocimiento de la Gestión Comunitaria, como un proceso político que involucra a todos los actores sociales, permite pensar acerca del empoderamiento personal y contextual de los mismos que les permita transformar su realidad. Entonces, se puede ver cómo este enfoque de la Gestión Comunitaria se encuentra concatenado, a la vez, con los objetivos que poseen el teatro y la pedagogía del oprimido; es decir, es un eje transversal a los mismos.

La Gestión Comunitaria surge en los años setenta en Latinoamérica dentro de un contexto político lleno de crisis de legitimidad en el gobierno y el surgimiento de las corrientes multiculturalistas. Estas dinámicas generan estados paternalistas que se apropian ineficientemente de las demandas de la población y las resuelven de forma asistencial. Es por esto, que la Gestión Comunitaria surge como un proceso que busca la descentralización y la autonomía del Estado. Esto no implica que sea el mercado el que se haga cargo de la población. Sino que, al contrario, se fortalezcan los territorios de manera que sean capaces de generar tejido social y construir, en conjunto, el bienestar común autónomamente. (Bastidas, S. & García, M. 2009)

Es por esta razón que la Gestión Comunitaria tiene un enfoque transformador y no asistencialista. Uno de sus objetivos principales es incrementar el nivel de participación y empoderamiento de la población generando redes de apoyo solidarias, la organización social y sostenibilidad a los procesos. La Gestión comunitaria, al estar en el contexto de la descentralización, hace que los actores sociales se encarguen de manejar sus propios recursos económicos, naturales y sociales. Los procesos realizados al ser sostenidos por la comunidad en donde se construyen generan relaciones horizontales que permiten el avance colectivo y la transformación social.

Por tanto, las herramientas socio-educativas como el teatro del oprimido, en este caso, se concatenan a los objetivos planteados desde la Gestión Comunitaria. Al igual que en el Teatro del Oprimido, en donde se busca empoderar a los sujetos de sus propias capacidades y la Pedagogía del Oprimido que busca implementar una mirada crítica a la realidad objetiva, los objetivos finales de las mismas son la transformación social.

Así mismo, la socio-educación como parte fundamental del proceso que se pretende realizar debe ser profundizada. Pese a que la investigación se realizó en un ámbito formal de la educación, las metodologías y enfoques utilizados para realizar la misma son distintos. Como menciona Filmus D. en su artículo *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos* (1999) “Las transformaciones en la relación educación-trabajo. Hacia la construcción de un nuevo paradigma socio-educativo. ¿Para qué educar en los albores del siglo XXI? La educación como eje articulador de un modelo social integrador.” (Filmus, D. 1999. p. 1) Es decir, la socio-educación surge como parte del desarrollo de las relaciones sociales, a partir de la configuración de los diferentes contextos. Es por esto, que los procesos realizados en estos espacios deben estar adaptados a la realidad concreta del lugar.

Entonces la Socio-educación o Educación Social surge en el siglo XX con la finalidad de universalizar un modelo pedagógico ajeno al propuesto desde la formalidad. La utilización de la palabra social surge como forma de transformar la visión jerárquica que se había manejado sobre la educación hasta la época y para recalcar que la misma debería ser para todos; al igual que en el “Ágora de Grecia” (Caridé, J. Gradaílle, R y Caballo, M. 2015). Es por esto que la Pedagogía y el Teatro del Oprimido responden metodológicamente a la Socio-educación, pues ambos también trabajan con instrumentos desde una visión distinta de la educación.

Una de las principales características de la Educación Social es el que la misma debe contar con técnicas e instrumentos que se adapten al entorno en donde se está trabajando. Es por esto que la misma está ligada a la Investigación Social, pues de esta forma se podrán realizar procesos contextuales en donde se incluyan las características y fortalezas del entorno y se articulará las estrategias sociales a las demandas de la población. (Ortega, J. 2000)

Por tanto, la Socio Educación surge como parte de un proceso de resistencia frente a la concepción tradicional de la educación en general. Dentro de ella se manejan técnicas y espacios que rompan con la imposición de conocimiento y en su lugar construyan uno que sea liberador.

Marco Metodológico

La siguiente investigación se planteó desde un enfoque cualitativo. Como menciona Gómez, Flores y Jiménez en su artículo *Metodología de la Investigación Cualitativa* (1996) los enfoques de investigación cualitativa “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.”(Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G., 1996, p.32) Entonces se puede mencionar que la investigación obtendrá resultados desde el contexto en donde se realizará y a partir de las características de los fenómenos a estudiar.

El enfoque comunitario también atravesará a la investigación. Como menciona Maritza Montero en su artículo *Psicología Comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos*“ (1984)

Lo comunitario será el de un agente de cambio y ese rol estará ligado a aspectos de detección de potencialidades, de auspicio de las mismas y de cambio en los modos de enfrentar la realidad, de interpretarla y de reaccionar ante ella. El elemento a subrayar en esta definición es el colocar el centro de gravedad del control y del poder en la comunidad, no en el agente interventor, en el técnico, ni en organismos promotores de cualquier signo u origen (Montero, 1984, p. 4)

Por tanto, esta investigación se maneja con un enfoque que reconoce la importancia de empoderar a la población a través del reconocimiento de su propia realidad y la posibilidad de transformación de la misma. Busca, también, interpelar metodológicamente a la construcción social de procesos colectivos, reconociendo que los objetivos podrán realizarse de mejor manera si se los realiza de forma comunitaria.

A la vez, la investigación es de tipo descriptiva en donde, como menciona Grajales en su libro *Tipos de Investigación* (2000) “se trabaja sobre realidades de hecho y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta. Esta puede incluir los siguientes

tipos de estudios: Encuestas, Casos, Exploratorios, Causales, De Desarrollo, Predictivos, De Conjuntos, De Correlación”. (Grajales, T. 2000, p. 1) Entonces, la investigación buscará interpretar un contexto a través de correlaciones, lo cual es importante pues permitirá reconocer la relación entre las variables planteadas y, a la vez, permitirá realizar un análisis a futuro de ambas como herramientas para procesos de intervención comunitaria. Es decir, la investigación permite analizar la correlación que existe entre el teatro del oprimido y la socio-educación. Además, ayuda definir si el teatro del oprimido es una herramienta válida como metodología de gestión comunitaria para los procesos de socio educación.

Por otro lado, su diseño teórico-aplicado, como menciona Cordero, Z. en su libro *La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica* (2009).

La investigación teórica aplicada se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. El uso del conocimiento y los resultados de investigación que da como resultado una forma rigurosa, organizada y sistemática de conocer la realidad. (Cordero, Z. R. 2009 p. 159).

Por tanto, se puede inferir que dentro del diseño de la investigación existirá una relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Es decir, se tendrá una base teórica, la cual se aplicará en la práctica, y luego la misma, se sistematiza de forma que se obtendrá nueva teoría. Este diseño se ajusta a los requerimientos de la investigación, pues la misma consta de una profundidad teórica y práctica que le permitirán tener rigurosidad necesaria para una investigación.

También es importante mencionar que la investigación será basado en la “investigación-acción”, la cual es como menciona Carr, W., & Kemmis, S. en su libro *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado* (1988) “La investigación acción es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden de mejorar la racionalidad y las justicias de sus propias prácticas” (Carr, W., & Kemmis 1988, p. 174). Así, podemos observar como la investigación responde a este tipo pues busca que los sujetos reflexionen sobre su cotidianidad y busquen la reconstrucción de la misma.

Las técnicas que se utilizarán son cualitativas y buscan responder teórica y metodológicamente al enfoque planteado desde el estudio:.

Microetnografía: La micro-etnografía es una técnica cualitativa que surge desde la antropología y busca hallar las formas de expresión y reproducción de una población. Como mencionan Murillo, J. & Martínez, C. (2010) “La micro-etnografía consiste en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, en una o varias situaciones sociales” (Murillo, J., & Martínez, C. 2010, p. 5) Es así, que se utilizan varias metodologías que ayuden a la tarea de la interpretación de la realidad, como grupos de discusión, entrevistas y observación de campo. Esta herramienta en particular nos permitirá reconocer con mayor profundidad los detalles del contexto en donde se realizará la investigación.

Observación participante: es una metodología cualitativa que surge desde la etnografía. Como mencionan Marshall, C., & Rossman, G. (1989) la observación participante es "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" Marshall, C., & Rossman, G. 1989 p. 79. En la misma se reconoce al sujeto como investigador del análisis del contexto. Generalmente, está acompañada de varios instrumentos como una guía de observación de campo, registro fotográfico y audiovisual. Sin duda, la investigación requiere la descripción de los fenómenos ocurridos con la misma, de esta forma se analizarán mejor los procesos de transformación que ocurran con la realización de la misma.

Grupos de discusión: Los grupos de discusión son una técnica de investigación social cualitativa que supone un trabajo de análisis en el cual se busca sostener una conversación grupal acerca de un tema específico. Como menciona Canales, M. & Peinado, A. en su artículo *Grupos de discusión* (1994):

El grupo de discusión, como la entrevista y las historias de vida, se asume explícitamente como una técnica que tiene por objeto el habla. Lo que se dice - que alguien dice, en determinadas condiciones de enunciación- se asume como el nudo crítico en que lo social se reproduce y cambia. (Canales, M., & Peinado, A. 1994. p. 3)

Dentro de la misma, el investigador es considerado como parte de la discusión, lo cual concuerda con la metodología del teatro del oprimido, en donde se rompen las barreras de “director y actores” y, por tanto, se genera un diálogo entre iguales que pretende realizar un

análisis discursivo profundo sobre el cual se extraerán los planteamientos en común que genere el grupo, a partir de la generación de los talleres.

Metodología del teatro del oprimido: la metodología del teatro del oprimido es una recopilación de técnicas basadas en los planteamientos de Augusto Boal en *El Teatro del Oprimido* (2013) “Para que el personaje sea realmente libre es necesario que su acción no sea limitada, a no ser por la voluntad de otro personaje, igualmente libre (...) Para que esto suceda los actores deben poder exteriorizar sus emociones; es decir, el personaje es sujeto absoluto de sus acciones” (Augusto Boal. 2013. p. 197).

Es así, que el teatro del oprimido se construye alrededor del sistema comodín en el cual se necesita primero la conciencia de las personas sobre ellas mismas y sus contextos, después el distanciamiento de las mismas. Es decir, no una repetición mecánica, sino que encierra la posibilidad de observar críticamente lo planteado en los textos planteados. Sus principales instrumentos son: creación de libretos, teatro imagen, juegos de roles y teatro foro.

La investigación se realizará en dos partes; la primera, que abarca el primero y el segundo capítulo es de tipo teórica en donde se realizará una recolección bibliográfica, atravesada por el paradigma socio crítico, al que responde la investigación, sobre el teatro del oprimido y la socio-educación. La segunda parte se realizará una serie de talleres que responden a la metodología del teatro del oprimido como menciona Boal en su libro *El Arcoiris del Deseo* contienen una serie de técnicas introspectivas y prospectivas. Dentro de las técnicas introspectivas se plantean principalmente la generación de imágenes que buscan, de forma analítica, construir imaginarios sobre la cotidianidad. Dentro de las técnicas prospectivas se plantean relaciones entre las imágenes e imaginarios planteados anteriormente y proyecciones de transformación. Es decir, la intencionalidad de fondo de los planteamientos a realizarse es que los estudiantes puedan leer su realidad de forma crítica y transformarla. (Boal, 2013) Estas técnicas pueden aplicarse como talleres teatrales durante 6 semanas aproximadamente. (Anexo No. 1)

Luego y durante todo el proceso de aplicación de instrumentos, a la vez, se utilizarán técnicas de evaluación cualitativa como grupos de discusión y micro etnografía ya definidas anteriormente. Por último, se realizará una correlación con los resultados

obtenidos y se generarán conclusiones que permitan realizar nuevos procesos de investigación.

Sumario de los contenidos de cada capítulo

En el primer capítulo se plantean los contenidos claves para entender al teatro del oprimido. En él se hace un análisis histórico del teatro en general, pasando por el teatro griego, pre colombino, isabelino y el moderno. Para luego aterrizar específicamente en el teatro del oprimido, el cual tiene bases en la propuesta del teatro dialéctico; para la consecución del mismo se han utilizado autores tales como Alejandra Álvarez, Bertolt Brecht y Augusto Boal. Después se abordará específicamente el teatro del oprimido, sus características y sus planteamientos teóricos y metodológicos. Por último, se recogen los procesos prácticos realizados desde el teatro del oprimido en nuestro contexto más cercano y sus repercusiones e impacto de los mismos.

Por otro lado, en el segundo capítulo se desarrolla la socio-educación como una herramienta de intervención comunitaria que no corresponde a los espacios tradicionales de aprendizaje académico, sino a espacios extraescolares. Atanasio, M. en su libro *Cómo detectar las necesidades de intervención socio-educativa* recalca que la misma forma parte de los procesos de investigación social y plantea que metodológicamente se respondan a los parámetros necesarios para realizar procesos de desarrollo social. (Atanasio. 1991)

Dentro de los procesos socio-educativos podemos encontrar varios enfoques de trabajo. Uno de ellos es el de la pedagogía del oprimido planteada por Paulo Freire; en el segundo capítulo se buscará desarrollar teóricamente los alcances de la misma a través de autores como Paulo Freire y Aníbal Ponce, para luego recoger las experiencias e impacto de las mismas en diferentes contextos y por último conectarla a los procesos del teatro del oprimido y plantear como metodología del mismo y a la Gestión Social.

El tercer capítulo contiene tres partes fundamentales. La primera hace referencia a una descripción micro-etnográfica del lugar en donde se realizaron los talleres; inicialmente se describe la zona, para después pasar al barrio, al colegio y se terminará describiendo al curso con el que se trabajó en los talleres. En el siguiente acápite se detalla cualitativamente el proceso llevado a cabo con los talleres del teatro del oprimido. Por último, se hará un análisis crítico sobre los talleres realizados y sus principales resultados.

El capítulo cuarto serán las conclusiones y recomendaciones las cuales estarán basadas en el objetivo general y los objetivos específicos. En las mismas se describe al Teatro y la Pedagogía del Oprimido como herramientas válidas para procesos socio-educativos en la Gestión Comunitaria. Se reconoce al Teatro como una herramienta política que ha tenido una función social histórica y contextualmente. Se señala al Teatro y a la Pedagogía del Oprimido como instrumentos que permiten a las personas mirar críticamente la realidad objetiva y rompe con las concepciones tradicionales de teatro y educación formal. Por último, se reconoce que la aplicación sistemática de los talleres de Teatro del Oprimido en la Escuela Santa Teresita del Valle influye notablemente en el desarrollo de manejo de conceptos, cambio de actitud y reconocimiento de ellos mismos como sujetos de transformación.

CAPÍTULO UNO: EL TEATRO DEL OPRIMIDO

En el siguiente capítulo se analizará al teatro del oprimido a través de diversas variables. Primero, para entender la función social que el teatro en general ha tenido en la realidad social se realiza un análisis histórico y holístico de los procesos artístico-teatrales más relevantes para esta investigación. Después, para aterrizar este análisis, se hará una descripción profunda del teatro del oprimido su contexto, sus metodologías y objetivos. Y por último, se realizará una descripción de los principales procesos teatrales de este tipo en nuestro contexto.

1.1 APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL TEATRO DEL OPRIMIDO

La Historia del Teatro comienza con el Período de los Bualus en Sudáfrica durante el cuarto milenio A. C. La principal actividad productiva de este período era la caza y por eso que las actividades artísticas giraban en torno a la misma. Existe evidencia en las pinturas realizadas por las tribus de la época que se realizaban bailes y representaciones teatrales con fines ceremoniales (UAB, 2011).

Es decir, en la Antigua África el teatro y las representaciones artísticas cumplían con una función social muy importante dentro de las dinámicas. Estas danzas y representaciones teatrales tenía como finalidad el resolver catárticamente el estrés que se producido por la caza y también el de llenarse de energía para seguir con las actividades. Por tanto, este tipo de teatro tenía un fin mágico para sobrellevar la vida e influía enormemente en la actitud de la tribu frente a la caza y cotidianidad en general.

Por otro lado, en la América Precolombina se desarrollaron como parte del desarrollo de una cultura y como reflejo de la misma. Entonces, el teatro se desarrolla en el imperio incaico, sin nombrarse de esta manera específicamente, busca, principalmente, la perpetuación de distintas historias a través de la oralidad. En estos, se incluyen varias historias propias del contexto, acompañadas de varios arreglos estéticos, música y danza. Como menciona Morúa en su libro *Historia del origen y la genealogía de los reyes incas del Perú* (1922)

“Se juntaban los indios y trababansé de las manos o por los brazos, y uno de ellos guiaba y así iban cantando en coro: la guía comenzaba y todos los otros responden; y esto les duraba tres o cuatro horas, hasta que el guía acaba con su historia (...) y así decían sus historias y

memorias pasadas: cómo murieron sus Incas y cuántos y cuáles fueron y qué cosas hicieron y otras cosas que no querían olvidarse, ni chicos ni grandes” (Morúa, 1922, p.130)

Esto nos permite observar otras formas teatrales de comunicación, distintas a las occidentales, y sin embargo tenían el mismo fin, la perpetuación de la historia y la reproducción social. Las historias relatadas teatralmente tenían que ver principalmente con antiguos Incas retratados como héroes ante la población en general. Estas ideas producían formas de interpretación sobre los dioses y los incas, las mismas idealizaban sus figuras y ejercían control social sobre la población. La sacralización de las formas de mirar a los incas condenaba cualquier agravio o enfrentamiento en contra de estas figuras.

Además, dentro del imperio incaico también se reconocen dos tipos distintos de teatro. Estos dos géneros eran muy distintos entre sí, debido a los personajes que se retrataban dentro de los mismos y las ideas que cada uno transmitía frente a la población. Como menciona Lara en su obra *Tragedia del fin de Atawallpa* (1957):

Diversas fuentes nos dan la evidencia de que los Incas conocieron en su teatro dos géneros perfectamente diferenciados: el wanka y el aranway. El primero era de carácter eminentemente histórico y se encargaba de rememorar la vida y hazañas de monarcas y de los grandes adalides del imperio. (...) No se permitía, por ley o por costumbre llevar a escena hechos de personajes que aún vivían. El género aranway disponía de una temática más amplia, pues podía abordar cualquier episodio relacionado con la vida cotidiana. (Lara, 1957, p. 15)

La diferenciación entre ambos géneros se refiere a la dinámica política y económica que existía en el imperio Inca. Por un lado, se encuentra el teatro para el Inca, en donde se retratan las hazañas de sus ancestros, éste llega pedagógicamente a la población común ensalzando e idealizando la figura del Inca. Por otro lado, se encuentra el aranway, el teatro para la población, que a través de acciones cotidianas genera la identificación con la misma y tiene fines recreativos. Es decir, wanka es un proceso que se le era impuesto a la población con fin de controlar su comportamiento frente a sus “superiores”. Y por otro lado, el aranway es una construcción colectiva que refleja la clase popular inca y que tiene como fin la perpetuación de la memoria colectiva y el entretenimiento.

Sin embargo, en la Colonia, el teatro o las formas de representación del mismo asumieron otras funciones sociales. Es así, que se vuelve importante, analizar una de las pocas obras

dramatúrgicas de los pueblos andinos, el Ollantay. Existe una polémica con respecto a su autoría; sin embargo, en él se relatan algunas posibilidades de transformación que surgen desde el imaginario que se tenía frente a la conquista. En el *Ollantay* (1873/1974) surge este diálogo en donde “Huillca Huma” menciona a “Ollanta” la necesidad de tener fuerzas frente a los nuevos enemigos:

Todos te conocen y el Inca te ama hasta el extremo de dividir contigo el cetro. Entre todos te ha elegido, poniendo sus ojos en ti. Él aumentará tus fuerzas para que resistas las armas enemigas. Cualquiera cosa que haya, con tu presencia ha de terminar. Respóndeme ahora, aun cuando tu corazón revienta de ira. (Ollantay, 1873/1974, p. 4)

En este pequeño fragmento del Ollantay se reconoce cómo se induce a un personaje, que puede representar a la población, a ser valiente y a resistir frente a la colonización. Este cambio violento que altera la dinámica de la población es retratado de una manera distinta dentro de la dramaturgia indígena, para que de esta manera se encuentren formas de empujar a la población a rechazar todos aquellos procesos violentos que se estaban viviendo.

Como mencionan Cid & Martí en su libro *Teatro indio precolombino* las representaciones teatrales realizadas en la época colonial hablaban sobre sus batallas, la muerte de Atahualpa y se las mostraban como tragedias, recabando en la idea de que éstas eran responsabilidad de la llegada de los españoles. La repercusión de estas ideas transmitidas tuvo tanto impacto que el “visitador general” José Antonio de Areche prohíbe cualquier representación de este tipo pues consideraba que las mismas enardecía a los indios e incitaban a la rebelión. (Cid & Martí, 1964)

Esta referencia también se remite a la importancia y el poder que tienen las representaciones teatrales a la hora de la transmisión de ideas. Este veto realizado en 1871 nos demuestra la inconformidad de los incas frente a su situación y también como la obra teatral les motivaba a cambiar dicha situación. Tal como en el teatro del oprimido, en donde se pretende encontrar situaciones que incomoden a los actores y encuentren en el teatro soluciones que repercutan dentro de su propia realidad individual y colectiva.

Por otro lado, la historia del teatro se remonta a la época griega en donde se escribieron tragedias y comedias. Dentro del género trágico es necesario mencionar a Esquilo, quien escribió alrededor de noventa tragedias teatrales y es considerado uno de los mayores

representantes de esta categoría, junto con Sófocles. Este estilo teatral, como la mayoría de las tragedias griegas, tenían una relación estrecha con los dioses y sus destinos, por tanto nos podemos referir a estas representaciones como “actos sofisticados”, en donde el teatro plantea una atmósfera casi religiosa y muy distinguida.

Aristóteles también se refiere a la tragedia en su libro *La Poética*, menciona que la misma es un proceso importante, pues ésta, a través de su redacción y representación hace que la población genere procesos catárticos. Es decir, la forma en que la tragedia era escrita y representada estaba llena de emociones que permitía al público identificarse en la misma, llenarse de sentimientos parecidos y generar acciones “esenciales para el alma”. Esta función de la tragedia es importante para Aristóteles, pues de esta forma los griegos “crecían en espíritu” (Aristóteles, s.f.). Es así, que se puede discurrir que el teatro trágico estaba planteado como una forma especial y distinguida de llegar a los dioses, de reconocer el determinismo moral, propio de las ideas griegas y la perpetuación de dicha idiosincrasia.

Sin embargo, Vygotsky en su libro *Psicología del Arte* realiza un interesante análisis con respecto a la catarsis que se genera a través de una tragedia. Éste difiere con el pensamiento de Aristóteles con respecto a cómo ocurre ésta; Vygotsky menciona que la catarsis no se da al creer que la muerte libera al héroe, sino que al contrario, nos demuestra nuestras propias debilidades y nos enseña lo que ocurre si es que sucumbimos frente a nuestras pasiones, poniéndole fin a nuestra lucha en contra de nuestra cotidianidad con una “catarsis resolutive”. (Vygotsky, 1922/2006) Por tanto, las tragedias cumplen una finalidad pedagógica dentro del contexto griego cotidiano y, sobre todo, la misma en el teatro, construye todo un imaginario con respecto a lo que percibimos de nuestra realidad y los “peligros” de querer transformarla.

También, existió una fuerte crítica hacia las tragedias griegas, debido a su contenido y a lo que esto generaba en la población más allá de la catarsis. Nietzsche en su libro *El Nacimiento de la Tragedia* menciona que la misma representa lo inverso a lo que quiere demostrar. Es decir, la tragedia en lugar de representar el drama griego, simboliza la carencia del mismo dentro de la sociedad, y que en lugar de resaltar lo “bello” de la misma se buscaba dar una mala imagen a lo “malvado” y esbozarlo como una forma de castigo. Algo importante de tratar dentro de un contexto en donde existía una alta moralidad (Nietzsche, 1996). Es así, que Nietzsche plantea a las tragedias griegas como una forma de

embriagar a la población y con esto no cuestionarse acerca de su propia moralidad, admitiendo valores de todo tipo dentro de su realidad social.

Por otro lado, las comedias griegas también formaron gran parte de la vida griega. Nietzsche en su libro *El Nacimiento de la tragedia* resalta el valor de la comedia dentro del contexto griego, pues menciona que la misma surge como parte de la logicalización y racionalización de las ideas y valores generados y transmitidos desde la estructura (Nietzsche, 1996). Entonces dentro del teatro griego la comedia, un género muy controversial dentro de aquel contexto, resalta la parte animal del hombre, oponiéndose, en cierta forma, a la tragedia y con ello a la moralidad griega.

Uno de los principales comediógrafos de la época fue Aristófanes, quien como menciona Álvarez en su libro *El Teatro* (2009), utiliza al teatro como un medio de ataque: “Cuando alguien quería hacer burla de un rival, criticar al gobierno y ridiculizar costumbres y personajes, uno de los mejores métodos era escribir una comedia podía mencionar en ella cuantos nombres quisiera, sin que nadie intentará impedirselo” (Álvarez, 2009, p. 11)

La comedia fue un estilo teatral criticado desde varios ángulos. Sin embargo, una de las más reconocidas es la realizada por Aristóteles en sus tratados sobre *La Poética* (s. f), en ella menciona las diferencias entre la tragedia y la comedia y como ambas generan distintas dinámicas. Aristóteles al hablar de la tragedia menciona que la misma hace referencia a un hombre superior, es decir, un modelo de conducta. Pero, cuando habla acerca de la comedia menciona que la misma surge dentro de un contexto de exhibición y por tanto representa al “espíritu inferior”, representando a los hombres peor de lo que son (Aristóteles, s.f). El teatro convocaba a todos los habitantes griegos, lo que muestra como la diferencia entre géneros teatrales genera diferentes dinámicas tanto para los actores, como para el público que acepta las ideas transmitidas alrededor del teatro.

Los grandes dramaturgos griegos nos muestran parte de la idiosincrasia del contexto, lo que se quería resaltar y perpetuar a través de la tragedia y aquello que se buscaba se ridiculice frente a la población en el caso de la comedia. La comedia, aunque fuertemente criticada, tenía la función social al resaltar, a través de la exageración, las fallas existentes dentro de la estructura griega, y también era un escape de la moralidad que estaba fuertemente asimilada en el entorno. Por el contrario, la tragedia buscaba destacar todos los aciertos de la misma, creando personajes heroicos, muy cercanos a los dioses, que se

mostraban como modelos de conducta. Es necesario, recalcar como el teatro ejercía una gran influencia dentro del contexto griego. La tragedia y la comedia, ambas, servían para entretenimiento de la población, pero también ejercían un dominio dentro de las ideas que se manejaban y se transmitían; es decir, el teatro griego tenía un fin moral.

Después de este período aparece el Teatro Latino que está influenciado fuertemente por el Teatro Griego, debido a la conquista de ciudades Griegas en el Sur. El Teatro Latino funcionó de una forma circular y constaba de tres tipos: la comedia y tragedia, ambas habladas, el mimo y los espectáculos de con animales realizadas en el Ágora. Los dos primeros géneros representaban los arquetipos dominantes durante la época. Uno de los comediógrafos más representativos de la misma fue Plauto, quien buscaría ampliar los defectos de su sociedad. El mimo y la pantomima, por otra parte, también buscaba encasillar las figuras más representativas tanto de los Emperadores y sus familias, así como del pueblo en general (Nafría, 2018).

El espectáculo de los gladiadores formaba también una parte importante dentro de la dinámica social de los pueblos romanos. Es necesario mencionar que los gladiadores eran, en su mayoría, esclavos y se sometían a un régimen muy estricto de alimentación y trabajos físicos. Los gladiadores realizaban enfrentamientos contra otros seres humanos o contra animales salvajes aproximadamente de dos a tres veces por año. Este espectáculo se realizaba en el Anfiteatro y era un actividad muy popular a la que asistía la mayoría de la población (BBC, 2018).

