

TEATRO PARA LA INCLUSIÓN Posible estrategia pedagógica: “Teatro del oprimido”

Resumen:

Profundizar en el Teatro del Oprimido, en el modo Foro de Augusto Boal nos permitió abordar la tarea disciplinaria de nuestras asignaturas en la diversidad del aula. Diversidad profundizada con la ausencia o disminución de la audición. El desafío fue, entre otros salvar el obstáculo de la oralidad. La comunicación a través de la gestualidad facial y corporal. La experiencia realizada permitió abordar diversos saberes convirtiendo a los jóvenes en hacedores críticos del conocimiento, protagonistas proactivos del acto educativo. Actores conscientes de lo inédito y conscientes también del proceso habilitante de otras transformaciones individuales y colectivas. El educador desdibujando su rol para transformarse en un sujeto más de ese colectivo que se mueve desde la horizontalidad

*El instante. La fugacidad.
El hacerlo por hacerlo y no por distribución o regalía.
El arte como combate contra la nada.
Jorge Eines*

El arte, en cualquiera de sus formas puede transformarse en el vehículo habilitante para que el sujeto - educando reformule sus propias destrezas, desde el protagonismo. En este trabajo abordaremos el teatro como manifestación artística habilitante, potenciadora y multiplicadora. Situándonos para ello en el Teatro del Oprimido de Augusto Boal (1931-2009), como herramienta liberadora. Una posible definición de esta tendencia sistematizada desde el año 1960 es que se trata del teatro de las clases oprimidas y está destinado a los oprimidos. Su objetivo es desarrollar en forma consciente la lucha contra las estructuras opresoras de los más vulnerables.

Enraizado en el Teatro Épico de Bertolt Brech y en la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire fue tomando otros caminos, otras formas que lo ingresan al género teatral. Un género teatral no elitista, que cambia el espacio de la acción - calle, galpón, sindicato, cooperativa, aula, etc. - y cuyo fin es desde la acción habilitar al individuo primero a la liberación individual, luego a la colectiva - de quienes lo ejecutan - y finalmente a la transformación de su propia trama social.

Las técnicas son dinámicas, múltiples y se describen en su libro “Juego para actores y no actores”. Esas estrategias estéticas al ser ejecutadas permiten en el momento mismo de su realización y a posteriori analizar las formas de opresión y las relaciones de poder. Solo desde la concientización y el análisis podrán ser combatidas.

Varias son las líneas de trabajo, la más conocida: el “Teatro Foro”. En este el espectador se convierte en protagonista activo de la acción dramática. En ese proceso de transformación actoral el sujeto al reconocerse inicia su preparación para realizar acciones reales - fuera del ámbito escénico - que lo conducirán a su propia liberación. Recibe el nombre de **espect-actor**.

Juego de roles: de la asimetría a la horizontalidad en la relación educativa

Lo innovador del Teatro del Oprimido es que democratiza la actividad teatral. Los juegos estéticos y de improvisación constituyen el medio artístico del teatro al servicio de los más vulnerables, generando una potente herramienta política, empoderando a quienes la practican. En este teatro cada sujeto se concibe como un actor social en permanente búsqueda, que le permite asumir su propia condición y lo habilita a encontrar los caminos alternativos de liberación individual y colectiva.

Después del montaje de la obra desde el Teatro Foro un miembro del grupo activará el debate con el público asistente. Este es el **joker** o **comodín**. No es ni animador, ni moderador. Solo activará la intervención del público que se ha identificado. Se propiciará la búsqueda del análisis social y estructural del conflicto planteado. Cuando un espectador verbaliza sobre el conflicto del oprimido el **joker** lo invitará a suplir al actor que representa al oprimido. En ese instante el espectador deviene en sujeto activo del conflicto; por eso Boal lo denomina **espect-actor**.

El teatro foro es un teatro en primera persona del plural. La tarea fluirá fácilmente cuando el público desde su cotidianidad padece la misma o similar opresión a la que revela el conflicto representado.

Entrelazar lo diverso de nuestras aulas, con una herramienta pedagógica liberadora y problematizadora como el teatro, en todas sus formas, y en particular el teatro del oprimido, permite que el acto educativo rompa con la asimetría de la relación educativa educador-educando, para tornarse horizontal. El aula, como espacio complejo, tiene sus formas de decir-nos y hacer-nos parte del adentro y el afuera de la institución educativa. La intención de teatralizar nuestras aulas es poder ampliar el o los escenario/s de aprendizaje de los sujetos, entendidos éstos, desde lo social y singular en cuanto a lo educativo. Donde la experiencia¹ de cada educando, a través de dicha estrategia educativa, permite dar-nos un tiempo pedagógico, entendido éste como un tiempo intencional, donde está presente el “arte de educar: (...) saber, de algún modo, en qué momento nos dirigimos a cualquiera y en qué momento nos dirigimos a cada uno.” (Skliar, C., 2017; p. 37)

