

# El Teatro del Oprimido como herramienta artística y pedagógica. Un estudio de caso sobre trabajo transversal con alumnado de 2º curso de la ESO.

The Theater of the Oppressed as an artistic and pedagogical tool. A case study on cross-curricular work with 2nd year ESO students.

**Roberto Herrero García**

Universidad Complutense de Madrid

roherrer@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0001-5460-1205>

Recibido: 01/10/2023

Revisado: 24/01/2024

Aceptado: 23/06/2024

Publicado: 01/07/2024

Sugerencias para citar este artículo:

Herrero García, Roberto (2024). «El Teatro del Oprimido como herramienta artística y pedagógica. Un estudio de caso sobre trabajo transversal con alumnado de 2º curso de la ESO», *Tercio Creciente*, 26, (pp. 67-82), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.26.8308>

## Resumen

El presente artículo recoge los resultados de una investigación desarrollada en el marco de las prácticas del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (curso 2021-2022), donde se trató de explorar el uso pedagógico del Teatro del Oprimido dentro del ámbito de la Educación Secundaria. Esta técnica fue creada por el dramaturgo brasileño Augusto Boal en los años 60, y tiene como fin la solución de conflictos mediante la creación de escenarios deliberativos. Pese a ser una técnica poco conocida en el Estado español, el Teatro del Oprimido ha sido muy apreciado por los movimientos vecinales del sur de Madrid; entre ellos, la asociación de vecinos y vecinas del barrio de Leganés donde se puso en marcha este estudio. Amparándonos en ese contexto vecinal, decidimos incorporar el Teatro del Oprimido en el ámbito de la educación artística, con un alumnado de 2º curso de la ESO. Esta investigación se llevó a cabo a través de una unidad didáctica de 6 sesiones, en la que se trabajaron de manera transversal competencias de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, de la materia de Valores Éticos y de los contenidos del horario de tutoría.

**Palabras clave:** teatro-del-oprimido, movimiento-vecinal, 2º-ESO, educación-artística, actividad-transversal.

## Abstract

This paper presents the results of an investigation developed during the internship of the “Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid” (2021-2022 school year), where we explored the pedagogical use of the Theater of the Oppressed in secondary schools. This technique was created by the Brazilian playwright Augusto Boal in the 1960s and aims to find a solution to conflicts by the creation of deliberative environments. Although it’s a relatively unknown technique in Spain, the Theater of the Oppressed has been highly appreciated by neighborhood movements in the south of Madrid; one of them is the association of Leganés where this study was launched. Based on this local context, we decided to incorporate the Theater of the Oppressed in the area of artistic education, with a group of students in the 2nd year of ESO (“Educación Secundaria Obligatoria”). This research was carried out through a 6 sessions teaching unit, in which we worked on contents of the subject of “Educación Plástica, Visual y Audiovisual” (Visual Arts), the subject of “Valores Éticos” (Ethics) and the tutoring sessions in a cross curricular activity.

**Keywords:** Theater-of-the-Oppressed, Neighborhood-social-movements, 2nd ESO, Artistic-education, Cross-curricular-activity.

## 1. Introducción<sup>1</sup>

En su libro *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo cómo este?* (2020, p. 227), el sociólogo Rafael Feito Alonso sugiere varias iniciativas que podrían mejorar el sistema educativo español. Para ello, sintetiza su propuesta en cuatro ejes principales. En primer lugar, sitúa “la aventura de investigar”, que consiste en el uso de metodologías basadas en proyectos o en actividades fuera del aula, como las visitas presenciales a museos y bibliotecas. En segundo lugar, nos habla de “la creación de escenarios deliberativos”, los cuales tienen como objetivo fomentar el espíritu de cooperación, la toma de decisiones consensuadas y la formación de asambleas. En tercer lugar, propone “el trabajo en equipo”, es decir, aprender a realizar proyectos entre varias personas con intereses diferentes. Por último, menciona “la conciencia democrática”, un concepto que tiene que ver con la elaboración (y posterior aplicación) de normas aprobadas de manera colectiva.

A ojos de Feito Alonso (2020, p. 223), una escuela en la que se cumplen estos cuatro principios facilita el éxito escolar de su alumnado, ya que, según él, estos garantizan la inclusión de la diversidad en las aulas, así como la superación de las desigualdades educativas. Por eso mismo, considera que este es el camino que deberían seguir todos los centros educativos —ya sean colegios, institutos o centros de Formación Profesional— que de verdad estén comprometidos con conseguir una sociedad mucho más justa y democrática.

En el presente artículo, recogemos una investigación en la que quisimos incorporar algunos de estos principios deliberativos, colectivos y democráticos a través de la práctica docente; en concreto, a través de la educación artística. Dicha investigación fue elaborada

---

1 Esta investigación se llevó a cabo mientras se disfrutaba de un contrato predoctoral de personal investigador en formación concedido por la Universidad Complutense de Madrid.

durante el período de prácticas en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, desarrolladas durante los meses de febrero, marzo y abril de 2022. El centro donde se llevó a cabo este proyecto fue el IES Isaac Albéniz, un instituto público situado en la localidad de Leganés (Madrid), donde se trató de elaborar una propuesta didáctica adaptada a las particularidades de un grupo de 2º curso de la ESO, el cual estaba marcado por altas tasas de absentismo, fracaso escolar y problemas de convivencia. Para ello, se utilizó el Teatro del Oprimido, una técnica artística creada por el dramaturgo brasileño Augusto Boal en los años 60 y que plantea la creación de escenarios deliberativos con los que encontrar soluciones a problemas de opresión.

