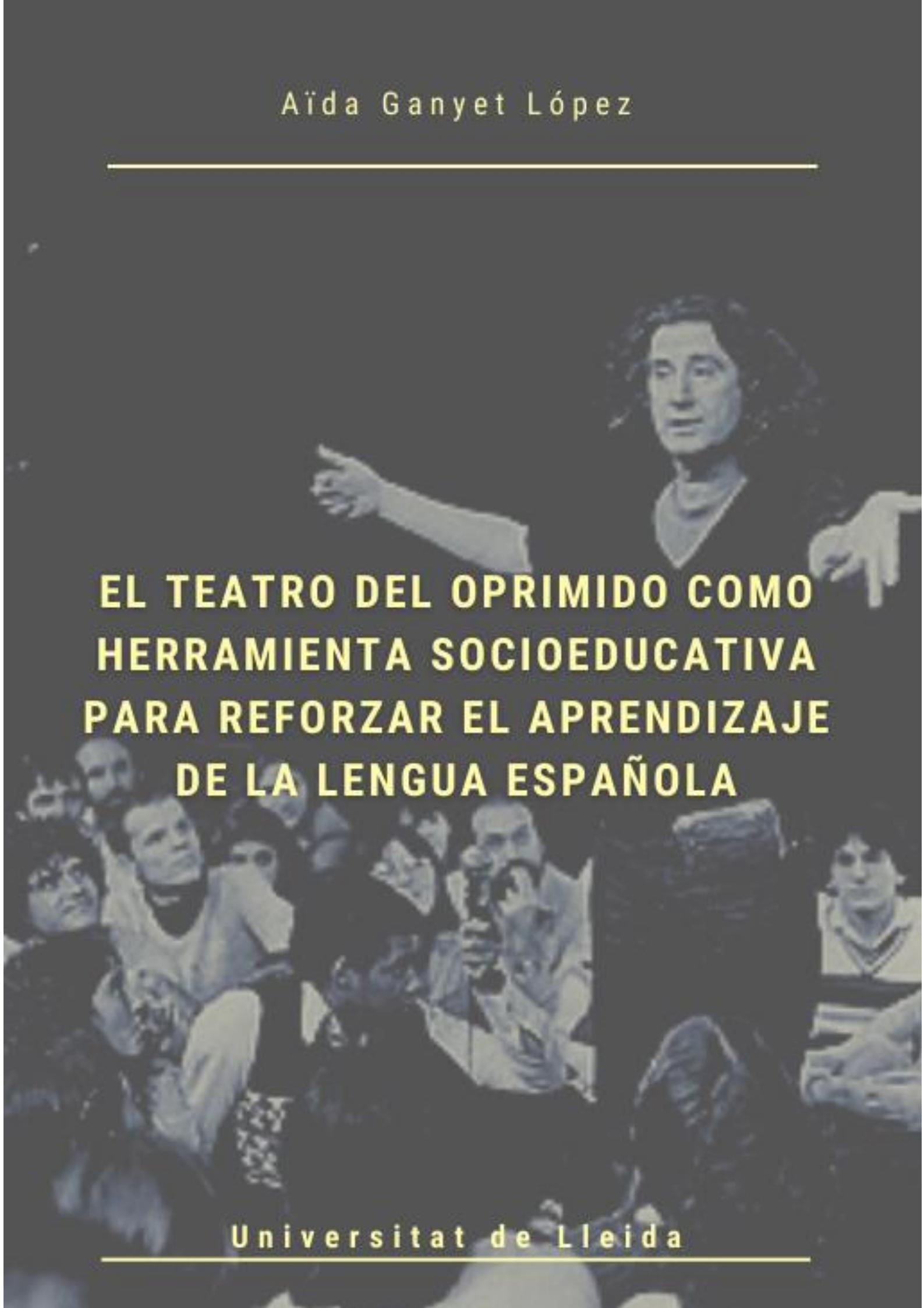


Aïda Ganyet López



**EL TEATRO DEL OPRIMIDO COMO
HERRAMIENTA SOCIOEDUCATIVA
PARA REFORZAR EL APRENDIZAJE
DE LA LENGUA ESPAÑOLA**

Universitat de Lleida

EL TEATRO DEL OPRIMIDO COMO HERRAMIENTA SOCIOEDUCATIVA PARA REFORZAR EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Aïda Ganyet López

Tutora: Cristina Solé Castells

FACULTAD DE LETRAS
MÁSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
2020/2021

UNIVERSITAT DE LLEIDA

RESUMEN

Introducción: Este Trabajo de Fin de Grado pretende analizar el potencial de la pedagogía teatral, concretamente el método del Teatro del Oprimido de Augusto Boal, como una herramienta socioeducativa de comunicación y reflexión sobre los choques culturales para desarrollar la competencia intercultural y la integración social en alumnos adultos inmigrantes y, así, reforzar los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Para hacerlo, se ha realizado una investigación documental sobre las bases teóricas del papel del teatro en la enseñanza de lenguas y, también, del Teatro del Oprimido. Asimismo, se han analizado dos proyectos basados por esta metodología teatral con el fin de obtener unas conclusiones sólidas para poder diseñar una propuesta didáctica aplicable en contextos ELE para favorecer el aprendizaje de la lengua.

Objetivos: Definir los beneficios que el Teatro del Oprimido puede aportar en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aprendizaje del español para reforzarlos y promover el desarrollo de la competencia intercultural y, a la vez, plasmarlos en una programación didáctica.

Metodología: El presente trabajo presenta una metodología cualitativa porque pretende comprender las prácticas sociales sobre las que se pretende actuar identificando y analizando los problemas y cómo los diferentes individuos actúan ante estos. Igualmente, se ha partido del paradigma socio-crítico para buscar la transformación social a partir de procesos de reflexión y acción.

Conclusiones: El Teatro del Oprimido permite reforzar los procesos de aprendizaje del español como lengua extranjera porque permite desarrollar los principios básicos del Plan Curricular del Instituto Cervantes centrados en el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. De esta forma, este método teatral facilita la adaptación intercultural de los inmigrantes, entendiéndola como un acto social inseparable de los contextos sociopolíticos.

Palabras clave: competencia intercultural, racismo, Teatro del Oprimido, aprendizaje de la lengua, inclusión social.

RESUM

Introducció: Aquest Treball de Fi de Màster pretén analitzar el potencial de la pedagogia teatral, concretament el mètode del Teatre de l'Oprimit d'Augusto Boal, com una eina socioeducativa de comunicació i reflexió sobre els xocs culturals per a desenvolupar la competència intercultural i la integració social en alumnes adults immigrants i, així, reforçar els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'espanyol com a llengua estrangera.

Per a fer-ho, s'ha realitzat una recerca documental sobre les bases teòriques del paper del teatre en l'ensenyament de llengües i, també, del Teatre de l'Oprimit. Així mateix, s'han analitzat dos projectes basats en aquesta metodologia teatral amb la finalitat d'obtenir unes conclusions sòlides per a poder dissenyar una proposta didàctica aplicable en contextos ELE per a afavorir l'aprenentatge de la llengua.

Objectius: Definir els beneficis que el Teatre de l'Oprimit pot aportar en els processos d'ensenyament-aprenentatge de la llengua espanyola per a reforçar-los i promoure el desenvolupament de la competència intercultural i, alhora, plasmar-los en una programació didàctica.

Metodologia: El present treball presenta una metodologia qualitativa perquè pretén comprendre les pràctiques socials sobre les quals es pretén actuar identificant i analitzant els problemes i com els diferents individus actuen davant aquests. Igualment, s'ha partit del paradigma socio-crític per a buscar la transformació social a partir de processos de reflexió i acció.

Conclusions: El Teatre de l'Oprimit permet reforçar els processos d'aprenentatge de l'espanyol com a llengua estrangera perquè permet desenvolupar els principis bàsics del *Plan Curricular* de l'Institut Cervantes centrats en l'alumne com agent social, com a parlant intercultural i com aprenent autònom. D'aquesta manera, aquest mètode teatral facilita l'adaptació intercultural dels immigrants, entenent-la com un acte social inseparable dels contextos sociopolítics.

Paraules clau: competència intercultural, racisme, Teatre de l'Oprimit, aprenentatge de la llengua, inclusió social.

SUMMARY

Introduction: This Final Master's Degree Project aims to analyze the potential of theater pedagogy, specifically Augusto Boal's Theater of the Oppressed method, as a socio-educational tool for communication and reflection on cultural shocks to develop intercultural competence and social integration in immigrant adult students and, thus, reinforce the teaching-learning processes of Spanish as a foreign language.