Una de las principales razones por las cuales este tipo de espectáculos violentos tuvieron gran acogida en la Antigua Roma tiene mucho que ver con las condiciones de vida deplorables que tenía la mayoría de la población. Foucault afirma que esta dinámica de “Pan y Circo” era una forma de ocultar la cruda realidad que se vivía en los pueblos Latinos. Es por esto, que cuando llega el cristianismo y todos estos actos son prohibidos no se resuelve nada pues la miseria del pueblo seguía latente (Foucault, M. 2010). Es decir, que los espectáculos de este tipo cumplieron la función de distraer al pueblo de sus condiciones de vida y evitar cualquier tipo de organización social.

El teatro y la dramaturgia sigue cambiando con el transcurso de la historia y sus dinámicas también se transforman. Primero, el teatro estaba asociado a espectáculos populares, que se realizaban en las plazas y dentro de los mismos se incluían actos eclesiásticos o también de

distracción como el “bearbaiting” que era un espectáculo de pelea entre un oso y algunos perros. Como menciona la Editorial Colegio24hs ¹en su libro *El Teatro* (2004) “Durante el siglo XVI, el teatro se convirtió en una actividad comercial, mientras que la plaza pública quedó reservada para los autos sacramentales y otras formas de representación” (Colegio24hs, 2004. p. 32). Por tanto, las dinámicas teatrales giraban en torno a los espacios populares y actuaban como distracción dentro de la cotidianidad de la población.

Sin embargo, la relación dialéctica entre la dramaturgia y el teatro hizo que éste se transforme radicalmente en la edad media. Aquí, el mismo se divide principalmente en dos géneros, la comedia y la tragedia. En esta época el teatro se modifica, desde la inspiración de varios autores clásicos como Moliere, Shakespeare y el teatro inglés en general, propiciando la aparición del teatro isabelino o también conocido como teatro clásico.

El teatro clásico estaba dirigido a la población en general, como menciona la Editorial antes mencionada en su libro *El Teatro* (2004) “Sin duda el teatro de esa época admitía interpretaciones a varios niveles: el público culto, la nobleza, captaba las numerosas referencias literarias; mientras que el pueblo llano se entretenía con los personajes graciosos” (Colegio24hs, 2004, p. 41). Entonces a las obras teatrales asistía una población heterogénea, es decir, la nobleza y también la población común; sin embargo, las obras estaban dirigidas a ambos de distinta manera y por tanto, las dos también buscaban educar a la población de distinta manera.

Desde esta perspectiva, Shakespeare generó una transformación estructural en cuanto a la forma en que se concebía el teatro, pero también fue muy controversial. Vygotsky en su reconoce en él una dramaturgia poco clara que encierra dentro de ella a un espectáculo vacío. Menciona que los personajes de Shakespeare, al igual que sus historias dramáticas, no surgen como parte del proceso artístico, sino que las mismas varían según es necesario para que encajen dentro del modelo aristotélico; es decir, comienzo, problema y final. (Vygotsky 1922/2006) Con su tipo de dramaturgia, señala como los héroes viven situaciones trágicas y confusas y, al igual, que en la tragedia griega, se recalca la importancia de no alterar la realidad cotidiana.

¹ Esta editorial hace referencia a los procesos teatrales dentro de la plataforma virtual E-Libro. No se encontró más información a la autoría del libro.

Sin embargo, no se puede negar la genialidad de Shakespeare como dramaturgo y la repercusión de sus obras dentro del mundo del teatro y los procesos sociales en general. De esta forma, Vygotsky realiza también un gran análisis de su obra “Hamlet, Príncipe de Dinamarca”. Esta obra ha sido una de las más analizadas desde el mundo del teatro y de la dramaturgia varias veces. La misma contiene muchos enigmas dentro de ella y también por su gran valor social pues se retrata a un héroe lleno de contradicciones, un ser humano. De esta forma, el valor del personaje se encuentra dentro de sus miedos, lo que humaniza la figura de un príncipe rompiendo con los esquemas tradicionales de héroes planteados en el teatro clásico (Vygotsky 1922/2006). Si bien es cierto, esta tragedia tiene una carga moral, también plantea reflexiones importantes sobre la realidad social de aquella época, pues rompe con los esquemas planteados de un héroe que salva, a un héroe humano que sufre.

Por otro lado, Vygotsky señala también, de forma interesante, a la comedia isabelina. Menciona que la misma tiene la finalidad de generar catarsis dual, es decir el llanto de un personaje hace reír al público. (Vygotsky, 1922/2006). Esta característica específica de la comedia nos muestra cómo el público puede asumir ideas contradictorias a través del teatro. Es decir, la contradicción existente entre algo extraordinario que sea asumido como normal, se refiere al poco nivel de reflexión que se tiene al acoger las ideas de las tragedias o comedias clásicas. Es decir se puede posicionar al teatro como una herramienta poderosa de transmisión de ideas.

El mundo del teatro cambia radicalmente para los actores con el método de Stanislavski, quien plantea una serie de métodos para que el actor encarne a su personaje. Como menciona él mismo en su libro *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia* (1937/2015) “El actor dedicó una mitad de su espíritu a la supertarea, la acción transversal, el subtexto, las visualizaciones, la línea de elementos de la actitud escénica, mientras que la otra parte de su naturaleza interna experimenta la psicotécnica” (Stanislavski, 1937/2015, p. 215)

Este método en particular muestra cómo los actores en lugar de realizar una representación de lo que se encuentra en la dramaturgia, deben sentir en carne propia lo planteado, sin juzgar al personaje, para lograr entenderlo y representarlo. Uno de los principios más importantes de esta técnica es justamente el de “no juzgar”; la técnica hace que la búsqueda por la construcción del personaje alcance a entender todos los aspectos de la vida del mismo y que se justifiquen sus acciones a través de su historia. A diferencia del teatro del

oprimido en donde se busca generar algunas reflexiones profundas sobre las condiciones materiales de opresión o de explotación, en lugar de las condiciones emocionales de los personajes.

Antes del planteamiento de este método las obras teatrales eran representadas por los actores a través del movimiento. Es decir, se generan secuencias de tipo coreográficas que buscaban personificar las ideas planteadas desde la dramaturgia. Después de la aparición de esta técnica, los actores ya no representan situaciones, sino que viven lo planteado desde la dramaturgia y la dirección, como menciona el autor ya citado en su libro:

El actor se desdobra en el momento de la creación (...) Como ven ustedes, esta división no es un obstáculo para la inspiración. Por el contrario, la una ayuda a la otra. También nosotros nos desdoblamos a cada instante en nuestra vida real. Pero esto no nos impide vivir y experimentar fuertes emociones. (Stanislavski, 1937/2015, p. 215)

Para esto, recurre a instrumentos psicotécnicos como la memoria emotiva, pues el objetivo principal de la misma es lograr que los actores experimenten emociones reales y el público pueda sentir las como si ellos las estuvieran viviendo. Uno de los objetivos del fuerte trabajo emocional, es generar atmósferas en donde el público que asiste a las funciones sea capaz de percibir y con esto identificarse con la historia que se encuentra representado en este momento. La mayoría de las obras teatrales pueden ser representadas a través de esta técnica y su impacto en la emocionalidad del público suele ser muy alto. Sin embargo, no se generan cuestionamientos sobre las ideas reveladas, no existen mayores reflexiones después de las obras; generalmente, se realizan cuestionamientos sobre la técnica de los actores, la puesta en escena y si es que la obra fue del agrado del público o no.

Por otro lado, el dramaturgo Bertolt Brecht, tras la recolección de los procesos del teatro medieval y las técnicas de Stanislavski, plantea una técnica que genera reflexión para los actores y el público. En la misma, se reconoce al teatro como un proceso social desde el cual se puede analizar profundamente varias situaciones, como menciona Padilla en su artículo el "*Teatro Épico y Bertolt Brecht*" (2017);

El teatro de Brecht analiza profundamente y genera análisis más allá de la escena, es decir, en ese espacio ocupado por el espectador (espacio también teatral al fin y al cabo). Brecht propone un teatro al que denominará en un primer momento "épico" y que se enfrenta al sistema "dramático. (Padilla, 2017, p. 1).

Por tanto, podemos darnos cuenta que Brecht plantea al público como sujeto activo dentro de los procesos artísticos. Pese a que las raíces del teatro épico se basan en el teatro clásico, este se opone al mismo en diversas maneras. El teatro épico planteado en un principio por Brecht se opone a la objetivación de la realidad y reconoce que detrás de cada proceso social se encuentra un interés y más aún dentro del teatro y las ideas que busca impartir. Por esto, plantea la necesidad ética de reconocer este hecho y además de reflexionar sobre él para que con esto los actores sigan alimentando su proceso y, además, el público se cuestione acerca de la realidad planteada en la obra y su propia realidad.

Jameson, menciona varios planteamientos utilizados por Brecht al momento de realizar sus puestas en escena. Primero, se menciona que para Brecht cada proceso teatral era un proceso político y por tanto, la separación de una estructura clásica del arte es importante, pues de esta manera, las formas estéticas pasan a segundo plano, para evidenciando de esta manera los planteamientos políticos que solían ocultarse detrás de “lo bello” del arte. Es así, que también rompe con la forma aristotélica de concebir al arte y, en su lugar, busca generar procesos de conciencia sobre lo que se recibe en el teatro. (Jameson, 2013)

Estas cavilaciones realizadas por Brecht sólo evidencian lo que el teatro había significado históricamente. El teatro nunca fue un objeto neutral que fue receptado por la audiencia de manera objetiva y sin ninguna repercusión para los actores o para el público que lo aceptaba. La suposición de que el teatro es una herramienta neutral hace que, directa o indirectamente, las ideas que se transmiten a través de él sean absorbidas por el público y los actores sin ninguna reflexión, ni cuestionamiento, evitando a la vez el cuestionamiento y la posterior transformación de la realidad. Cuando al contrario, el teatro siempre tuvo repercusiones dentro de los procesos sociales, políticos y culturales que ocurrían en distintas épocas.

El teatro que Brecht plantea busca romper con las dinámicas tradicionales del teatro a nivel teórico, metodológico y dramaturgico. La propuesta del autor teóricamente reconoce la importancia de revelar la ideología dentro de la transmisión de ideas. A nivel metodológico plantea “el distanciamiento” una técnica en la cual el actor no es esclavo de sus emociones, sino que reflexiona a través de las mismas las situaciones que vive su personaje y también plantea la necesidad de realizar cavilaciones con el público después de la presentación de las obras teatrales. Y por último, en su dramaturgia Brecht plantea situaciones de opresión

en donde los héroes rompen con los arquetipos tradicionales y en su lugar se plantean a actores colectivos que logran salir de dichas situaciones.

El teatro clásico medieval plantea la existencia de una “cuarta pared” con el público, tratado como objeto quien no tiene una gran reflexión con respecto a los procesos que vio en la obra de teatro. Por el contrario, el teatro épico, los vuelve parte activa de los mismos con el fin de generar un análisis profundo. Sin embargo, la técnica de Brecht se sigue transformando y se generan dos procesos desde el teatro épico; el teatro didáctico y el teatro dialéctico. Estos tienen su consecución a partir de la recopilación de varias técnicas. Es así, que Padilla menciona que el teatro didáctico mezcla al teatro medieval y toma algunos procesos del teatro oriental; Brecht se apropia de los gestos y expresiones ritualistas propias de oriente y, por otro lado, se vuelve didáctico al enfrentarse a la situación planteada y cuestionarse sobre la misma (Padilla, 2017).

Entonces se genera todo un proceso que rompe con los esquemas tradicionales planteados desde Stanislavski y plantea la construcción de procesos teatrales que hagan reflexionar a los actores y el público sobre el desarrollo de la obra. Este método didáctico es transformado por Brecht una vez más, convirtiéndose en el Teatro Dialéctico, el cual, como menciona el autor ya citado en sus escritos sobre Brecht está ligado al contexto socio político y recopila dentro de él un proceso histórico que busca la radical sustitución de la dramaturgia tradicional por la implantación de reivindicación históricas dentro del teatro. (Padilla, 2017) El teatro dialéctico fue una corriente que revolucionó la forma de concebir los procesos teatrales pues rompió con los cánones artísticos planteados históricamente. Ésta fue una propuesta para desenmascarar los aspectos políticos que se esconden detrás del arte y replantearnos como una herramienta de transformación. Éste, obviamente, tuvo una gran influencia en la creación del teatro del oprimido.

Entonces, el teatro del oprimido surge principalmente desde los planteamientos de Brecht y se genera como una técnica que se pone en práctica en Perú y Brasil por Augusto Boal. Este se muestra como un proyecto político de reivindicación para las clases marginales y busca construir procesos teatrales en donde se relatan situaciones cotidianas de opresión y también formas de transformación a las mismas. Es así, que en su libro *El teatro del Oprimido* (2013) menciona:

Para completar el ciclo; faltaba lo que se está dando actualmente en tantos países de América Latina: la destrucción de las barreras creadas por las clases dominantes. Primero se elimina la barrera entre público y actores: todos deben actuar, todos deben organizar las transformaciones de la sociedad. (Boal, 2013, p. 3)

Aquí podemos observar cómo cambian los roles entre público y actores, pues les da la posibilidad ambos de ubicar las transformaciones en el escenario. Los procesos realizados desde el teatro del oprimido también han sido realizados en sectores populares y es por esto que sus temáticas surgen desde ahí y las personas que lo ejecutan y asisten las construyen concomitantemente. Con la consolidación de la técnica del teatro del oprimido se rompieron varios estándares de concepción del arte y se manejaron dentro de la dinámica comunitaria como una forma de reivindicación.

1.2 EL TEATRO DEL OPRIMIDO

El teatro del oprimido surge reconociendo que el arte es una actividad política y plantea varias técnicas que buscan que tanto los actores, como los espectadores se apropien del arte, y con él expresen sus preocupaciones cotidianas y encuentren una solución para las mismas. Como menciona Augusto Boal en su libro *El Arcoíris del deseo* (2013):

El Teatro del Oprimido es un sistema de ejercicios físicos, juegos estéticos y técnicas especiales cuyo objetivo es restaurar y restituir a su justo valor esa vocación humana, que hace de la actividad teatral un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos (...) no debe esconder la existencia de la vocación teatral, que pertenece a todos. El teatro es una vocación que concierne al conjunto de la humanidad. (Boal, 2013, p. 28)

En él se busca recalcar la importancia de escuchar la voz de quienes no tienen un espacio donde ser escuchados y encontrar soluciones a sus problemas desde ellos mismos. Se reconoce que el teatro del oprimido se ubica en un contexto vocacional, pero menciona que no por esto es de alguna forma “inferior”. El Teatro del Oprimido nace junto al rompimiento con el teatro clásico, ya planteado por Brecht, pero, el término como tal y su aplicación surgen con Augusto Boal en Brasil.

El teatro del oprimido surge alrededor de los años setenta en una Latinoamérica llena de dictaduras². Es así, que también se muestra como una herramienta política de resistencia frente a las mismas. Verzero en su libro *Teatro Militante* menciona como la intervención cultural en sí misma fue parte de un proceso político en toda Latinoamérica con repercusiones amplias hasta nuestros días. Se recogen algunas experiencias de teatro sobre todo en Argentina y se realiza una comparación entre el “teatro oficial” y el varios grupos que realizaban “teatro libre” que tenía sus bases en el teatro del oprimido. La autora menciona que los distintos tipos de teatro responden a contextos diferentes. Por un lado, el “teatro oficial” retrata imágenes que hacen que la población crea que la dictadura no es un problema y los grupos de “teatro libre” por otro lado, buscan destapar la crueldad de las dictaduras y hallar soluciones frente a la opresión (Verzero, 2013).

Es decir, el teatro del oprimido surge también como parte de un proceso político de resistencia. Al analizar al teatro desde esta perspectiva, podemos compararlo y analizarlo como una herramienta de Gestión Comunitaria. Para Aulestia en su tesis *El Teatro del Oprimido de Augusto Boal como herramienta de intervención social comunitaria* (2013) menciona que ambos coinciden en varios aspectos “el trabajo social comunitario promueve la autogestión, la solidaridad y la justicia, motivando a las personas a tomar las riendas de la transformación de su comunidad y la sociedad” (Aulestia, 2013, p. 85) Esta cita hace referencia a cómo, ambas teatro del oprimido y la intervención comunitaria van de la mano, pues tienen una base común que les permite complementarse y trabajar en conjunto. Es decir, el teatro del oprimido surge indirectamente también como una herramienta de intervención comunitaria de transformación.

Motos y Ferrandis plantean la trascendencia de los planteamientos del teatro del oprimido y Augusto Boal dentro del mundo del teatro. Mencionan que la incidencia del teatro del oprimido fue en sitios marginales, pero su metodología se difundió tanto que está presente en los cinco continentes. Además realizan un recorrido sobre las metodologías propuestas por éste, sin embargo, recalcan que las mismas se dan de manera flexible y se desarrollan dentro del contexto en el que se realizan. Es por esta razón, que han surgido varias técnicas

²Desde 1960 hasta 1990 aproximadamente en Latinoamérica se instauraron una serie de dictaduras brutales que buscaban evitar la organización política izquierdista, a través de medios violentos. En Brasil, específicamente, el dictador fue Humberto Castelo, quien estuvo en el mandato desde 1964 hasta 1967 y fue responsable de una serie de arrestos, asesinatos y torturas a personas identificadas con tendencias de izquierda.

desde el teatro del oprimido tales como el teatro foro, teatro invisible y teatro periodístico. (Motos & Ferrandis, 2015)

El teatro del oprimido tiene, como una de sus principales características, la necesidad de retratar situaciones de opresión y con esto romper con los parámetros clásicos del sistema aristotélico utilizado tradicionalmente en el teatro. Esto no significa que éste no deba tener alguna forma estética o artística, al contrario se busca expresar, a través del lenguaje artístico, situaciones violentas y estructurales, tal como si el teatro fuera una voz artística que denuncia y encuentra soluciones a estos problemas.

Es importante mencionar que el peso que se le da al lenguaje corporal, dentro del teatro del oprimido como parte del lenguaje artístico. Motos y Ferrandis, recopilando el trabajo de Boal, reconocen a este hecho como “teatro imagen” y en él se redactan varias técnicas en donde el cuerpo expresa otras formas de comunicación que reemplazan a la palabra. Todo esto, además, dentro de un contexto de alfabetización realizada por Augusto Boal en Perú. Este trabajo fue realizado con indígenas, quienes conservan lenguas distintas al castellano; cuando Boal utilizó la técnica del teatro imagen para la alfabetización logró generar un gran impacto, pues a través de la misma las personas generaban imágenes, de ahí el nombre de esta práctica, lo que facilitó este proceso pedagógico (Motos y Ferrandis, 2015). Esto nos refiere a pensar que el teatro del oprimido se complementa con procesos educativos distintos a la educación formal.

También, Augusto Boal reconoce importante construir procesos sobre el ser individual y su pensamiento. En su libro *El Arcoiris del Deseo* (2013) plantea que el teatro permite a los actores “Comprender dónde están, descubrir dónde no están e imaginar adonde pueden ir. Se crea una composición tripartita: el yo-observador, el yo-en-situación, y el yo-posible (el no-yo, el Otro).” (Boal, 2013, p. 25) Boal reconoce al teatro como una herramienta de “invención humana”, pues es ahí donde el sujeto se puede reconocer a sí mismo en distintas situaciones y se proyecta a él y al colectivo en situaciones en donde quisiera estar.

Así mismo Soledad González en su libro *Algo más que Teatro* (2015) menciona que los procesos teatrales, especialmente en los niños deben ser reflexionados pues “el proceso narrativo de estas representaciones facilita procesos emocionales, afectivos y de reflexión en los jóvenes espectadores a través de unos mensajes claros y cercanos que son más eficaces que los expresados por un adulto en una charla informativa” (González, 2015, p.

85). Es así, que esta autora reconoce en los procesos teatrales herramientas pedagógicas que deben ser utilizadas de forma reflexiva pues tienen un alto impacto tanto emocional, como social.

Todos estos procesos sobre conciencia corporal y desarrollo del pensamiento tienen la finalidad de generar espacios teatrales populares y sociales, pero también el de empoderar a los actores sobre ellos mismos y su realidad. Es importante, que los actores utilicen al teatro como una forma de liberación personal, para esto todos los procesos construidos alrededor del teatro del oprimido han sido planteados para ser generados, desde la dramaturgia, hasta la puesta en escena, de forma participativa y que éstos recojan las opiniones de todos los actores, dejando de lado cualquier forma de jerarquía impositiva en la construcción de una obra teatral.

Es así, que los textos y la dramaturgia utilizados en el teatro del oprimido son distintos a los utilizados dentro del teatro clásico. Varios dramaturgos como Brecht o Artaud han realizado obras que recogen situaciones de opresión y que desenmascaran las condiciones en las que viven personas de diferentes clases sociales, haciendo hincapié en los cambios que pueden generar aquellos que son parte de los oprimidos. Si bien es cierto, el teatro del oprimido surge desde los planteamientos de Brecht, cabe recalcar que los mismos son desarrollados desde distintas formas. Por un lado, Brecht utilizaba la dramaturgia y las reflexiones de los actores como parte del proceso político; en el teatro del oprimido estos análisis de lo presentado forman parte de todo el proceso de puesta en escena y también en un proceso con el público antes, durante y después de la función.

También, desde el teatro del oprimido se plantea la construcción de dramaturgia a partir de los actores. Esto va ligado al *Teatro Periodístico* propuesto Cecilia Thumin, éste, considerado como parte del teatro del oprimido, busca generar textos a partir de noticias redactadas en los periódicos y que desenmascaran la fuerte realidad que se vive en los sectores marginales de Brasil. Esta técnica se extendió bastante en el contexto brasileño donde se trabajó y, además de periódicos, se empezó a utilizar todo tipo de textos no teatrales entre ellos manifiestos, panfletos, etc. (Thumin, 2010) Pues estos revelaban situaciones que se creían debían ser expresadas y reflexionadas colectivamente.

Otra de las nociones importantes planteadas desde el teatro del oprimido es romper con la barrera entre los actores y los espectadores. Augusto Boal menciona que esta barrera

genera procesos jerárquicos que no permiten a los espectadores cuestionarse sobre lo que se plantea durante la obra de teatro, pues está ubicada en otro imaginario. Es así, que construyó una modalidad llamada “teatro invisible”, la misma está diseñada para realizarse en un espacio público y que de esta manera los “espectadores” no se den cuenta de que están siendo parte de una obra de teatro y así puedan construir pensamientos sobre lo que está sucediendo a su alrededor. (Boal, 2013)

De esta forma surgió el teatro foro, una técnica que busca generar un debate dentro del contexto teatral. Ligado a este proceso aparece el sistema comodín, que es un método planteado por Boal, en el cual en medio de cualquier proceso teatral, ya sea una improvisación, un ejercicio, construcción de textos u obra teatral, se puede utilizar la palabra “alto” y la persona que lo dijo puede dar su opinión sobre lo que está sucediendo y asumir un rol de protagonista en ese momento. Al ligarlo con el teatro foro, se espera principalmente que el “espectador” utilice esta palabra y brinde su opinión sobre lo que está ocurriendo y dejen de volverse público para volverse parte importante de la obra. Para que esto suceda, Motos y Ferrandis en su propuesta sobre *El Teatro Aplicado* mencionan que las obras deben contar con el interés del público que acude y también haber realizado pequeños ejercicios antes que le permitan sentir que puede opinar. (Motos y Ferrandis, 2015)

1.3 EL TEATRO DEL OPRIMIDO EN NUESTRO CONTEXTO

En Latinoamérica han existido varios procesos que vinculan al arte con procesos de intervención comunitaria. Sin duda, el teatro del oprimido tuvo un impacto diferente según su aplicación; como menciona Motos en su libro, *Augusto Boal: integrador del teatro, del activismo social y político, de la educación y de la terapia* (2009) las técnicas y contenidos del teatro del oprimido varían según su propio contexto:

En América Latina, dada la urgencia e importancia de los asuntos cotidianos, de la lucha por el pan y por el trabajo, las personas tendían a proponer para el debate problemas más generales, más sociales, más políticos: el abuso de poder y autoridad por parte de la policía y de la iglesia, las condiciones inhumanas de vida, el racismo, el sexismo, los bajos salarios y las insoportables e injustas condiciones laborales, etc (Motos, 2009, p. 7)

Entonces podemos observar como el teatro del oprimido responde teórica y metodológicamente a lo que se vivía en Latinoamérica en aquel entonces. Como menciona

Borón, las dictaduras en América Latina actuaron de “forma pedagógica” para la población. El objetivo brutal de las mismas fue instaurar un estado burgués y construir un imaginario sobre los beneficios del neoliberalismo. (Borón, 1991) Se eliminaron violentamente los procesos de reflexión y acción crítica, para que de esta manera se desarticulen cualquier intento de generar una transformación estructural dentro del contexto.

El trabajo de Augusto Boal tuvo un impacto fuerte especialmente en Brasil y Argentina construyendo la técnica del teatro del oprimido y a la vez la puso en práctica por primera vez en 1956 en el “Teatro Arena de Sao Paulo” de Brasil. Como él mismo menciona en su libro *Teatro del oprimido*, se rompió con las prácticas convencionales planteadas por el teatro clásico (Boal, 2013).

En el libro se relata la experiencia de transformación del teatro; al principio el “Teatro Arena” manejaba conceptos que imitaban a los teatros europeos y se dirigían a personas de clase media y alta. Después, cuando Boal llega al teatro encuentra la necesidad de retratar su propia realidad. Sin embargo, se da cuenta que no existía dramaturgia brasileña que exprese las situaciones de opresión en Brasil y decide apostar a la creación de textos con jóvenes sin ninguna experticia al respecto quienes realizaron varias obras que exponían situaciones a las que se enfrentaban cotidianamente, como paros, condiciones de explotación en el trabajo o desempleo. El “Teatro Arena” se convirtió en un espacio dirigido para un público que se sentía identificado con lo que se expresaba en escena, para personas de estratos sociales bajos, obteniendo gran éxito.

Las obras buscaban manifestar las situaciones de opresión que ocurrían en Brasil y para que las mismas entren en reflexión Boal ideó el sistema comodín. Este sistema, como se relata en el acápite anterior, busca que se generen pausas de reflexión a lo largo de la construcción y consecución de la obra. Éstas, pueden ser realizadas en cualquier momento y por cualquier persona que se encuentre en el teatro. Es así, que la experiencia de Boal en Brasil generó un gran impacto dentro de las barriadas, pues la gente acudía a ver a los actores que eran sus vecinos y los temas eran de su interés.

Por otro lado, un movimiento importante surgió en Argentina en la época del peronismo. Como menciona Verzero en su libro *Teatro Militante* varios colectivos teatrales aparecieron alrededor de los años setenta y ochenta. Estos grupos artísticos en diálogo con

los procesos realizados por Augusto Boal en Brasil pusieron en práctica varios proyectos políticos que buscaban representar la conflictividad de la dictadura en Argentina y se volvieron parte de un proceso de resistencia frente a las mismas. (Verzero, 2013).

Uno de los grupos más representativos de este movimiento en Argentina fue “Octubre”, quienes plantearon todo un proceso denominado “arte popular”. La autora mencionada, se refiere a este grupo como un proyecto político conformado por varios artistas y no artistas en diferentes ramas. La actuación del grupo tuvo una dinámica interesante; primero tenían un primer acercamiento, especialmente a personas de barrios y sindicatos, después se realizaban charlas en las cuales se recogía información sobre las problemáticas del contexto para después recrear en obras teatrales con un fin “movilizador- reivindicativo”. Así lo menciona Verzero en *Teatro Militante* (2013).