Esta decisión de trabajar con el Teatro del Oprimido fue resultado del contacto con el movimiento vecinal de Leganés, cuyos militantes llevan años utilizando esta técnica dramática en sus actividades. La hipótesis de investigación de dicha propuesta era que el uso de esta práctica artística —ligada en parte a la historia social del municipio— podría ayudar a promover actitudes cívicas como el pensamiento crítico, la escucha activa, el intercambio de ideas, la toma de decisiones colectivas o la construcción de escenarios deliberativos entre el alumnado, todo ello a la vez que facilitaría la adquisición de competencias relacionadas con la creación, lectura y comprensión de imágenes.

A lo largo de las páginas siguientes, presentaremos los fundamentos teóricos de esta propuesta, su desarrollo práctico y los resultados que se obtuvieron durante la misma. En un primer punto, hablaremos de la relación del Teatro del Oprimido con el movimiento vecinal del municipio de Leganés. Seguidamente, pasaremos a hacer una revisión de otras experiencias que usaron esta técnica en entornos educativos del Estado español y que sirvieron como antecedentes de nuestro trabajo. Más adelante, en un tercer epígrafe, explicaremos la manera en la que planteamos nuestra unidad didáctica, haciendo un breve resumen de la labor desarrollada en cada una de sus sesiones. Para finalizar, haremos una breve valoración de los resultados obtenidos durante esta experiencia de investigación docente, a la que acompañaremos de algunas reflexiones y propuestas de mejora.

Queremos resaltar, antes de nada, que esta investigación es solo un pequeño grano de arena que apuesta por construir una escuela más democrática, todo con la voluntad de lograr un modelo de educación más radical y cuestionador de las realidades sociales. Como bien dijo la profesora y activista bell hooks<sup>2</sup> en uno de sus últimos libros (2022): “No ha habido una transformación radical de los fundamentos de la educación, por lo que la educación como práctica de la libertad sigue siendo aceptada solo por personas que eligen concentrar sus esfuerzos en esa dirección” (p. 42).

## **2. El contexto situado de investigación: Leganés y sus luchas vecinales**

Las peculiaridades socioeconómicas de Leganés, al igual que la de otros tantos barrios y municipios del sur de Madrid, están ligadas al gran éxodo rural que se produjo a mediados del siglo XX en España. Durante los años 50, 60 y 70, una gran parte de la población

---

2 Respetando la forma en la que esta autora firmaba sus libros, su nombre aparecerá escrito en minúscula a lo largo del presente artículo.

que vivía en el campo se trasladó a los extrarradios de las grandes ciudades del país en busca de trabajo, comodidades y servicios (del Molino, 2019). Estos movimientos masivos de población generaron un cambio demográfico sin precedentes, y algunos núcleos urbanos pudieron ver cómo se multiplicaba sin cesar su número de habitantes (Caprarella y Hernández Brotons, 2008, p. 36). La localidad de Leganés es un ejemplo bastante representativo de ello, pues su población aumentó más de 30 veces en un lapso de apenas 3 décadas, pasando de unos 5.000 vecinos y vecinas en 1950, a más de 163.000 habitantes en el año 1981 (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2011).

La precariedad y la falta de recursos fueron la norma de muchos de los barrios que nacieron a raíz del éxodo rural, y eso propició que algunos de los recién llegados tomaran la iniciativa de organizar pequeñas asociaciones de vecinos. En *Memoria ciudadana y movimiento vecinal*, un libro editado en 2008 por la Federación de asociaciones de vecinos y vecinas de Madrid, se explica cuáles fueron algunas de sus reivindicaciones. La mayoría eran sobre cuestiones urbanísticas muy básicas, que hoy pueden llegar a resultarnos imprescindibles en nuestro día a día. Así, las asociaciones de vecinos solicitaban cosas como que se asfaltaran las calles de los extrarradios, la instalación de un tendido de alumbrado público, una red higiénica de alcantarillado, un servicio de recogida de basuras o la construcción de centros de atención sanitaria (Pérez Quintana et al., 2008). En el barrio de Leganés en el que se encuentra situado el IES Isaac Albéniz, el barrio de Zarzaquemada, todas estas demandas fueron lideradas por la asociación vecinal El Polígono, a cuya entonces presidenta, Pura González Rodríguez (*Puri*), pudimos entrevistar en el curso de esta investigación.

A parte de mejorar las condiciones de vida de las ciudades dormitorio, las asociaciones vecinales trataron de fomentar todo lo posible la cultura de sus barrios. Por ejemplo, era bastante habitual que estas organizaciones tuvieran habilitada una biblioteca en sus locales, donde impartían clases formativas para adultos, se daban charlas, había recitales de poesía y se proyectaban películas (García Fernández y González Ruiz, 1976, p. 28). En el municipio de Leganés, este legado cultural sigue siendo palpable aún hoy en día, sobre todo en lo que se refiere a su entramado educativo. Quizá el caso más evidente sea el CEIP Trabenco, un colegio público que nació en los bajos de los bloques del barrio de Zarzaquemada a iniciativa de sus vecinas y vecinos. En la actualidad, este colegio es bastante conocido por sus buenos resultados pedagógicos. De hecho, según el criterio de Rafael Feito Alonso (2011 y 2014), Trabenco es uno de los pocos centros educativos del Estado español que cumple con las características de una “escuela democrática”, tal y como esta fue descrita por los pedagogos Michael W. Apple y James A. Beane (2021).