To do this, a documentary investigation has been carried out on the theoretical bases of the role of theater in language teaching and, also, of the Theater of the Oppressed. Likewise, two projects based on this theatrical methodology have been analyzed in order to obtain solid conclusions to design a didactic proposal applicable in ELE contexts to promote language learning.

Objectives: Define the benefits that the Theater of the Oppressed can provide in the teaching-learning processes of learning Spanish to reinforce them and promote the development of intercultural competence and, at the same time, implement them into a didactic program.

Methodology: The present work presents a qualitative methodology because it aims to understand the social practices on which it is intended to act, identifying and analyzing problems and how different individuals act before them. Besides, it has started from the socio-critical paradigm to seek social transformation from processes of reflection and action.

Conclusions: The Theater of the Oppressed allows the reinforcement of the learning processes of Spanish as a foreign language because it enables to develop the basic principles of the Plan Curricular of the Instituto Cervantes centered on the student as a social agent, as an intercultural speaker and as an autonomous learner. In this way, this theatrical method facilitates the intercultural adaptation of immigrants, understanding it as a social act inseparable from socio-political contexts.

Keywords: intercultural competence, racism, Theater of the Oppressed, language learning, social inclusion.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	7
1.1 Justificación del tema elegido.....	9
1.2 Finalidad y objetivos.....	10
1.3 Estructura del trabajo	11
2. METODOLOGÍA.....	13
3. MARCO TEÓRICO.....	17
3.1 Actividades dramáticas en el aprendizaje de lenguas.....	19
3.1.1 Dramatización y teatro	19
3.1.2 Del MCER a la actividad dramática en el aula.....	21
3.1.3 Beneficios de las técnicas dramáticas en el aula de ELE	24
3.2 El Teatro del Oprimido de Augusto Boal	32
3.2.1 Bases teóricas y precedentes	33
3.2.2 Principios y técnicas del Teatro del Oprimido	38
4. MARCO EMPÍRICO.....	56
4.1 Diseño de la investigación	58
4.1.1 Contextualización	58
4.1.2 Preguntas de investigación	62
4.1.3 Análisis de los proyectos	65
4.1.4 Resumen de los resultados.....	82
4.1.5 Aplicabilidad en contextos ELE.....	88
4.2 Propuesta didáctica	90

4.2.1 Desarrollo de las sesiones.....	112
4.2.2 Rol del docente y del alumno	118
5. CONCLUSIONES	121
5.1 Logro de los objetivos	123
5.2 Futuras líneas de investigación.....	126
5.3 Reflexiones finales.....	127
6. BIBLIOGRAFÍA	129
7. ANEXOS	138
Anexo 1: Dossier de Aprendizaje.....	139
Anexo 2: Imágenes sobre racismo.....	164
Anexo 3: Documento Stop Rumores	165

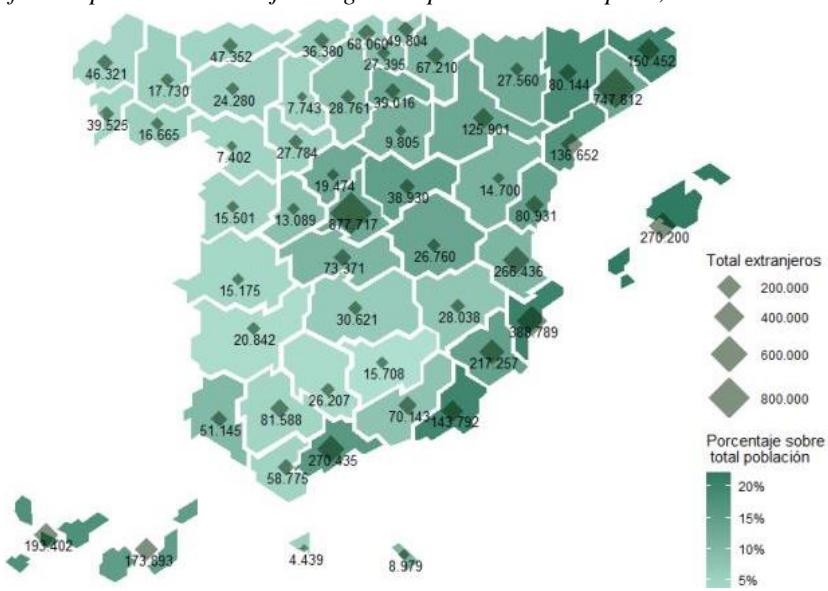
INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se desenvuelve en un contexto marcado por la globalización y la mundialización, las cuales potencian la supresión de los límites fronterizos internacionales y promueven la conexión entre los diversos ámbitos (cultural, económico, político, social...), el desarrollo de las TIC y los *mass media*, los avances científicos... Así pues, todos estos factores configuran las conocidas “sociedades de la información y del conocimiento” regidas por el “capitalismo cognitivo¹”.

En este contexto, los flujos migratorios son un fenómeno presente en todas las sociedades del siglo XXI y, aunque no son los más masivos de la historia, tienen una gran significación y relevancia en las comunidades de acogida.

España es uno de los países de la Unión Europea que ha recibido más flujo migratorio a lo largo del siglo XXI. Como se expone en la *Estadística de Residentes Extranjeros en España* (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2020:17), “el número total de extranjeros residentes en España (con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor) asciende a 5.800.468 a 31 de diciembre de 2020”. De este total, la Figura 1 muestra como dos tercios residen en cuatro comunidades autónomas: Cataluña, Comunidad de Madrid, Andalucía y Comunidad Valenciana.

Figura 1. Cifras de población extranjera según las provincias de España, 31 de diciembre de 2020.



Fuente: Instituto Nacional de estadística (2020).

¹ El capitalismo cognitivo se basa en el *knowledge-based economy* donde la información es utilizada como elemento para generar riqueza asociada a bienes inmateriales y simbólicos. Su consolidación supone una reorganización global de la existencia humana donde el conocimiento importa en la medida en que es capaz de producir una economía en el ámbito del inmaterial (Vilaseca, Torrent y Díaz, 2002).

Centrándonos en las nacionalidades propias de los extranjeros residentes en España presentadas en la Tabla 1, hay un total de 15 nacionalidades que conforman el 75% de residentes extranjeros, siendo ocho de ellas de países de la Unión Europea como son Rumanía, Reino Unido e Italia; mientras que las demás son propias de países de fuera de la Unión Europea, encontrando Marruecos, China, Venezuela y Ecuador (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2020).

Tabla 1. Principales nacionalidades del total de extranjeros residentes en España, 31 de diciembre de 2020.

	31/12/2020	%Mujeres	Edad Media	Variación semestral	Variación anual
Total	5.800.468	48%	40	0,0%	2,4%
Rumanía	1.079.726	47%	38	0,5%	0,9%
Marruecos	811.530	44%	33	-0,8%	0,7%
Reino Unido	381.448	49%	54	4,1%	6,1%
Italia	350.981	44%	40	3,0%	5,6%
China	227.415	49%	34	-0,5%	1,1%
Bulgaria	200.468	47%	41	0,3%	0,7%
Alemania	179.437	52%	49	1,2%	2,3%
Portugal	176.772	37%	43	1,1%	2,3%
Francia	176.488	50%	43	2,5%	4,3%
Venezuela	152.017	56%	36	11,3%	53,3%
Ecuador	147.974	44%	39	-3,9%	-3,9%
Colombia	136.762	55%	40	-1,7%	3,2%
Polonia	104.481	52%	40	0,8%	1,5%
Ucrania	93.350	57%	41	-1,1%	0,6%
Pakistán	87.251	33%	33	-2,6%	0,4%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2020).

Esta realidad social comporta que las sociedades receptoras establezcan una estratificación social en relación con los recién llegados, hecho que implica, por un lado, una mayor conciencia de la realidad pluricultural y plurilingüe que se configura en las sociedades; y, por otro lado, comporta el desarrollo de una imagen de la inmigración distorsionada ya sea por la concentración espacial, por la falsa asociación de ideas o por la imagen que transmiten los medios de comunicación.

En relación con las personas migradas, cuando estas llegan al nuevo país, experimentan “una serie de cambios a nivel individual, social y cultural que van a influir en su adaptación psicosocial o ajuste a la sociedad receptora, e incluso en su readaptación a la sociedad de origen cuando tenga que retornar” (Ferrer, Palacio, Hoyos y Madariaga, 2014:559). De esta forma, la “identidad ética” caracterizada por aquellos elementos que configuran la identidad individual, como son la religión, el idioma, la nacionalidad, la historia y la cultura, entre otros, se ve confrontada por la identidad autóctona del país.