Cuando relacionamos la teoría del teatro del oprimido con el quehacer de aula, y lo transformamos en praxis educativa, estamos representando la realidad, a través de un modelo desde una educación – acción. El mismo es un “constructo hipotético que genera sus efectos en la realidad” (Nuñez, V.1990; p. 34), cada ámbito de trabajo y el posicionamiento teórico del educador, conllevan a la construcción de diferentes modelos. Entendiendo, que las dimensiones: agentes de la educación, sujetos, contenidos, metodología y marcos institucionales, están presentes en cada modelo de educativo social. “²Trabajar con y desde un modelo constituye la posibilidad de tener una guía, una orientación que pone en diálogo permanente teoría y práctica, que pone a disposición del educador, propuestas para desplegar la acción educativa. Establece entonces coordenadas para pensar la realidad, y al mismo tiempo constituye el marco para nuevas categorías”. Generando espacios para que los sujetos amplíen sus horizontes y transiten por espacios culturales en sentido amplio. Con ello estamos haciendo referencia a la transmisión de saberes, transmisión que ha de implicar en palabras de Hannah Arendt que “no se puede educar sin enseñar al mismo tiempo, porque una educación sin

¹ Experiencia proviene del latín *experientia*, que significa según la Real Academia Española “el hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilitada para hacer algo”.

² Elizalde, Natalia, Sosa, Rosana. “Acerca del diálogo constructivo sobre formas de estar en las instituciones educativas”. La Diaria. N° 3372. Fecha de publicación 03/01/2019. Pp.10-11

aprendizajes es vacía (...) pero muy fácilmente se puede educar sin enseñar. Cualquiera puede aprender cosas durante toda su vida sin que por eso se haya convertido en una persona educada. La instrucción hace referencia a la transmisión y adquisición de los conocimientos de la cultura y a su efecto (...)." (Molina García, J., 2003; p.87)

Las adolescencias constructoras de aprendizajes:

Los adolescentes son ciudadanos "de un mundo moderno líquido, (...) civilización de excesos, redundancia, desperdicio y eliminación de desechos." (Bauman, Z., 2013:28) Es en este contexto de fragilidad e incertidumbre, construye la búsqueda de identidades, de diferenciación, contraposición, de espacios propios, individuales y con pares. Es por lo tanto una etapa de construcción de su identidad y es "...), ante todo, un sujeto de recorrido sociales, efecto de los lugares que se le otorgan y decide ocupar". (García Molina, 2003:117) Pensar en adolescencias como reconocimiento de la compleja realidad social, pensar desde la concepción de que el futuro no tiene un solo destino y que esta etapa de la vida se vive de las formas más diversas. En el entendido que las adolescencias transitan no solo por cambios biológicos, emocionales, de aceptación de su ser, de sus vínculos con iguales y relaciones intergeneracionales, buscando también transgredir las normas establecidas. Como sostiene Kantore "las adolescencias y las juventudes siempre fueron "nuevas"; ellos/as son "los nuevos" entre nosotros, como nosotros fuimos los nuevos para los de antes. Son –fuimos- el relevo, el recambio. Por lo mismo, son – como fuimos, como otros fueron antes, como otros serán luego para ellos – difíciles de entender, provocadores, frágiles y prepotentes, dóciles y resistentes, curiosos y soberbios, desafiantes, inquietos e inquietantes, obstinados, tiernos, demandantes e indiferentes, frontales y huidizos, desinteresados... Ni exhaustiva ni excluyente, tal vez ni siquiera original, esta serie de adjetivos puede corresponder a adolescentes y jóvenes de todos los tiempos, desde que fueron reconocidos y nombrados como tales, hace apenas unos ciento cincuenta años." (2008:16) Las miradas intergeneracionales (el mundo adulto) sobre las adolescencias, nos acerca al concepto de experiencia de Walter Benjamín, en el entendido de ruptura (y crisis) generacional. El mundo adulto, muestra la máscara, el antifaz de una generación que trasmite sus propios miedos, pensamientos, concepciones del mundo y de los otros. Para poder dialogar desde lo intergeneracional, es necesario el "... mutuo reconocimiento, en tanto intercambio cultural y escucha, al tiempo que ejercicio de ciudadanía. Este dialogo en el que ceder y otorgar poder, desde las responsabilidades para con las nuevas generaciones, donde poner a disposición y ponerse a disposición. Este diálogo, como fundamento de la democracia, en el que ofertar para contrastar y argumentar, así mismo para generar oportunidades para participar, expresarse y explorar. Este implica un tiempo de transferencia del legado cultural y de filiar, que pone tensión entre lo transferido y lo nuevo producido, dando lugar a la producción de novedad." (Lieberman, B. y otras, 2012:17)