Lejos de aminorar su labor de promoción cultural, la asociación El Polígono de Leganés ha continuado con una amplia variedad de actividades durante los últimos años; en muchas ocasiones, ayudándose de recursos propios de las prácticas artísticas contemporáneas. Según su presidenta, uno de los principales artífices de este cometido ha sido César de Vicente Hernando, un director de escena, profesor universitario e investigador teatral que colaboró con esta asociación hasta enero de 2022, la fecha de su repentina e inesperada muerte (García Simón, 2022). Cabe decir que César de Vicente Hernando fue uno de los mayores expertos en teatro político que han existido en España,

lo que le llevó a publicar un gran número de artículos y ensayos sobre el tema, como los libros *La escena constituyente* (2013) y *La dramaturgia política* (2018). Dentro de su labor militante, utilizó todos estos conocimientos para escribir y dirigir varias obras de teatro, las cuales solía representar en las calles de Leganés, así como en los colegios del municipio. Una de las técnicas que más usó en estas funciones fue el Teatro del Oprimido, un modelo dramático que, como él mismo escribió, permite “establecer redes sociales” y “cimentar [...] relaciones democráticas” (de Vicente Hernando, 2013, p. 350).

Tras las primeras semanas de prácticas en el IES Isaac Albéniz, y después de hacer esta investigación sobre el contexto social del barrio en el que se sitúa el centro, llegamos a la convicción de que el sistema teatral usado por César de Vicente Hernando, el Teatro del Oprimido, era una metodología que se podía incorporar a nuestra práctica educativa. Hubo varios motivos que propiciaron esta decisión. El primero, por supuesto, tenía que ver con los vínculos históricos que unían esta técnica artística con la vida y el movimiento vecinal de Leganés. El segundo motivo era la importancia del teatro dentro del instituto Isaac Albéniz, pues este centro cuenta con actividades extraescolares de teatro en inglés, una asignatura optativa de arte dramático, y se estaba preparando para impartir el Bachillerato de Música y Artes Escénicas. El tercer motivo era que el Teatro del Oprimido trabaja con la creación de imágenes y la expresión corporal, lo que nos permitía estudiar varios contenidos asociados a nuestra especialidad docente: las Artes Plásticas. Por último, el cuarto motivo era que esta práctica tiene la virtud de incentivar la participación, el diálogo democrático y la convivencia, valores que resultaban ideales para el grupo de tutoría con el que trabajamos durante nuestro período de prácticas, una de las clases más conflictivas, desmotivadas y con peores datos educativos de todo el IES Isaac Albéniz.

### **3. El Teatro del Oprimido y su uso pedagógico**

Ahora bien, ¿cómo podríamos definir al Teatro del Oprimido? Y lo más importante, ¿tiene cabida esta práctica artística dentro de los planes de Educación Secundaria?

Explicado de una manera resumida, el Teatro del Oprimido es un conjunto de técnicas que fueron desarrolladas por el dramaturgo Augusto Boal a partir de los años 60, y las cuales siguió perfeccionando hasta la primera década de los años 2000. A la hora de diseñar esta metodología, su creador tuvo en mente dos influencias principales. La primera tiene que ver con la tradición del Teatro Político, dentro de la que se insertan manifestaciones como el arte de acción y propaganda soviético (*agitprop*), la dramaturgia de Erwin Piscator o las obras de Bertolt Brecht (de Vicente Hernando, 2013). La segunda influencia hunde sus raíces en la Pedagogía del Oprimido ideada por Paulo Freire, un pedagogo brasileño con quien Boal pudo colaborar en sus labores de enseñanza en el Centro de Cultura Popular (de Vicente Hernando, 2013, p. 339).

Independientemente de la técnica a la que nos refiramos, el Teatro del Oprimido se basa en la creación de escenarios deliberativos, los cuales tienen como objetivo poner fin a distintas situaciones de opresión. Para ello, Boal trastocó todas las ortodoxias del

teatro convencional. En su propuesta, no hay público, ni tampoco intérpretes. Todas las personas que participan en las sesiones son sujetos activos, y todas tienen la capacidad de alterar los acontecimientos que aparecen en la trama (son “espect-actores”, dentro de su terminología). Boal tampoco quiso usar un guion o un texto teatral como tal. Aquello que se representa en las sesiones del Teatro del Oprimido es solo un conflicto que se desea corregir, una “anti-pieza”, la cual se va modificando a través de un foro de debate para encontrar una solución a la misma. En definitiva, se trata de una práctica teatral que permite ensayar acciones políticas antes de llevarlas a cabo en la vida cotidiana. Augusto Boal lo explicó con las siguientes palabras:

Lo que propone la *Poética del oprimido* es la acción misma: el espectador no delega poderes en el personaje ni para que piense ni para que actúe en su lugar; al contrario, él mismo asume su papel protagónico, cambia la acción dramática, ensaya soluciones, debate proyectos de cambio —en resumen, se entrena para la acción real—. En este caso puede ser que el teatro no sea revolucionario en sí mismo, pero seguramente es un “ensayo” de la revolución. El espectador liberado, [...] íntegro, se lanza a la acción. No importa que sea ficticia; ¡importa que sea una acción! (1980a, p. 17).

Pese a estar creada como una herramienta artística de lucha política, los vínculos con las teorías de Paulo Freire revelan que el Teatro del Oprimido, lejos de limitarse a labores puramente activistas, es una metodología que puede servir también para fines pedagógicos. Es más, Boal enriqueció sus técnicas a través de una amplia labor formativa por distintos países de Latinoamérica, como ocurrió con el proyecto ALFIN, un programa de alfabetización integral promovido en Perú a principios de los años 70 (Boal, 1980a, p. 15).

Sin embargo, resulta bastante difícil encontrar experiencias con el Teatro del Oprimido dentro del sistema educativo español. Pero ¿cuáles son los motivos que explican esta falta de estudios? ¿Qué hace que el Teatro del Oprimido haya sido tan poco usado en nuestros colegios e institutos? Para César de Vicente Hernando (2013), este vacío se debía a que la obra de Boal llegó muy tarde a España, dado que, como bien señaló este autor, sus obras no se llegaron a publicar en nuestro país hasta el año 2001, más de treinta años después de que se hubiesen publicado sus primeros escritos teóricos (p. 335). Con anterioridad a esta fecha, Augusto Boal solo era conocido en España por unos pequeños grupos de intelectuales, quienes habían entrado en contacto con sus propuestas gracias a revistas especializadas como *Primer Acto*, a las traducciones de los dos tomos de *Teatro del Oprimido* que se publicaron en los años 80 en México (Boal, 1980a y 1980b) y al seminario sobre Augusto Boal impartido en 1982 por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander (de Vicente Hernando, 2013, p. 335). Este desconocimiento es aquello que, a ojos de Vicente Hernando, provocó que el Teatro del Oprimido fuera una práctica poco empleada en nuestros colegios e institutos.