Esta relación inevitable comporta que se inicie un proceso de aculturación entendido como “el proceso de un sujeto activo en búsqueda de su bienestar personal mediatisado por un conjunto de relaciones sociales” (Vallejo y Moreno, 2014:53-54).

Este no es un proceso unidireccional, sino que se ven implicados dos elementos: inmigrantes (exogrupo) y autóctonos (endogrupo). Ambos grupos puestos en contacto confluyen en un contexto compartido y ponen en común sus opiniones, las cuales determinan la naturaleza de sus relaciones. De esta forma, las personas inmigrantes deben realizar una apertura hacia el otro, los autóctonos y la cultura meta; y, al mismo tiempo, estos también deben implicarse y abrirse para responder y acoger a las personas inmigrantes. Sin embargo, estas relaciones se ven condicionadas por un conjunto de actitudes y prejuicios que pueden llevar a choques culturales y, consecuentemente, la discriminación.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Los perfiles de los inmigrantes son muy diversos: hay expectativas, necesidades, intereses y motivaciones diferentes que pretenden satisfacerse en el nuevo país. Por este motivo, el aprendizaje de la lengua meta es importante para poder desarrollarse y participar en la sociedad de acogida. No obstante, hay otros retos, además del lingüístico, que deben afrontar y superar – contextos con poca acogida, experiencias de racismo y discriminación – para poder conocer y aproximarse a la cultura meta. El *Marco Común Europeo de Referencia* del Consejo de Europa (2001) destaca, junto a la habilidad de aprender, la trascendencia de la conciencia intercultural y de la competencia existencial o saber estar para favorecer el aprendizaje de los aprendientes de lenguas extranjeras, sobre todo para interaccionar con hablantes de las mismas.

A partir de esta perspectiva, el presente trabajo trata la pedagogía teatral como una herramienta de comunicación y reflexión en torno a situaciones sociales problemáticas y

conflictos surgidos de los choques culturales, con el fin de desarrollar estrategias interculturales en inmigrantes adultos² que les ayuden a afrontar estas situaciones.

La llegada a un nuevo contexto supone un momento emocionalmente complejo que requiere desarrollar estrategias diversas para poder gestionarlo. Así pues, el teatro y la dramatización pueden ofrecer espacios seguros donde favorecer el contacto entre individuos que están afrontando las mismas situaciones para que, de manera informal, puedan tanto practicar y mejorar el aprendizaje de la lengua meta, como fomentar la interrelación y el intercambio cultural con el fin de ampliar la visión del mundo.

Esta iniciativa parte de la idea que el teatro y la dramatización permiten, gracias a la participación y la comunicación, promover el pensamiento crítico y reflexivo sobre el respeto hacia otras formas de hacer y actuar para favorecer el sentimiento de grupo, la interacción social y la aceptación del otro. Asimismo, a partir de una educación integral, se promueve la expresividad, la comunicación, la creatividad, la autonomía y la creación.

Además, en el marco de la relación intercultural, esta propuesta puede ampliarse poniendo en contacto a miembros del exogrupo, si se encuentran en situación de inmersión lingüístico-cultural, y del endogrupo para lograr la aceptación y el reconocimiento mutuo y desarrollar una tolerancia activa que les permita sentirse acogidos, participar adecuadamente en las situaciones de comunicación intercultural y empezar a implicarse en las sociedades.

FINALIDAD Y OBJETIVOS

El aprendizaje de una lengua extranjera es un “proceso por el que un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia” (Santos, 1993). Este proceso exige tiempo, paciencia y dedicación, tanto por parte del individuo que la aprende como por parte del docente que la imparte. Además, al ser un proceso que trata con personas,

² Referidos a personas mayores de 18 años que pretenden establecerse permanentemente en el país de acogida. Por lo tanto, sus intenciones son desarrollarse en diversos ámbitos de la vida: trabajo, vivienda, familia, educación, entre otros.

las características individuales (personalidades, conocimientos previos, expectativas, motivaciones, cultura, etc.) convergen en el aula.

La tarea de los docentes supone un gran reto, pues deben mediar entre los nuevos aprendizajes y los alumnos con el objetivo de formar personas competentes, críticas y autónomas que puedan participar activamente en las sociedades.

Por este motivo, este trabajo pretende investigar el potencial de las técnicas teatrales y dramáticas como herramienta socioeducativa de comunicación y reflexión sobre los choques culturales para desarrollar la competencia intercultural y la integración social en alumnos adultos inmigrantes.

Para llevarlo a cabo, este objetivo se ramifica en otros para obtener información y contrastarla. Los objetivos específicos propuestos son los siguientes:

- Indagar sobre los beneficios que las actividades teatrales aportan en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Realizar un estudio bibliográfico relacionado con las técnicas teatrales y dramáticas del Teatro del Oprimido.
- Analizar la aplicación del Teatro del Oprimido como herramienta socioeducativa, orientada a la comunicación y la interculturalidad.
- Destacar los beneficiosos que el Teatro del Oprimido puede aportar en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Planificar una propuesta didáctica en torno a las técnicas teatrales y dramáticas del Teatro del Oprimido que apoye el aprendizaje del español como lengua extranjera a partir de las conclusiones obtenidas del análisis de casos prácticos.

ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El presente trabajo se ha organizado en cuatro apartados que presentan el recorrido realizado.

Primeramente, se encuentra la metodología donde se exponen las líneas de investigación y el paradigma asumidos en esta investigación. Este apartado permite conocer el conjunto de procedimientos utilizados para alcanzar los objetivos propuestos.

En segundo lugar, está el marco teórico donde se realiza una búsqueda de información entorno el tema tratado. En este se indaga sobre los beneficios que las actividades dramáticas aportan en el aprendizaje de lenguas. Así pues, se diferencia entre los conceptos dramatización y teatro, se mencionan las características principales del aprendizaje de lenguas extranjeras mencionadas en el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001) y se enumeran los beneficios de las técnicas dramáticas en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Asimismo, se presenta el Teatro del Oprimido de Augusto Boal con el fin de investigar las bases teóricas y los precedentes que inspiraron su creación, junto con los principios y técnicas propias de esta metodología teatral.

En tercer lugar, se presenta el marco empírico en que se diseña una investigación para definir los beneficios que el Teatro del Oprimido puede aportar en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras para reforzar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, se define el contexto donde nos situamos, la Organización Internacional del Teatro del Oprimido, concretamente en el centro *Forn de teatre Pa'tothom* en Barcelona.

Seguidamente se proponen un conjunto de preguntas de investigación que parten de los principios básicos del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) y, a partir de estas, se analizan los proyectos *Mustafá está en el rellano* y *Amina busca trabajo*. Una vez realizado el análisis se definen las conclusiones obtenidas y se enumeran los aspectos aplicables en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

A continuación, se presenta la propuesta didáctica, la cual es concebida como un taller educativo que parte de diversas técnicas del Teatro del Oprimido para reforzar el aprendizaje del español como lengua extranjera. De esta forma, se presenta una programación donde se define el contexto, las competencias, los contenidos, los objetivos, los criterios e indicadores de evaluación, los instrumentos de evaluación, las estrategias implementadas y la secuencia didáctica.

Finalmente, el último apartado hace referencia a las conclusiones donde se define el logro de los objetivos propuestos al inicio del trabajo, las futuras líneas de investigación y las reflexiones finales entorno los elementos que el presente trabajo ha aportado en mi formación como profesional de la educación.

METODOLOGÍA 2

La metodología de este trabajo se ha visto condicionada por la concepción social del teatro el cual es entendido como una “estrategia y una herramienta básica para intervenir en la formación y el desarrollo global [...] y genera opciones y realidades de relación entre la persona y el entorno social” (Font, 1999:10). De esta forma, el teatro social nace con una finalidad expresiva y liberadora para las personas y, a partir de las técnicas y procesos teatrales, se pueden adquirir estrategias para encontrar realidades propias tanto para el crecimiento individual como colectivo. Así pues, el teatro asume una voluntad comunicativa y se convierte en la realidad cultural del grupo.

El teatro, como herramienta de intervención social, ha asumido nombres y realidades distintas ligadas al contexto y a los objetivos perseguidos a lo largo de la historia encontrándonos con conceptos como “teatroterapia, *théâtre-action*, teatro de intervención, teatro del oprimido, teatro de calle, teatro de animación...” (Font, 1999:12).

A partir de esta concepción del teatro y ante la gran variedad de propuestas mencionadas, se ha decidido seleccionar el Teatro del Oprimido como principal línea de actuación para desarrollar el trabajo final de máster. Aunque este teatro surgió en un contexto sociopolítico y cultural latinoamericano que pretendía afrontar las dictaduras del momento, actualmente se ha convertido en una herramienta de transformación social difundida alrededor del mundo que tiene como idea impulsora la realización de cambios sociales a partir de las acciones del pueblo (Motos, 2009).