En el entendido de que el ser humano y las comunidades no tienen un horizonte definido, debemos asumir que el conocimiento se construye entre los sujetos. Situar a los adolescentes como sujetos de la educación y de su educación, hace referencia también a que todo saber o conocimiento define o habla de un sujeto con el cual hemos de trabajar.³El sujeto pedagógico (como cita Puiggrós), el cual se encuentra dentro de lo que Bourdieu denomina "habitus". Entendido el mismo como "un sistema de disposiciones duraderas (...) estructuradas estructurantes (...) sistema de esquemas, de percepción, de pensamiento, apreciación, acción (...) principio de producción de práctica y principio de su

³ Elizalde, Natalia, Sosa, Rosana. "Acerca del diálogo constructivo sobre formas de estar en las instituciones educativas". La Diaria. N° 3372. Fecha de publicación 03/01/2019. Pp.10-11

organización y racionalidad objetiva.”⁴

Los adolescentes son sujetos capaces de observar-se, de pensar-se, objetivar y formar parte de un entramado multidimensional. Sujeto complejo que interactúa con el mundo, desde la acción, la emoción y la cognición; “el sujeto sólo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad” (Najmanovich, D., Dabas, E. 1995:64) “⁵En el entendido del pensamiento de Schön (1992), en “La formación de profesionales reflexivos”, toda práctica de una formación consiste en ejecutar esa praxis desde el un lugar donde el educador y educando se relacionan y construyen lo que se ejecuta, donde lo importante es el “buen modo de diseñar”, proceso que nos permite entrar en el mundo, refiere a un acto de ofrecer. Relación que se funda entre dos que se piensan, se encuentran o desencuentran, ya no se trata de un lado frágil y uno sólido, somos frágiles por ambos lados.” Los adolescentes de nuestras aulas pertenecen a una época dominada por la fugacidad, la tecnología, la información. Los contenidos habituales carecen de sentido para este sujeto de aprendizaje. Si el sujeto ha fluido también deben hacerlo los contenidos y nosotros los educadores también debemos fluir, abandonar las caducas formas de estar aunque ello implique lanzarse a esas búsquedas donde desaparece toda certeza. Pero ¿cómo ir más allá de lo instituido? ¿cómo restablecer la escucha? ¿cómo desfragmentar las relaciones humanas? ¿cómo volver a mirarnos viéndonos? ¿cómo sanar de tanto desencanto? El educador puede y debe plantear otros deseos, otros sueños. Sueños que contribuirán a configurar la propia utopía del educando. Y puede y debe configurar la suya propia más allá del desgaste y de lo instituido. El educador ¿debe luchar con lo instituido? Sí, debe hacerlo, recreando su rol, desde el amor y el compromiso.

Releemos en el acto educativo:

Desde la narrativa que antecede, nos situamos en la relectura del acto pedagógico como dupla interdisciplinaria, allí, en ese lugar plagado de vacío e incertidumbre. Reconociendo las subjetividades de los adolescentes, para dar lugar a la búsqueda de nuevas estrategias de abordaje ante un sujeto que por ser tal es complejo. Ello debe permitir dar lugar a la desconstrucción de lo que aqueja, para que la responsabilidad frente a la singularidad y la alteridad del otro, haga posible el acontecimiento ante lo que imposibilita. Skliar en “Pensar al otro sin condiciones”, toma de Derrida ambos conceptos, entendiendo que cuando lo imposible se hace posible, el acontecimiento tiene lugar. Podemos ser ⁶“fielmente infiel” ante esa herencia que nos paraliza, nos incomoda y ausenta del acto de educar; dando lugar a la desconstrucción para que acontezcan otras formas de estar y recibir al que llega a la institución. Ese nuevo acontecer nos encontró con jóvenes sordos e hipoacúsicos, que en forma pasiva asistían a diversidad de contenidos desde la hegemonía de la oralidad. Estos jóvenes constituyen una minoría oprimida por la cultura hablante que los torna vulnerables socialmente. Son vulnerables por no tener el bagaje cultural adquirido por vía auditiva desde el momento de su nacimiento o desde que surge su sordera. Son vulnerables por depender de un mediador de la lengua para acceder a toda información, de cualquier índole. Nos aferramos a una

⁴ Cita de Bourdieu en página 31 de Adriana Puiggrós “ sujetos , disciplina y curriculum”(1990)

⁵ Elizalde, Natalia, Sosa, Rosana. “Acerca del diálogo constructivo sobre formas de estar en las instituciones educativas”. La Diaria. N° 3372. Fecha de publicación 03/01/2019. Pp.10-11