De hecho, conforme Boal ha empezado a ser algo más conocido en el Estado español, el Teatro del Oprimido ha ido introduciéndose poco a poco en el campo de la

educación y la pedagogía. Una de las personas que empezó a cambiar este panorama fue precisamente César de Vicente Hernando, quien, aparte de utilizar las técnicas de Boal dentro del movimiento vecinal de Leganés, pasó los últimos años antes de su muerte tratando de incorporar el Teatro del Oprimido en los planes de formación del profesorado. Esta labor pudo ser puesta en marcha gracias a Teresa García Gómez, una profesora con la que Vicente Hernando impartía la asignatura “Didáctica y Organización de la Educación Primaria I” dentro del Grado de Educación de la Universidad de Almería (García Gómez y de Vicente Hernando, 2020). El objetivo principal de esta asignatura era ofrecer una visión crítica de la labor docente, en la que la pedagogía, lejos de funcionar como un instrumento de dominación al servicio de las clases dirigentes, permitía transformar la sociedad de una manera revolucionaria:

Los contenidos que se proponen para enseñar pretenden provocar la concienciación del alumnado como futuros maestros y maestras como agentes de cambio en un proyecto de escuela democrático y favorecedor de la justicia social, para ello los contenidos nos sirven para conocer críticamente la realidad escolar como construcción socio-histórica, política y económica, reflejo de la estructura social, y proyectar otra realidad escolar y social (García Gómez y de Vicente Hernando, 2020, p. 448).

Cabe decir, no obstante, que la experiencia de César de Vicente y Teresa García no es un caso aislado, ya que el Teatro del Oprimido ha sido utilizado como una herramienta formativa en otras universidades españolas. En este sentido, podríamos destacar el caso de la Facultad de Educación de Cantabria, donde las investigadoras Adelina Calvo Salvador, Ignacio Haya Salmón y Noelia Ceballos Lómez organizaron en 2014 un taller sobre el teatro de Augusto Boal, el cual estaba destinado al estudiantado y a los docentes de dicha Facultad (Calvo Salvador et al., 2015). Esta experiencia formativa tuvo una duración de 10 horas y contó con la colaboración del Grupo Spiral, una compañía “con una dilatada trayectoria en el campo del Teatro del Oprimido” (p. 93). El taller se enfocó siguiendo una perspectiva crítica, preocupada por la exclusión social y educativa que se da dentro de las escuelas. Las dinámicas del Teatro del Oprimido permitieron repensar el papel de los docentes en esta problemática, al mismo tiempo que dieron pie a imaginar otros modos de ejercer la práctica pedagógica.

Continuando con la formación del profesorado, el Teatro del Oprimido también ha sido utilizado en uno de los seminarios del Plan de Formación Docente organizados por la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana en el año 2010 (Motos-Teruel y Navarros-Amorós, 2012). El seminario al que nos referimos contó con una duración de 40 horas, y estaba destinado tanto a la formación permanente del profesorado de Educación Primaria como al de Educación Secundaria. Su objetivo era tratar de revertir la sensación de malestar que sufre gran parte de estos docentes durante su trabajo. Para ello, “se decidió investigar sobre los rituales del día a día del profesorado, la falta de protección [...], la incompreensión del profesorado innovador [...], los miedos que los atenazan, los sueños que los estimulan y los múltiples roles que han de desempeñar” (p. 625).

Pero el Teatro del Oprimido no se ha usado solo como un método de formación docente, sino que también se ha intentado utilizar como una herramienta pedagógica dentro de los institutos de Educación Secundaria. Este sería el caso, por ejemplo, de *Convive Con Teatro*, un proyecto cercano a la intervención social que se puso en marcha en el Colegio Santa Cristina de Granada durante el curso 2009-2010. Así es cómo lo describe Stéphanie Mouton (2010), actriz y educadora al frente de esta experiencia:

*CONVIVE CON TEATRO* es un proyecto que busca la transformación social desde la Escuela hacia el Barrio principalmente mediante el Teatro del Oprimido. El proyecto comenzó en octubre [de] 2009 en el ámbito del Plan de Convivencia del Colegio Santa Cristina en Casería de Montijo, uno de los barrios del Distrito Norte de Granada, calificado como zona con necesidad de transformación social. Se trata de un barrio popular que presenta un nivel socioeconómico medio-bajo y bajo; una diversidad de etnias y culturas; una proporción elevada de población joven; un absentismo, abandono y fracaso escolar elevado; y unas tasas de paro de las más altas de Andalucía (p. 11).

En este caso, el Teatro del Oprimido se usó para fomentar el respeto y la tolerancia de toda la comunidad educativa, lo que permitió lograr una mejor convivencia dentro del instituto.

En una línea bastante similar, se sitúa otro proyecto de un instituto de la Comunidad Autónoma de Cantabria, el cual se puso en marcha durante el curso 2017-2018 (Haya Salmón y Rojas Pernia, 2019). La iniciativa de esta otra propuesta partió de dos profesoras interesadas por “llevar a cabo un taller de teatro para trabajar cuestiones relacionadas con la educación para la igualdad entre ambos sexos y la prevención de situaciones de violencia de género” (p. 43). El taller que organizaron se enfocó a alumnos y alumnas de primer curso de Bachillerato, y tuvo una duración de 10 horas, las cuales se dividieron en 5 sesiones impartidas en las últimas 2 clases de cada jornada lectiva. Pese a tratarse de una actividad voluntaria, el Teatro del Oprimido permitió que se debatieran en profundidad los dos conflictos propuestos en el taller: “Las relaciones tóxicas de pareja” y “El reparto de las tareas del hogar” (p. 44).