Así pues, el objetivo del trabajo es conocer las implicaciones del Teatro del Oprimido como herramienta de intervención socioeducativa favorecedora del desarrollo integral de las personas. Asimismo, se pretende investigar sobre las oportunidades que esta herramienta puede ofrecer en contextos ELE para facilitar la integración de la competencia intercultural y reforzar el aprendizaje de la lengua, a la vez que puede favorecer las relaciones entre el individuo y los otros y, también, con el entorno. De esta forma, puede permitir iniciar procesos de creación colectivos donde los esfuerzos de cada uno confluyan y se conviertan en un resultado común: el teatro.

Para lograr este propósito, el trabajo se fundamenta en el *paradigma socio-crítico* centrado en la búsqueda de la transformación social a partir de procesos de reflexión y acción. Este paradigma se caracteriza “por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un

proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar” (Melero, 2011:344).

Esta perspectiva está relacionada con una *metodología cualitativa* porque en todo momento se pretende buscar “un sentido práctico y lo más real posible sobre la intervención que se lleva a cabo” (Melero, 2011:342). En todo momento se parte de la necesidad de comprender las prácticas sociales sobre las que se pretende actuar identificando y analizando los problemas y cómo los diferentes individuos actúan ante estos.

Así pues, el presente trabajo consta de dos fases principales centradas en la realización de una investigación documental sobre las bases teóricas del papel teatro en la educación de lenguas extranjeras y del Teatro del Oprimido, junto con el análisis de dos proyectos teatrales caracterizados por esta metodología teatral y el posterior diseño de una propuesta práctica capaz de reforzar los aprendizajes en contextos ELE.

Centrándonos en la primera fase, se ha realizado una investigación documental donde se ha recopilado información existente sobre la temática tratada, la cual se ha seleccionado y analizado con el fin de ofrecer una revisión sobre el estado del tema en la actualidad. Esta primera fase del trabajo tiene como objetivo principal conocer las bases teóricas del Teatro del Oprimido, junto con sus características principales y aplicaciones en contextos sociales diversos.

Primeramente, se ha llevado a cabo una búsqueda de información a partir de fuentes y recursos diversos como libros, revistas, tesis... La información recopilada se ha analizado, seleccionado y resumido con el fin de escoger aquel material útil y válido que pueda servir para la segunda fase del trabajo.

La segunda fase del trabajo se entra en el análisis de dos proyectos del centro *Forn de Teatre Pa 'tothom* basados en una de las Técnicas del Teatro del Oprimido, el Teatro Foro, a partir del cual se han obtenido unas conclusiones argumentadas sobre los beneficios que puede aportar en los procesos de aprendizaje ELE.

Gracias a estas conclusiones, se ha diseñado una propuesta práctica donde relacionar la enseñanza de ELE con algunas de las técnicas implementadas en la pedagogía teatral. Como se ha mencionado anteriormente, se ha seleccionado el Teatro del Oprimido como

herramienta de intervención socioeducativa que puede reforzar tanto el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural, como mejorar las relaciones entre autóctonos e inmigrantes.

Para lograr estos fines, se analiza el contexto específico en el que se pretende intervenir, concretamente en los centros de formación de adultos que realizan un proceso de aprendizaje de la lengua española.

Seguidamente, se detecta las situaciones problemáticas o necesidades vividas por el grupo diana específicamente centradas en la diversidad cultural, como podrían ser situaciones de racismo en diversos contextos por ejemplo en el trabajo, la vivienda, la educación, la familia, entre otros. Así pues, los objetivos específicos a trabajar en la propuesta didáctica parten de la situación problemática planteada.

A continuación, se parte del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2005) para conformar la programación de las competencias y contenidos a trabajar en la propuesta práctica.

Finalmente, se seleccionan aquellas estrategias y técnicas del Teatro del Oprimido y se proponen actividades dramáticas, que pueden enriquecer la propuesta. De esta forma, se diseña una secuencia didáctica que incluye la metodología de las sesiones, las actividades y el método de evaluación propio.

MARCO TEÓRICO

3

La interculturalidad es un fenómeno social extendido en todas las sociedades globalizadas del siglo XXI. En este contexto, las barreras simbólicas entre personas, grupos y comunidades se van eliminando y, gracias a la convivencia y la interrelación entre estos, se han formado sociedades culturalmente diversas.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, aprender una nueva lengua no solamente consiste en conocer un conjunto de símbolos, sino que “accedemos a nuevos sistemas culturales que nos ofrecen una forma diversa de mirar e interpretar la realidad” (García, 2016:367) motivo por el cual se adquieren conocimientos sobre estructuras sociales y prácticas culturales de la sociedad meta. Los estudiantes “construyen sus conocimientos de otras culturas mediante la comunicación y la cooperatividad con el fin de crear significados conjuntos y establecer vínculos entre lengua y cultura” (Martín, 2008a).

De esta forma, enseñar un idioma es dotar de un instrumento de comunicación e interacción. Sin embargo, en los procesos de comunicación con el “otro” surgen miedos, malentendidos y choques culturales debidos a la falta de información y a la incertidumbre, los cuales pueden generar estereotipos y prejuicios que obstaculizan la comunicación intercultural.

Por este motivo, a lo largo de los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera, es necesario “mostrar al alumno otros modos de clasificar la realidad y ayudarle para que emerjan las representaciones que tiene de la cultura que estudia, además de las de su cultura y otras terceras” (Calderón, 2013:10) y, así, desmitificar prejuicios y desarrollar la tolerancia.

Para lograr el desarrollo integral de los aprendientes, se ha utilizado el teatro y la dramatización como estrategias educativas porque asumen un “enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda una serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social” (Consejo de Europa, 2001:9).

ACTIVIDADES DRAMÁTICAS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

La incorporación de métodos comunicativos a la enseñanza de idiomas ha permitido la incorporación de técnicas y estrategias diversas que van más allá de la simple transmisión de estructuras formales, y pretenden ofrecer a los aprendientes contextos donde la lengua sea socialmente significativa. Para Alarte (2015:220-221), el juego dramático en el aula supone el “desarrollo de carácter general para el sujeto, de sus habilidades comunicativas y sociales, de su creatividad, de sus valores humanos y sociales, además de una herramienta que incrementa la motivación y el estímulo para el aprendiente”.



Figura 2. Palcos estilo imperio del Teatro Macedonia Alcalá.

Fuente: Mauricio Ramos (2010).

Asimismo, toda la variedad de actividades dramáticas como pueden ser las simulaciones, los juegos de personajes, la representación de escenas u obras... permiten lograr el objetivo principal de los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras: el desarrollo de la competencia comunicativa en los aprendientes; al mismo tiempo que permiten “crear un espacio donde llevar a cabo situaciones cercanas a la realidad [...] que permitan al estudiante poder equivocarse sin miedo a hacer el ridículo” (Boquete, 2014:268).

En definitiva, la didáctica dramática permite, de forma lúdica, “usar la lengua con objetivos comunicativos y, además, crea un contexto espacial y temporal donde se facilitan producciones lingüísticas significativas. La dramatización engendra una situación donde los alumnos se relacionan también como seres humanos, personas y agentes sociales” (Alessandra, Chaves y Chiara, 2017:3).

DRAMATIZACIÓN Y TEATRO

Es oportuno diferenciar entre los términos dramatización y teatro, ya que, aunque poseen una estrecha vinculación, no deben utilizarse como sinónimos.

El término dramatización denomina, en primer lugar, “el proceso mental mediante el cual se crea el drama” (Cervera, 1993:103), es decir, “convertir en estructura dramática algo que no lo es, conferir rasgos teatrales (personajes, conflicto, espacio, tiempo, argumento y tema)” (López, Jerez y Encabo, 2009:18). Este recurso dramático permite el desarrollo personal y social, ya que potencia sus capacidades expresivas como el juego, la expresión corporal, la improvisación, la relajación... Esta práctica se centra

en el proceso, en la creatividad y en el placer que se pueda experimentar en su ejecución. [...] Los enunciados se convierten en acciones y se organizan siguiendo una intención; los alumnos están involucrados en un conflicto y dialogan para llegar a un final (Alessandra, Chaves y Chiara, 2017:3).