Así, se intentaba lograr la identificación simpatética del público, que vería reflejada su realidad y cargaría de significación a los personajes o situaciones con los referentes reales. Esta identificación generaba un reconocimiento que estaba lejos de producir una catarsis, porque la intención era generar movilización. (Verzero, 2013, p. 149)

Es decir, buscaban que la población mire su realidad con otro enfoque y pueda trabajar sobre ella. También, los procesos realizados salían de la lógica planteada desde el teatro clásico pues estos se realizaban, generalmente, en muy poco tiempo y recursos. Cabe mencionar, que la autora menciona que las obras tenían un impacto fuerte sobre la población y muchas personas se unieron a este movimiento después de mirar una de estas representaciones. Es así, que al final los objetivos de ambos responden a diferentes procesos y tenían un impacto diferente sobre la población.

En Ecuador, durante el gobierno de León Febres Cordero, y desde años sesenta se consolidan varios procesos de resistencia, entre ellos, algunos artísticos. Este es el caso de los tzántzicos en Quito. Como menciona Martínez en su artículo *El tzantzismo en Ecuador: Iván Carvajal* (2013) “durante el tiempo que duró su militancia, era natural encontrarlos recitando y manifestándose en plazas, colegios, sindicatos, lugares públicos en general; y obviamente a través de las ya conocidas revistas literarias y en recitales” (Martínez, 2013. p. 2) Si bien este grupo era específicamente literario y poético alrededor de él surgieron

propuestas artísticas como el “Teatro Necesario³”, principalmente, recalcar su oposición al estado e incitar a procesos de transformación.

Por otro lado, también es necesario mencionar la trascendencia del teatro callejero en nuestro país. Como menciona Vera, en su tesis *Teatro de la calle García Moreno visto desde la Comunicación y la Identidad*, es necesario reconocer que los procesos de teatro callejero son parte importante de desarrollo cultural de nuestro país; es así, que los mismos representan y desarrollan las dinámicas propias de la realidad social, en este caso quiteña.

El Teatro Popular en nuestro país se ha caracterizado por desarrollar un discurso que exprese la realidad con lenguaje propio, que la recree o la reinvente en donde el público en cada presentación se identifique y participe en las fiestas, en el sentido lúdico, participativo y festivo de nuestros cultos. (Vera, 2005, p. 25)

Así se observa como el teatro en Latinoamérica ha sido utilizado como una herramienta en diferentes aspectos. Los procesos teatrales en Latinoamérica son el reflejo de las condiciones que se viven y también las proyecciones que se anhela tener con ellas. El teatro, como parte de las condiciones sociales y estructurales, responde políticamente de distintas maneras y en varios ámbitos; uno de estos es la socio-educación y la gestión comunitaria.

A manera de conclusión, el teatro y arte en sí mismos han tenido fines sociales históricamente y responden, además, a las estructuras en las que se encuentran. El Teatro del Oprimido surge como una forma de resistencia frente a las dictaduras ocurridas en Latinoamérica en los años sesentas y setentas. Además, cuenta con una serie de instrumentos que permiten el desarrollo corporal y el empoderamiento de la población. Y es por esto, que el mismo tiene un carácter político que se alinea con los fines de la transformación. Los procesos de Teatro del Oprimido y Teatro Social en Latinoamérica han sido herramientas para generar conciencia y han influenciado en las dinámicas sociales.

³ No existen artículos académicos o memorias históricas acerca del Teatro Necesario que puedan ser citadas.

CAPÍTULO DOS: LA SOCIO EDUCACIÓN

En el siguiente capítulo se analizará a la Socio-educación, a través de una de sus enfoques en la Pedagogía del Oprimido como instrumentos de transformación dentro del marco de la Gestión Comunitaria. Se desarrollará el contexto, la tesis fundamental, los objetivos y las características principales de la Pedagogía del Oprimido. Después, se articulará al Teatro con la Pedagogía del Oprimido para reconocer a ambos como generadores de conciencia y parte fundamental en el empoderamiento a los actores sociales.

2.1 LA GESTIÓN SOCIAL Y LA SOCIO EDUCACIÓN

Una de las competencias de la carrera Gestión Social es la socio educación que es reconocida como un espacio que sale de la academia, y busca empoderar y concientizar a la población acerca de distintas problemáticas como parte de los procesos de transformación. Una de las principales características de los procesos socio-educativos es la participación activa; pues, ésta involucra a los sujetos dentro de los procesos, responde a las demandas de los mismos, hace que reconozcan su entorno e identifica las posibilidades de actuación dentro del mismo.

La Socio Educación al responder directamente a las demandas de la población con la cual construye el proceso debe tener la característica de ser adaptable y dinámica, e integrar dentro de ella a las personas con las cuales está y a las transformaciones que va produciendo. (López, F. 2005). Es por esto que primero las personas con las cuales se construye deben ser conscientes de su entorno local y global, premisa que se concatena también a lo planteado desde la Pedagogía del Oprimido que propone técnicas generadoras de conocimiento contextual.

Este tipo de educación, al ser social y trabajar en ámbitos conflictivos, debe reconocer que el trabajo es directo con los diferentes actores sociales. Es por esto, que otra de sus principales características es el compromiso ético con los contenidos de aprendizaje y la transformación debe estar presente en todo momento. Muchas veces los procesos realizados desde una visión errónea han tenido un efecto contraproducente y han configurado espacios de opresión en lugar de liberación (López, F. 2005). Por esta razón, las personas que actúan como dirigentes de estos procesos deben tener un reconocimiento claro de la realidad objetiva y un compromiso ético frente a ella.

La Socio Educación, por otra parte, se encuentra en el ámbito no formal de la educación y por esta razón tiene una mayor apertura. La educación de adultos, incluida la tercera edad, de personas con algún tipo de drogadicción, mujeres maltratadas, centros penitenciarios y de personas con discapacidad son algunos de los ámbitos a los cuales pueden abrirse (Montero, 2007). Sin embargo, la población con la que trabaja no es la característica que distingue a la Socio Educación de los otros procesos educativos, sino el enfoque de empoderamiento, conciencia y transformación de la misma.

El enfoque con el cual trabaja la Socio Educación es ayudar al desarrollo tanto individual, como colectivo de la población en donde se está interviniendo. Una de las formas para lograrlo es a través del reconocimiento del entorno en donde se desenvuelven, la generación de redes que potencie sus fortalezas y la generación de procesos sostenibles que ayuden a la transformación social (Montero, 2007).

De esta forma, el enfoque de la Pedagogía del Oprimido responde directamente a los objetivos propuestos desde la Socio Educación y también de la transformación social. El reconocimiento de la realidad a través de las técnicas descriptivas, el cuestionamiento de la misma y la identificación de los sujetos como transformadores son un enfoque mediante el cual el espacio generado desde la socio-educación puede favorecer la autonomía y el empoderamiento de las mismas.

Los procesos socio educativos han sido reconocidos como parte de fundamental dentro de la transformación y en ellos se recalca la importancia de generar redes dentro de sí y hacia fuera como una forma de apoyo. Así mismo, la Gestión Comunitaria, al haber aparecido como parte de la descentralización y autonomía genera redes de apoyo que construyen nuevos tipos de relaciones, valores y dinámicas sociales. Entonces ambas tienen una relación estrecha y dialéctica.

Desde otra perspectiva, la Socio Educación responde a lo propuesto por la Gestión Comunitaria, parte importante de la Gestión Social. Como menciona Robirosa en su artículo *Organización y Gestión Comunitaria* “A partir de una mayor conciencia de la sociedad con relación a sus derechos sociales y humanos, se ha ido gestando en su seno - más allá de la democracia representativa-, el derecho de participación en los procesos de toma de decisiones de acción que afectan al individuo directamente en su calidad de vida” (Robirosa, M. 1996, p. 3)

Entonces la Gestión Comunitaria se define como "un conjunto interdependiente de actores individuales o colectivos, naturales e institucionales, que compiten unos con otros tanto por la definición de los problemas a cuya solución hay que (pueden) contribuir como por la elaboración de las soluciones que se darán a esos problemas." (Friedberg, Erhard, 1993. p.301) El empoderamiento de la población es necesario dentro de la Gestión comunitario pues, como se menciona en la cita, es necesario para la resolución de los conflictos en la población y su mejora.

Desde este enfoque, uno de los principales objetivos de la Gestión Comunitaria es la organización social para la construcción de procesos de mejoramiento social. Es por esto, que esta nueva perspectiva de ver a la gestión comunitaria construye procesos de forma comunitaria, horizontal y con la participación activa de las personas dentro de sus procesos de transformación (Ixtacuy, O. 2008). Tal como se plantea, también, en la pedagogía del oprimido, se busca generar condiciones en donde el sujeto reconozca que tiene la capacidad de cambiar las situaciones que lo oprimen.

La Gestión Comunitaria en su dimensión práctica exige la mediación y el consenso de los objetivos de la población. Además, el hacerse cargo directamente de las actividades planteadas, debido a la burocratización y la negligencia del gobierno en el apoyo a procesos de este tipo. La Socio Educación con en el enfoque dialógico de la Pedagogía del Oprimido facilita el conocimiento del entorno y el establecimiento de acuerdos en el ámbito comunitario.

Por otro lado, desde la pedagogía del oprimido, se plantea también la importancia de la inexistencia de relaciones jerárquicas dentro del desarrollo de los procesos comunitarios. Debido a que se reconoce a los sujetos como seres completos que pueden enseñar y aprender al mismo tiempo. Es así, que rompe con las concepciones de intervención clásica en donde las personas se muestran los objetos que necesitan ser salvados por un ser superior y, en su lugar, se reconoce en ellos sujetos desde los cuales surgen las transformaciones.

Es importante mencionar, en este punto, que dentro de los procesos del teatro y la pedagogía del oprimido se buscan realizar fases en las cuales se reconozcan los "tema generadores" para la posterior construcción de procesos que sean sostenibles, pues han

sido generados desde el inicio con la participación de todos los actores sociales involucrados en el desarrollo de las actividades.

Es decir, al igual que en la Gestión Social, se busca realizar un proceso previo de diagnóstico en el cual estén involucrados todos los actores del proceso. En el teatro del oprimido, específicamente, se realizan dos fases como parte del primer proceso; la primera es la fase de introspección, en la cual se busca que los individuos reconozcan y describan las situaciones de su contexto, la segunda es la fase de prospección, en donde, a parte de reconocer su realidad, la miran de forma crítica y proyectan a la construcción de una mejor.

Al finalizar esta fase se recomienda la construcción participativa de un libreto o texto de Teatro Social, para que en la siguiente fase se ponga en escena a la misma; sin embargo, este proceso debe ser iniciativa de quienes han sido partícipes del taller, pues se apropiaron del proceso y se empoderan de ellos mismos.

Por otra parte, la pedagogía del oprimido se complementa con la gestión social pues en ambas propone trabajar desde lo contextual. Es así, que en la pedagogía del oprimido se busca desarrollar temas generadores que partan de la realidad en donde se los plantea y recojan las demandas de la población y de su entorno, pues de esta manera el conocimiento adquiere sentido; al igual que en el teatro del oprimido en donde las obras de teatro deberán reflejar la realidad contextual, cuestionarlas y proponer formas para su transformación.

De esta forma, la Socio Educativos ayudan al Sosténimiento de los procesos generados en la Gestión Comunitaria pues enriquecen el conocimiento de la población con la cual se los construye en general, sobre su entorno local y global. Además, ayuda a que las demandas de la población sean pertinentes y reflejen los problemas estructurales que aquejan dentro de la construcción de la transformación.

La importancia de la Gestión Comunitaria en su relación con los procesos Socio Educativos radica en la implementación y construcción de procesos participativos que empoderen a la población y los incite a transformar su realidad. Ambas se soportan en las técnicas y metodologías del Teatro y la Pedagogía del Oprimido pues responden a los mismos objetivos.

Por tanto, la socio educación tiene un papel importante dentro de los procesos de comunitarios, pues genera espacios en donde el conocimiento es liberador y transformador. De modo que, las metodologías planteadas desde pedagogía del oprimido responden apropiadamente a la finalidad de la socio educación y, en consecuencia, también a la gestión social. Es así, que ambas, la gestión social y la socio educación, se integran de forma abierta para la construcción de áreas de concienciación y cambio.

2.2 LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO

Para contextualizar el tema de la Educación es interesante el análisis de Aníbal Ponce en recalca la importancia de la educación dentro de los procesos ontológicos del ser humano. Es decir, la educación forma parte inherente de la construcción social de los sujetos. El autor mencionado indica que la educación surge, en la sociedad primitiva, como “integral” pues recopila casi todo lo que se encuentra dentro de la comunidad y “espontánea” pues es parte inmanente de los procesos sociales y no está englobada dentro de una institución. (Ponce, 2005).

Ponce continúa haciendo su análisis sobre la educación con el surgimiento de las clases sociales y reconoce que los conocimientos se volvieron “fuente de dominio”. Quienes administraban y eran dueños de los productos reconocieron que quienes dominaban las técnicas de producción también eran propietarios de los excedentes que se producían de ellas y de la fuerza de trabajo de los trabajadores. La educación deja de ser “espontánea” e “integral” y pasa a ser un privilegio y brinda poder, a un grupo determinado de personas, sobre el dominio de los recursos económicos (Ponce, 2005). Los conocimientos que se decide impartir a la población que común y corriente tiene la finalidad de reforzar la obediencia y de disciplinar el comportamiento.

Este análisis realizado por Aníbal Ponce muestra cómo surgen las relaciones jerárquicas dentro de los procesos educativos. Al igual que Freire, Ponce reconoce que se ha instaurado un tipo de educación en donde se coloca a alguien “superior” como poseedor del conocimiento y se encarga de transmitirlo a los seres “inferiores” ignorantes. Dentro de este proceso de transmisión se generan varias condiciones que no le permiten a quien recibe el conocimiento cuestionarse sobre lo que aprende, ni generar nuevos conocimientos. Es, por tanto, importante reconocer que dentro de los procesos de la

educación liberadora no deben existir relaciones jerárquicas, sino más bien horizontales y dialógicas, en donde las dos partes aprenden y enseñan.

También, se reconoce a la educación como una fuente poderosa de transmisión de ideas. El conocimiento puede servir para proteger los intereses y deseos de quien es su “poseedor” o puede, por el contrario, servir para la construcción de pensamiento que permita al ser humano ser consciente de su propia existencia y que revele los intereses detrás de la construcción de mitos, como el de la sociedad como algo estático, y que, a partir de esto, sean capaces de decidir sobre el rumbo que deseen que tome su vida.

La pedagogía del oprimido, por su parte, surge con la recopilación teórica de los procesos educativos realizados por Paulo Freire en el contexto brasileño y bajo una dictadura brutal en ese país recoge el impacto y las reacciones que tuvieron los procesos realizados en Brasil en sectores urbanos y rurales. El mismo, se muestra como una forma de teorización de aquellos procesos prácticos y busca generar líneas de trabajo, sistematizar los procesos y evaluarlos. (Freire, 1968/2005)

A continuación se nombran algunos de los objetivos que Freire plantea dentro de su obra. La pedagogía del oprimido tiene como uno de sus objetivos principales generar conciencia y que la misma guíe la construcción un proceso de liberación. Sin embargo, Freire reconoce que, generalmente, en la lucha por la liberación las personas oprimidas tienden a convertirse en opresores pues, dentro de la estructura en la que vivimos la liberación es equivalente a la volverse opresor. (Freire, 1968/2005) Por tanto, es importante que exista una relación dialéctica entre los procesos de educación liberadora y de transformación estructural de las situaciones de opresión, para la construcción de un cambio verdadero. De esta manera, Freire nos menciona lo importante que es realizar transformaciones estructurales que eliminen la opresión.

Para conseguirlo, es necesario reconocer al mundo como un sistema abierto y que puede ser transformado precisamente por las personas que reconocen las injusticias del mismo, porque las viven. Entonces, reconoce al ser humano como productor de su propia transformación, a través de la “praxis auténtica” que es un proceso de acción y reflexión. (Freire, 1968/2005).

Este proceso de adquisición de conciencia tiene que ser realizado a manera de un diálogo que es otro de los objetivos planteados por Freire. El reconocimiento de las personas como

sujetos de su propia transformación y no como objetos, manipulables, de investigación se vuelve trascendental para cualquier proceso de este tipo. Por esta razón, la pedagogía debe estar dirigida hacia la construcción de un pensamiento crítico que le permita al ser humano cuestionarse acerca de su propia realidad como un producto histórico y también que se pregunte y realice reflexiones profundas sobre el conocimiento que adquiere.

Para la consecución de este objetivo realiza un análisis crítico sobre los procesos educativos tradicionales y las formas de relación que ellos generan. Los contenidos impartidos, como se menciona en la *Pedagogía del Oprimido*, en la educación formal son estáticos y ajenos a la realidad de los educandos. Por tanto, los educadores se vuelven un “agente indiscutible” que transmiten estos contenidos y que, al ser estos ajenos y estáticos, adquieren únicamente el sentido que les da quien los narra sin generar ningún tipo de reflexión o crítica. (Freire, 1968/2005).

Es decir, el objetivo planteado también desde la este tipo de pedagogía, como menciona Freire en la *Pedagogía del oprimido*, es el de transformar “Éstos (educandos), en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.”(Freire, 1968/2005, p. 62) Generar procesos dialógicos de reflexión crítica sobre el conocimiento y reconocimiento de la realidad en donde se reconocen las capacidades que tienen los seres humanos para conocer y, con esto, transformar.

Por otro lado, Freire también detalla las características de la Educación Formal la cual es narrativa y memorística. Es decir, no realiza ningún proceso cognoscitivo. Dentro de esta educación se pone énfasis en la “sonoridad de las palabras” y no en su “fuerza transformadora”; es así, que la responsabilidad de quien recibe estos discursos es memorizar, no cuestionar.

También detalla las formas en que esta Educación Dominadora busca alienar y algunas de las características que se utilizan para conquistar a través de la misma. La primera de ellas es la manipulación que está construida a partir de una serie de mitos que plantean a la realidad como algo estático y, a partir de esta premisa, a las desigualdades como algo verdades inamovibles; de esta manera, también se le quita al ser humano la imposibilidad de cambiar algo y su incapacidad de decisión sobre su propia vida. La segunda es el “dividir para oprimir” esta dimensión de la conquista busca aislar a las personas entre sí,

con el fin de evitar la organización y manipularlas para que tengan un pensamiento individual y egoísta. ”. (Freire, 1968/2005)

Por último, el autor plantea a la “invasión cultural” que busca imponer una visión única del mundo y que con esto encuadrar a las personas para que piensen como sus “opresores”, convenciéndolos, en las relaciones socio-culturales, como menciona Freire en la *Pedagogía del Oprimido*, de su “inferioridad intrínseca.

En este punto, Freire, detalla también las principales características de una educación liberadora “No puede hacerse en forma mecanicista, tiene su instrumento fundamental en la cultura, y culturalmente se rehace a través de la revolución” (Freire, 1968/2005, p. 143) Es decir, una verdadera pedagogía dialógica busca el reconocimiento de los diferentes contextos y cosmovisiones, para su reflexión y transformación.

La pedagogía del oprimido plantea una serie de características que conllevarán a la liberación del ser humano. La colaboración, como una característica que rompe con la visión del hombre como objeto, lo transforma en un sujeto de diálogo que construye a través de él y con otros sujetos. Esto, a través de la reflexión crítica de la realidad que los constituye y la práctica de transformación de los seres humanos sobre la misma.

Por otro lado, también se plantea la premisa de la “unión para la liberación”. Para lograr una unión es importante desmitificar la realidad social; una de las estrategias de los opresores para la desunión es generar miedo a través de la creación de mitos que vuelven a la realidad estática, por el contrario, para lograr una unión es necesario realizar una reflexión crítica de la propia realidad y la construcción conjunta de estructuras más justas basadas en lo que Freire en la *Pedagogía del Oprimido* denomina “acción cultural”. Es decir, “Acción cultural cuya práctica, para conseguir la unidad de los oprimidos, va a depender de la experiencia histórica y existencial que ellos están teniendo, en esta o aquella estructura” (Freire, 1968/2005, p. 161) son acciones que refiere a los oprimidos con una historia en común y buscan la generación de conciencia del poder de transformación del ser humano sobre y de acuerdo a su propia realidad.

Luego, se reconoce dentro de la pedagogía del oprimido a la “organización” como el proceso contrario a la manipulación. Ésta, es consecuencia inherente a los procesos de unión, pues en la misma se generan procesos de praxis conjunta. En este punto Freire también recalca la importancia de construir procesos de autoridad que den estabilidad a los

procesos de construcción del diálogo y la transformación; por esto, los procesos pedagógicos buscan evitar la imposición de ideas y también el desenfreno. Es decir, dentro de estos procesos la preponderancia debe guiar la transformación de la realidad. (Freire, 1968/2005)

También a la “síntesis cultural” como una forma de oponerse al proceso de imposición de cosmovisión. La principal característica de la “síntesis cultural” es que reconoce a la realidad como dinámica e impermanente. Es así, que busca plantear realidades en donde los protagonistas de la transformación sean personas comunes y corrientes, rompiendo con los esquemas de súper héroes y actores lejanos de realidades distantes y con esto se reconozca la existencia de otras realidades. Esto se une a la concepción de “temas generadores”, pues Freire recalca que los mismos deben estar planteados desde el contexto propio de las personas y de acuerdo a sus intereses (Freire, 1968/2005). Es decir, se reconoce la existencia de contextos diferentes y además de visiones sobre los mismos y por tanto las transformaciones deben ser realizadas de acuerdo a las sus propias características y buscar la generación de cambios verdaderos.

Entonces, surge el planteamiento de la “educación bancaria” que es su tesis fundamental en donde, se mira a los educandos como recipientes vacíos en donde se “deposita el conocimiento” al cual no se le adhiere ninguna reflexión o crítica y simplemente se lo archiva. Esta “educación bancaria”, como la denomina Freire, reconoce que dentro de los procesos pedagógicos existe una posición jerárquica y de dominación entre quien tiene el conocimiento y quien lo recibe. Es decir, el poseedor del conocimiento lo absolutiza, lo vuelve rígido e inalcanzable, por lo que quién lo recibe se encuentra en una posición inferior y reconocen su ignorancia a través del conocimiento del educador que no le es propio (Freire, 1968/2005). Con esto, le impide al educando la posibilidad de tener un pensamiento auténtico y en su lugar le impone formas de evaluación que le impiden pensar y aprender por sí mismo.

Para Freire, por estas razones, menciona que es absolutamente necesario eliminar la contradicción entre educando y educador, premisa que concuerda con su tesis sobre la Educación Bancaria. Es decir, reconocer a educandos y educadores como sujetos en una relación de compañerismo y con una serie de conocimientos a su disposición que les permite entrar en diálogo, estimular la reflexión, tener una visión holística e integral de la

sociedad, para juntos construir nuevas estructuras en las cuales no existen condiciones de opresión de ningún tipo.

Para oponerse a la Educación Bancaria, Freire también realiza varios planteamientos metodológicos dentro del proceso pedagógico. La existencia una “acción problematizadora” que rompe constantemente con los procesos de narración y memoria de la educación bancaria y que en su lugar reconoce la historicidad de las situaciones problemáticas presentes y la realidad se vuelve proceso dinámico transformador.

Por tanto, dentro de la pedagogía del oprimido pone especial énfasis en la necesidad de generar procesos dialógicos de reflexión conjunta. Es decir, a nivel metodológico es necesario realizar consideraciones a través de la palabra y accionar a partir de estas reflexiones, pues de esta forma se reconoce a un mundo que no es estático y que puede ser transformado. Hay hacer hincapié en la relación entre la reflexión y la acción, pues sólo ambas son capaces de transformar; la palabra sin acción se vuelve verbalismo, y la acción sin palabra activismo. Por tanto, se reconoce en el diálogo de formar metodológica a dos sujetos que con sus palabras generan “actos creadores”. (Freire, 1968/2005).

Para lograr procesos que generen diálogo, dentro de la pedagogía del oprimido, es muy importante que exista un clima de confianza, que parte de la metodología del mismo y que son parte del proceso educativo. Entre ellos, debe existir una relación de confianza, en donde quien es parte del diálogo sea humilde y reconozca que es un sujeto que aprende con el otro. También, es necesario depositar fe en el poder transformador de los seres humanos. Estas condiciones, combinadas con la esperanza como el motor de los grandes cambios, crearán un diálogo entre seres humanos que reconocen, a través del pensamiento crítico, a la realidad como algo dinámico y trabajarán en pos de construir una mejor para todos.

Los sujetos que actúan como educador-educando dentro de la pedagogía del oprimido deben poner énfasis metodológicamente en las preguntas que realicen ya que una de sus tareas principales será la de devolver el conocimiento que recibe organizado y sistematizado. (Freire, 1968/2005). De esta forma, el conocimiento adquirirá una forma concreta que se relaciona con la realidad objetiva en la que viven las personas y por tanto la incidencia transformadora, a partir de las reflexiones conjuntas construidas y se refleja en la realidad concreta también.

Para lograr que la realidad concreta se refleje dentro de estos procesos dialógicos surge, en la *Pedagogía Del Oprimido*, el concepto de “temas generadores” que es parte de la metodología propuesta por Freire. Para entender a los mismos es necesario entender la relación del ser humano con su realidad. Muchas veces, el hombre no es capaz de mirarse a sí mismo dentro de su cotidianidad pues está muy ocupado satisfaciendo sus necesidades básicas y, por tanto, es importante utilizar los “temas generadores” desde la realidad en la que se trabaja, pues de esta forma el conocimiento adquiere sentido y le permitirá al ser humano cuestionarse acerca de su realidad y la naturalidad de los procesos sociales. (Freire, 1968/2005). Pues, el ser humano al no ser consciente de sus acciones, su historia y mucho menos de sus decisiones, se vuelve un ser humano a-histórico e incapaz de transformar.

Es necesario trabajar con “temas generadores”, y estos, además, deben ser construidos en conjunto, a partir de las condiciones concretas de cada contexto para que los mismos tengan la posibilidad de desdoblarse en otros y seguir con su reflexión. De esta forma, los “temas generadores” tendrán un sentido histórico, estarán en concordancia con la propia realidad y generarán conciencia de la misma y de los procesos sociales. Entonces, como menciona Freire, los “temas generadores” deben tener una diversificación que pueda ser analizada y las cavilaciones que de ellos se genere se convertirá en pensamiento crítico. (Freire, 1968/2005) Por tanto, el “tema generador” debe partir de lo general a lo particular y generar consideraciones que desmitifican, de forma histórica, los procesos sociales y que inciden dentro de la capacidad creadora de los hombres de la realidad objetiva.

Entonces, dentro de los procesos de la pedagogía de la liberación se vuelve importante la construcción de una “metodología concienciadora”. El objetivo de la misma, como se menciona en la *Pedagogía del Oprimido*, es insertar en los seres humanos una forma de ver críticamente al mundo. (Freire, 1968/2005) De esta forma, los seres humanos serán capaces de aprehender, comprender, reflexionar y actuar sobre el mundo en el que viven, pues lo conocen y están conscientes de que puede cambiar.