Sin embargo, más allá de estas dos últimas experiencias, resulta bastante difícil encontrar casos en los que el Teatro del Oprimido se vincule con contenidos curriculares. Quizá esto se deba a que la obra de Augusto Boal sigue siendo muy desconocida en el Estado español, sobre todo en lo que se refiere al ámbito de la Educación Secundaria. No obstante, es posible que dicha situación empiece a cambiar en las próximas décadas, ya que poco a poco van publicándose algunos trabajos de investigación docente en los que se apuesta por esta metodología. En esa línea se sitúa, por ejemplo, Mariana Jaramillo Marín (2020), una autora que defiende el uso del Teatro del Oprimido para trabajar distintas asignaturas de manera transversal. También es lo que defiende Arantza Enríquez Vidal en su Trabajo de Fin de Máster (2021), donde propone usar el Teatro del Oprimido para hablar sobre la diversidad sexual en el horario de tutoría. O del mismo modo, es lo que propone Xiomara Puertas Bárcena (2021), quien dedicó su TFM al uso del Teatro del

Oprimido dentro de la materia de Lengua Castellana y Literatura, fomentando contenidos curriculares como son la comunicación oral, la comunicación escrita, el uso de diferentes registros lingüísticos, o la creación y expresión literaria.

En resumen, pese a los pocos ejemplos documentados que existen, el Teatro del Oprimido es una práctica artística que parece dar buenos resultados cuando se utiliza con fines pedagógicos. Así, hemos visto cómo el Teatro del Oprimido ha sido usado en diferentes contextos educativos para incentivar la participación, romper las fronteras que separan la práctica de la teoría, contribuir a la sensación de bienestar de los docentes, trabajar con la diversidad en el aula, evitar conductas absentistas, prevenir el fracaso escolar, mejorar la convivencia dentro del centro educativo, crear escenarios deliberativos y conseguir una escuela mucho más democrática en general. Siguiendo la senda abierta por todos estos precedentes, nuestro propósito con este trabajo de investigación fue utilizar el Teatro del Oprimido dentro de la Educación Artística —un ámbito aún inexplorado— y analizar los posibles beneficios de esta práctica al trabajar con un alumnado marcado por la diversidad, los malos datos educativos, el absentismo escolar y los problemas de convivencia.

#### **4. Propuesta didáctica elaborada en el IES Isaac Albéniz**

Para el desarrollo práctico de nuestra investigación, decidimos diseñar una unidad didáctica enfocada a un grupo de 2º curso de la ESO. Esta clase era el aula de tutoría de nuestro profesor de prácticas, un grupo donde este mismo docente impartía también la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, así como la materia de Valores Éticos. Dado que el Teatro del Oprimido es una práctica que promueve una concepción social del arte, llegamos a la conclusión de que sería ideal trabajar con esta metodología de una manera transversal, uniendo los aspectos propios del horario de tutoría, los contenidos curriculares de Valores Éticos y las competencias propias de la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

Dicha unidad didáctica comenzaba con una primera sesión introductoria, en la que abordábamos dos cuestiones fundamentales para su desarrollo: la detección de los conflictos con los que íbamos a trabajar a lo largo de las sesiones y una pequeña introducción teórica a las prácticas artísticas del Teatro del Oprimido. Para la detección de los conflictos, decidimos utilizar un cuestionario con preguntas simples y abiertas, las cuales estaban pensadas para que el alumnado pudiera expresar sus inquietudes de la manera más libre posible. Este cuestionario constaba de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo definirías la personalidad de tu grupo de clase? ¿Qué os diferencia de otros grupos?
2. ¿Conoces alguna actividad que hayan hecho otros grupos (por ejemplo, actividades en el aula, excursiones, etc.) que te gustaría hacer a tí?
3. ¿Existe algún tema que te preocupe, pero del que nunca se hable en clase o que te de vergüenza decir por miedo a la reacción de tus compañeros y compañeras? ¿Podrías contármelo?

4. ¿Crees que se tiene en cuenta tu opinión dentro del instituto? ¿Cómo te gustaría participar en la toma de decisiones?
5. Imagina que fueses profesora o profesor, ¿cómo darías tus clases?
6. ¿Qué es lo que más y qué es lo que menos te gusta de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual? ¿Modificarías los contenidos y/o la manera de impartirlos? Si lo hicieras, ¿qué cambios harías?
7. Si fueses director o directora del instituto, ¿qué sería lo primero que harías? ¿Cambiarías alguna cosa? ¿Qué cosas serían?

A parte de esta sesión inicial, nuestra unidad didáctica estaba conformada por otras 5 clases, las cuales fueron diseñadas según el plan de trabajo propuesto por Augusto Boal en el primer tomo de *Teatro del Oprimido* (1980a, p. 22). Estas sesiones podrían ser resumidas de la siguiente manera:

- Primera etapa del Teatro del Oprimido: conocimiento del cuerpo. En esta segunda sesión, hicimos varios juegos que pretendían fomentar la autoconciencia sobre el propio cuerpo, escapando a la alienación a la que se ve sometido por culpa del mobiliario del aula y de la disciplina escolar. Durante los primeros 15 minutos, realizamos caminadas alrededor de toda la clase, sin llevar un rumbo fijo y con la única intención de explorar el espacio. Al principio, estas caminadas se realizaron al ritmo que cada alumno o alumna deseaba, aunque después fuimos alterando el ritmo y los movimientos para explorar sensaciones poco habituales dentro de la clase.