Asimismo, Cervera (1993) expone que la dramatización también es el resultado del proceso, es decir, un juego dramático, diferente al concepto designado al juego dramático espontáneo que practican los niños. De esta forma, el juego dramático hace referencia a

la forma innata que tiene el ser humano de socializarse y descubrir el mundo que le rodea recreando situaciones y conductas para utilizar su lengua materna y de la misma manera es útil para el aprendizaje de la lengua extranjera (Solís, 2018:245).

Frente a estos términos, encontramos el concepto de teatro. El teatro es entendido como el resultado final, es decir, el espectáculo que se pretende presentar a un público. Este está relacionado con la idea de escenificación y representación de una obra escrita, por tanto, su finalidad es realizar una puesta en escena (Cervera, 1993). El uso del teatro como recurso didáctico puede asumir dos papeles según el rol asumido por el estudiante: un rol activo como participante-actor, o un rol pasivo como receptor-spectador (Solís, 2018).

En definitiva, el uso de recursos dramáticos y teatrales, aunque hacen referencia a momentos diferentes de la actividad creadora, favorecen “el encuentro de los estudiantes con una variedad de experiencias lingüísticas, situadas en el contexto sociocultural tomando conciencia del estrecho vínculo que existe entre lengua y contexto” (Solís, 2018:245-246).



Figura 3. Taller de entrenamiento corporal para la escena impartido por Piermario Salerno.

Fuente: La Fundación, teatro Sevilla (2021).

DEL MCER A LA ACTIVIDAD DRAMÁTICA EN EL AULA

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2001) es un documento que pretende unificar el espacio europeo acordando unos horizontes ideales para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas a través de la configuración de unas escalas o niveles de competencia lingüística de los aprendientes de la L2.

En este documento se presentan un conjunto de saberes que pretenden desarrollar un aprendizaje integral del individuo. Primeramente, encontramos el conocimiento declarativo centrado en el conocimiento del mundo y sociocultural. En segundo lugar, está el saber hacer compuesto por las destrezas y habilidades prácticas, junto con las destrezas y habilidades interculturales que reúnen las capacidades y estrategias de relación entre la propia cultura y la extranjera. Finalmente, se menciona el saber ser referido a las actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y rasgos individuales que configuran la personalidad de los individuos.

Para poder desarrollar estos saberes, el MCER adopta un *enfoque orientado a la acción*

en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Consejo de Europa, 2001:9).

También posee un *enfoque plurilingüe* que considera que la experiencia lingüística de un individuo confluye en una competencia comunicativa “a la que contribuyen todos los

conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (Consejo de Europa, 2001:4). De esta forma, en situaciones comunicativas distintas, el individuo es competente cuando puede flexibilizar sus conocimientos y seleccionar aquellos que le permitan llevar a cabo una comunicación eficaz con el interlocutor.

Ambos enfoques suponen que, durante los procesos de adquisición de una lengua nueva, los individuos deban ser capaces de construir conocimientos de otras culturas a través de la comunicación y la cooperación logrando convertirse en individuos plurilingües y, consecuentemente, contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales.

Para lograrlo, el MCER determina como objetivo fundamental de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras la adquisición de la *competencia comunicativa*, entendida como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunicada de habla” (Martín, 2008b).

Esta competencia está integrada en las competencias generales del individuo y está integrada por tres componentes: la *competencia lingüística*, centrada en el alcance y la calidad de los conocimientos que un individuo posee de la lengua, junto con la organización cognitiva y la forma en que estos conocimientos se almacenan y su accesibilidad; la *competencia sociolingüística* que “se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2001:13); y la *competencia pragmática* que tiene que ver con “el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos” (Consejo de Europa, 2001:14).

Además, la competencia comunicativa tiene en cuenta la *competencia intercultural* entendida como la relación consciente entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” para identificar las similitudes y diferencias; junto con el desarrollo de una conciencia intercultural, es decir, “la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos [...], lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto” (Consejo de Europa, 2001:101). Será aquel aprendiente que supere el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad, el que será capaz de mediar entre las culturas que están en contacto.

Según Alarcón y Barros (2008:64), el concepto de interculturalidad integra tres dimensiones: los *referentes culturales*, que muestran la realidad de un país “centrado en las características geográficas, políticas, económicas así como en su patrimonio histórico y cultural”; la *sociocultura* o saberes y comportamientos culturales que hacen referencia a “la experiencia sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, los usos y costumbres, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, entre otros que se generan en una determinada sociedad”; y la *intercultura* que aborda las habilidades y actitudes interculturales, es decir, los “procedimientos, que activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas” a partir de la comunicación, la aceptación y la integración de los factores culturales y socioculturales.

Sin embargo, durante el proceso de interacción con el otro pueden surgir malentendidos y choques culturales debidos a la falta de información y a la incertidumbre, que pueden obstaculizar la comunicación. Según Rodrigo (1999), para lograr una comunicación intercultural eficaz, son necesarias cinco actitudes en los interlocutores:

- Estar motivados para conocer la cultura meta y mostrar empatía.
- Tomar conciencia de la propia cultura y sus procesos de comunicación.
- Prestar atención a los elementos de la comunicación no verbal.
- Asumir que los malentendidos forman parte de los encuentros interculturales.
- Interpretar el sentido y la intención última de las palabras, es decir, negociar el significado del mensaje y la fuerza ilocutiva.

Es necesario tratar tanto las generalizaciones como los estereotipos que los estudiantes tienen de la cultura meta para que ambos se puedan validar y, así, obtener experiencias y conocimientos válidos que ayuden a mejorar el entendimiento y la comprensión.

Desde esta perspectiva, el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 2001:16) expone que:

la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del “dominio” de una o dos – o incluso tres lenguas – cada una considerada de forma aislada, con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar

todas las capacidades lingüísticas. [...] Además, una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar.

Como se ha expuesto en el apartado anterior, el objetivo final del aprendizaje de cualquier lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa que abarca el concepto de lengua desde varias perspectivas: lingüística, sociocultural, pragmática e intercultural. Sin embargo, es necesario tener en cuenta todo el conjunto de estrategias que se aplican en el aprendizaje de una nueva lengua.

En el *Marco Común Europeo de Referencia* se presentan un conjunto de estrategias que los aprendientes de una L2 deberán desarrollar. Estas estrategias son las siguientes: de expresión, de comprensión, de interacción, de mediación, de comunicación no verbal y procesos comunicativos de la lengua (Consejo de Europa, 2001:59).

Esto supone entender el aula de idiomas como un espacio de la realidad donde la comunicación se lleva a cabo gracias a acciones variadas “ya sean de emisión, recepción, interacción, mediación, de algunas de ellas o todas al unísono” (Alarte, 2015:50).

Es por ello que la actividad dramática ofrece oportunidades para desarrollar tanto la competencia comunicativa como la competencia estratégica, de modo que favorece

la capacidad de adaptación, comprensión y expresión del sujeto a la sociocultura de la lengua meta a la que se acerca, con el fin de facilitar su integración desde una perspectiva intercultural que le permita redescubrir y desarrollar sus capacidades intuitivas, con un menor impacto traumático, lo diverso y perciba la complejidad del nuevo universo lingüístico como un enriquecimiento de su comprensión de las diferentes realidades sociales (Alarte, 2015:65).

BENEFICIOS DE LAS TÉCNICAS DRAMÁTICAS EN EL AULA DE ELE

La incorporación de métodos comunicativos a la enseñanza de idiomas ha permitido el uso de estrategias diversificadas que favorecen desarrollar la competencia comunicativa desde una perspectiva competencial.



Las técnicas dramáticas han sido un recurso utilizado para dar respuesta a las metodologías activas centradas en la comunicación porque convierten el aula en un espacio donde la lengua tiene un uso socialmente significativo (Alessandra, Chaves y Chiara, 2017).

Asimismo, los beneficios que las técnicas y juegos dramáticos, incluyendo la dramatización y el teatro, favorecen el desarrollo de las capacidades del individuo de forma integral, es decir, abarcan las capacidades intelectuales, lingüísticas, afectivas, sociales, entre otras. De esta forma, la dramatización potencia el aprendizaje del estudiante competencialmente para alcanzar una comunicación plena y eficaz con los demás hablantes y donde asume el rol de agente social.

Figura 4. Taller de teatro de expresión corporal.

Fuente: Centro *El Giraldillo*, Málaga (2017).

Algunos de los beneficios de las actividades dramáticas son los siguientes:

INCLUYE EL COMPONENTE LÚDICO

Las actividades dramáticas permiten incluir el componente lúdico a la hora de usar la lengua con fines comunicativos. Gracias al juego se generan dinámicas para descubrir el mundo y comunicarse con los demás a partir de procesos de socialización. Asimismo, como expone Boquete (2014:269), la ludificación:

permite caer en el error sin consecuencias negativas, por lo que ayuda al desarrollo personal de cada individuo, le permite realizar el ensayo sin riesgos y le pone cada vez tareas más difíciles, problemas que no sabe solucionar y que acomete con el juego porque sabe que puede combinar y probar sin compromiso.