Es así que, el primer paso dentro de la “metodología concienciadora” es la “escisión” que significa “describir la situación”. A partir de esta descripción, el contexto adquiere un significado y revela el pensamiento del ser humano sobre su propia realidad. (Freire, 1968/2005). Sin embargo, estos procesos suelen ser complicados de realizarse pues, muchas veces, las condiciones concretas no le permiten al ser humano mirarse dentro de su

propio entorno. Es por esta razón, que el sujeto investigador forme parte importante del proceso como se menciona en la *Pedagogía del Oprimido*

Los hombres deben asumir una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y, explicitada su temática significativa, se la apropian. (...) Desde el punto de vista del investigador, importa, en el análisis que haga en el proceso de la investigación, detectar el punto de partida de los hombres en su modo de visualizar la objetividad, verificando si durante el proceso se observa o no alguna transformación en su modo de percibir la realidad. (Freire, 1968/2005, p. 90)

Entonces, se reconoce una relación estrecha entre los educandos y los educadores dentro de la creación de procesos que generen conciencia. Es así que, reconocer la subjetividad del investigador y la incidencia que tiene su presencia dentro del contexto, es necesario dentro del análisis del impacto del proceso pues considerar estas condiciones nos ayuda a mirar de forma integral a las condiciones objetivas y a la percepción que se desarrolla sobre ellas. (Freire, 1968/2005)

Luego de los procesos de descripción se realiza un análisis al que Freire denomina “decodificación”. La decodificación es un proceso en donde se analiza un fenómeno a través de su historia, causas y consecuencias. Dentro de la “decodificación” se hace especial énfasis en el análisis de la cotidianidad y de la posición de las personas en el mundo; de esta manera, se descubre que, por ejemplo, la pobreza no es algo que sea “natural”, sino el producto de una serie de condiciones históricas que transformaron la realidad y que también pueden ser creadas cuando se tiene conciencia de que las mismas no son algo estático, sino dinámico y, por tanto, modificable. (Freire, 1968/2005)

Después del proceso de “escisión” y “decodificación” se llega a un proceso más profundo que es el de “inserción”. Dentro del mismo, no sólo se describe la situación, sino que se tiene conciencia de la misma, a través de la historia, se reconocen y se analizan los procesos sociales dentro de los cuales se desarrolla la existencia individual y colectiva. Es en esta parte del proceso, a través del diálogo, se encuentran “temas generadores” que responden a los anhelos, reflexiones y preocupaciones propias de quienes forman parte del proceso de aprendizaje y romperán con la concepción vertical que existe entre educando y educadores, dando paso a relaciones horizontales y dialógicas. (Freire, 1968/2005) Por

tanto, se logrará realizar cavilaciones profundas acerca de la realidad y se empezará a construir, contextualmente, procesos de transformación.

Es también necesario reconocer los planteamientos que Freire realiza en la *Educación como la Práctica de la Libertad*, en donde reconoce principalmente que la educación debe propiciar que los sujetos puedan actuar de acuerdo a su propia voluntad. Es decir no una educación en donde se actúa y piensa sin reflexionar es decir, “la posición de auto desvalimiento del hombre sencillo característico de la alienación, que adormece el ánimo creador de esas sociedad y las impulsa siempre a la imitación” (Freire, P. 1978. p. 53). Es decir que los seres humanos puedan reconocer y leer críticamente la realidad en la vive, dialogar con ella y con sus habitantes y construir una mejor.

Otro de los planteamientos que realiza Freire en el libro mencionado es el de la necesidad de sacar a los seres humanos que son dirigidos por “los mitos”. Plantea, que en nuestro contexto estos son reforzados por la publicidad organizada, la cual presenta al estilo de vida de las élites como recetas que deben ser seguidas y no juzgadas (Freire, 1978) Por tanto, la presentación de nuevas figuras artísticas, como se plantea en el teatro del oprimido, rompe con estos preceptos publicitarios y permite ahondar en diálogo y la reflexión.

Por tanto, para que la educación sea parte del proceso de la liberación, ésta debe ser vista, al igual que el trabajo, como una “función social” que sirva al el bien común. De esta forma, el conocimiento transformará a la Educación Bancaria en la Educación para la Liberación. Es decir, el conocimiento no será un instrumento de dominio de uso exclusivo de una clase social para la opresión de otra, sino que cimentará las bases de una sociedad que avanza colectivamente.

2.3 EXPERIENCIAS DEL DESARROLLO DE LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO

La educación popular tuvo un gran impacto a nivel global, principalmente en el siglo XX. Es así, que en España, a través de la metodología liberadora, se llegó a los sectores más empobrecidos del país y en donde la educación formal era, todavía más, decadente. El movimiento de educación popular en España estuvo inspirado en los planteamientos salesianos de Don Bosco, los cuales se oponían a las formas represivas de educación y planteaban la generación de ambientes de confianza para la concreción de los procesos

educativos. Como menciona Patricia Delgado en su documento *Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en jóvenes* “un nuevo estilo de educar en el que se entremezclaban elementos vivenciales con argumentos teóricos, vida y reflexión, ideas y experiencias cotidianas, todos ellos enfocados a responder a las urgencias de su tiempo” (Delgado, P., 2005, p. 5) Es así, que después y en oposición a la dictadura franquista en España los modelos pedagógicos de la educación popular tuvieron una gran acogida.

También en Francia se realiza en los años ochenta una experiencia de educación popular que se denominó en “aula abierta”. La misma, fue realizada en varias provincias de Francia con jóvenes de 15 a 17 años. Como menciona Eliade Bernard en su libro *El aula abierta*, dentro del proceso de aula abierta lo primero que se buscó fue generar un clima de confianza en donde los alumnos pudieran establecer diálogos que abordan diferentes temáticas. Después, se propuso la necesidad de llamar la atención de los estudiantes y que ellos respondan de forma entusiasta a las clases planteadas; se realizó un análisis de sus demandas y necesidades a través de un sondeo y se crearon en conjunto “paneles informativos” sobre los temas de interés. (Eliade, 1971) Después de este proceso se encontró una mejora notable en la “expresión oral y escrita”.

Entonces, podemos observar que cuando la educación es dialógica el interés de educandos y educadores aumenta y se empieza a problematizar la realidad de diferentes formas. En este caso en particular con la creación de los “paneles informativos” no sólo se mejoraron las habilidades de expresión de los estudiantes, sino que también los mismos buscaron la forma de colectivizar sus preocupaciones sociales. Después, el autor ya mencionado, analiza la iniciativa de los jóvenes en realizar un “club de prensa”, en el cual un grupo de estudiantes realizaron, bajo iniciativa propia, un periódico que tuvo gran acogida en los otros estudiantes de la institución y se sostuvo gracias al interés de quienes lo realizaban y lo leían.

Dentro de América Latina han existido varios procesos de educación popular. Uno de los países con una experiencia amplia en la educación popular es Brasil. Influenciados por los planteamientos de Paulo Freire se generaron, a lo largo del país, lo que se denominan “círculos de cultura”. Rezende, al recopilar esta experiencia de educación popular en Brasil, menciona la importancia de la presencia de estos círculos, pues los mismos retrataban dentro los diálogos la conciencia de la existencia de diferentes culturas y se

tanto educandos como educadores conocían y aprenden juntos. (Rezende, 2003) Por tanto, estas experiencias de la pedagogía del oprimido en Brasil nos refieren a pensar en unos cambios integrales de diálogos tantos externos –entre culturas- como internos –del ser para sí mismo-.

En Chile existe un proceso de educación popular con fuerte impacto dentro de los procesos de alfabetización. Como menciona la Universidad Alberto Hurtado en su sitio institucional en la década de los ochentas existió un fuerte movimiento de procesos populares de educación y una de las principales impulsoras de los mismos fue la universidad. (Universidad Alberto Hurtado, 2017). Es así, como menciona Ocampo en su *tesis La alfabetización de Paulo Freire en Chile y la alfabetización digital del siglo XXI*, que en el gobierno de Eduardo Frei Montalva se generó un proceso político que se denominó “Promoción Popular” que pretendía reforzar la organización política en los barrios populares de Chile. (Ocampo, 2014)

Durante este período de tiempo Paulo Freire vivió su exilio en Chile. Es así, que formó parte activa dentro del proceso de “Promoción Popular” e impulsó programas de alfabetización, recalcando la importancia de los mismos para cualquier proceso político. La metodología que aplicó fue la que recogió y teorizó del proceso en Brasil. Por tanto, la relación de educando-educador y el diálogo fueron parte importante de proceso; es ahí en donde surge la muy recordada anécdota del “Partido de Fútbol con los Pescadores”⁴. Ocampo, reconoce que estas experiencias incidieron enormemente en los índices de analfabetismo, la creación de una pequeña reforma agraria y en la creación de sindicatos. (Ocampo, 2014)

Es así, que también en Argentina existió un fuerte proceso de educación popular. En 1976 en este país se instauró una dictadura militar que buscó, principalmente, instaurar un tipo de educación que responda a los intereses de quienes se encontraban en el poder y, además, generar un imaginario que acepte y no se oponga a la dictadura. Es así, que Legarralde en su artículo *La educación durante la última dictadura militar* menciona como se

⁴Paulo Freire fue a alfabetizar a algunos pescadores al sur de Chile y, basado en su método dialógico, les pidió que participen dentro de la conversación sin obtener respuesta. Entonces, uno de los pescadores le dice a Freire que ¿por qué van a hablar ellos, si el que sabe es él, pues había estudiado? Es así, que Freire propone la realización de un “partido de fútbol” en el cual se anotaban goles cuando el uno o el otro mencionaba algo que el otro desconocía. Freire comenzó y planteó un concepto que los pescadores no entendieron (un punto para él) y después los pescadores mencionaron lo que conocían, la pesca (un punto para ellos). Al final, el partido terminó en empate y se reconoció, en conjunto, que nadie carece de conocimientos, ni nadie los posee todos.

burocratizaron los procesos pedagógicos. Primero, se realizó un cambio en los currículos educativos y se impidió que profesores, o cualquier otra persona fuera del Ministerio de Educación, participara en su elaboración; por otro lado, se empezó una campaña masiva de “capacitación para docentes”, en donde, se recalca a los profesores que ellos no eran agentes teóricos, sino prácticos y, por tanto, su labor era transmitir las ideas que los teóricos habían ya planteado. (Legarralde, 2012) Entonces, podemos ver como desde el aparato estructural se instauró todo un sistema que impedía a la población reflexionar acerca de su propia realidad para modificarla.

Sin embargo, un movimiento, que buscaba impedir que se realice una estrategia poderosa de naturalización de la dictadura, apareció en oposición a la misma. Como menciona el autor nombrado previamente en *La educación durante la última dictadura militar* “otros procesos educativos habían sido escenario de procesos de radicalización política, creciente presencia sindical y habían experimentado distintas iniciativas de apertura de la participación de los actores escolares” (Legarralde, 2012. p. 3) Así, se realizó todo un proceso que resistía a la dictadura y que, además, como se menciona en el artículo, años después de la misma permitió a la población cuestionarse, de forma histórica, lo que vivió durante la dictadura.

Por otro lado, en el sur de Colombia, principalmente, se plantearon varios procesos de educación popular dirigida a la producción. Como menciona Puerta en su artículo *De la educación popular al trabajo con los sectores populares* se iniciaron una serie de capacitaciones productivas que se dirigían principalmente a la organización de los campesinos (Puerta, 2006). Una de las características principales de este proceso fueron las relaciones de intercambio de conocimiento entre los participantes del proceso; cuando los capacitadores llegaron a la zona se dieron cuenta de que no podían ignorar el conocimiento que la población tenía sobre su propia tierra y, desde ahí, tuvieron que re planificar su estrategia de trabajo. Entonces, los talleres iban diseñados para generar el diálogo, la expansión del conocimiento y la organización de los sectores populares.

Como en Colombia, se realizaron procesos populares- productivos en México. En la década de los ochenta se realizaron una serie de talleres que, basados en la metodología popular, buscaban mejorar la productividad de algunas zonas y también la organización de las mismas. Como mencionan Valdez Figueroa, Isabel Alfaro, Noé, y Fausto Guerra, Josefina en el artículo *Una experiencia de educación popular en salud nutricional en dos*

comunidades del Estado de Jalisco, México, se realizó todo un proceso que buscaba responder a las demandas y visiones de la población y los capacitadores. De este proceso se constituyeron los “Grupos comunitarios” que eran espacios en donde se dictaban varias capacitaciones con respecto al ámbito productivo, pero a la vez se reforzaban los lazos comunitarios y se compartían inquietudes de la población y se buscaban soluciones para las mismas de manera comunitaria. (Figueroa, I. Alfaro, N. Guerra, F., 2000.)

También, un programa de alfabetización, basado en la metodología popular, tuvo un gran impacto en Perú en los años setenta. Los procesos estuvieron dirigidos hacia las poblaciones rurales y más pobres de Perú. Como menciona Parra en su libro *La educación popular en América Latina*, el proceso tuvo varios aciertos y varias dificultades. Los índices altos de analfabetismo se redujeron en tres años. Sin embargo, el proceso, para la consecución de los objetivos del programa, fue difícil; se trabajó principalmente en dos zonas departamentales: Cuzco e Ica. Hubo complicaciones en estas zonas debido a las diferencias de lenguaje pues, la mayoría de la población era monolingüe (hablaban kichwa o aymara). Por tanto, se tuvieron que adaptar los recursos didácticos en estas zonas. (Parra, 1984) Es así, que podemos reconocer la importancia de situarnos dentro del contexto en donde se realizan los procesos para después actuar sobre el mismo.

En Ecuador existe a finales de los ochenta una serie de procesos fuertes de alfabetización con una metodología similar a la educación popular, pero no necesariamente la misma. En 1988, durante el gobierno de Rodrigo Borja reconoce al analfabetismo como una “tarea social” y construye la *Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño*; como menciona el Ministerio de Cultura de Ecuador, en su evaluación final de la campaña, el analfabetismo es una problemática estructural y busca plantear el inicio de un proceso de educación permanente y a nivel nacional. (Ministerio de Cultura del Ecuador, 1990).

Los resultados de esta campaña tuvieron una gran influencia en el país y determinaron un nuevo imaginario sobre la necesidad de alfabetización en Ecuador. Sin embargo, este proceso marcó también la concreción de otro tipo de logros, más allá de las cifras planteadas por y para el estado. Dentro del informe existe una variable cualitativa denominada “aprendizaje sobre las propias capacidades” (Ministerio de Cultura del Ecuador, 1990) y en esta se relata cómo el proceso de alfabetización, más allá de ser algo simplemente escolástico, sino la forma en que las personas, principalmente campesinas, se empoderan de su propia historia y generan dinámicas distintas en la colectividad. Es así,

que otra de las variables encontradas dentro del informe es la de “labores comunitarias”; en ella, se menciona como el sentido comunitario está presente dentro de la población, lo que, por otro lado, resulta un aprendizaje para los alfabetizando sobre una cultura distinta y otras formas de relaciones de producción e interpersonales.

2.4 PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO Y TEATRO DEL OPRIMIDO

Analizar la relación entre la pedagogía del oprimido, como parte de un proceso socio-educativo y al teatro del oprimido como una herramienta del mismo. Es así, que dentro de los procesos pedagógicos populares se plantean varios ejes de actuación, como menciona Ernani María Fiori en el prólogo de la *Pedagogía del Oprimido* “La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el Oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” (Freire, P. 1968/ 2005, p. 51) Entonces, podemos observar que dentro de la pedagogía del oprimido es necesario que existan condiciones en donde las personas puedan primero reconocerse dueño de sus propias decisiones y director de propio caminar individual y colectivo.

Uno de los principales planteamientos del teatro del oprimido está en concordancia con uno de los objetivos de la pedagogía del oprimido. Existen dos fases dentro de los planteamientos metodológicos del teatro del oprimido; la primera fase es justamente la “fase introspectiva”. En la misma, se plantean una serie de técnicas que le permiten a la persona encontrarse y cuestionarse acerca de su diario cotidiano y en su realidad social. Por tanto, la persona al darse cuenta de que su realidad es un producto de su propia historia y de su historia reconoce que es algo que es mutable y empieza a buscar y a encontrar respuesta sobre cómo transformar las cosas que oprimen al sujeto como tal y como parte de un grupo social.

Uno de los principales planteamientos recogidos de la experiencia de Paulo Freire en Brasil fue el reconocimiento de la existencia de varias culturas que están en constante diálogo. Es a partir de este diálogo que se empieza a generar conciencia de lo dinámico de la realidad y ésta les permitirá transformar su contexto. El teatro del oprimido, por otro lado, busca que las personas retratan su propia realidad y la pongan en diálogo con otras.

El teatro del oprimido, al momento en que los sujetos retratan su propia realidad también obtiene la capacidad de mirarla. Una de las principales dificultades encontradas en los procesos de educación popular es la imposibilidad que tienen las personas para poder mirar su realidad, debido a que esta los oprime y no les permite ver, ni cuestionarse sobre la misma. Entonces, una herramienta, como la del teatro del oprimido, es de gran apoyo en los procesos pedagógicos pues recrea, de manera imaginaria, situaciones de opresión, en donde los actores de la misma deben ser capaces de mirar su entorno, mirarse en él, indagar en las causas y consecuencias de los problemas de su realidad objetiva para transformarla.

Dentro de los procesos de la pedagogía popular se ha reconocido, como a través de imágenes, se revela el código de percepción cultural del contexto en donde se realiza el trabajo. Como menciona Ocampo en su tesis *La alfabetización de Paulo Freire en Chile y la alfabetización digital del siglo XXI: Una mirada comparativa* “Se supone que en esta discusión, los campesinos, progresivamente, van exteriorizando su código de percepción, provocado por las imágenes utilizadas, con la participación del coordinador del Círculo” (Ocampo, S. 2014. p. 30) Estas imágenes nos refieren, al igual que en el teatro del oprimido, a reconocer las formas en las que los sujetos miran al mundo y, después, como lo critican para entrar en diálogo con otros códigos de percepción distintos; de esa forma, se rompe también con la creencia de una realidad única y estática.

Por otro lado, en la pedagogía del oprimido plantea la necesidad de problematizar históricamente la realidad objetiva; es así, que se ejemplifica la diferencia entre el la pedagogía tradicional y la del oprimido. Haciendo una comparación con el teatro burgués, la imposición de ideas se equipara al construir mitos para evitar el cuestionamiento del entorno contextual. El teatro del oprimido, busca la reflexión, la problematización de la realidad, la generación de una visión crítica y la transformación de la misma.

Desde otro ángulo, dentro del *Teatro Del Oprimido* de Boal se plantea un ejercicio llamado “gesto ritual” que es un hábito cotidiano el cual los participantes del proceso reconocen, representan y buscan desmitificar. Los participantes a través de su cuerpo un recrean “gesto ritual” (puede ser pararse cuando el profesor llega o un saludo militar) y los otros debe reconocer a donde pertenece este gesto e identificar de dónde viene (Boal, 2013). Al finalizar el ejercicio se realiza una ronda final en donde se análisis y reflexión

acerca de estos códigos rituales y su incidencia real dentro del mundo cotidiano; tal como en la desmitificación propuesta por la pedagogía del oprimido.

Los procesos de educación y el teatro popular tienen la característica de ser participativos y de recopilar dialógicamente el pensamiento de educandos y educadores. Como mencionan Castillo, Contreras y Duarte en su estudio *Educación popular juvenil: reflexiones desde la experiencia* “En el ámbito de la participación en estos espacios juveniles, existen otros elementos que es necesario destacar. Por una parte sentirse protagonistas de lo que se hace y aprende y por otra ubicarse pasivamente como receptores” (Castillo, Contreras y Duarte, 2006, p. 6). Entonces, surge una relación entre el teatro del oprimido y los espacios de educación popular; pues, dentro de ambos se busca brindar a las personas el conocimiento y el empoderamiento de sus capacidades, necesarias para reconocerse dentro de su entorno y poder transformar su realidad individual y colectivamente.

Dentro del *Teatro Del Oprimido*, como en la pedagogía del oprimido se plantean tres fases dentro de los procesos. Primero, en proceso de “escisión” o descripción se utilizan técnicas (como los gestos rituales, y la descripción por hora de lo que realicen los sujetos) que busquen que las personas describen su contexto y revelan los significados que encuentran al mismo. Después de la descripción, al igual que en la pedagogía del oprimido, en el teatro se plantea una fase de decodificación, en donde se analiza al fenómeno a través de su historia y se hace un análisis de causas y consecuencias; en esta parte se utilizan técnicas como el teatro periodístico, la lectura crítica de textos y el teatro ciego. Por último se encuentra la fase “inserción” en la cual se busca que los sujetos sean capaces de reconocer su situación a través de la historia, de construyendo mitos y reconociendo que la dinámica social es modificable y encuentra formas de transformarla; en esta fase se plantea la construcción de libretos y, a gran escala, de obras críticas de teatro (Boal, 2013).

El “sistema comodín” se instaura como parte fundamental del *Teatro Del Oprimido* y busca que el público y todos quienes han sido parte del proceso sean capaces de intervenir en cualquier parte del proceso creativo. Una de las condiciones planteadas por Boal para que el sistema comodín funcione es que la temática planteada sea del interés de las personas y, de esta forma, la participación de las personas en el proceso sea abierta, crítica y constante (Boal, 2013). Podemos hacer una relación entre teatro y pedagogía del oprimido pues ambas buscan generar un diálogo crítico, a través de los temas generadores, entre todos los participantes del proceso.

Dentro del teatro, específicamente, siempre después de las actividades realizadas se plantea una reflexión profunda de lo vivido, sentido y criticado dentro del proceso. El objetivo de esta actividad es no dejar que la emocionalidad vivida en las actividades nublen las opiniones críticas que se generan al realizar y representar situaciones de opresión y esto se vuelva un motor que impulse el hallazgo de soluciones a los problemas encontrados. Entonces, ambas, teatro y educación popular, buscan la reflexión crítica del proceso y su aplicación práctica en la realidad concreta.

Por tanto, se ha buscado establecer una relación de complementariedad entre el teatro y la pedagogía del oprimido. Los objetivos de ambas se completan y se integran para la problematización de la realidad, la desmitificación de estos cuestionamientos y el planteamiento conjunto de soluciones a las mismas. El teatro del oprimido se muestra como una herramienta que busca que el individuo sea capaz de observar su propia realidad y, además, reconocer que la misma es dinámica y que se puede cambiar y estas etapas, a su vez, forman parte importante de los planteamientos de la pedagogía del oprimido.

A manera de conclusión, la Socio Educación con un enfoque de la Pedagogía del Oprimido responden a los objetivos de la Gestión Comunitaria al generar redes y empoderar a la población. La Pedagogía del oprimido surge en un contexto en donde la educación es vista como una forma de dominación para la población. Sin embargo, se opone a ella y propone en su lugar procesos no jerárquicos de diálogo para la construcción de un conocimiento liberador. Por último, el teatro y la pedagogía del oprimido están ampliamente ligados ya que ambos tienen metodologías que proponen la transformación dentro del marco de la Gestión Comunitaria.

CAPÍTULO TRES: EL TEATRO DEL OPRIMIDO COMO UNA HERRAMIENTA DE SOCIO-EDUCACIÓN

En el siguiente capítulo se realiza una micro etnografía en donde se describe a la zona y la población del Barrio Monserrat en donde está ubicada la Escuela Santa Teresita del Valle. Se reconocen aspectos económicos, culturales, de conformación y organizativos del barrio. Además se realiza una descripción cualitativa de los adolescentes del Décimo Año de Educación Básica, con quienes se realizaron los talleres. Después se hace una descripción de la metodología, aplicación y resultados obtenidos antes, durante y después de la aplicación de las técnicas del Teatro del Oprimido.

3.1 DESCRIPCIÓN DE LA ZONA Y LA POBLACIÓN

La zona en donde se realizó la investigación es una zona urbano marginal de Quito. La misma está compuesta por veinticuatro barrios ubicados al sur oriente de Quito; entre el Sur de Quito y al Norte de Conocoto. Como menciona El Comercio en su artículo *El hábitat marginal y su Porvenir* existen alrededor de 600 000 personas viviendo en estas zonas; algunas de las principales características de esta zona son el empobrecimiento de la población, los altos índices de violencia y la ilegalidad de los barrios que las constituyen. (El Comercio, 2016).

Conocoto Alto es la zona urbano marginal específica en donde se encuentra la Escuela en donde fue realizada la investigación. Según datos del PDOT de la Parroquia de Conocoto en esta zona existe un nivel medio de pobreza. Las actividades económicas de la mayoría de la población fluctúa entre el empleo inadecuado, el empleo no remunerado, el comercio menor y el servicio de comidas y bebidas. (Sitio Oficial de la Parroquia de Conocoto, 2017) Esto nos lleva a concluir que los habitantes de la zona en la que fue realizado el estudio pertenecen a un sector semi-empobrecido ⁵de la población del país.

Por otro lado, también es importante considerar el estado de escolarización que se maneja en la zona. Según datos del PDOT antes mencionado en la zona existe el 2,38% de analfabetismo, una cifra alarmante dentro de los estándares de alfabetización en el país. También, cabe recalcar, que los índices de deserción escolar son altos y esto son atribuidos

⁵ Se reconoce como semi-empobrecido a un sector de la población que se encuentra un poco más arriba de la línea de pobreza. Las características de este poblamiento suelen compararse con lo reconocido como “clase media baja”. (Duarte, 2011)

principalmente a la falta de recursos económicos de la población (Sitio Oficial de la Parroquia de Conocoto, 2017).

La Escuela Santa Teresita del Valle pertenece al barrio “Santa Teresita del Valle” que se encuentra ubicado en el sector “Conocoto Alto”, en el camino viejo al Valle de los Chillos. (Anexo N. 2) Es un barrio popular, como se menciona en el artículo periodístico de El Telégrafo *El 36% de los habitantes de Quito vive en el Sur* estos barrios tienen su origen en los asentamientos de poblaciones de origen obrero y poblaciones migratorias, principalmente de la Costa. (Quito, El Telégrafo. 2017). En la actualidad “Santa Teresita del Valle” es un barrio que fue considerado marginal hasta hace muy poco, pues no contaba con los servicios básicos hasta 2011, cuando se terminó el colocamiento de alcantarillado. Algunas de sus calles están adoquinadas y otras todavía siguen empedradas. Existen dos Unidades Educativas en la zona; la primera es el “Colegio Borja Monserrat” que es particular y la “Escuela Santa Teresita del Valle”, que es Fiscomisional. Existe una cancha deportiva para la recreación y una Casa Barrial en donde funciona el programa “60 y piquito”. No existe un Centro de Salud o un centro de Vigilancia Policial en el barrio, los más cercanos se encuentra en Puengasí a diez minutos, aproximadamente.

Según datos del (Municipio de Quito, 2013) en el barrio existe 532 familias, es considerado un barrio popular pequeño. La población, mayoritariamente, es mestiza, de clase baja y se desempeñan como pequeños comerciantes informales. La población que vive en la zona se ha incrementado en la última década como parte del desbordamiento de población hacia los valles; es por esto que una gran cantidad de personas de la zona no tiene títulos de propiedad de sus viviendas. No hay evidencia de la existencia de crimen organizado como tal en el barrio. Sin embargo, los índices de violencia en el barrio son medio-altos ya que sus habitantes perciben inseguridad. Como se menciona en El Comercio en su artículo *Inseguridad en el Barrio Santa Teresita* la delincuencia afecta directamente a sus pobladores pues se ha incrementado el número de asaltos y robos a la propiedad individual, especialmente a los estudiantes de la zona (El Comercio, 2017). En el barrio se han realizado dos proyectos comunitarios; el primero es un “Encuentro Vecinal por la Paz”, organizado por el Municipio de Quito y el segundo son los “Talleres de Cultura de Paz” planteados por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

También, según datos del (Municipio de Quito, 2016) el barrio fue consolidado y regularizado en 2008 creándose, a la vez, una directiva que, principalmente, se encarga de

conseguir la legalización de los terrenos a sus propietarios. En una entrevista con una habitante del barrio se menciona que hace quince años la zona estaba prácticamente desierta y que es a partir de la construcción de una iglesia, las personas que asisten a misa empiezan a adquirir terrenos con la ayuda de un sacerdote y a construir en ellos sin tener todavía un título de propiedad. Esto coincide con lo planteado por Dávila, V. en su artículo *Luchas sociales en la configuración del Distrito Metropolitano de Quito entre 1992-2010* en donde menciona que “las clases populares, las organizaciones barriales y poblacionales en sus demandas de servicios, infraestructura y legalización de tierras se movilizaron por la extensa ciudad “sureña”, por los costados y periferias urbanas (Dávila, V, 2017, p. 5) Es así, que podemos entender a este barrio se conforma a partir de asentamientos y es por esta razón que la organización social del mismo es baja.

La Escuela Santa Teresita del Valle es fundada en el año 2003 como parte del programa de creación de Centros Educativos planteado por Fe y Alegría; en la misma se oferta Educación Básica y Media, hasta décimo año de Educación General Básica. Santa Teresita del Valle es una Escuela Fiscomisional, es decir, recibe aportes del Gobierno Nacional y, además, recibe un aporte de quince dólares mensuales por parte de los estudiantes. (Alegría, F. 2017). Las instalaciones de la Escuela consiste en dos bloques de aulas, un bloque administrativo y tres canchas deportivas (Anexo No. 3). Los alumnos que asisten a la escuela, en su mayoría, viven en lugares aledaños a la Escuela y son de clase media-baja.