A continuación, durante los 15 minutos siguientes, realizamos dos juegos por parejas: “Hipnotismo” y “Cuerpo títere”. En el primero de ellos, una persona debía colocar la palma de su mano frente a la nariz de la otra. Conforme la mano de la primera se iba moviendo, arriba y abajo, hacia la derecha o hacia la izquierda, la segunda seguía las indicaciones con su nariz, arrastrando todo su cuerpo al son de ese movimiento. En el segundo juego, una de las personas de la pareja relajaba su cuerpo como si fuera un títere, mientras que la otra iba moviendo sus extremidades como si estas estuviesen atadas con una cuerda.

Durante los siguientes 10 minutos, combinamos las caminadas con los juegos de “Hipnotismo” y “Cuerpo títere”, haciendo que el alumnado fuese andando en parejas por toda la clase, a la vez que iban modelando los movimientos de su compañero o compañera. Por último, en el tiempo restante de esta primera sesión, realizamos un juego denominado “Parejas de animales”. En este ejercicio, repartimos varias tarjetas entre los alumnos y las alumnas con el nombre de un animal, como “perro”, “camello”, “gato”, etc. Los nombres de estos animales estaban repetidos, y era el alumnado quien debía encontrar a su pareja a través de los movimientos de su cuerpo (por ejemplo, imitando el aleteo de unas alas con las manos o usando el brazo como si fuera la trompa de un elefante).

- Segunda etapa del Teatro del Oprimido: tornar expresivo el cuerpo (I). La tercera sesión estuvo dedicada al uso del cuerpo como una herramienta de dibujo. Para ello, trabajamos con la creación de esculturas corporales, dando una función expresiva a

las técnicas de modelado que habíamos aprendido con los juegos de “Hipnotismo” y de “Cuerpo títere”.

La dinámica comenzó sentando al grupo en círculo. Luego, varias personas voluntarias fueron saliendo al centro de este corro, donde debían modelar distintos conceptos que íbamos diciendo en alto, como “feminidad”, “genialidad”, “locura”, “poder”, “castigo” o “fraternidad”, usando el cuerpo de sus compañeros y compañeras. Entre una figura y la siguiente, preguntábamos al resto de la clase si estaban conformes con la imagen creada. Si alguien no lo estaba, debía salir al centro del círculo para modificar la estatua corporal, tratando de representar mejor el concepto que habíamos propuesto. El nivel de complejidad fue variando a lo largo de la sesión, ya que las primeras figuras estaban compuestas por un solo alumno o alumna, mientras que las últimas fueron esculturas grupales, formadas por muchas personas. De este modo, fuimos adentrándonos en las dinámicas participativas y asamblearias que propone el Teatro del Oprimido, donde no existen jerarquías que diferencien entre el sujeto creador y los espectadores que contemplan su obra.

- Segunda etapa del Teatro del Oprimido: tornar expresivo el cuerpo (II). A partir de las problemáticas estructurales que detectamos gracias a los cuestionarios, seleccionamos varias fotografías de obras artísticas y de otras manifestaciones culturales (sobre todo videoclips) que ayudaban a comprender las estrategias con las que representar un conflicto a través de imágenes. A lo largo de esta cuarta sesión, el alumnado reprodujo en grupos las estructuras compositivas de estas obras en un *Tableau vivant*, para lo cual utilizaron tanto su propio cuerpo como los materiales y el mobiliario del aula.
- Tercera etapa del Teatro del Oprimido: el teatro como lenguaje. En esta quinta sesión, pasamos a trabajar con los conflictos que afectaban al grupo de clase. Para ello, al inicio de la actividad, escribimos sobre la pizarra una lista con aquellos problemas estructurales que habíamos detectado en los cuestionarios de la sesión inicial. Una vez escritos, y habiendo consultado la exactitud de estos con los alumnos y las alumnas, dividimos la clase en 4 grupos, los cuales debían diseñar una estatua corporal que representara uno de esos problemas. Estas imágenes-conflicto fueron expuestas delante de toda la clase. Para finalizar, hicimos una votación con el objetivo de elegir la escultura corporal que mejor representaba las inquietudes del grupo. La opción más votada fue aquella con la que decidimos trabajar en la última de nuestras sesiones.
- Teatro-imagen. Esta sexta y última clase se basó en la búsqueda de soluciones colectivas. Para comenzar la actividad, varias voluntarias y voluntarios interpretaron la imagen-conflicto que había obtenido más votos. A partir de entonces, debatimos de forma asamblearia qué cambios habría que hacer a esa imagen para resolver el problema que representaba. Cualquier propuesta debía de expresarse de forma visual, cambiando las posturas de los compañeros y compañeras que actuaban como estatuas. Una vez que el alumnado encontró una imagen final adecuada, pedimos a las personas voluntarias que volvieran a su postura original, y que, poco a poco, transitaran desde la imagen-conflicto a la postura final creada por el grupo. Dado que faltaba una imagen

de transición, el paso de una imagen a la otra resultaba imposible. Por eso, a partir de entonces, la tarea fundamental de la clase fue experimentar con distintas estatuas corporales, todo hasta encontrar una imagen que conectase nuestro problema inicial con su posible solución.

Como ya se ha dicho anteriormente, esta unidad didáctica trabajó con los contenidos de dos asignaturas diferentes de una manera transversal. Para facilitar la puesta de notas, decidimos calificar nuestras actividades adjudicando una evaluación independiente a cada sesión. Estas calificaciones se ajustaban a los criterios de las programaciones didácticas de nuestro centro de prácticas, así como a los criterios de evaluación recogidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, la legislación que estaba vigente durante el desarrollo de estas actividades.