GENERA ACTITUDES POSITIVAS HACIA EL APRENDIZAJE

La dramatización y el teatro favorecen la motivación e implicación del alumnado en las actividades del aula, ya que comportan una implicación tanto emocional como intelectual que potencia la participación activa y afectiva. Esto genera una experiencia satisfactoria

de aprendizaje que fomenta la confianza del alumno y su capacidad de comunicación porque prima la comunicación efectiva por encima de la comunicación correcta (Cómitre y Valverde, 1996). Al mismo tiempo, el dinamismo de las actividades dramáticas fomenta la creatividad del alumno y ofrece espacios donde utilizar la lengua de forma abierta a partir de la negociación de significados, la decisión y la toma de iniciativa.

Todo esto permite que se creen actitudes positivas hacia la materia. De esta forma, “los sujetos disfrutan con las actividades que realizan y encuentran placer en ellas. Por lo tanto, los procedimientos didácticos basados en el lenguaje dramático estimulan a que los sujetos disfruten con las actividades que están realizando” (Motos, 1993:88).

POTENCIA LA DINÁMICA DE GRUPO COOPERATIVO

El juego dramático promueve el contacto entre estudiantes, hecho que implica la formación de grupos compactos, el establecimiento de un clima de aula cooperativo y el desarrollo de hábitos de grupo.

Como expone Cassany (2004), las actividades dramáticas contribuyen al desarrollo de un aprendizaje cooperativo, ya que fomentan la interdependencia positiva; la interacción cara a cara estimuladora o constructiva; las técnicas de comunicación interpersonal y de pequeño grupo o destrezas sociales; la responsabilidad individual y grupal; y el control metacognitivo del grupo.

A su vez, el alumno asume un papel activo porque durante el aprendizaje entre compañeros cada uno aporta algo, favoreciendo el enriquecimiento personal y la creación de un clima de trabajo en equipo donde es más fácil y motivador el aprendizaje de la lengua (Cómitre y Valverde, 1996).

En definitiva, las actividades dramáticas deben concebirse como

un vehículo de comunicación, una forma para estimular y favorecer la interacción y un elemento socializador. Las actividades dramáticas son por naturaleza sociales, pues exigen de los sujetos cooperación, capacidad para expresar los puntos de vista personales, pero también capacidad de escuchar lo de los demás (Motos, 1993:88).

FOMENTA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Los juegos dramáticos permiten la interacción entre aprendientes de manera natural con el fin de desarrollar y consolidar las capacidades lingüísticas.

Durante los juegos dramáticos, “el estudiante desarrolla la interacción oral a través de las técnicas teatrales, actúa alternativamente como hablante y como oyente y construye, junto con otros interlocutores, una conversación mediante la negociación de significados” (Alessandra, Chaves y Chiara, 2017:5). Todo esto comporta que la expresión oral sea el punto vertebrador de la actividad dramática, de manera que se trabajan destrezas lingüísticas diversas como distintos patrones de entonación, articulación, acento, vocalización y adecuación del estilo del habla de acuerdo a la situación y rol desempeñados. Como expone Hayes (1984:41), incrementan “la conciencia de los estudiantes sobre su propia voz y ayudarles a ser más flexibles en su uso del habla”.

Asimismo, se incorporan elementos no verbales en el proceso de comunicación. El teatro y la dramatización integran en los códigos lingüísticos los diversos elementos kinésicos como gestos, posturas, expresiones... que propician “el desarrollo de la expresión corporal y mimética y esto es sumamente importante para introducir, siempre de forma lúdica y contextualizada, elementos pragmáticos y sociolingüísticos en el proceso de comunicación” (Alessandra, Chaves y Chiara, 2017:7).

Centrándonos en el plano léxico, la didáctica teatral ayuda a desenvolverse en el mundo cotidiano porque las palabras se refuerzan en su contexto por medio de actividades dramáticas, a la vez que se facilita la competencia lectora y se estimula la asimilación de modelos lingüísticos (Alessandra, Chaves y Chiara, 2017). A través de las actividades dramáticas se fomenta la adquisición de vocabulario y estructuras lingüísticas porque el teatro presenta “inputs lingüísticos” enmarcados en funciones lingüísticas y situaciones de comunicación determinadas. Esto permite que el aprendizaje del léxico se produzca a través de la inferencia de significados y expresiones lexicalizadas debidamente contextualizadas. Así pues, se ofrece un lenguaje auténtico y verosímil donde los aprendientes pueden “comprobar la eficacia de las estructuras gramaticales y el léxico que se estudian en estas sesiones” (Boquete, 2014:272).

Como afirma Motos (1993:85), los ejercicios inspirados en técnicas dramáticas “influyen en la expresión oral de los sujetos desarrollando la fluidez verbal; estimulan la adquisición de destrezas para la exposición de los contenidos de una manera secuenciada; y favorecen un mayor grado de imaginación en las producciones”.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA

Las actividades dramáticas favorecen el desarrollo de la conciencia pragmática porque visibilizan la conexión entre lengua y contexto. Para lograrlo, se “trabajan elementos extralingüísticos que influyen en la competencia comunicativa, como los aspectos sociales y pragmáticos que determinan la comunicación: factores relativos al sexo, la condición económica, el momento histórico, etc.” (Alessandra, Chaves y Chiara, 2017:7).

En definitiva, el teatro y la dramatización posibilitan la reproducción en el aula de múltiples situaciones comunicativas que sitúan al alumno como agente social en contacto con muestras de lengua verosímiles y en contextos determinados.

FAVORECE EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

El teatro y la dramatización facilitan el encuentro de los estudiantes con una gran variedad de experiencias lingüísticas contextualizadas (Cómitre y Valverde, 1996). Al mismo tiempo, los alumnos experimentan la aplicación de la lengua en diferentes registros sociales y pueden tomar conciencia del vínculo entre lengua y contexto.

Desde una perspectiva cultural, Hayes (1984:11) expone que es a través del teatro que “podemos explorar cuestiones sociales importantes y, quizás volver a evaluar nuestras propias posturas frente a ellas mientras empezamos a comprender a las otras personas”.

Asimismo, Ambadiang y García (2006:77) exponen que:

los contenidos culturales remiten a saberes muy diversos, si bien tienen que ver esencialmente con aptitudes, actitudes y conocimientos asociados a la capacidad de descubrir las diferencias culturales que existen entre el colectivo a que pertenece un individuo y el colectivo cuya lengua y cultura está aprendiendo.

De esta forma, las actividades dramáticas ayudan a “aprender un idioma inmerso en el contexto cultural, espejo de la complejidad del comportamiento humano” (Alessandra, Chaves y Chiara, 2017:6).

La posibilidad de incluir el componente cultural en el aprendizaje de ELE promueve el desarrollo de la competencia intercultural porque se favorece la empatía hacia el otro y, a la vez, permite trabajar los choques culturales, estereotipos y malentendidos que pueden surgir tanto dentro como fuera del aula.

POTENCIA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE

Durante la realización de actividades dramáticas se implementan un conjunto de estrategias cognitivas de aprendizaje como la ejercitación de la memoria, el “pensamiento divergente, la creatividad y la imaginación, se ejercitan las capacidades de memoria, observación y concentración” (Alessandra, Chaves y Chiara, 2017:7).

Como expone Robles (2007:16-17), algunas de las estrategias que se ponen en funcionamiento mediante el juego dramático son:

- Planificar lo que se va a decir y los medios para decirlo; ensayar e intentar nuevas combinaciones y expresiones.
- Aprender a sustituir una palabra por un término equivalente, utilizar circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y definir algo concreto cuando no se recuerde la palabra exacta.
- Escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; identificar por el contexto palabras desconocidas, identificación de vacío de información y de opinión y valoración de lo que puede darse por supuesto.
- Planificar los intercambios y los turnos de palabra.
- Pedir ayuda a un compañero a la hora de formular algo.
- Técnicas de memorización (asociación, contextualización, etc.).
- Uso de gestos para solucionar problemas de comunicación.

FAVORECE LA AUTORREGULACIÓN Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

También es importante mencionar las individualidades de cada alumno y cómo estas afectan a sus procesos de aprendizaje, los cuales deben adaptarse y responder a las necesidades, intereses y motivaciones de los alumnos de forma efectiva. A partir de esta idea, surge el concepto de autorregulación, es decir, “las estrategias de aprendizaje que los alumnos activan cuando están trabajando para alcanzar las metas que se han fijado para sí mismos” (Panadero y Alonso, 2014, p. 11).