A partir de 2014 se implementó gradualmente la Educación Media en la Escuela Santa Teresita del Valle. Es decir, en 2014 se inició por primer vez con octavo año de educación básica, noveno y décimo fueron creados en los años siguientes. Esto fue un problema para la Escuela, pues las instalaciones no tienen la capacidad de recibir a los alumnos que fueron incrementándose. En principio, el 2016 se planteó la unión de los cursos, noveno y décimo; sin embargo, pedagógicamente esto no funcionó, por lo cual al año siguiente se separó una de las aulas en dos, para que los alumnos puedan recibir clases de mejor manera.

Como se menciona en la página de Fe y Alegría, uno de los principales objetivos de los establecimientos educativos generados a través del programa de educación es la construcción de redes, basadas en un sistema comunitario (Alegría, F. 2017). Es por esto, que un día a la semana los estudiantes, por orden de lista, traen individualmente un desayuno para consumir en conjunto; además de recibir el desayuno escolar como uno de

los planes de nutrición del Gobierno Nacional. Por último, como forma de mejorar la dinámica y fomentar la solidaridad, la escuela plantea un aporte mensual de los estudiantes para celebrar los cumpleaños y la compra de un botellón de agua.

Cuadro No. 1

Alumna	Etnia	Edad	Género	Nivel Socio económico
1	Mestizo	14	Masculino	Medio-bajo
2	Mestizo	14	Masculino	Medio-bajo
3	Mestizo	13	Masculino	Medio
4	Mestizo	14	Femenino	Medio-bajo
5	Mestizo	13	Femenino	Medio-bajo
6	Mestizo	13	Femenino	Medio-bajo
7	Mestizo	13	Femenino	Medio
8	Mestizo	13	Femenino	Medio-bajo
9	Mestizo	14	Femenino	Medio-bajo
10	Indígena- mestiza	14	Femenino	Medio-bajo
11	Mestizo	15	Masculino	Medio-bajo
12	Mestizo	14	Femenino	Medio-bajo
13	Mestizo	13	Femenino	Medio-bajo
14	Mestizo	13	Masculino	Medio

Estudiantes del Décimo Año de Educación General Básica, Escuela Santa Teresita del Valle.

Por otro lado, el Décimo Año de Educación General Básica, el último año escolar existente en la Escuela, con quienes se realizó la investigación, es un curso conformado por catorce estudiantes; cinco hombres y nueve mujeres. Los alumnos son mestizos, de clase media baja; con excepción de una alumna, que es inmigrante de Cotopaxi, quien se encuentra en

su primer año en la institución y no logra acomodarse completamente con el entorno, mas no tiene problemas de este tipo para adaptarse con el grupo.

Los alumnos se reconocen como parte de un mismo equipo y se apoyan entre ellos. Es decir, el curso demuestra ser unido, no obstante, dentro de su dinámica se hallan dos grupos. El primero está conformado por cinco niñas y el segundo por el resto del curso a excepción de un alumno. Dentro de la dinámica interior del grupo, de acuerdo a la interpretación de la tutora del curso, existen tres “alumnos conflictivos”. Dos de ellos tienen notas bajas y no ponen atención en clase y el tercero tiene dificultad para adaptarse al grupo. Con respecto a su dinámica exterior, los alumnos manifiestan tener ciertas desavenencias con noveno año de educación básica; este hecho se ve ligado, posiblemente, a que los dos cursos están separados de manera improvisada y el ruido que ambos provocan es un problema conjunto.

3.2 DESCRIPCIÓN DE LOS TALLERES

Miércoles 20 de septiembre de 2017: grupos de discusión

La metodología aplicada en este taller parte de los planteamientos de la Educación Popular. Se realiza una mística para romper el hielo, después se propone un tema de diálogo, se conforman grupos y los mismos exponen los trabajos, conceptos y cavilaciones que realizan sobre “La Comunidad” en este caso.

El taller comenzó a las 7:55 am, con 12 adolescentes de décimo de básica de la Escuela Santa Teresita del Valle. El recibimiento fue muy cálido ya que la relación que se había mantenido con los alumnos desde hace dos años hizo en los talleres “Cultura de Paz”; los mismos fueron realizados en un ambiente agradable y lleno de confianza. Por esta razón, la participación de los alumnos, que habían recibido los talleres, fue muy activa y motivó a los otros alumnos.

El taller empezó con una pequeña explicación del trabajo que se pretende hacer en la escuela y en enfoque comunitario que tiene el mismo. Entonces comenzó la discusión a la que los adolescentes denominaron “La Comunidad”; en primera instancia, en la conversación los alumnos se comenta que lo comunitario es algo conjunto. Posteriormente, se plantea que los alumnos trabajen en grupos para definir más profundamente al concepto. Se realizaron cuatro grupos de tres, pues este día había 12

adolescentes en el aula. Se arman los grupos y los alumnos comienzan su exposición. Para esto, se les da un papelote y se les pide que lo utilicen de la forma en que ellos quieran; realizan lluvias de ideas, mapas conceptuales y dibujos. (Anexo N.4)

Mientras los alumnos construyen su exposición sobre la comunidad, surge la pregunta de si deberían exponer todos o solamente uno, a la cual se le dejó la respuesta a su criterio. Los adolescentes después de meditarlo pensaron que era buena idea que pasen todos juntos para ayudarse en la exposición, pues el tema es la comunidad (Anexo No. 5). El primer grupo menciona que la comunidad es un grupo de personas que se respetan, son solidarios y se ayudan entre sí; mencionan también que la comunidad es un grupo de personas que se rigen a partir de leyes y obligaciones que existen para evitar las peleas y son dictadas por aquel que ha sido designado para que realice, como un dirigente o presidente.

El segundo grupo menciona que la comunidad debe trabajar por el bien común y que en una comunidad *buena* no debe existir discriminación, para que se respeten ideas y opiniones. Se dice que para que la comunidad sea *buena* debe haber convivencia y mucho respeto. El tercer grupo menciona que en la comunidad se debe ayudar para convivir, sin recabar en ningún detalle de raza o edad, para lograr el bien común. Está compuesta por muchas personas de diversos tipos y buscan resolver los problemas de todos, como el mal estado de las vías. También se menciona que la comunidad debe organizarse para fortalecerse y ayudarse mutuamente. El cuarto grupo dice que la comunidad es un grupo de personas que se ayudan, se cuidan y se respetan. Se une para buscar un porvenir mejor y dicen que todas hablan un mismo idioma para entenderse y ayudarse. Están guiadas por muchas reglas y obligaciones.

Después de las exposiciones grupales se abrió un espacio de discusión para que los adolescentes expresen su opinión sobre lo que habían pensado sobre la comunidad. Se mencionó que es importante que todas las comunidades deban ser solidarias porque así se recibe ayuda mutua. También, que la comunidad debe fortalecerse para poder conseguir mejores vidas. Se hace una referencia a sus barrios y se dice que en ellos no hay sentido comunitario debido a que no hay organización y existen muchas diferencias personales. Una alumna que vive en conjunto comentó que ahí si existe organización hay reuniones cada vez que surge un problema. Los otros alumnos, mencionan que en Navidad si hay organización en sus barrios, pero que el resto del año no hay nada más. Después se refieren

a su propio ambiente y se recalca que en el aula se menciona que necesitan ser más solidarios entre ellos y que el presidente del curso debe ayudar a que todos se lleven mejor.

Viernes 22 de septiembre de 2017: Teatro Imagen

La metodología utilizada para este taller consiste en que los estudiantes expresen a través de sus cuerpos fotografías que representen situaciones de opresión. Para realizarlo no pueden utilizar palabras o movimientos dinámicos, sino expresiones cortas que se mueven en secuencias lineales. Esta metodología es utilizada en los primeros talleres pues no da paso amplio a la emocionalidad y permite generar reflexiones analíticas que son difíciles de manejar en los primeros momentos.

Se realiza el taller a las 7:55 de la mañana con trece estudiantes de décimo de básico. Se pide a los alumnos que realicen grupos por afinidad y que discutan acerca de situaciones en las que se sienten incómodos en su vida; se les recuerda a los alumnos que, según el sistema comodín, pueden intervenir en medio de la presentación de las fotografías y que una discusión ocurrirá al final (Anexo No. 6). Se realizan tres grupos de tres y un grupo de cuatro. Los alumnos empiezan a discutir sobre las situaciones que más les incomodan por grupo y se repiten los temas: el primero es la bulla del curso de al lado (a la escuela le faltan aulas y tuvo que dividir una para que entren los dos cursos, entonces décimo y noveno están divididos por una madera y el ruido se convierte en un problema muy fuerte); el segundo problema que los niños encuentran es el del maltrato a los animales.

Después de las discusiones grupales se les pide a los alumnos que representen el problema que encontraron como si ellos fueran fotografías. El primer grupo que habla sobre el ruido externo representa en tres “fotografías” como les afecta el problema y cuando termina se pide a los compañeros que busquen una solución al problema. Los adolescentes dicen que pueden hablar con los muchachos del otro curso, pero que casi nunca les escuchan y, entonces, plantean pedir a un profesor que les ayude con sus tareas.

El segundo grupo plantea a una persona que maltrata a un animal callejero. El grupo utiliza a un compañero como perro y plantea a una persona que le reclame al maltratador. Los otros estudiantes dicen que esa solución puede funcionar, pero que es necesario hablar muy seriamente con la persona. El tercer grupo menciona de nuevo el problema del ruido y representan al problema como algo muy grave. Dentro de las fotografías que realizan se representa el malestar fuerte que tienen los adolescentes y, de nuevo, no encuentran una

solución muy viable si es que no hay un profesor que controle a los niños del otro curso. El cuarto grupo realiza una escena en donde un perro callejero entra a un restaurante y es agredido por la dueña del mismo. En la misma, se muestra una persona que se indigna frente a la situación, pero no hace nada más. Los adolescentes, después de la representación, dicen que la persona que se molestó con la situación debería haber hecho algo y uno de los muchachos se acerca a cambiar la situación de la forma en la que él lo haría.

Después de estas representaciones se abre una discusión sobre los dos temas. Primero se habla acerca del ruido que realiza el curso de al lado y cuando se pregunta por las causas del mismo, los adolescentes dicen que es porque a sus compañeros no les prestan mucha atención y ellos necesitan más control. Una alumna menciona que el problema es que en el otro grupo hay más hombres y por eso el curso de al lado es más ruidoso y otro adolescente responde que no es cierto, porque las mujeres hablan más. Después de algunas discusiones al respecto al curso de alado, los adolescentes mencionan que sus compañeros actúan de esta forma pues porque tienen muchas horas libres.

Por otro lado, cuando se habla acerca del maltrato animal se encuentran varias causas desde distintos enfoques; por un lado, se menciona que las personas que maltratan a los animales son aquellas que les tienen miedo, porque han tenido malas experiencias con ellos, otros adolescentes mencionan que las personas que abandonan animales son aquellas que no pueden darles de comer. En esta parte, una adolescente menciona que le robaron a su perro y comienza una discusión acerca del comercio con los animales, al que los adolescente se oponen, y sin embargo, también dos adolescentes pelean por saber quién tiene el perro más refinado. Después, recaban en las consecuencias del abandono animal y la principal molestia que esto les genera es cuando ensucian su ambiente. Al principio del taller se pidió a los estudiantes que intervengan si es que quieren transformar las escenas, sin embargo, ninguno lo hace; la participación es mayor a la hora de la discusión.

Viernes 29 de septiembre de 2017: Teatro Desmitificado

La metodología utilizada para este taller comienza con la dinámica de “Gestos Rituales” a manera de calentamiento. En la misma los adolescentes deben retratar mitos representados en gestos de su cotidianidad como el levantarse cuando llegan un adulto y reflexionar al respecto. Después de la misma los estudiantes realizan improvisaciones con un director

escogido en ellos mismos en donde retratan situaciones de opresión, ahora pueden hablar y desenvolverse escénicamente a su gusto. Por último se realizan varias reflexiones sobre el taller.

El arribo a la escuela fue a las 7:15 am, sin embargo, el último viernes de cada mes en la escuela se celebra a los cumpleaños del mes, por lo que el taller comenzó una hora más tarde después de la actividad en la que se compartió con los chicos de noveno de básica y la tutora de ambos. El aula de noveno y décimo está separada por tablas aglomeradas que hacen de puerta y por motivo de la actividad se abrió. Al finalizar la actividad la tutora pregunta si el taller se puede realizar con los dos cursos, pues en la unidad educativa faltan cuatro profesores y los adolescentes no tenían con quién quedarse en ese momento. Es así, que se realiza la actividad con un aproximado de 30 adolescentes entre noveno y décimo de básica.

Se comenzó con la explicación y reflexión sobre la importancia de desmitificar los procesos cotidianos que se expresan a través de “gestos rituales”; debido al gran número de adolescentes se trabajó en grupos pues las acciones individuales se tomarían mucho tiempo y provocan la dispersión de los estudiantes. Se armaron 5 grupos de 6 personas aproximadamente, 2 grupos conformados por adolescentes de décimo, 1 grupo en donde habían estudiantes de décimo y noveno y 2 grupos más conformados por estudiantes de noveno. Los adolescentes de décimo plantearon al saludo militar como un gesto ritual y recalcan que es una señal de obediencia, el siguiente grupo propone el por qué las mujeres deben saludar con besos y se piensa que en otros países no es de esta manera y que deben pensar más al respecto. Por otro lado, los adolescentes de noveno reflexionan sobre mitos que han escuchado como la llorona; se les pide que piensen sólo en gestos, pero continúan con las mismas dinámicas.

Entonces, se plantea que dentro de los mismos grupos se escoja a un director y este guíe en la construcción de una pequeña representación de situaciones que les moleste (Anexo No. 7). Mientras los adolescentes están en los grupos se les pide que nombren a su grupo y que, además de planear la escena, piensen en qué tema social se esconde detrás de lo que han escogido, para que posteriormente el director pase para hacer una reflexión acerca del mismo. Antes de comenzar a representar las escenas se les recuerda a los adolescentes que si es que quieren intervenir dentro de las representaciones de sus compañeros pueden hacerlo, siempre y cuando, alcen la mano. Si es que esto ocurre, los adolescentes deberán

parar la escena y dejarse guiar por quien haya pedido cambiarla. Esto ocurrió dos veces dentro de las representaciones.

El primer grupo en donde están adolescentes de noveno y décimo, denominado “Las Condenadas” realiza una representación de una historia de personas que han sido malditas y la directora menciona que escogen esta historia pues en ella se retrata la mala relación de una madre con su hija y es un tema que les molesta. El segundo grupo conformado por estudiantes de décimo denominado “Los Teletubies de Santa Teresita” realizan una representación en donde se habla del divorcio y la reconciliación; en la representación un compañero, que no es parte del grupo, interviene en la obra y actúa de mediador para la reconciliación de los estudiantes que actuaban como padres; el director menciona que eligen esta temática pues es algo que les incomoda en su vida. El tercer grupo conformado por estudiantes de noveno “Evil” realiza una adaptación de una historia de terror en donde un grupo de personas es maldecido y matan a varias personas, la directora menciona que querían representar un mito. Este grupo tuvo muchos problemas durante la construcción de la escena pues no se ponían de acuerdo y la directora ocupó su tiempo en transcribir la historia que encontró en internet para sus compañeros. El cuarto grupo compuesto por adolescentes de noveno y décimo se denomina “Chancladura” y hace una pequeña representación de un ataque a una persona homosexual, este ataque es observado por un vendedor de empanadas que no realiza nada para cambiar la situación, en el momento de la reflexión todos los adolescentes deciden ser parte, no sólo el director, y mencionan que es necesario dejar de discriminar a las personas por su orientación sexual y que, además, las personas no sólo deben observar, sino hacer algo para cambiarlo. Por último, se presenta un grupo denominado “Las Suicidas” compuesto por adolescentes de décimo de básico en donde se representa a una niña que es maltratada por sus compañeras y la misma, cansada de la situación arremete contra quienes la molestan; por su acción es llevada a un hospital psiquiátrico y es maltratada por el personal del hospital por lo que decide acabar con su vida; en ese momento una adolescente interviene y actúa como doctora para salvar a la niña suicida y luego hace que sus compañeras la visiten y la traten mejor; en el momento de la reflexión las niñas intervienen y mencionan que el “bullying” es algo muy peligroso y que hay que terminar con él.

Martes 03 de octubre de 2017: Lectura crítica de texto

La metodología propuesta para este taller parte con una dinámica rompehielos en donde cada estudiante al ser seleccionado por un juego al azar reflexiona sobre el arte en general. Después se asignan roles para leer un texto crítico “El Consentidor y el Disentidor” que es un texto clásico de Teatro Social escrito por Brecht; el mismo propone dos historias similares con cambios en el final para propiciar la reflexión. Por último los estudiantes realizan sus propias cavilaciones al respecto de la obra.

El taller se realizó a las 7:55 de la mañana con los estudiantes de décimo de básica. Para este día estaba planificado un taller con la metodología “teatro ciego” y “parejas solidarias” que consisten en que los adolescentes trabajen en pareja y confianza. El teatro ciego consiste en la guía de un compañero con los ojos tapados y viceversa; después en estas parejas se escoge una persona que relate una situación de opresión, la que se vuelve directora de la obra y la otra persona la representa. Después, las parejas voluntariamente pasan a representar la obra frente a sus compañeros, los cuales brindan opiniones sobre lo que han vivido y buscan soluciones frente a los problemas planteados. Sin embargo, la tutora del curso recomienda dejar este taller para otro día, pues el papá de uno de sus ex compañeros falleció y los adolescentes se encontraban sensibles pues se habían organizado para visitar a su amigo esa tarde.

Es así, que se cambió el esquema que estaba planteado y, en su lugar, se desarrolló el taller “Lectura Crítica de Texto”. El taller comenzó con una conversación acerca del teatro; los adolescentes mencionan que el teatro para ellos tiene que ver con la actuación, las obras teatrales, la expresión, el arte, la cultura, las leyendas, la fantasía y los sentimientos. Entonces, se les pide que piensen en ejemplos de teatro o lo que hayan visto en la televisión. Los adolescentes recuerdan películas de terror y superhéroes. Entonces, se adhiere al concepto de teatro la palabra social y el panorama cambia para los adolescentes (Anexo No. 8). Se realiza un diálogo de reflexión profunda sobre el arquetipo de héroe planteado desde la televisión y se rompe con el mismo cuando se menciona a los adolescentes que dentro del teatro del oprimido los héroes son personas comunes y corrientes como los que estábamos en esa aula de clases.

Dentro de la metodología del teatro del oprimido se recomienda que, antes de la construcción propia de libretos teatrales, haya una aproximación hacia un texto existente de

teatro social. Es así, que se escogió una obra corta de Brecht “El Consentidor y el Disentidor” (Anexo No. 9); la primera parte se denomina “El Consentidor” y en esta se retrata a un grupo de personas que van a otro pueblo, al otro lado de la montaña, en búsqueda de medicina para una enfermedad que estaba acabando con su ciudad natal. La obra se divide en dos partes, en la primera parte un niño que se une al grupo de las personas que van en búsqueda de la medicina cae enfermo y se decide unánimemente que, de acuerdo a la costumbre, el niño sea arrojado al valle pues impide a las otras personas continuar con su viaje.

Entonces, se pidió a los adolescentes que, voluntariamente, escojan un personaje dentro de la obra, lean el texto y analicen la primera parte del mismo. Dentro de las reflexiones realizadas después de la lectura de la primera parte del texto la clase se encuentra dividida; la mitad del curso piensa que es incorrecto que se haya abandonado al niño que se encontraba enfermo y la otra mitad justifica el acto pues menciona que el chico quiso respetar las costumbres y, por tanto, también debían respetar su voluntad de morir, pues era con la finalidad de conseguir medicina para el pueblo y para la madre del niño que estaba muy enferma también. Después de una discusión los adolescentes continúan divididos y se pide que se continúe con la siguiente parte del texto.

En la segunda parte del texto denominada “El Disentidor” narra, básicamente, la misma historia con excepción del final, en donde el niño no desea morir y pide a sus compañeros de viaje lo ayuden a regresar al pueblo rompiendo con la tradición planteada y dando importancia a la reflexión de la misma. En esta parte de la historia los adolescentes reflexionan sobre la importancia del compañerismo y de reflexionar siempre sobre lo que se hace y no dejarse llevar por las tradiciones. Una adolescente menciona que sucede algo parecido con la “tauromaquia” pues en la misma se maltrata a los animales y no se reflexiona el porqué de la misma. Los adolescentes mencionan que dentro de la historia los que cambiaron las costumbres fueron tres alumnos como ellos y que cuando ellos experimenten una situación problemática también podrán transformarla en algo mejor.

En este punto de la realización de los talleres es necesario reconocer que las discusiones se han hecho más largas y las reflexiones sobre los temas planteados se han tornado más profundas. Es así, que las conclusiones que se realizan al finalizar de los talleres ya no son simplemente descriptivas, sino que proponen transformación y los adolescentes empiezan a ser conscientes de que ellos son los que pueden cambiar las situaciones que no les agrada,

desmitifican costumbres y reconocen la importancia de trabajar en conjunto para terminar con situaciones de opresión.

Jueves 12 de octubre de 2017: Teatro solidario

El taller está planteado con la siguiente metodología: se realiza una dinámica solidaria “El Gusanita” que se opone al juego tradicional de las atrapadas y en su lugar plantea la construcción de una red en donde todos participen y se unan para divertirse. Luego se pide a los adolescentes que formen parejas y que uno cierre los ojos y otro guíe y viceversa para afianzar el clima de confianza entre ellos. Por último, estas parejas en confianza se cuentan situaciones de opresión de su vida y si desean las exponen enfrente de la clase para hacer una reflexión sobre las mismas y como solucionarlas.

Para empezar las actividades se realizó una dinámica llamada “El Gusanita” en la misma se explica que un compañero debe atrapar a los otros; pero una vez que atrape a alguno de sus compañeros se tomarán de las manos y tendrán que ayudar a su compañero hasta que sucesivamente atrapen a todos los compañeros. Los adolescentes respondieron bien al juego y después de realizarlo comentan que es más fácil conseguir los objetivos cuando se trabaja en grupo. El adolescente que empezó el juego también dice que él no hubiera conseguido atrapar a todos sus compañeros solos debido a que el espacio era muy grande y era sus compañeros no buscaban ser atrapados. Al final del juego los adolescentes concluyen en que esto puede trasladarse a la vida y que cuando se encuentren frente a un conflicto grande o que no puedan resolver es porque están haciéndolo solos y que deben buscar a otras personas en las cuales apoyarse, pero que también es necesario coordinar para que se vuelva más fácil.

Después de esta actividad se pidió a los chicos que formen parejas con alguien de su confianza y que escojan a un persona que cierre los ojos y otra que los guíe alrededor del patio, después los papeles se intercambian de modo que todos los adolescentes son guiados y guías dentro del desarrollo de la dinámica; los adolescentes recorrieron todo el patio y la parte delantera de la escuela. Después dentro de la reflexión de este juego se encontró que en el desarrollo del juego existieron algunas dificultades; algunos adolescentes mencionan que tuvieron mucho temor al ser guiados y que cuando el rol se invirtió, por el contrario, sentían mucha responsabilidad en cuidar a sus compañeros que tenían cerrados los ojos. Por otro lado, hubo otro grupo de adolescentes que quisieron tomar revancha de sus

compañeros que les hacían sentir poca confianza y les hicieron asustar. Al final de la discusión concluyeron la importancia de sentir confianza en los compañeros que guían y también de brindar confianza a aquellos que no podían ver.

Después de estas dos actividades se pidió a los alumnos que en parejas describan algún problema de su cotidianidad que quisieran transformar imaginariamente en el teatro. Las parejas se ven a ellas mismas en problemas cuando quieren representar sus respectivas decisiones y se apoyan en sus compañeros, pensando en la reflexión del primer grupo, y plantean la ampliación de las parejas hacia un grupo. Se les recuerda a los adolescentes la dinámica de presentación de las escenas; si en algún punto quieren parar la obra para cambiar o decir algo pueden alzar la mano y cambiar lo que desean, los actores deben parar y modificar la escena (Anexo 10).

Se generan tres grupos; el primer grupo plantea a la violencia contra la mujer como una situación problemática y presentan a un hombre mujeriego machista que golpea a su mujer y después que le dice que la ama, los chicos al escuchar que le dice la esposa “te amo” se ríen y una adolescente alza la mano y dice “así son los hombres que pegan a las mujeres”. La escena concluye y la mujer que se queda con el marido. Después de que la obra se termina la adolescente que había realizado el comentario sobre los hombres machistas dice la escena debió haber terminado con la mujer dejando al esposo porque la maltrataba pues su mamá también era así; otra niña dice que las mujeres se quedan por el “amor” a lo que la primera adolescente replica que no debe ser así. Así concluyen en que las mujeres y los hombres no deben maltratarse y las mujeres irse si es que alguien les hace daño.

El siguiente grupo retrata una situación amorosa; en ella se mencionan dos parejas, una establecida y otra que se establece. En algún punto las parejas se separan pues un chico de una pareja se enamora de la muchacha de la otra pareja. La historia termina así y los adolescentes mencionan que escogieron este tema porque reconocen que nada es para siempre y que creen que uno puede elegir y no quedarse a lado de nadie si es que no sienten lo mismo por otra persona. También mencionan que escogieron el tema del “amor” porque es algo importante de topar a su edad, pues dicen, ocupa un gran tiempo de sus vidas en su etapa y que creen que también debe ser reflexionado si ocupa tanto sus pensamientos.

Por último, el tercer grupo retrata una escena que estaba ocurriendo con el grupo de amigas en ese momento. Una de las niñas había “traicionado” a sus amigas al aceptar en Facebook a una adolescente de otro curso que no era su “rival”. Las adolescentes se sentían incómodas por la situación y mencionan que representan esta situación para hallarle alguna solución pues ya iban peleadas algunos días. Después de la representación de las adolescentes mencionaron que es necesario reconocer el valor de las amistades reales y prestar menos atención a estos detalles; otras adolescentes pensaban, por el contrario, que la lealtad era algo importante en la amistad. Las chicas involucradas en el problema decidieron reconciliarse al terminar la clase.

Miércoles 18 de octubre de 2017: Teatro periodístico

Para la realización de este taller la metodología planteada comienza con dinámica “El Pueblo Manda” en donde cada estudiante debe hacer un mandato y todos lo obedecen a manera de juego. Después se plantea realizar un análisis histórico de algún hecho social importante con la finalidad de ejemplificar la forma de realizarlo después con una noticia encontrada en el periódico y representarla de forma teatral para su discusión posterior.

El taller comenzó con la dinámica “El pueblo manda” que es una variación a la dinámica del “El rey manda”; la misma busca que todos los adolescentes participen y de una orden a sus compañeros. En la reflexión del taller se menciona que es necesario romper con la creencia de que una sola persona debe tener el poder, sino que es justo que el mismo sea de todos para poder construir “un mundo mejor”. Después de la primera dinámica se les menciona a los estudiantes la actividad que se realizará en este taller, que es el teatro periodístico. Se describe al taller como una forma de reflexionar sobre la actualidad y también se les dice que cuando se realizan análisis de este tipo es necesario considerar al fenómeno a través de su historia. Para ejemplificar este hecho se relata la historia de la Revolución de Octubre (el tema coincide con el tema que se está tratando en la materia de Estudios Sociales) y se les pregunta el por qué es importante analizar este tema que parece alejado en nuestra época y contexto. Dentro del diálogo los estudiantes dicen que la revolución ha tenido efecto hasta ahora pues las mujeres tienen acceso al voto, entre otras cosas, y también porque le enseñan al mundo que existen otras formas de estructuras económicas.