Cabe señalar que usamos dos instrumentos de evaluación. Por una parte, estaba la observación directa del alumnado, la cual se documentó a través de un cuaderno de notas. Por otra parte, se elaboraron seis rúbricas diferentes (una por cada sesión) que permitían hacer una evaluación individualizada de cada alumno y alumna. Estas seis rúbricas dejaban constancia de los estándares de aprendizaje adquiridos en cada actividad, diferenciando entre paréntesis los que pertenecían a la materia de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y los que pertenecían a la asignatura de Valores Éticos.

## **5. Resultados de la investigación y propuestas de mejora**

A través de los mencionados instrumentos de evaluación, se obtuvo una calificación media en la que se reflejaba la participación, el comportamiento, la actitud y la adquisición de conocimientos de cada uno de los alumnos y alumnas con las que trabajamos. Esta calificación estaba dividida en dos notas: una correspondía a la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y la otra a la materia de Valores Éticos.

En ambos casos, hubo un alto porcentaje de personas aprobadas. Así, por ejemplo, en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, este porcentaje representó un 80 % del total del grupo, siendo muchas de las calificaciones notables y sobresalientes. Estos resultados fueron aún mejores en la materia de Valores Éticos, donde el porcentaje de aprobados llegó al 82 % de las alumnas y los alumnos, y donde más del 40 % del grupo obtuvo una nota de sobresaliente. Aunque hubo personas suspensas, estas calificaciones son significativamente buenas si tenemos en cuenta las características de la clase; en especial, si se comparan con las calificaciones medias que habían obtenido en evaluaciones anteriores.

Por todo ello, creemos poder afirmar nuestra hipótesis de investigación: el Teatro del Oprimido es una metodología acorde con las necesidades de un grupo de 2º curso de la ESO, el cual está marcado por sus malos datos educativos y sus problemas de comportamiento, ya que permite adquirir competencias relacionadas con la lectura y creación de imágenes de una manera práctica, a la vez que promueve actitudes cívicas, como el pensamiento crítico, la escucha activa o la toma de decisiones colectivas.

Asimismo, también comprobamos que el Teatro del Oprimido permite que el alumnado intervenga en su realidad cotidiana, lo cual es una característica que define a buena parte de las prácticas artísticas actuales, y que demuestra la relación transversal que existe entre el arte y otras materias del currículo, como es el caso de Valores Éticos.

Aunque, más allá de estas conclusiones, nuestros instrumentos de evaluación también nos permitieron registrar toda una serie de dudas, interrogantes y propuestas de mejora que fueron surgiendo a lo largo de la presente investigación. Antes de terminar este artículo, nos gustaría detenernos en algunas de estas ideas, pues consideramos que pueden ser aportaciones interesantes para futuras experiencias con el Teatro del Oprimido.

La primera de ellas está relacionada con la adquisición de conocimientos. A lo largo de nuestra unidad didáctica, comprobamos que el alumnado era capaz de debatir y de proponer alternativas mediante la construcción de imágenes. Sin embargo, pudimos constatar que muchas veces este diálogo se volvía difícil por culpa de la falta de referentes visuales (como pinturas, esculturas o prácticas artísticas contemporáneas basadas en la acción) y el desconocimiento de nociones políticas básicas (como el autoritarismo, la alienación o la lucha colectiva). Esta experiencia nos ha hecho pensar que quizá convendría ceder más espacio al estudio de contenidos.

Por supuesto, con esta propuesta no queremos defender una práctica docente basada en la simple acumulación de conocimientos. Estamos bastante de acuerdo con Paulo Freire cuando criticó lo que él llamaba “la concepción ‘bancaria’ de la educación”, en la que los educandos son transformados “en recipientes que deben de ser ‘llenados’ por el educador” (2020, p. 62). No obstante, también compartimos la preocupación de muchas voces críticas contemporáneas, las cuales alertan de los riesgos que supone centrar toda la atención pedagógica sobre la forma de educar, dejando de lado los conocimientos que pretendemos impartir con esas metodologías. Es lo que denuncia, por ejemplo, la doctora en educación Ani Pérez Rueda en su libro *Las falsas alternativas*, de 2022. Tal y como asegura esta autora:

Esto no quiere decir que los métodos y las técnicas no nos parezcan importantes: lo que nos preocupa es que estas ocupen todo el debate pedagógico actual y no quede apenas espacio para reflexionar sobre cuestiones como los contenidos o los fines de la educación [...] (pp. 56-57).

En este sentido, y teniendo en cuenta que el grupo con el que trabajamos estaba integrado por personas con un bajo capital cultural, consideramos que el aprendizaje de determinadas nociones teóricas es importante al trabajar con el Teatro del Oprimido. Esta es una tarea en la que nos gustaría profundizar y que dejamos abierta para otras investigaciones.

Una segunda apreciación que queremos destacar tiene que ver con la detección de conflictos. Como ya se ha dicho, decidimos utilizar un cuestionario individual con preguntas abiertas, confiando en obtener así una opinión representativa de todos los alumnos y las alumnas con las que trabajamos. Sin embargo, nos cuesta asegurar que esta

sea la mejor herramienta para trabajar con el Teatro del Oprimido. Siguiendo la opinión del doctor en psicología Edgar Cabanas y de la socióloga Eva Illouz (2019), pensamos que un cuestionario tiene serios límites metodológicos cuando se estudian temas con una gran carga emocional, pues

el formato de preguntas [...] no solo tiende a favorecer un sesgo de autoafirmación por parte de los investigadores (es decir, la tendencia a que los métodos empleados confirmen los prejuicios en los que se basan), sino también a descartar toda clase de información ambigua y contradictoria, pero también relevante [...] (p. 54).

En un futuro, sería interesante encontrar otras formas con las que detectar los conflictos con los que vayamos a trabajar. Quizá una estrategia interesante pueda ser la creación de “auxiliares de investigación” (Freire, 2020, p. 110) entre el alumnado, para que estos representen a sus compañeras y compañeros y nos ayuden a detectar sus problemas.