⁶ Skliar, C. Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación) recuperado en https://www.academia.edu/4253340/Pensar_al_otro_sin_condiciones_desde_la_herencia_la_hospitalidad_y_la_educaci%C3%B3n

herramienta nueva para nosotros: el teatro. Este nos permitía **posicionarnos en el hacer**. También a los postulados del pernambucano Paulo Freire nos ofrecieron un asidero válido. Vislumbrábamos una estrategia que adquirió claridad y contundencia al encontrarnos con el Teatro del Oprimido de Augusto Boal. Conscientes que los contenidos ya no podían ser información estanca, que el tiempo pedagógico debía ser reinventado, que debíamos articular la problematización de cualquier tema y desde cualquier disciplina. El conflicto debía instalarse en el espacio aúlico y debía ser intervenido, para entenderlo y llegar a la multiplicidad de opciones para resolverlo.

Buscamos ejes temáticos que aglutinaran diferentes disciplinas. Buscamos textos escritos que permitieran esos abordajes. Cuando carecimos de ellos acudimos a la improvisación de escenas que nos permitieran hacerlo. El aula se transformó, cobró vida, el educando se comprometió. Las clases fueron ensayos teatrales, cambiábamos los roles actorales para modificar la construcción de los personajes y las posibles soluciones de los conflictos, los posibles desenlaces. Al desarrollo de los ensayos agregamos la **intervención**. Paralizábamos el desarrollo, la acción misma para que fuera analizada.

Desde nuestro pensar pedagógico hoy sin dudarlo afirmamos que en un pequeño liceo montevideano se realizó Teatro del Oprimido, en la modalidad foro, con estudiantes sordos. Agregamos la intervención de la acción dramática en cualquier momento de su desarrollo. El objetivo de la intervención: analizar la construcción del personaje, los sentimientos frente a la vulnerabilidad, el contexto histórico de la época o el actual, las posibilidades de esos personajes de romper las amarras del determinismo histórico. Quien logra la identificación, quien se convierte en **espect-actor** también rompe las amarras de la ficción teatral y la transforma a su propia existencia.

¿Para que luchar frente a lo instituido? ¿Para que buscar otras prácticas sin conocer los resultados? Para que nuestro quehacer sea recreado, para que el tiempo pedagógico cobre sentido. “El instante. La fugacidad. El hacerlo por hacerlo y no por retribución o regalía. El arte como combate contra la nada” en las palabras de Jorge Eines.

Bibliografía

Arendt, Hannah (1996). *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho Ejercicios sobre la reflexión política*. Editorial Península. España, Barcelona.

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Piados. Bs. Aires, Argentina

Benjamín, W. Una lectura de experiencia (1913). Recuperado en: <http://escritosoriginarios.blogspot.com/2009/10/una-lectura-de-experiencia-1913-de.html>

Boal, A. *Juego de rol: recuperado de: <http://www.educarueca.org/spip.php?article 1008>*

Elizalde, N., Sosa, R. *Confrontando la complejidad. En revista en línea Impresiones educativas. Nro. 2. CERESO/CES - 23 octubre / 2018.*

Elizalde, N., Sosa, R. *Acerca del diálogo constructivo sobre formas de estar en las instituciones educativas. La Diaria. N° 3372. Fecha de publicación 03/01/2019. Pp.10-11.*

Freire, P. (2004) *El grito manso. Siglo XXI Editores. Argentina.*

Kantore, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Del Estante. Argentina.*

La Diaria – Educación. Teatro Sordo en el liceo 32: Los cuentos de Paco. 15/03/2018. Natalia Elizalde-Rosana Sosa.

Liberman, B. y otras. (2012) *En la línea de fuego. Análisis de las (con)vivencias en las instituciones educativas, en los barrios de Manga y Puntas de Manga. Uruguay.*

Molina García, J. (2003) *.Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Editorial Gedisa. Barcelona. España.*

Najmanovich, D. (1995) *El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa. Editorial Paidós . Buenos Aires, Argentina.*

Núñez, V. (1990). *Modelos de la educación social en la época contemporánea. Recuperado en: https://www.academia.edu/12846998/Modelos_de_educaci%C3%B3n_social_en_la_%C3%A9poca_co*

Autoras dupla docente
Artículo para Revista Convocacion

[ntempor%C3%A1nea VIOLETA N%C3%9A%C3%91EZ](#)

Puiggrós, .A. (1990) *Sujetos, disciplina y Curriculum*. Galerna. Argentina

Schön, A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona, España

Skliar, C. (2017). *Pedagogía de las diferencias*. Editorial Noveduc. Buenos Aires. Argentina.

Skliar, C. *Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)* Flacso – Conicet. Recuperado en:
https://www.academia.edu/4253340/Pensar_al_otro_sin_condiciones_desde_la_herencia_la_hospitalidad_y_la_educaci%C3%B3n