Después los estudiantes se dividen en 4 grupos y buscan una noticia en el periódico que les llame la atención y que quieran representar (Anexo No. 11). La primera representación la

realizan dos adolescentes adaptando una noticia en la cual el presidente Lenin Moreno fue a la ONU a presentar su plan de Gobierno; denominan a la escena “Una Vida en la ONU”, debido a que el grupo era de dos personas, adaptan la noticia en la cual la primera adolescente es el Presidente que defiende sus puntos de vista y la segunda es una estudiante de periodismo de una universidad y difiere con los planes de Gobierno. En la representación las adolescentes mencionan que los planes que son propuestos por el Gobierno no son fáciles de cumplir y que espera por los resultados. En la discusión mencionan que muchas veces los gobiernos ofrecen muchas cosas y no explican a la población como las van a cumplir.

El segundo grupo conformado por cuatro estudiantes denomina a su escena “No más Trabajo Infantil”. Adapta la noticia con uno de los integrantes actuando como un niño que trabaja en la calle y que es maltratado. Después aparece una fundación (la cual es mencionada varias veces en la noticia) a salvar al niño, y los adolescentes recaban en que es importante que los niños estudien y no trabajen en las calles. En el momento de reflexionar sobre el tema los estudiantes mencionan que no es justo que los niños tengan que ir a trabajar, pero que tampoco es justo que los padres no puedan dar de comer a sus hijos y que por esto es muy importante el trabajo que hacen las personas que quieren ayudar a las personas y cambiar el mundo para que ya no existan este tipo de problemas.

El tercer grupo realiza una representación de “Un Viaje a Marte en 2024”; los estudiantes escogen este tema debido a que les llama la atención y para adaptarlo para tres personas representan una entrevista para el millonario que busca visitar a la Marte. Entonces, dos adolescentes realizan de entrevistadoras y cuestionan mucho el por qué invertir tanto dinero en un sólo viaje; a lo que el millonario menciona que es para buscar un lugar en donde vivir, pues el calentamiento global amenaza a la tierra, la entrevistadora menciona que ese viaje seguramente será muy caro y que, por tanto, será para personas como él, que tienen mucho dinero. Una estudiante que no era parte de grupo levanta la mano (de acuerdo a la metodología del teatro del oprimido, que quién desee cambiar lo puede hacer) y se pone en lugar de entrevistadora y le dice que no es justo que gaste tanto dinero para el mismo cuando en la tierra hay mucha pobreza. Después, al momento de reflexionar, el estudiante que actuaba de millonario dice que fue muy difícil mantener su papel pues no encontraba respuestas para sus compañeras y que no le parecía necesario el gasto, ya que

desde su posición de millonario, él decía que los viajes y casas serían muy caros y un lujo únicamente para sus otros “amigos” millonarios.

El cuarto grupo trabaja el tema “Subasta Petrolera en Brasil” la misma se adapta para tres personajes. El primer estudiante actúa como pueblo brasileño que no tiene que comer, el segundo como el gobierno y el tercero como la empresa encargada de extraer el petróleo. En la representación las tres partes conviven armónicamente y el dinero se utiliza para que el pueblo no tenga más hambre. En la reflexión los adolescentes mencionan que ellos no pensaron el daño ambiental pues la empresa les convence de que no existirá; también dicen el dinero que maneja el gobierno llega a la población, pero que si ese dinero fuera invertido en ellos ayudaría a transformar las cosas, tal como ellos lo plantearon en la obra.

El quinto y último grupo topan el tema de “La Guerra” dentro de su pequeña obra relatan lo que ocurre entre Corea del Norte y Estados Unidos. Adaptan la noticia para tres personajes el primero es el presidente de Estados Unidos y menciona que si Corea del Norte invade su país de forma aérea es una declaración de guerra y, por otro lado, el presidente de Corea del Norte reclama por su libertad para volar en el espacio aéreo. En el análisis los adolescentes reflexionan sobre el conflicto político y dicen que Estados Unidos quiere imponer su régimen individualista a todo el mundo y por eso pelea contra Corea del Norte (recordando el análisis histórico realizado al principio de la clase) mediante el diálogo, se deduce que este país es inspirado en varias luchas por conseguir un mundo más justo y que por tanto, la guerra es entre el capitalismo que es “cada quien lo que quiera y pueda” y otras formas más comunitarias de vivir.

Jueves 26 de octubre de 2017: Construcción de libreto

Para la consecución de este taller se comenzó con una dinámica rompehielos que es una variación al tradicional juego de las sillas en donde los adolescentes en lugar de competir unos con otros idean estrategias para que todos puedan seguir jugando. Después se hace un repaso del texto crítico leído anteriormente y se construye uno similar basado en el contexto y a su propia realidad.

El taller empieza más tarde de lo acostumbrado pues en la Escuela era el primer día de campaña para la elección del consejo estudiantil. La mayoría de los alumnos de décimo están involucrados en las elecciones y las dos listas presentadas ofrecen un día en donde se presente una obra de teatro. Esta iniciativa es propia de los adolescentes y se al oír el tema

del taller a realizarse reconocen una buena oportunidad como parte de sus propuestas de campaña, pues sería algo construido participativamente. Mencionan también la importancia de tener estos espacios de reflexión, no los llaman “artísticos, pues ahí podrán cambiar el mundo en conjunto.

El taller comenzó con la dinámica “El juego de las sillas participativo” en ésta en lugar de competir se pide a los adolescentes que encuentren estrategias para que cuando las sillas se van quitando todos sigan jugando. La dinámica se realizó de forma caótica pues los adolescentes, acostumbrados al juego tradicional, seguían buscando encontrar una silla para ellos mismos. Cuando el juego se empezó a complicar a medida en que el número de sillas fue disminuyendo los estudiantes empezaron a buscar estrategias para continuar con el juego. Después, en la reflexión de la dinámica mencionan que era muy difícil seguir jugando y que por esta razón cuando ya no habían muchas sillas se tuvieron que ubicar de acuerdo a su tamaño y en lugar de sentarse decidieron que alcanzaban más si es que se paraban; que era más difícil que el juego tradicional, pero que en cambio todos tenían la oportunidad de seguir jugando.

Después se pidió a los alumnos que recuerden el texto que se había leído previamente en clases “El Consentidor y el Disentidor” y que piensen en cómo éste sería escrito, si fuese escrito en nuestra realidad actual (Anexo No. 12). Los adolescentes mencionan que el personaje de la historia realizó un sacrificio por su madre al ir a buscar medicina, pero que en el contexto actual no hace falta que ellos busquen medicina y que es su lugar los sacrificios que realizan son portarse bien y tener buenas notas; una adolescente menciona que existen otros adolescentes que sí realizan sacrificios más fuertes por sus padres como los que trabajan para ayudar a mantener a su hogar o que son obligados a pedir caridad.

Luego se abre una discusión sobre los adolescentes que son obligados a trabajar para conseguir dinero para sus padres y sus hermanos y los otros adolescentes que son vendidos por sus padres a un “chulo” que se queda con la mayoría del dinero y no ayudan a su familia; al final de la discusión los alumnos mencionan que es injusto que los adolescentes tengan que trabajar para poder subsistir y que es el entorno el que es violento y abusivo con las personas. Es así, que escogen como su protagonista a un niño que lustra zapatos en la plaza grande. El niño está triste porque no estudia y es cumpleaños número diez.

Ese día es especial, porque además de ser su cumpleaños, existe un movimiento político en el país. En este punto, existe una discusión entre los adolescentes; un grupo menciona que debería haber personas caritativas que ayudan a los niños de la calle y que no existen estas personas porque son egoístas, y otro grupo de alumnos menciona que la gente no es mala, que es su entorno el que las hace egoístas. Los alumnos, al finalizar la discusión, mencionan que es importante cambiar esos entornos que “les hacen malas a las personas” y que son los mismos que generan las condiciones injustas en donde los niños trabajan. Es por esto, que en este día también llega un grupo de personas del pueblo, personas como sus madres que son amas de casa, que cuidan niños, como sus papás que venden planes de celulares, que tienen pequeños negocios y no les va muy bien. Estas personas llegan con bombas para mandar al presidente que es injusto y que representa a todas aquellas personas que son injustas y que hacen injusta a la sociedad. Es por esta razón, que en este día también llega un grupo de personas del pueblo, personas como sus madres que son amas de casa, que cuidan niños, como sus papás que venden planes de celulares, que tienen pequeños negocios y no les va muy bien, a transformar esa realidad injusta. Estas personas llegan con bombas para mandar al presidente que es injusto y que representa a todas aquellas personas que son injustas y que hacen injusta a la sociedad.

Después de que llega un montón de personas del pueblo que buscan terminar con ese gobierno, se instaura una nueva presidenta- el niño mira todo desde su perspectiva- y se da cuenta de que esta nueva presidenta es del pueblo y que va a cambiar todas las cosas para él y toda su familia. Reconoce que esta nueva presidenta no es una figura inalcanzable, pues su padre se encuentra parado junto a ella, que es como él, una persona que ha sufrido todo lo que él ha sufrido y se acerca a hablar con ella; cuando llega le dice que él quisiera que le ayude para que pueda seguir trabajando y ayudando a su familia, la presidenta le dice que él no va a hacer eso, sino que va a cambiar todo para que él pueda ir a estudiar y aun así, su familia tenga algo que comer. Al finalizar la construcción del relato los adolescentes proponen la puesta en escena de lo que acaban de construir para el siguiente quimestre. (Anexo No.13)

Miércoles 01 de noviembre de 2017: Finalización de los talleres

Como parte de la finalización de los talleres se propone compartir un momento de distensión para hablar de lo encontrado en los mismos y evaluarlo dentro de un ambiente tranquilo y de confianza.

El día de finalización de los talleres coincidió con el último día de clases antes del feriado del “Día de los Difuntos”. Nos sentamos en el aula de clases y empezamos una conversación sobre lo que había significado este proceso para los adolescentes, mientras se compartía la colada morada. Dentro de la conversación se pide a los alumnos que mencionen lo que aprendieron y lo que más recuerdan de los talleres. Uno de los principales preceptos que manejan los alumnos y que reiteran es la concepción de que “todo cambia”, que nada es estático a lo que se responde que es importante que reconozcan este concepto pues de esta forma se rompe con la noción de la sociedad como estática y que las cosas pueden cambiar. Otra de las cosas que los alumnos mencionan que se ha quedado en sus cabezas es la noción de que existen cosas injustas y que todos deben y pueden ayudar para que esto cambie.

Añadido a esto una de las alumnas menciona que algo que les gustó sobre los talleres es que todos participan de las actividades y que eso hacía que todos aprendan lo mismo, al contrario de en sus clases normales; también mencionan la importancia de que todas las voces sean escuchadas, no sólo escuchar a quien dirige las dinámicas, pues todos tenían algo que decir. Después se reconoce que la dinámica de los talleres fue entretenida y que por esta razón los alumnos tenían ganas de aprender y de jugar al mismo tiempo. Después, indican que otro de los factores que ayudó con el proceso de aprendizaje fue el clima de confianza que existe en el grupo entre los alumnos. y con las personas que dirigen las dinámicas pues eso permitía que se pueda conversar tranquilamente y aportar al proceso. También se menciona que algunos talleres resultaron difíciles o incómodos cuando no podían trabajar en grupo; es decir cuando alguna persona del grupo tenía miedo a actuar o a presentar los trabajos frente al grupo. También, como en algunas dinámicas algunas personas del grupo se distraen y frenan el proceso que se está realizando en conjunto; sin embargo, reconocen que, a pesar de estas trabas, lograron representar varias situaciones y realizar las actividades que requieren mucho trabajo en equipo.

Luego, la mayoría de los alumnos mencionan que la parte más entretenida de los talleres y la que más recuerdan es la “Lectura crítica de textos” pues ahí pudieron reconocer varios personajes y a través de esos entender varias cosas sobre su vida cotidiana. Ligado a esto, mencionan que otro de los talleres que más llamó su atención fue el de “Construcción participativa de textos” en el cual se pudieron dar cuenta de que ellos podían mirar su realidad críticamente a través de los ojos de un niño que lustra zapatos y lo necesario que

es que las personas ayuden a cambiar el mundo. Por último manifiestan sus ganas de continuar, voluntariamente, con la segunda etapa del proceso pues creen que es importante para el desarrollo y la transformación de su realidad, además de ser entretenido.

3.3 ANÁLISIS

Los resultados de la investigación pueden ser analizados desde diferentes aristas. Primero, es necesario reconocer como el nivel de reflexión y de manejo de conceptos fue se profundizando en medida en que los talleres fueron avanzando. Con respecto a nivel de reflexión se puede mencionar que en el primer taller los alumnos empiezan a mirar su realidad, en el segundo taller aparecen temas de discusión un poco más complejos. Es en el taller número cinco donde las reflexiones se vuelven más profundas e incluso influyen directamente en la transformación de la realidad. Por último, en el séptimo taller el dominio de reflexiones es mucho más alto pues parten del contexto, cuestionan y proyectan la transformación el mismo

Dentro del manejo de conceptos se ve un cambio trascendental desde el primer taller en donde los mismos son básicos, hasta el taller tres en donde los mismos se empiezan a profundizar. Sin embargo, se en el séptimo en donde se nota el manejo de los mismos pues los entienden y además los utilizan para la construcción de un libreto.

También las actitudes de los adolescentes variaron según el transcurso de los talleres. En el primer, segundo y tercer taller la participación es mínima. Pero para el cuarto “Lectura crítica de Textos” los alumnos han dado un salto dialéctico y se reconocen en el personaje de la obra y, por tanto, se encuentran a ellos mismos como sujetos de transformación; en el quinto taller transforman la realidad, pues utilizan al teatro como una herramienta que cambia situaciones conflictivas. El séptimo taller es interesante pues los adolescentes proponen la expansión del arte a toda su escuela; los estudiantes al hacerse cargo de esta decisión le dan sostenibilidad al proceso y es una demostración de su nivel de empoderamiento y de reconocimiento de sí mismos como agentes de cambio. A continuación se detalla a profundidad lo hallado dentro de los talleres a través de las aristas mencionadas.

En el primer taller denominado “La comunidad” se trabajó justamente la construcción de un concepto sobre lo que los alumnos piensan que es la comunidad. Es así, que, con

algunas variaciones, los estudiantes reconocen a lo comunitario como una forma solidaria de vivir en conjunto. El análisis realizado por los alumnos no es profundo, sino más bien descriptivo sobre cuando su comunidad se organiza (Navidad) y cuando no. En esta parte específica del taller los alumnos se encuentran aportando a la construcción de una Gestión Comunitaria pues empiezan a cavilar sobre entorno y por tanto a empoderarse del mismo.

También es necesario reconocer que dentro de este taller los alumnos empiezan a cavilar axiológicamente sobre su realidad como parte de la Gestión Comunitaria. Una de las primeras reflexiones realizadas comienza cuando al hablar sobre la comunidad los alumnos hacen referencia sus barrios y reconocen que en ellos no cabe su concepción de comunidad solidaria. La reflexión termina ahí y no se discute mucho al respecto. Luego, se reconocen también en su ambiente más cercano, el aula de clases, y mencionan que en la misma no existe un sentido comunitario y delegan la responsabilidad de que esto cambiar este precepto que le molesta al presidente de la clase. Esto demuestra que todavía no se reconocen como sujetos de transformación de su propia realidad y que, por tanto, el realizar algún cambio dentro de la misma no será muy factible. Sin embargo, al reconocer a la solidaridad como un valor que debe primar se comienza a realizar tejido social como lo propuesto desde la Gestión Comunitaria.

Por otro lado, es necesario analizar, dentro del proceso de reflexión, la manera los temas que se plantearon alrededor de los talleres. En el segundo encuentro “Teatro Imagen”, que fue el primero que tenía representaciones voluntarias sobre su realidad, las tramas representadas fueron ajenas a su realidad, simples y repetitivas. De cuatro representaciones, existieron dos temas y el manejo de los mismos fue parecido. El primer tema es el ruido provocado por el curso que se encuentra a su lado, la elección del tema nos demuestra que existe una reflexión simple sobre su realidad y que no ahondan más allá de su cotidianidad. El segundo tema tratado fue el maltrato animal, que es un tema que conmueve a la población, que refleja su sensibilidad, sin embargo, no existe una reflexión más allá de esta emotividad.

Es importante también cavilar sobre las discusiones que los alumnos realizan durante este taller; la primera discusión ocurre al hablar del maltrato animal. En ésta se amplía el tema para hablar sobre el abandono animal, por un lado, la mitad de los alumnos afirma que quienes desamparan a los animales son personas malas y, por otro lado, la otra mitad de los estudiantes dice que existen grupos de personas que no tienen dinero para la subsistencia

de su familia y que, por tanto, los animales quedan en segundo plano. Esta pequeña discusión, llevó a que los niños hagan una reflexión sobre una grave situación social, como la pobreza, de un tema que era más bien simple.

En el tercer taller “Teatro Desmitificador” se busca cavilar, primeramente, sobre los gestos rituales que son códigos de comportamiento reconocidos como construcciones sociales y rompiendo, de esta manera, con el poco cuestionamiento sobre la cotidianidad. Es así, que los alumnos empiezan a desmitificar su realidad a través de la actividad propuesta, dentro de los “Gestos Rituales” que encuentran reconocen al saludo militar como una señal de obediencia y también exploran sobre el porqué, dentro de una sociedad machista, se saluda a los mujeres con beso y a los hombres no; se busca entender este fenómeno a través de la comparación de otros países en donde este hecho no sucede. Esto coincide con lo planteado desde la pedagogía del oprimido como “escisión o descripción” en donde el sujeto comienza a desnaturalizar los procesos de su realidad y a cuestionarlos, a la vez, también coincide con lo que se plantea desde el teatro del oprimido como “introspección”, en donde, el sujeto también empieza a reconocerse a sí mismo en su entorno.

Durante este tercer taller es también interesante analizar cómo el nivel de profundidad tratado en los temas planteados para las improvisaciones. Este taller es singular, pues el taller fue realizado con los estudiantes de noveno año de educación básica, quienes no han sido parte del todo el proceso. Es por esto, que se encuentra un nivel de diferencia en la elección de temas dentro de los dos cursos. Los estudiantes de noveno interpretan, en su mayoría, películas o cuentos de terror que les han llamado la atención, mientras que los alumnos de décimo plantean temas sobre su propia realidad, como el divorcio, la discriminación y el maltrato en las aulas. Estos temas revelan un nivel de reflexión más profundo, con relación a los planteados en el taller anterior y nos muestra cómo se empieza a cuestionarse sobre su propia realidad.

Después de estos procesos, se realiza un cambio sustancial con respecto al nivel de reflexión cuando se desarrolla el taller “Lectura crítica de texto”. En el mismo se empieza dialogando sobre el teatro y el arte en sí mismos, y dentro de la conversación con los alumnos se busca discurrir sobre las formas de arte que han sido parte de sus vidas; y la que ha estado más presente en ellas es el cine y, de él, lo que más se recuerdan son los personajes de súper héroes que protagonizan las películas que han visto. Después de estas primeras cavilaciones se continúa con el diálogo, y para incrementar el nivel de reflexión,

se añade la palabra “social” a la palabra arte. Al momento de añadir esta palabra los alumnos se cuestionan sobre sus primeras reflexiones y en su lugar empiezan a discutir profundamente sobre los héroes de la vida cotidiana, personas comunes y corrientes que son capaces de transformar su realidad.

Siguiendo esta línea, es necesario reconocer las reflexiones importantes realizadas durante este taller a través de la lectura de dos historias “El Consentidor y el Disentidor”. En la primera un niño que fue a buscar medicinas a otro pueblo para su madre es abandonado a mitad del camino porque la tradición así lo mandaba; en la segunda historia las personas rompen con la tradición y regresan al pueblo para salvar al niño creando una nueva tradición. Es así, que los alumnos reconocen que dentro de esta historia los protagonistas son personas comunes y corrientes e identificándose con ellos también los alumnos se reconocen como sujetos de transformación. Es decir, la metodología planteada para el empoderamiento de los alumnos, en este punto, tiene un mayor impacto pues se rompe con la concepción tradicional de héroe alejado de la realidad y se propone, en su lugar, a personas reales que pueden transformar las situaciones por ellos mismos y no son esperados a ser salvados.

El reconocimiento de ellos mismos como seres que pueden transformar coincide con uno de los puntos clave de la Gestión Comunitaria que tiene como uno de sus objetivos principales el construir autonomía para generar procesos. Es por esto que esta herramienta en específico del Teatro del Oprimido influye directamente en el marco de la Gestión Comunitaria porque construye seres capaces de tomar decisiones y generadores de procesos de transformación autónoma y, por esta misma razón, sostenible.

Por otro lado, está también el reconocimiento de las tradiciones como algo que se ha impuesto socialmente, no como algo natural y estático. Los alumnos reconocen la importancia de no mirar que las tradiciones como algo fijo e inamovible; es decir, encuentran que la sociedad actúa de forma dinámica y que, por tanto, la realidad social no es algo natural y que ésta puede ser modificada. Después, reconocen también objetos de su propia realidad, que no por ser tradicionales, no deban ser cuestionados y ponen de ejemplo a la tauromaquia; es decir, trasladan reflexiones que parecen lejanas a su realidad a la suya propia entendiendo que esta puede ser transformada y que quienes la pueden cambiar son ellos mismos. La aprehensión del concepto de la dinamicidad social incita

tácitamente a la construcción de la misma. Dentro de la Gestión Comunitaria este es un requerimiento básico de actuación para la generación de procesos de transformación.

Durante el quinto taller “Teatro Solidario” es importante notar cómo la participación es frecuente y activa. Al comienzo del mismo se plantea una dinámica en donde una persona está encargada de atrapar al resto de sus compañeros, sin embargo, cuando atrapa a uno de los alumnos este debe ayudarlo a atrapar al resto de compañeros, de esta forma se fomenta la participación y el trabajo en grupo. Después de la dinámica se realiza una reflexión de la misma, en donde los adolescentes se dan cuenta que es más fácil resolver el problema “atrapar a todos” en grupo, que solos. Luego trasladan esta premisa a la vida real, “los problemas se resuelven más fácilmente cuando tienen en quien apoyarse”. Es decir, empiezan a trasladar los juegos realizados a su propio para resolver situaciones problemáticas en su contexto, lo que se plantea en la metodología del teatro del oprimido como introyección. A la vez, en el marco de la Gestión Comunitaria, se puede decir que los estudiantes empiezan a generar pequeñas redes de tejido social, característica importante dentro de los procesos enmarcados en la misma.

Después, durante el transcurso del quinto taller “Teatro Solidario” se empiezan también a realizar reflexiones intensas sobre temas sociales. Una de las improvisaciones plantea la violencia contra la mujer como tema central. Durante el diálogo, después de la escena representada, se reconoce al idea del “amor romántico” como una representación social que esconde y justifica la violencia, pues las mujeres maltratadas se quedan a lado de sus agresores “por amor”; esta reflexión demuestra cómo los alumnos empiezan a cuestionarse sobre la realidad en la que se encuentran y a desnaturalizar las situaciones de opresión que reconocen.

Dentro del mismo taller otro grupo busca representar un tema que se encuentra muy presente en esta etapa de su vida “el amor”. Sin embargo, las escenas propuestas no son un retrato de una situación amorosa con un inicio, una complicación y un final feliz. En ella reconocen un concepto aprehendido de los talleres anteriores “lo dinámico de lo social” y es por esto que proyectan una situación de amor en donde las personas se pueden enamorar y volverse a enamorar de otra persona. Los niños trasladan el concepto de dinámica social a un ejemplo que ocupa gran importancia en su cotidianidad. Es decir, empiezan a realizar introyección sobre su realidad comunitaria y a cambiarla como proyección y transformación de la misma, tal como se plantea en la Gestión Comunitaria.

El quinto taller también es muy importante mencionar las reflexiones que los alumnos realizan sobre su propia realidad. Un problema se suscita en el curso, pues un grupo de alumnas existe una discusión que no puede ser resuelta y al ser un problema vigente dentro su cotidianidad, se vuelve un tema importante de tratar. El tema planteado dentro de la dinámica de este grupo en particular no es muy profundo, sin embargo, utilizan la herramienta del teatro del oprimido para buscar resolver sus problemas y lo hacen. Esto puede considerarse una proyección, pues las herramientas de teatro rebasan la pared de lo imaginario y llega a transformar la realidad de estas alumnas. Es decir, reconocer como las cavilaciones realizadas durante la fase de introyección se convierten en acciones concretas, propias de la fase de proyección y transforman la realidad. Esta transformación de la realidad tiene que ver directamente con los procesos dictados desde la Gestión Comunitaria pues las soluciones generadas para los mismos se construyen en colectivo y tienen un impacto del mismo tipo.

Como se puede observar, el nivel de reflexión se ha incrementado notablemente durante este proceso, lo cual se ve reflejado también en la manera en que se empiezan a manejar los talleres desde este aumento en el nivel de participación y se eleva la discusión. En el sexto taller “Teatro periodístico”, en particular, los alumnos comienzan a realizar consideraciones importantes desde el inicio del mismo. Como dinámica para comenzar se plantea “El Pueblo Manda”, que es una variación del juego tradicional “El Rey Manda”. Después del desarrollo de la misma los alumnos en el diálogo mencionan como es necesario desmitificar la creencia de es el poder le es inherente a una sola parte de la población o a una sola persona, sino que éste debe localizarse y distribuirse a todas las personas que busquen construir un mundo mejor. Como se puede reconocer, se ha realizado una conversación, a partir de una dinámica pequeña, en donde se ha obtenido una visión amplia y desmitificadora del manejo de poder y la realidad social en sí misma.

Dentro del mismo taller, existe otro análisis profundo que es importante reconocer; después de la dinámica mencionada se hace un pequeño análisis de un hecho histórico “La Revolución de Octubre” y sus reflexiones hasta la actualidad. Éste análisis de un hecho histórico les permite desnaturalizar la contextualidad y reflexionar de una forma distinta sobre su cotidianidad. Es así, que al momento de tomar como ejemplo a la Revolución de Octubre y en el momento de dialogar sobre la misma los alumnos reconocen, sobre todo, la incidencia de la misma en la actualidad, en cuanto a la obtención de derechos y el

reconocimiento de otras formas de estructuras económicas; lo que al mismo tiempo significa entender a los fenómenos sociales contextuales a través de su historia y reflexionar sobre la propia realidad.

Entonces, se pide a los alumnos que analicen una noticia del periódico de la misma forma en que se realizó el análisis histórico. Un grupo de estudiantes plantea una discusión de un millonario que busca instalar una colonia en Marte. Este tema, aparentemente simple, se transforma cuando los alumnos se cuestionan sobre el dinero invertido en un proyecto de este tipo. De esta forma, se empieza a cuestionar acerca de la pobreza y la inequidad económica que rige al mundo; pues mientras una parte de la población se gasta dinero en cosas suntuarias y busca beneficios para personas con dinero, otra parte de la población pasa hambre. Este cuestionamiento sobre la realidad nos permite enmarcarse dentro de la Gestión Comunitaria pues rompe con los esquemas de la construcción de tecnología individualista para dar paso a una colectiva y de beneficio general.

Otra de las escenas planteadas habla sobre el trabajo infantil; en la misma se retrata la vida de los niños que trabajan y, al momento de reflexionar sobre las soluciones a la misma, se plantean dos soluciones, la ayuda asistencialista y la transformación de una realidad injusta. Es decir, además de reconocer el trabajo realizado por las fundaciones, los alumnos también reconocen la importancia de que las condiciones injustas se transformen para que no tengan que salvar a los niños, sino este tipo de problemas ya no exista y los niños puedan desarrollarse de forma integral por sí mismos.

Dentro de la misma dinámica se plantea otra improvisación que representa una situación donde una justa administración de dinero obtenido de la extracción de petróleo ayudaría a mejorar la calidad de vida de la población. Es decir, los alumnos retratan una situación ideal, tergiversando lo hallado en el periódico, para hallar soluciones a la pobreza. Dentro de la noticia relatada en el periódico los niños, a través de la imaginación, buscan plantear una alternativa de solución a los problemas económicos que les preocupan y realizan una reflexión muy interesante, los niños se dan cuenta de que el problema no es la inexistencia de recursos, sino la mala distribución de los mismos.