De esta forma, desarrollar la autorregulación en el alumnado supone un proceso activo en que los estudiantes deben cuestionar, planificar, tomar conciencia, evaluar y reflexionar sobre sus acciones para alcanzar objetivos de aprendizaje integrales y lograr mejorar.

Las actividades dramáticas ofrecen espacios donde interactúan personas distintas con el fin de percibir la diversidad como un elemento enriquecedor, es decir, potencia la educación inclusiva. De esta forma, la didáctica teatral “favorece visiones del mundo muy distintas, ya que es una forma de comunicación y de intercambio, a través de la cual se transmite una determinada manera de ver y sentir la realidad que cada uno de nosotros experimentamos” (Alessandra, Chaves y Chiara, 2017:9).

REFUERZA LA RELACIÓN PERSONAL ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

La didáctica teatral lleva a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje bidireccionales, situando al alumno en el centro de sus aprendizajes y al docente como guía y orientador.

Por un lado, el alumno asume un rol activo donde es el protagonista de sus propios procesos de aprendizajes. Estas nuevas responsabilidades permiten:

la superación de la timidez y la pérdida de la vergüenza para hablar y actuar en público, disminuyen el sentimiento de ridículo, liberan de las clases normales, y provocan relajación. Y, por otra parte, las actividades dramáticas proporcionan la oportunidad de realizar actividades y tareas pertenecientes a los diferentes planos de la persona, psicomotor, cognitivo, afectivo y social (Motos, 1993:90).

Por otro lado, el docente adquiere el rol de guía, orientador y moderador, con la responsabilidad de promover la activación y el desarrollo de:

estrategias didácticas que conduzcan a sus estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales (Carneiro, Toscana y Díaz, 2021:139).

Este nuevo papel del docente en el aula “hace que el pensamiento de los alumnos sobre el profesor cambie en los aspectos relativos a la función, actitud y estilo de enseñanza del profesor” (Motos, 1993:75).

Ante estos cambios, la relación e interacción docente-alumnos parte de la base del respeto y la confianza mutuos a través del diálogo. La interacción en el aula se configura como un “espacio comunicativo en el que rigen una serie de reglas cuyo respeto permite que los participantes, es decir, el profesor y los alumnos, puedan comunicarse y alcanzar los objetivos que se proponen” (Granja, 2013:82).

De esta forma, se establece una comunicación pedagógica centrada en cómo la interacción docente-alumno ayuda a “formar ciudadanos autónomos, reflexivos y responsables, con una actitud crítica y humanizada frente a la vida, a partir de sus necesidades y contexto sociocultural, creando espacios de comunicación democráticos, flexibles y armoniosos, donde se favorezca la formación integral” (Granja, 2013:90).

Tanto el teatro como la dramatización dan respuesta a las necesidades educativas del ámbito de lengua extranjera, cuyo propósito consiste en que el alumno entre en contacto con un mundo culturalmente distinto al propio. Consecuentemente, debe adquirir la competencia comunicativa intercultural y plurilingüe con el fin de convertirse en un hablante intercultural capaz de actuar como agente social (Consejo de Europa, 2001).

A partir de los contenidos expuestos anteriormente, el presente trabajo se basa en las técnicas teatrales del Teatro del Oprimido propuesto por Augusto Boal como pilares para proponer una propuesta didáctica que permita trabajar la competencia comunicativa, a la vez que se desarrolle actitudes interculturales centradas en el tratamiento de los choques culturales y la desmitificación de prejuicios y estereotipos tanto por parte de los aprendientes de la LE como de los hablantes autóctonos.

EL TEATRO DEL OPRIMIDO DE AUGUSTO BOAL

El concepto de teatro, desde una perspectiva social, se distingue entre aquellos espacios de creación puramente artísticos, de aquellas prácticas teatrales que ofrecen espacios de descubrimiento personal, toma de conciencia social y desarrollo comunitario (Vega, 2015).

El Teatro del Oprimido es una modalidad de teatro social porque parte de la necesidad de llegar a conclusiones constructivistas para hacer frente a situaciones de denuncia social. Lo hace a través de la búsqueda de cambios, la comunicación y la reflexión, de tal forma que se pretende alcanzar la transformación social activa y participativa de la comunidad a partir del arte.

Figura 5. Augusto Boal y el Teatro de los Oprimidos en París.

Fuente: Cedoc-Funarte (1975).



Sin embargo, esta propuesta ofrece una nueva perspectiva entorno las funciones del teatro, el cual incluye la creatividad y el diálogo como elementos fundamentales para empoderar la comunidad (Lladó, 2017).

Así pues, el Teatro del Oprimido es una formulación teórica y un método estético que utiliza el teatro para ofrecer un “conjunto de ejercicios, juegos y técnicas dramáticas que pretenden la desmecanización física e intelectual de sus

practicantes y la democratización del teatro y la cultura” (Baraúna y Motos, 2009). Para Boal (2002), el teatro y su propuesta son entendidos como un instrumento eficaz de concienciación, conductor de cambios y participativo sobre nosotros y el entorno para buscar alternativas a las formas de vida y a los problemas sociales.

Con esta práctica, se pretende que los ciudadanos no-actores – sobre todo aquellos que sufren situaciones de opresión, marginación o exclusión – puedan convertirse en

protagonistas de la acción dramática y dotarlos de capacidades que les permitan “la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos” (Boal, 2004:30).

Con el fin de conocer más en profundidad esta metodología teatral, es importante conocer las bases pedagógicas y teatrales en las que se inspiró Augusto Boal y, también, es necesario indagar sobre las diversas estrategias teatrales que propone y cómo esta propuesta se difundió alrededor del mundo, junto a las repercusiones educativas y sociales que han aportado.

BASES TEÓRICAS Y PRECEDENTES

El Teatro del Oprimido de Augusto Boal se vio influenciado por dos movimientos culturales y artísticos: la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y el Teatro Épico de Bertolt Brecht.

Ambas propuestas parten de la crítica a la realidad y el contexto social con el fin de comprender el mundo, obtener perspectivas distintas y favorecer la socialización.

PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO DE FREIRE

Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollases una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica.

Paulo Freire

Paulo Freire fue un importante pedagogo del siglo XX que propuso un movimiento de educación de base conocido como “Método Freire”, que centralizó sus ideas en la “Pedagogía del Oprimido”. Esta promovía un “método psicosocial de alfabetización” de las masas populares, los oprimidos, como aproximación crítica de la realidad para lograr alcanzar su liberación y empoderamiento, concretamente en los contextos de América Latina (López, 2008).

Esta pedagogía expone que las sociedades están gobernadas por los intereses de grupos opresores los cuales han establecido dinámicas estructurales de dominación de las conciencias de los grupos *oprimidos*. De esta forma, se establece una cultura del silencio fundada “sobre la constatación, clásica, que a una infraestructura de dominación corresponde un conjunto de representaciones y de comportamientos que son el reflejo y la consecuencia” (Blanco, 1992:73). Así pues, Freire realiza una crítica a la educación tradicional propuesta por los opresores, a la cual llama *educación bancaria*. En esta, los educandos u oprimidos están en desventaja porque la educación bancaria de los opresores imposibilita la conciencia de la realidad y la liberación de los oprimidos.

Freire se suma a las prácticas constructivistas centradas en el aprendizaje significativo y la importancia de los aprendientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es a partir de estas premisas que surge la Pedagogía de Paulo Freire, un método de alfabetización que va “más allá del simple aprendizaje de aprender a leer y escribir, sino que tiene como su idea animadora toda una dimensión humana de la *educación como práctica de la libertad*” (Freire, 1975:10). De esta forma, se pretende que el hombre se redescubra “mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando” (Freire, 1975:17).

Para hacerlo, esta pedagogía apuesta por una educación dialógica o conversacional que permita la superación de situaciones opresoras: acción dialógica cultural. Esto implica mostrar la realidad social de forma objetiva a través de *situaciones-límite* o problematizadoras centradas “en la desmitificación a través del diálogo para descubrir y comprender la realidad” (López, 2008:66). Estas deben caracterizarse por tres aspectos básicos: “deben representar situaciones conocidas por los individuos cuya temática se busca detectar, lo que las hace reconocibles para ellos, posibilitando, de este modo, su reconocimiento en ellas” (Freire, 1975:143); no deben ser demasiado explícitas ni demasiado enigmáticas de manera que puedan “ofrecer posibilidades múltiples de análisis en el proceso de su descodificación [...] para la percepción de las relaciones dialécticas que existen entre lo que representan y sus contrarios” (Freire, 1975:144); y es indispensable que la codificación “constituya objetivamente una totalidad. De ahí que sus elementos deban encontrarse en interacción” (Freire, 1975:145).