Por último, quisiéramos destacar las tensiones que surgieron a raíz de las dinámicas activas del Teatro del Oprimido. Con el fin de alejarnos de la típica clase magistral que se suele asociar a la Educación Secundaria (en la que se usan filas de pupitres y no se deja espacio a la intervención activa de los alumnos y alumnas) quisimos que nuestras sesiones fueran activas, participativas y con otra organización del aula, y eso acabó provocando reacciones muy diversas entre el alumnado. Así, un grupo de estudiantes aprovechó este ambiente menos estricto para hablar o molestar al resto del grupo, mientras que otras personas se sintieron incómodas por andar por la clase y se refugiaron de nuevo en sus pupitres. Creemos que ambas reacciones, el mal comportamiento y el rechazo a explorar el espacio del aula, fueron provocadas por el miedo a abandonar las dinámicas de clase magistral, las cuales se habían acabado convirtiendo en una situación de confort para la mayoría del alumnado. En este sentido, bell hooks señala que, cuando un docente intenta mantener un diálogo crítico que exige la participación de todo el grupo, “la mayor parte de los estudiantes se resiste a asumir este proceso”, puesto que “se encuentran más cómodos con un tipo de aprendizaje que les permita adoptar una actitud pasiva” (2022, p. 20). Por eso, en futuras experiencias, quizá convendría dedicar más tiempo al cambio de dinámica, haciendo que el paso del pupitre a la acción performativa sea un proceso mucho más gradual, en el que se posibilite la adaptación del alumnado.

Dicho todo esto, esperamos haber aportado una visión de interés al marco académico, y que nuestro trabajo pueda servir como un antecedente para aquellas personas que quieran utilizar el Teatro del Oprimido.

## Referencias

- Apple, M.W., y Beane, J.A. (2021). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arantza Enríquez Vidal, A. (2021). *El teatro foro como herramienta de prevención y sensibilización ante el acoso escolar hacia las disidencias sexuales y de género* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/109747>

- Boal, A. (1980a). *Teatro del oprimido 1: Teoría y práctica*. Nueva Imagen.
- Boal, A. (1980b). *Teatro del oprimido 2: ejercicios para actores y no actores*. Nueva Imagen.
- Calvo Salvador, A., Haya Salmón, I., y Ceballos López, N. (2015). El Teatro Foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Cantabria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (82), 89-107. <http://hdl.handle.net/10902/8984>
- Caprarella, M., y Hernández Brotons, F. (2008). La lucha por la ciudad: vecinos-trabajadores en las periferias de Madrid, 1968-1982. En Pérez Quintana, V., Sánchez León, P., Castells, M., Hernández Brotons, F., Radcliff, P., Lorenzi, E., López Rey, F., Sauquillo, F., Renes, V., del Prado de la Mata, M., Roces, M., R. Villasante, T., Walliser, A., Bonilla, T., Baquero, J., San José, C., Alguacil Gómez, J., Denche Morón, C., ... Murgui, N. *Memoria ciudadana y movimiento vecinal* (pp. 33-53). Catarata.
- Feito Alonso, R. (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?*. Catarata.
- Freire, P. (2020). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España.
- García Fernández, J., y González Ruiz, M.D. (1976). *Presente y futuro de las asociaciones de vecinos*. Pecosá.
- García Gómez, T., y de Vicente Hernando, C. (2020). El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo. *Educación XXI*, 23 (1), 437-458. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23347>
- García Simón, C. (23 de enero de 2022). Muere César de Vicente Hernando, teórico de la literatura y figura fundamental del teatro político en España. *El País*. <https://bit.ly/39B15f7>
- Haya Salmón, I., y Rojas Pernia, (2019). Taller de Teatro Foro en el instituto: Espacios para compartir, espacios de igualdad. *Aula de secundaria*, (34), 42-45. <https://bit.ly/3LYee0k>
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). *Alteraciones de los municipios en los Censos de Población desde 1842*. <https://bit.ly/3oI1CEb>
- Jaramillo Marín, M. (2020). El teatro del oprimido para la construcción de una escuela democrática. En Díez Gutiérrez, E.J., y Rodríguez Fernández, J.R. (Eds.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 791-805). Octaedro.
- del Molino, S. (2019). *La España vacía: Viaje por un país que nunca fue*. Turner.
- Motos-Teruel, T., y Navarros-Amorós, A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 619-635. <https://bit.ly/3yjSI22>
- Mouton, S. (2010). *Convivir con teatro: El Teatro del Oprimido como herramienta para la elaboración conjunta de la Convivencia Escolar*. <https://bit.ly/3MUpL0v>

- Pérez Quintana, V., Sánchez León, P., Castells, M., Caprarella, M., Hernández Brotons, F., Radcliff, P., Lorenzi, E., López Rey, F., Sauquillo, F., Renes, V., del Prado de la Mata, M., Roces, M., R. Villasante, T., Walliser, A., Bonilla, T., Baquero, J., San José, C., Alguacil Gómez, J., Denche Morón, C., ... Murgui, N. (2008). *Memoria ciudadana y movimiento vecinal*. Catarata.
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas: pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus.
- Puertas Bárcena, X. (2021). *Crear para transformar: el uso del Teatro del Oprimido como herramienta educativa en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Cantabria]. <http://hdl.handle.net/10902/22930>
- Real Decreto 1105/2014. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 26 de diciembre de 2014. BOE-A-2015-37.
- de Vicente Hernando, C. (2013). *La escena constituyente: teoría y práctica del teatro político*. Centro de Documentación Crítica.
- de Vicente Hernando, C. (2018). *La dramaturgia política: poéticas del teatro político*. Centro de Documentación Crítica.