Otra de las reflexiones importantes planteadas dentro de este taller en particular es la que se realiza sobre el conflicto político entre Corea del Norte y Estados Unidos. Este tema es muy controversial dentro de nuestro contexto; sin embargo, los niños realizan un análisis

histórico para entender el problema de mejor manera. Es decir, la noticia fue escogida por los niños debido a que piensan que pueden entender mejor al problema considerándolo de la misma forma en que se analizó a la Revolución de Octubre al comienzo del taller. Dentro del planteamiento de esta escena los alumnos miran como dos regímenes estructurales que se manejan económicamente de forma diferente chocan; esto provoca los alumnos reconozcan como el conflicto va más allá de lo planteado por el medio, sino como una forma de imposición de una forma económica sobre otra. Esto, no sólo hace que su realidad sea reflexionada, sino que se reconozca que ésta está conectada a los procesos globales y, por tanto, también a la historia mundial.

En las últimas etapas de los talleres se plantea la construcción de un libreto teatral de forma participativa; los alumnos plantean una corta historia de un niño que lustra zapatos en el centro de Quito. El tema escogido como central para el libreto refleja una realidad, que si bien no es la que viven los alumnos directamente, se encuentra en su imaginario como algo urgente de tratar; al contrario del principio de talleres que se planteaban temas coyunturales o ajenos a su realidad. Este tema ya había sido tratado con anterioridad en una improvisación, esto nos puede referir a pensar que su actitud se vuelve más crítica y les empieza a preocupar la realidad difícil de otras personas de su misma edad.

Entonces, el séptimo taller “Construcción Participativa de Libretos” comienza con una discusión acerca de las posturas frente al trabajo infantil y lo que se esconde detrás de las mismas. Por un lado, los alumnos plantean la injusticia de que los niños sean obligados a trabajar, ya sea para ayudar a su familia o porque han sido vendidos a alguien que se enriquecerá con su trabajo. Después de reconocer estas premisas plantean como todas las formas de explotación son producto de un sistema injusto. Es decir, a través de la discusión, los alumnos hallan las raíces de los problemas y buscan soluciones estructurales que resuelvan, de verdad, a los mismos. Este hecho nos refiere a la Gestión Comunitaria pues el reconocer que, primero a través de la búsqueda de soluciones imaginarias a los problemas sociales encontrados también se las hallan en la realidad concreta.

Dentro del proceso de construcción del libreto también se puede notar cómo los alumnos empiezan a proyectar su realidad para transformarla. En la obra de teatro, se plantean personajes protagonistas que realizan actividades y tienen trabajos similares a los que tienen sus padres. Por tanto, como se plantea desde el teatro del oprimido, el presentar y proyectar escenas reales y problemas contextuales hace que el impacto de las mismas, a

nivel social, sea muy alto; de esta forma, las personas se reflejarán en la obra de teatro y, además, podrá hacer una reflexión profunda lo que se ha planteado. Esto nos enseña como reconocen una forma, a través del arte, de transformar su realidad estructuralmente. El libreto construido por los estudiantes responde directamente a los objetivos de transformación planteados desde la Gestión Comunitaria; es por esto que los adolescentes son capaces de proyectarse hacia la construcción de una nueva sociedad ética y justa.

Por último, dentro de las reflexiones planteadas en el taller de cierre se puede reconocer, primordialmente, la idea de que “todo cambia”. Este, es un concepto importante de analizar, pues rompe con la creencia de que la realidad es estática; es decir, que siempre ha sido así y que nunca cambiará. En el momento en que los alumnos reconocen este concepto también están dándose cuenta de que ellos son sujetos de transformación y, a la vez, se vuelven responsables de cambiar todo aquello reconocen como una situación de opresión social. Es decir, han hecho conciencia de que existen cosas injustas y que las mismas deben ser transformadas. Aunque parezca algo simple, el romper con la creencia de que las injusticias son naturales y necesarias, implica un nivel de reflexión muy profunda, que rompe con los mitos sobre una realidad que no puede ser transformada.

Por otro lado, después de haber analizado las reflexiones y discusiones generadas es importante también cavilar sobre las actitudes que tuvieron los alumnos durante los talleres y, sobre todo, su participación dentro de los mismos. Tanto dentro del teatro, como de la pedagogía del oprimido, se exige la generación de diálogos para la construcción del conocimiento y la participación para un mayor análisis e identificación dentro de las obras realizadas. El primer taller exige que los estudiantes expongan sus trabajos, a lo cual responden adecuadamente; sin embargo, la participación más allá de eso en la discusión es mínima.

En el segundo taller “teatro imagen” existe una intervención crítica grande después, no durante, una improvisación sobre una persona que maltrata a un animal; en la misma, nadie reclama sobre el maltrato a lo que los estudiantes comienzan a cuestionar la situación de opresión que se busca retratar y se ponen en el papel de la persona que podría romper con la opresión diciendo que hay que impedir que el maltratador lastime al animal. Tal como en el teatro del oprimido, y bajo el sistema comodín, los niños acceden a encontrarse en el lugar del oprimido, pero a la vez, buscan formas de salir de la opresión.

Sin embargo, es a partir del quinto taller que se incrementa notablemente el nivel de participación e intervención de los estudiantes dentro de los procesos realizados. La metodología del teatro del oprimido plantea, como una herramienta fundamental, el sistema comodín que consiste en la participación activa de las personas que son públicos, ya sea para dar su opinión, o para cambiar algo dentro de la obra. En el quinto taller varias personas intervienen para dar su opinión; una de las improvisaciones habla sobre la violencia a la mujer y en ella retrata como un hombre después de haber pegado a su esposa le dice que la ama. Una alumna detiene la intervención para decir que los hombres “maltratadores” utilizan esa estrategia para conseguir que las mujeres se queden a su lado. Este hecho dio paso a una discusión entre los alumnos sobre el amor romántico al finalizar la improvisación. Es por esto que es importante la intervención dentro de los procesos teatrales, pues estos generan diálogo y, a la vez, conocimiento.

El nivel de participación dentro de las dinámicas empieza a incrementarse más notablemente en el sexto taller “Teatro periodístico”. Los alumnos realizan cavilaciones profundas antes, durante y después de las dinámicas, ya sean estas de inicio, de reflexión o cierre. Es así, que dentro de este taller, en particular, los alumnos realizan una reflexión muy profunda sobre “el manejo del poder” de una dinámica de inicio muy corta. De hecho, dentro de una de las escenas representadas “Un Viaje a Marte” una alumna interviene dentro de la obra y se convierte un personaje dentro de la misma. Esto demuestra cómo el “sistema comodín”, a través del proceso realizado, es una herramienta crítica de manejar las situaciones interpretadas por los estudiantes.

Uno de los talleres en donde también se ve reflejado el aumento en la participación de los alumnos dentro del proceso es en el séptimo taller “Construcción conjunta de Libreto”. En este, como su nombre lo indica, se vuelve necesario que los alumnos intervengan activamente; en el desarrollo del taller los alumnos demostraron un gran ánimo de participar de la construcción de libreto y aportaron con muchas ideas, que después fueron escogidas en conjunto, y que terminaron en la edificación de un libreto que analiza varias situaciones sociales importantes.

Procesualmente, el nivel de participación en los talleres se fue incrementando cada vez más. Justamente, durante el taller de cierre los alumnos mencionan que el clima de confianza que se fue construyendo durante los talleres y el reconocimiento y diálogo abierto de todas sus opiniones influyó en la profundidad de las discusiones y en el nivel de

participación de ellos durante los talleres. Uno de los planteamientos de la pedagogía del oprimido es justamente el de reconocerse como igual, creando confianza, para que durante el diálogo, se genere conocimiento significativo. Por tanto, existe una relación dialéctica entre el conocimiento que se generó durante todos los talleres y el diálogo, en un ambiente de confianza, para construirlo. El incremento en la participación es un reflejo del enfoque planteado desde la Gestión Comunitaria pues una de sus principales características es que la voz de todos quienes son parte de proceso se sienta acogida para ser escuchada y tomada en cuenta.

Al final de los talleres los alumnos en sus actitudes se muestran más solidarios los unos con los otros y tienen una mejor relación entre ellos. De hecho, un niño del grupo que se veía excluido de las actividades y al principio de los talleres no hablaba mucho cambió su actitud sustancialmente. Es decir, al final este niño demostró tener una gran capacidad de reflexión y aportó significativamente dentro de los talleres. Por otro lado, la instauración de la solidaridad se vuelve a reflejar como un valor fundamental dentro de la dinámica del curso, lo cual nos muestra como los talleres realizados responden axiológicamente a lo englobado dentro de los procesos socio educativos en la Gestión Comunitaria.

Cabe mencionar que los estudiantes no causaron problema de ningún tipo para la consecución de las actividades planteadas. También, como parte del proceso de finalización de los talleres, los alumnos plantean voluntariamente la puesta en escena de una obra de teatro que incluya a toda la Escuela en los procesos de reflexión realizados durante este proceso. Tal como lo planteado en el teatro del oprimido, los niños buscan construir espacios en donde puedan reflexionar con sus compañeros y trabajar para construir un cambio en su realidad.

Por tanto, se puede aducir que la metodología utilizada para la consecución de los talleres incrementó el nivel de profundidad en las reflexiones de los alumnos. Como se pudo observar, en el primer taller las discusiones fueron simples y no tuvieron mayor análisis; al contrario de en los talleres finales en donde los alumnos manejan conceptos importantes y discuten vivamente. A la hora de elección de temas se puede observar cómo, conforme avanza el proceso, el pensamiento se vuelve más crítico, y se desarrollan tramas que revelan grandes problemas sociales. También, es importante analizar cómo las actitudes y el nivel de participación de los alumnos dentro de los talleres se incrementan hasta el punto de volverse propositivos y construir espacios transformación.

A manera de conclusión, la Escuela Santa Teresita del Valle está ubicada en una zona urbano marginal del sur oriente de Quito. Las condiciones socio- económicas de los alumnos del Décimo Año de Educación General Básica son medias- bajas. Los talleres realizados influyen directamente en las actitudes, reflexiones y el manejo de conceptos enmarcándose dentro de la Gestión Comunitaria y respondiendo a las características del mismo.

4. CONCLUSIONES

Las conclusiones realizadas a continuación están basadas en el objetivo general y los objetivos específicos planteados desde la investigación y en ese orden:

La adaptación de las técnicas planteadas por el Teatro del Oprimido en el contexto urbano marginal de la Escuela Santa Teresita del Valle es una herramienta válida de socio educación. La metodología aplicada fue “activa-participativa” y de “acción-reflexión”; lo que implicó el incremento en la profundidad de las reflexiones, del desarrollo del pensamiento y del análisis crítico de la realidad contextual de los participantes de los talleres. La teorización generada por los estudiantes sobre su entorno, mediante la aplicación de esta metodología, repercute en la realidad concreta, en el momento en que los estudiantes mejoran sus relaciones interpersonales, el fortalecimiento grupal, su nivel de participación en los talleres -evidenciado en su nivel propositivo- y se reconocen como sujetos de transformación de su propia realidad.

El teatro, históricamente, ha cumplido una función social dentro de la realidad concreta. Empezando por el teatro mágico africano, se observa como el arte ha incidido en la psique, en las acciones individuales y, por tanto, las acciones colectivas de la población siendo éste parte fundamental de los procesos sociales. El teatro del oprimido, por su parte, es el resultado de la necesidad de generar herramientas que construyan transformaciones dentro de los contextos marginales e incide fuertemente dentro de los contexto latinoamericanos en las dictaduras de los sesentas y setentas. El valor social del mismo radica en la incidencia que éste tiene, principalmente, en los sectores mencionados anteriormente y como sus herramientas producen transformaciones importantes tanto a nivel individual como colectivo.

La Socio Educación responde a los planteamientos de la Gestión Comunitaria y sus herramientas ayudan a la consecución de sus objetivos que son: la generación de redes de tejido social y el empoderamiento de la población para hacerse cargo de su entorno. La Pedagogía del Oprimido se halla concatenada a los objetivos de la Socio educación y permite utilizar al conocimiento como una herramienta de liberación y de conciencia sobre el entorno para realizar una mejor Gestión Comunitaria. A la vez, la conexión existente entre la pedagogía y el teatro del oprimido permite realizar un análisis profundo e introyectivo de la realidad concreta. Ambas teorías, facultan a los sujetos para que, además

de mirar críticamente de su realidad, se reconozcan como sujetos que enseñan y aprenden a través del diálogo y rompiendo con las concepciones de la educación bancaria y del teatro burgués, puedan transformarla.

La aplicación sistemática de un conjunto de talleres del Teatro del Oprimido, con los alumnos del Décimo Año de Educación General básica de la Escuela Santa Teresita del Valle parte desde la descripción de situaciones de la cotidianidad. A medida en que los talleres avanzan, y de acuerdo al proceso planteado por las metodologías propuestas, estos esbozos de la realidad se convierten “decodificaciones” o análisis históricos y contextuales de fenómenos sociales. Los procesos mencionados se convierten en propuestas de transformación de la realidad. Las metodologías planteadas para los cuatro primeros talleres hacen que los alumnos realicen una lectura de su entorno. La metodología “Lectura Crítica de Texto” produce un salto dialéctico en los alumnos ya que se al verse reflejados en los personajes que transforman la realidad del libreto, reconocen que ellos pueden transformar la suya propia. A partir de este taller las reflexiones se vuelven más críticas y cuando se utiliza la metodología la “Construcción Participativa de un Libreto” los estudiantes son capaces de reconocer su realidad, son conscientes de que son ellos quienes pueden transformarla y proyectar soluciones a los problemas que encuentran en la misma.

Las metodologías del Teatro del Oprimido utilizadas y adaptadas al contexto de la Escuela Santa Teresita del Valle, generaron participación. El juego, las relaciones horizontales y la reflexión forman parte importante de los talleres, lo que hace que los adolescentes se apropien del proceso con ánimo y busquen transmitirlo hacia toda la Escuela. La utilización del “Sistema Comodín” durante todo el proceso fue incrementándose con los talleres e incitó a la participación; característica necesaria para la Gestión Comunitaria. No existe evidencia de que estos talleres han tenido incidencia en la zona o en el barrio en donde fue realizada la investigación; sin embargo si existe un impacto dentro de la Institución Educativa.

4.1 RECOMENDACIONES

Es necesario, primeramente, realizar un acercamiento al entorno en donde se apliquen las herramientas propuestas por la metodología del Teatro del Oprimido para realizar una valoración empírica del lugar. De esta forma, las herramientas propuestas, podrán ser adaptadas al contexto y su incidencia será mayor.

La realización de un estudio teórico que permita entender las implicaciones sociales, políticas e ideológicas propuestas desde el Teatro del Oprimido facultan un entendimiento holístico del uso de las herramientas dentro de la realidad concreta.

La construcción de una tabla de frecuencia que vincule la teoría del teatro y la pedagogía del oprimido, permitirá la generación de una metodología socioeducativa útil dentro de los sectores urbanos marginales.

Determinar el proceso de talleres del Teatro del Oprimido a través de fases, que permitan ir de lo más simple a lo más complejo, posibilitará sistemáticamente el diálogo y la construcción del conocimiento.

La utilización de herramientas, como las planteadas desde el teatro del oprimido, son válidas dentro del campo de la Gestión Social pues permiten el empoderamiento de los actores sociales para la transformación de su realidad.

El regreso a la teoría para su aplicación en la práctica, permitirá a los gestores sociales recoger los planteamientos más importantes que se han generado históricamente y enriquecerán la construcción de otros que se adapten al contexto.

La generación de una base epistemológica sobre conceptos claves de la Gestión Social como la Socio Educación y la Gestión Comunitaria es necesaria para la realización de investigación teóricas más profundas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegría, F. (2017). *Quito: Escuela Santa Teresita del Valle (Regional Pichincha)*. Feyalegria.org.ec. Recuperado 17 Nov. 2017, desde <http://feyalegria.org.ec/index.php/centros-educativos/regional-pichincha/6:escuela-santa-teresita-del-valle>
- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, 9(2), 187-202.
- Álvarez Cadena, A (2009). *Teatro*. Córdoba, AR: El Cid Editor | apuntes,. ProQuestebruary. Web. [Accedido 20 Jun 2017].
- Aristóteles (s.f.). *La poética*. [ebook] Gredos. Available at: http://www.ugr.es/~encinas/Docencia/Aristoteles_Poetica.pdf [Accedido 8 Jul. 2017].
- Atanasio, C. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa* (Vol. 21). Narcea Ediciones.
- Boal, A. (2013). *El arco iris del deseo*. Madrid, España. Alba Editorial.
- (2013) *Teatro del oprimido*. Madrid, España. Alba Editorial.
- Borón, A., & Boron, A. (1991). *Estado, capitalismo y democracia en América Latina* (No. 321 (8)). Imago Mundi.
- Brecht, B., & Sáenz, M. (2000). *Vida de Galileo*. Argentina, Buenos Aires: Alianza.
- Canales, M., & Peinado, A. (1994). *Grupos de discusión. Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. España, Madrid: Síntesis psicológica, 287-316.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Castillo, L. Contreras, R. & Duarte, C. *Educación popular juvenil: reflexiones desde la experiencia. Santiago de Chile*. Chile, Santiago: Red Última Década, 2006. ProQuestebruary. Web. [Accedido 7 Septiembre 2017].
- Cid, J. & Martí, D. (1964) *Teatro Indio Precolombino*. Chile, Aguilar.

- Colegio24hs. (2004) *El teatro*. Buenos Aires, AR: Colegio24hs, ProQuestebruary.Web. [Accedido: 21 June 2017].
- Cordero, Z. R. (2009). *La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica*. Revista Educación, 33(1), 155-165.
- Dávila, V. (2017). *Luchas sociales en la configuración del Distrito Metropolitano de Quito entre 1992-2010*. [En línea] Universitas.ups.edu.ec. Disponible en: <http://universitas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/24.2016.03/1951> [Accedido, 16 Nov. 2017].
- Delgado, P. (2005). *Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en jóvenes* Universidad de Huelva [online] Rabida.uhu.es. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1959/b15166077.pdf?sequence=1> [Accedido 7 Sep. 2017].
- Duarte, K. (2011). *Notas generacionales para la acción comunitaria con jóvenes de sectores empobrecidos*. Revista Observatorio de Juventud, Chile, 8(29), 5-24.
- Ecuador. Ministerio de Educación y Cultura. (1990) *Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño. Informe de evaluación final*. Quito, Ecuador: Unicef
- El Comercio. (2016). *El hábitat marginal y su porvenir*. p. Única página. Recuperado de <http://www.elcomercio.com/tendencias/habitat-marginal-quito-municipio-victorvizuete.html> [Accedido el 17 Nov. 2017].
- El Comercio. (2017). *Inseguridad en el Barrio Santa Teresita*. Única página. [En línea] Disponible en: <http://www.elcomercio.com/cartas/inseguridad-barrio-santa-teresita.html> [Accedido 20 Nov. 2017].
- El Telégrafo. (2017). *El 36% de los habitantes de Quito vive en el Sur*. [En línea] El Telégrafo. Disponible en: <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/quito/11/el-36-de-los-habitantes-de-quito-vive-en-el-sur> [Accedido el 15 Nov. 2017].
- Escobar, M. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. 1era ed. México D.f.: SEP, Cultura.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina. Siglo xxi.
- Filmus, D. F. (1999). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos*. Madrid, España: Academia Nacional de Educación.

- Grajales, T. (2000). *Tipos de investigación*. [On line](27/03/2.000). [Accedido el, 17 de May. de 17].
- González Sánchez, S. *Algo más que teatro*. Madrid, España: Ediciones Octaedro, S.L., 2015. ProQuestebruary. Web. [Accedido 17 Jul 2017].
- Habermas, J. (2007). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid, España: GAMA.
- Horkheimer, M. (1988). *La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas*. Santiago, Chile: Revista Observatorio Cultural. (p.1 – p. 26)
- Jameson, F. (2013). *Brecht y el Método*. Madrid, España: Ediciones Manantial.
- Lara, J. (1957) *Tragedia del fin de Atawallpa*. Cochabamba, Imprenta Universitaria,.
- Legarralde, M. (2012) *La educación durante la última dictadura militar*. Comisión Por Las Memorias, desde <http://www.comisionporlamemoria.org/dossiers/con%20issn/dossier5.pdf> [Accedido Septiembre 13, 2017]
- Mantovani, J. (1958). *La Educación Popular en América*. Buenos Aires: Editorial Nova.
- Marshall, C., & Rossman, G. (1989).B. (1999). *Designing qualitative research*. Newbury Park/London/New Delhi.
- Martínez, K. (2013). *El tzantzismo en Ecuador: Iván Carvajal*. [En línea] Matavilela. Disponible en: <http://www.matavilela.com/2013/02/el-tzantzismo-en-ecuador-ivan-carvajal.html> [Accedido 7 Ago. 2017].
- Montecinos, M. M (2005). *Teatro Del Oprimido*. [Tesis de Tercer Grado] Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. Valdivia, Chile:
- Montero, M. (1984). *La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos* [En línea]. Revista latinoamericana de psicología, 16(3).
- Mori, M. (2013). *Una propuesta metodológica para la intervención comunitaria*. Liberabit, [En línea] 14, pp.81-90. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601409> [Accedido 18 Sep. 2017].
- Morúa, M. (1922) *Historia del Origen y genealogía real de los reyes Incas de Perú*. Lima, Colec. Imp. San Martí.
- Motos, T. (2009). *Augusto Boal: integrador del teatro, del activismo social y político, de la educación y de la terapia*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2005) *Teatro aplicado: teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Madrid, ESPAÑA: Ediciones Octaedro, S.L., 2015. ProQuestebruary. Web. [Accedido en 17 Julio 2017].

- Motta, R. (2002). *Complejidad, educación y transdisciplinariedad*. Polis. Revista Latinoamericana, (3).
- Municipio de Quito. (2016) *Proyectos de Ordenanza para reconocer y aprobar asentamientos de hecho y consolidados*. [En línea] Disponible en http://www7.quito.gob.ec/mdmq_ordenanzas/Proyectos%20Ordenanzas/353/Iniciativa.PDF [Accedido 16 Nov. 2017].
- Municipio de Quito. (2013). *Ordenanzas Municipales*. [En línea] Disponible [http://www7.quito.gob.ec/mdmq_ordenanzas/Concejo%20Abierto/Ordenanzas/ORDENANZAS%20MUNICIPALES/MUNICIPAL%20\(347\)/MUNICIPAL_0347_1025.pdf](http://www7.quito.gob.ec/mdmq_ordenanzas/Concejo%20Abierto/Ordenanzas/ORDENANZAS%20MUNICIPALES/MUNICIPAL%20(347)/MUNICIPAL_0347_1025.pdf) [Accedido, 16 Nov. 2017].
- Murillo, J., & Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Universidad Autónoma De Madrid, 30.
- Nietzsche, F. (1996). *El nacimiento de la tragedia: o Grecia y el pesimismo* (Vol. 223). Buenos Aires, Argentina. Sánchez Pascual, A. Alianza.
- Ocampo, S. (2014) *La alfabetización de Paulo Freire en Chile y la alfabetización digital del siglo XXI: Una mirada comparativa* [Tesis de tercer grado inédita] Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. Chile.
- Ollantay. (1974). 3era ed. Buenos Aires: Alianza.
- Padilla, R. *El Teatro "Épico" y Bertolt Brecht* (2017). [Accedido 3 Jul. 2017], desde <http://www.nexoteatro.com/PDF/EL%20TEATRO%20EPICO.pdf>
- Puerta, J. *De la educación popular al trabajo con los sectores populares*. Santiago de Chile, CL: Red Última Década, 2006. ProQuestebruary. Web. [Accedido 13 Septiembre 2017].
- Rezende, V. (2003). *La experiencia de educación popular en el Brasil*. [En línea] Nodo50.org. Disponible en: http://www.nodo50.org/americalibre/educacion/rezende_111005.htm [Accedido 7 Sep. 2017].
- Robirosa, M. (1996). *Organización y gestión comunitaria*. Argentina, Mar del Plata :CIAM FAUD.
- Universidad Alberto Hurtado (2017) *Historia*. Universidad Alberto Hurtado. Chile: Facultad de Educación. <http://educacion.uahurtado.cl/cide/historia/>. [Accedido: 13 de septiembre de 2017].

Sitio Oficial de la Parroquia de Conocoto (2017). Conocoto.gob.ec. Recuperado 17 November 2017, from <http://conocoto.gob.ec/pichincha/>

Stanislavski, K. (2015). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Madrid, España. Alba Editorial.

Valadez I., Alfaro N., & Fausto J.. *Una experiencia de educación popular en salud nutricional en dos comunidades del Estado de Jalisco, México*. : Cuadernos de Saúde Pública - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, 2000. ProQuestebruary. Web. [Accedido 13 Septiembre 2017].

Verzero, Lorena. *Teatro militante: radicalización artística y política en los años 70*. Buenos Aires, AR: Editorial Biblos, 2013. ProQuestebruary. Web. [Accedido 24 Jul 2017].

Vera, Rocío. (2005) *El Teatro de la Calle Garcia Moreno visto desde la Comunicación y la Identidad*. Ecuador, Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Barcelona, España. Paidós Ibérica, 1971.

ANEXOS

Anexo No. 1. Planificación de los talleres.

Fecha	Fase	Proceso	Nombre del Taller	Objetivo	Actividades	Duración	Recursos	Responsable	Observaciones
20 de septiembre de 2017	Evaluación cualitativa	Escisión o descripción	La comunidad	Identificar las construcciones sociales y conceptos que manejan los adolescentes con respecto a lo comunitario.	<p>1. Iniciar un diálogo con los adolescentes con respecto a lo que significa la comunidad para ellos.</p> <p>2. Pedir a los adolescentes que expresen y exponen lo aprendido durante el diálogo en papelotes.</p> <p>3. Reflexionar acerca de lo expuesto y extraer los principales conceptos.</p>	1 hora	Papelotes Marcadores	Sara Cando	
22 de	Fase de	Escisión o	Teatro	Reconocer los	1. Comenzar	1 hora	Marcadore	Sara	

septiembre de 2017	Introspección	descripción	Imagen	conflictos que los adolescentes identifican en su cotidianidad.	<p>con una reflexión sobre los problemas en la cotidianidad.</p> <p>2. Armar grupos y representar a través de fotografías las situaciones problemáticas encontradas.</p> <p>3. Reflexionar sobre las posibles soluciones a los problemas.</p>		s	Cando	
29 de septiembre de 2017	Fase de Introspección	Decodificación	Teatro Desmitificador	Reconocer códigos de comportamiento como parte de la construcción social y representar a los mismos para su desmitificación.	<p>1. Reflexionar sobre los gestos rituales y representar los más relevantes en la cotidianidad.</p> <p>2. Armar grupos, escoger a un director en</p>	1 hora	Marcadores	Sara Cando	

					<p>conjunto y el director escogido tendrá que guiar en la construcción de una escena que desmitifique algún gesto ritual.</p> <p>3. Reflexionar sobre las construcciones sociales y hallarles una causa e incidencia a través de su historia y en la cotidianidad.</p>				
03 de octubre de 2017	Fase de Introspección	Decodificación	Teatro Solidario	Reconocer la importancia de la colectividad y el apoyo mutuo	<p>1. Realizar la dinámica “El gusanito”</p> <p>2. Realizar la dinámica “Teatro ciego”</p> <p>3. Trabajar en parejas la representación de una</p>	1 hora	Marcadores	Sara Cando	La fecha de este taller se modificó por motivos personales de los estudiantes . El taller se realizó

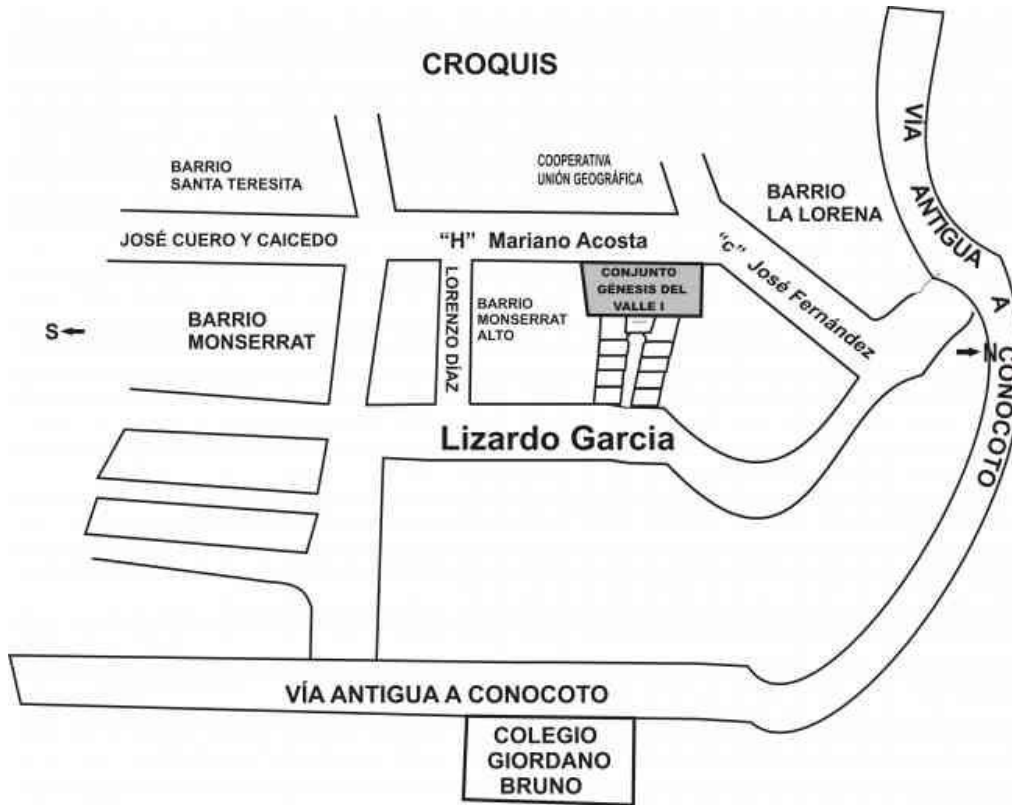
					situación de opresión. 4. Reflexión sobre los ejercicios y soluciones frente a las escenas representadas.				el 12 de octubre.
Jueves 12 de octubre de 2017	Fase de Prospección	Decodificación	Lectura crítica de texto	Reflexionar sobre el texto planteado y aplicar estas cavilaciones a la vida contextual y cotidiana	1. Reflexionar sobre el arte y el teatro en general. 2. Leer en conjunto el texto “El consentidor y Disentidor” de Bertolt Brecht. 3. Reflexionar sobre lo aprehendido en el texto y aplicar estas consideraciones a la vida cotidiana.	1 hora	Marcadores	Sara Cando	La fecha de este taller se modificó por motivos personales de los estudiantes . El taller se realizó el 03 de octubre.
Miércoles	Fase de	Inserción	Teatro	Realizar una	1. Dinámica de	1 hora	Marcadores	Sara	

18 de octubre de 2017	Prospección		periodístico	lectura y representación crítica sobre una noticia encontrada en el periódico nacional.	<p>inicio “El pueblo manda”.</p> <p>2. Analizar un acontecimiento histórico importante y reflexionar sobre sus consecuencias en el presente.</p> <p>3. Escoger en grupos una noticia y representarla críticamente.</p> <p>4. Realizar un análisis histórico y contextual sobre la noticia encontrada.</p>		s	Cando	
Jueves 26 de octubre de 2017	Fase de Prospección	Inserción	Construcción participativa de libreto	Realizar un análisis de su propia realidad y construir un producto que les permita	<p>1. Dinámica de inicio “El juego de la silla colaborativo”.</p> <p>2. Analizar el</p>	1 hora	Marcadores	Sara Cando	

				<p>proyectar el mundo en el cual les gustaría vivir.</p>	<p>texto reflexionado en clase previamente “El Consentidor y el Disentidor” y adaptarlo a la realidad cotidiana.</p> <p>3. Recoger las ideas principales para la construcción conjunta de un libreto de Teatro del Oprimido.</p> <p>4. Construir el libreto conjuntamente y aprobarlo.</p>				
<p>Miércoles 01 de noviembre de 2017</p>	<p>Finalización de los talleres</p>		<p>Conversación Final</p>	<p>Recoger las principales experiencias encontradas en los talleres y compartirlas</p>	<p>1. Realizar una conversación con los alumnos sobre lo aprendido durante los</p>	<p>1 hora</p>	<p>Marcadores</p>	<p>Sara Cando</p>	<p>Debido a que la fecha coincidió con “el día de los</p>

					talleres.				difuntos” se compartió con los alumnos la colada morada.
--	--	--	--	--	-----------	--	--	--	--

Anexo No. 2. Croquis de Ubicación del Barrio Santa Teresita, Conocoto Alto.



Tomado de: <https://casas.mitula.ec/casas/departamentos-barrio-conocoto>

Anexo No. 3 Instalaciones de la Escuela Santa Teresita del Valle







Anexo No. 4 Resultados del Grupo de Discusión



Comunidad ♡ ♡ ♡

* UN GRUPO DE PERSONAS QUE TRABAJA PARA UN BIEN COMUN.

* PERSONAS QUE RESPETAN CIERTAS Reglas.

* EN UNA COMUNIDAD NO HAY DISCRIMINACION ♡ ♡

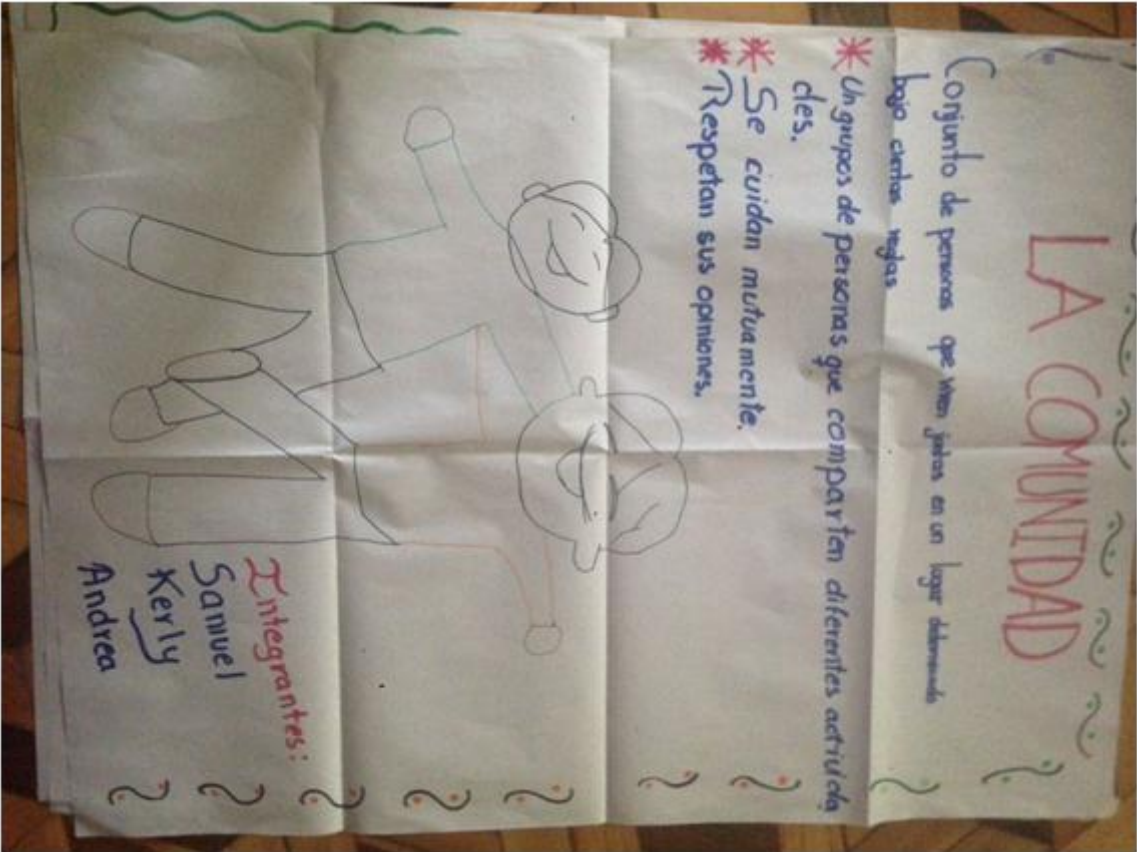
* SE APOYAN Y RESPETAN SUS IDEAS Y OPINIONES.....



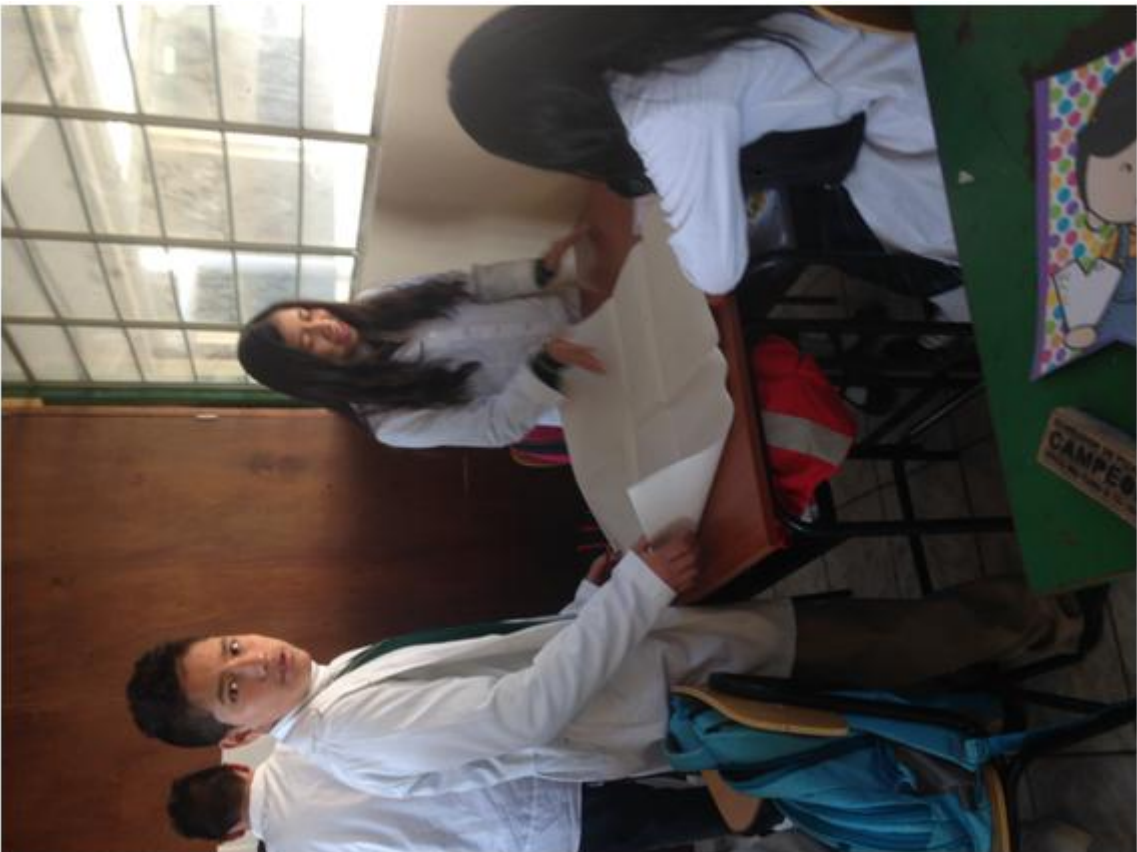
* PAHE.A

* KAREN.R

* ANDY.P



Anexo No. 5 Estudiantes en los Grupos de Discusión





Anexo No. 6 Estudiantes en el Taller “Teatro Imágen”







Anexo No. 7 Estudiantes en el taller “Teatro Desmitificador”



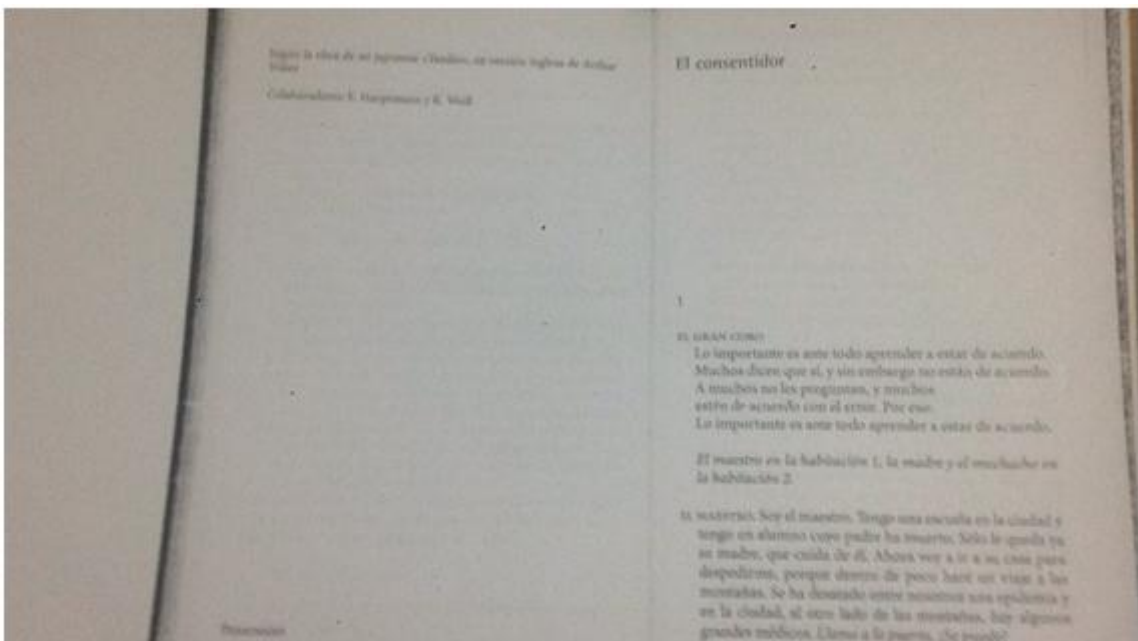


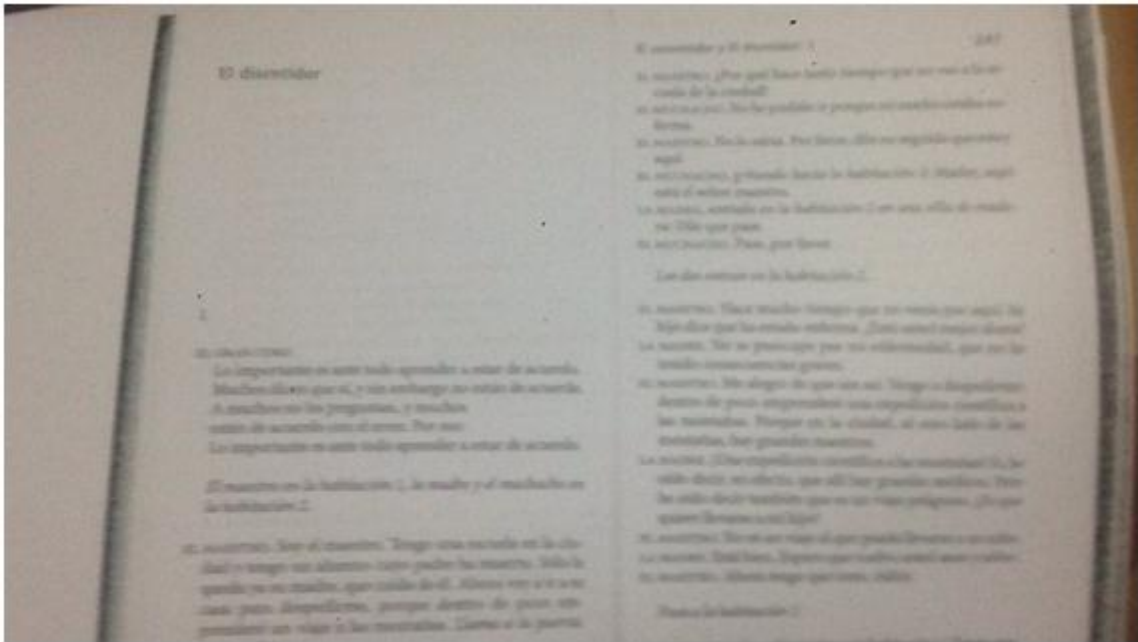


Anexo No. 8: Reflexión sobre el “Teatro Social”



Anexo No. 9; “El Consentidor y el Disentidor de Bertolt Brecht”





Anexo No. 10: Estudiantes en el taller “Teatro Solidario”









Anexo No. 11: “Estudiantes en el taller “Teatro Periodístico”





Anexo No. 12: Proceso de Construcción de Libretos



Anexo No. 13: Libreto construido “El niño, los zapatos y la revolución”

El niño, los zapatos y la revolución

Obra teatral construida participativamente con los alumnos del Décimo Año de Educación General Básica de la Escuela Santa Teresita del Valle.

PERSONAJES

Jorge (niño).

María (madre).

Raúl (padre).

Daniela (hermana menor).

Mateo (hermano menor).

Transeúntes (2).

Mujer que se hace limpiar los zapatos.

Carlos (amigo lustrabotas).

Pueblo.

Vecina. (Mujer ama de casa).

Vecino (Hombre que vende planes de celular).

Personas escondidas.

Presidenta del nuevo estado del pueblo.

PRÓLOGO

La obra relata un día especial para Jorge, un niño de 10 años que lustra zapatos en la Plaza Grande en el centro de Quito, una ciudad en dónde es normal que los niños trabajen para ayudar a sus padres a sobrellevar los gastos y en donde la injusticia forma parte de la vida de estos niños. Jorge ha atravesado varios momentos difíciles alrededor de su vida y piensa que nada puede cambiar, sin embargo, este día es un día especial y es la obra que vamos a presentar.

ACTO ÚNICO

I

PARA CONTRARRESTAR LAS PENAS DE SU FAMILIA, JORGE, EL HERMANO MAYOR, COMO TODOS LOS DÍAS, SE DISPONE A SALIR A LA PLAZA GRANDE A TRABAJAR COMO LUSTRABOTAS. SUS PADRES PREOCUPADOS POR LA GRAN RESPONSABILIDAD QUE JORGE TIENE SOBRE SUS HOMBROS SE ENCUENTRAN TRISTES Y EN UNA SITUACIÓN MUY INCÓMODA PARA ELLOS Y SU FAMILIA.

Escena ocurrida en la única habitación de una casa humilde. El decorado de la misma es sencillo y sólo se observa una pequeña mesa, con dos sillas y una cocineta. Se encuentran en escena Raúl, María, Romina, Carlos y entra Jorge; su cara denota cansancio y resignación.

MARÍA (*a Raúl*)- Hoy es el cumpleaños de Jorge, no le mandemos a trabaja; no le quiero hacer trabajar. Tengo el presentimiento de que hoy va a ser el “día en que todo va a cambiar”.

RAÚL- Lo entiendo, María. Pero con lo que gano en los buses no me alcanza y tú tienes que cuidarle al Mateo que está pequeño y no hay quien le cuide. Acuérdate también que la Daniela está enferma. ¿De dónde vamos a sacar la plata? Además, si los compañeros realizan algo no van a lastimar a nuestro hijo.

Mateo llora

RAÚL- Mejor ayúdame a verle al Mateo que está llorando y yo hablo con el Jorge.

Entra Daniela con rostro enfermo y se dirige a su padre.

DANIELA- Papi, me siento mareada me duele la cabeza y tengo muchas ganas de vomitar.

En ese momento Daniela se desmaya y sus padres corren a ayudarla.

RAÚL- María, la niña se desmayó ayúdame hay que llevarle al hospital.

MARÍA- Te dije que había que hacer un esfuerzo y comprarle las medicinas que necesitaba. *(A Jorge, que acaba de entrar en escena)* Me voy con tu papá y tus hermanos al hospital, tu papá mientras yo espero ya se ha de quedar trabajando en los buses.

Jorge se encuentra asustado al ver a su hermana desmayada

JORGE- Bueno, mami. Yo también ya voy a salir a trabajar. Cuídale mucho a mi ñaña.

MARÍA- *(llorando)* Gracias, hijo. Feliz cumpleaños.

RAÚL- *(con cara de preocupación)* Feliz cumpleaños, hijo. Muchas gracias.

II

JORGE, COMO TODOS LOS DÍAS, LLEGA A SU LUGAR DE TRABAJO. EL AIRE SE SIENTE EXTRAÑO Y EN LAS CALLES SE OYE UNA GRAN AGITACIÓN. SIN EMBARGO, ÉL CONTINÚA REALIZANDO SU TRABAJO; LAS NECESIDADES DE SU FAMILIA SON MUY GRANDES.

Circulan personas por la Plaza Grande, Jorge empieza a caminar alrededor de ellas. Entran a escena dos transeúntes, una mujer y Carlos, amigo lustrabotas de Jorge.

JORGE- *(acercándose a transeúnte número 1)* Le limpio los zapatos, señorita.

El transeúnte número 1 se aleja de Jorge sin dar una explicación. Jorge sigue circulando alrededor de la plaza grande; nota que algo sucede en el ambiente y que hay algunas personas caminando agitadamente, pero continúa trabajando.

JORGE- *(a transeúnte número 2)* Le limpio los zapatos, mi señor.

TRANSEÚNTE 2- No gracias, niño. Usted debería estar estudiando, no trabajando.

JORGE- Tengo que ayudar en mi casa, mi señor. Ayúdeme, le limpio los zapatos.

TRANSEÚNTE 2- Gente vaga, dígales a sus papás que trabajen. *(Se aleja)*

Jorge siente un gran vacío en el pecho y sigue caminando. A lo lejos divisa a una mujer y decide preguntarle si desea que le limpien los zapatos.

JORGE- *(A lo lejos, a la mujer)* Le doy limpiando los zapatos.

MUJER- Sí, gracias. Ando buscando quién me ayude a limpiar estos zapatos viejos.

JORGE- ¡Qué bonitos zapatos! *(los zapatos están viejos y gastados, sin embargo, Jorge encuentra algo bonito en ellos)* No muchas mujeres utilizan esos zapatos por aquí, la mayoría usa de esos tacos altos, estas botas viejas parecen de militar.

MUJER- Estos son los zapatos viejos de una mujer que trabaja y que quiere lograr que este mundo cambie.

Termina de limpiarle las botas.

JORGE- *(un poco confundido)* Gracias, mi señora.

La mujer le paga y se aleja misteriosamente. En este punto ya es mediodía y el sol empieza a pegar muy fuerte en la Plaza Grande. Entra Carlos.

CARLOS- *(a Jorge)* ¿Qué tal el día de hoy? ¿Cuánto hiciste?

JORGE- No mucho, realmente. Sólo una señora que me hizo que le limpie unos zapatos raros.

CARLOS- Yo tuve suerte, me acerque a unos gringos y me dieron 5 dólares sin que yo les diga nada. Vamos, te invito una cola y un pan, que ya mismo nos tenemos que ir, que ya llegan los chicos del sur y nos mandan botando a patadas.

Se escucha un estruendo enorme cerca del Palacio de Gobierno.

III

CON EL SOL RADIANTE EN EL CENTRO DE LA CIUDAD DE QUITO, A MEDIO DÍA, UN ACONTECIMIENTO IMPORTANTE SE DABA A CABO. EL PUEBLO, CANSADO DE LAS INJUSTICIAS DE SU GOBIERNO, INDIGNADO PORQUE LAS PERSONAS TENÍAN QUE TRABAJAR SIN PARAR Y SIN GANAR EL SUFICIENTE DINERO PARA SOSTENER A SU FAMILIA, INDIGNADO PORQUE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SALÍAN A TRABAJAR Y QUE TODO EL MUNDO PENSABA QUE ES NORMAL, INDIGNADO PORQUE NADIE HACÍA NADA POR LA SALUD DE LA GENTE, INDIGNADO POR LA MENDICIDAD Y POR LA POBREZA. SE LEVANTA Y NO SE DETENDRÁ HASTA QUE TODO CAMBIE. A LO LEJOS JORGE LOGRA

DIVISAR UNA MULTITUD ENORME DE GENTE, PARECIERA QUE TODO EL ECUADOR LLEGABA A CAMBIAR TODO.

En escena Jorge, Carlos y una multitud que no se logra divisar, entre ellos se encuentra el Raúl, el padre de Jorge.

JORGE- (*asustado*) ¿Quiénes son estas personas? ¿Por qué hay tanta gente viniendo hasta aquí?

CARLOS- Mira Jorge, ahí están mis tíos y mi papás.

JORGE- Mi papá también está ahí. Escondámonos.

Los dos niños corren para buscar refugio y se encuentran con sus vecinos. El vecino que aparentaba estar vendiendo planes de celular se les acerca.

VECINO- Jorge, Carlos, entren aquí.

Los niños asustados entran en un local que está debajo de las escaleras de la Catedral. Una vez dentro divisan un largo pasillo y al fondo algunas personas escondidas.

VECINA- No se preocupen, nadie se preocupe, afuera sólo están personas como nosotros, personas que han vivido la calle, la dureza del día a día. Ellos vienen a cambiar todo, a cambiar el mundo en donde se vive. Van a lograr que todos podamos comer y tengamos donde vivir; que todos podamos estudiar y tener buena salud.

De repente, se escuchan un estrepito afuera.

VECINOS- Salgan, ya es seguro salir.

IV

UN NUEVO GOBIERNO SE HA INSTAURADO, UN GOBIERNO DEL PUEBLO.

Jorge y todas las personas que se encontraban escondidas salen y se ubican entre la multitud. Sale al Balcón del Palacio de Gobierno una mujer a pronunciar un discurso. A lado de ella se encuentra el padre de Jorge.

PRESIDENTA- Compañeras y compañeros, yo, en representación del pueblo he llegado hasta aquí para poder decirles que ahora nosotros vamos a cambiar el mundo. A repartir los recursos de todos para todos. Nosotras, que somos amas de casa, hemos visto cómo vive la

gente que tiene plata, hemos sido explotadas por esas personas, por esos hombres y mujeres que se sienten dueño de uno. Pero ya no más vamos a cambiar, nadie más puede ser explotado en este país, nadie más debe tener el derecho de explotar y maltratar a otros. Ahora todos somos libres, nos liberamos de nuestros amos, y nos liberamos de las injusticias.

PUEBLO- (se escucha a lo lejos un estruendo de aprobación)

Jorge mira con admiración que la mujer que está hablando es la mujer que tiene los zapatos raros y gastados. Regresa a ver a los zapatos para confirmar que aquella era la mujer y lo comprueba.

JORGE- (a Carlos) Esa es la mujer a la que le limpié los zapatos hoy, me recuerda mucho a mi mamá. Ella parece una de nosotros. Quiero ir a hablar con ella, le quiero decir que nos ayude para que a ti y a mí nos paguen mejor por limpiar los zapatos.

Jorge sale apresurado y se escabulle dentro del Palacio de Gobierno

V

Jorge se encuentra con la Presidenta. No tiene impedimentos para acercarse a la presidenta.

JORGE- Se acuerda que hoy yo le limpie los zapatos. Usted dice que va a cambiar las cosas, que yo voy a poder ayudar a mi familia, le vengo a pedir que nos pague mejor a los lustrabotas.

PRESIDENTA- Sí me acuerdo de ti, pero no te puedo ayudar en eso. Yo sólo vine a representar a todos los que quieren que el mundo sea mejor, ellos y yo tenemos el poder para la transformación. Eso implica que tú no tengas que trabajar más, que ya no tienes por qué salir a la calle todos los días. La cosa es que cuando uno cambia todo, cambia todo

FIN