Algunos de los recursos didácticos que Freire (1975) propone para presentar las situaciones problematizadas de manera codificada son pequeñas dramatizaciones o la

lectura de artículos de revista, diarios, capítulos de libros... a partir de los cuales se pudieran iniciar discusiones sobre sus contenidos.

Una vez los sujetos se sitúan en la *situación-límite* codificada, se inicia un proceso de descodificación y codificación. Como expone Blanco (1992:111), la descodificación consiste en “analizar partitivamente un hecho o hechos y abstraer una crítica de tal realidad”; mientras que la codificación sería “las múltiples descodificaciones posibles, no dejarlas en simples análisis particulares, sino darles una proyección universal, un sentido de totalidad”. En este proceso, la objetividad y la subjetividad están en permanente diálogo con el fin de exteriorizar la temática, lograr una identificación personal en esta y el reconocimiento crítico y reflexivo de la razón para que, a través de una acción transformadora, se instaure una situación diferente.

En conjunto, la acción dialógica cultural supone realizar una *revolución cultural*, es decir, asumir “la sociedad en reconstrucción en su totalidad [...] buscando llegar a todos, sin importar las tareas específicas que este tenga que cumplir” (Freire, 1975:207). Para lograrlo, es necesaria la colaboración entre los sujetos; la *unión para la liberación*; la organización de las masas populares para instaurar el aprendizaje dialógico; y la síntesis cultural sustentada en las diferencias que existen entre las diversas visiones para lograr resolverlas y, consiguientemente, enriquecerlas (Freire, 1975:240).

Este proceso de liberación debe partir del propio individuo que debe descubrirse como

[...] sujeto de acción y de decisión, como creador de cultura e historia, de realizaciones y de proyectos sociales, capaz de discernir los valores y los sistemas de relaciones socioeconómicas y políticas que configuran estructuralmente esos valores, para optar y decidir contra valores que obstaculizan su vocación de sujeto y así exigir y conquistar su parte y su papel activo en la trama de la vida social, en la conducción de su destino colectivo (Blanco, 1992:65).

Esta práctica, aunque principalmente establece que la responsabilidad de liberación recae en los oprimidos, también propugna que sea el opresor “el encargado de iniciar su liberación y, con ello, la del oprimido” (Oliverio, 2015:170). Esto se ve reflejado en la figura de los educadores que, según la *educación bancaria*, son opresores porque solamente enseñan contenidos academicistas, repetitivos, politizados y sistematizados los cuales no permiten el conocimiento de la realidad. Sin embargo, si estos asumen que no solamente ellos son capaces de educar y permiten que los educandos asuman ese rol, ambos sujetos crecen y aprenden conjuntamente a través del diálogo.

De esta forma, las diversas partes puedan aportar sus propias visiones del mundo, las cuales se manifiestan en las formas de sus acciones, que reflejan su situación en el mundo (Freire, 1975:116). Así pues, los opresores son un punto importante para lograr con éxito los procesos de liberación porque no solo deberán escuchar a los individuos, “sino desafiarlos cada vez más, problematizando, por un lado, la situación existencial codificada y, por otro, las propias respuestas que van dando aquellos a lo largo del diálogo” (Freire, 1975:149).

A modo de conclusión, la Pedagogía del Oprimido pretende partir de las realidades y características propias de cada sociedad con el fin de adaptar el método e iniciar un proceso

de liberación político-social con la búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria y convencida sobre la necesidad de crear una conciencia colectiva en las masas populares sobre su realidad y la necesidad de liberación y la justicia social a través de la educación (López, 2008:70).

TEATRO ÉPICO DE BRECHT

Al río que todo lo arranca lo llaman violento, pero nadie llama violento al lecho que lo opriime.

Bertolt Brecht

La propuesta del Teatro Épico de Bertolt Brecht nace a inicios del siglo XX, contexto marcado por cambios importantes en la esfera artística, “pues el marco estético aisló al sentir del hombre con respecto a su contexto social catastrófico” (Rodrigo, 2013:140).

Por un lado, surgió el movimiento artístico del expresionismo en Alemania, centrado en la expresión del sentir del hombre moderno subjetivamente a través de la deformación de la realidad, promoviendo así una visión e interpretación nihilista e idealista. Este movimiento obtuvo muchas críticas por parte de los marxistas, posicionamiento que adoptó Brecht, porque:

era el contenido – y no la forma – quien dotaba de significado a la obra artística [...] si los significados de la obra solo hacían referencia a su forma de ser expresados, el componente artístico – la supraestructura – no alteraría la realidad del mundo porque su sentido vendría dado según los códigos de pensamiento asentados en la infraestructura (Rodrigo, 2013:141).

Por otro lado, la nueva concepción de teatro moderno comportó que, siendo Goethe el primero, el aspecto escénico se autonomizara respecto al texto literario. Junto con esta idea, la Sociología se estableció como ciencia académica independiente. De esta forma, el teatro se configuró como un espacio de realización social.

Ambos aspectos fueron las bases de Brecht para crear un teatro adecuado al contexto y comprometido en la transformación social para mejorar la convivencia comunitaria. Así pues, el Teatro Épico o Dramático tiene una función ética, optando por una narratividad descriptiva “que cuenta las dificultades sociales, cotidianas, que uno tiene que vivir como hombre” (Desuché, 1966:32).

Desde la perspectiva brechtiana, el teatro debe ser realista, es decir, “el mundo no se presenta como debería ser sino como es” (Rodrigo, 2013:150). Esto supone que no es necesario inventar argumentos, sino que simplemente se deben mostrar los problemas del mundo objetivamente.

De esta forma, el teatro épico renunciaba al monopolio de dirigir sin replicar ni reflexionar propio del teatro tradicional, con el fin de “plantear representaciones de la convivencia social de los hombres que permitan al espectador una actitud crítica, incluso de desacuerdo” (Brecht, 2004:24).

Para llevar a la práctica esta tipología teatral, se implementa el *efecto de distanciamiento* que consiste en que los espectadores no puedan identificarse con los personajes y la ilusión de realidad creada en el escenario, de manera que “procura al espectador una actitud analítica y crítica frente al proceso representado” (Brecht, 2004:131). Este efecto tiene la finalidad de valorar y racionalizar la situación percibida y, poniendo los sentimientos al servicio del conocimiento, se aboga por la separación de la situación para llevar a cabo una reflexión consciente y un análisis crítico.

También la estética de los actores es un elemento importante porque estos mantienen un nivel de conciencia lúcido y crítico que evita la identificación tanto actor-personaje como personaje-público (Gaspar, 2003). No se pretende que los actores vivan la situación interpretada, sino que simplemente cuenten y sitúen a los espectadores en la estructura social quitando “a la acción o al personaje los aspectos obvios, conocidos, familiares y provocar en torno suyo el asombro y la curiosidad” (Brecht, 2004:83). Así pues, los personajes épicos encarnan clases sociales y su imagen es reforzada por las máscaras y la

vestimenta, la cual tiene una significación social. Además, se debe tener en cuenta el *gestus* o gesto social, referido a cómo una conducta o relación social es representada por un conjunto de gestos. Por este motivo, cada escena tiene una actitud fundamental alrededor de la cual se centra la interpretación (Desuché, 1966).

En relación con la construcción escénica, el escenario aparece de forma independiente, es decir, se pretende que “mediante la configuración de las escenas - partes o fragmentos - el sujeto perceptor es capaz de interpretar por él mismo el significado de la obra, y así, realizar su propio montaje artístico” (Rodrigo, 2013:159). Además, los rasgos formales del teatro brechtiano como es la iluminación, la música, los objetos, los carteles... son construcciones episódicas que aportan un enfoque histórico al argumento (Volnovich, 2012).

En definitiva, el Teatro Épico de Brecht no pretende revelar secretos o plantear realidades románticas, sino que, a través de la dialéctica, pretende visibilizar las relaciones y los problemas sociales.

PRINCIPIOS Y TÉCNICAS DEL TEATRO DEL OPRIMIDO

El Teatro del Oprimido es un sistema de juegos y técnicas concretas que tienen como objetivo principal desarrollar el lenguaje teatral de los ciudadanos oprimidos con el fin de ayudarlo a luchar contra sus opresiones como pueden ser el racismo, el sexism o cualquier tipo de discriminación.

Los dos principios del Teatro del Oprimido, según Augusto Boal (2004) son:

- Ayudar al espectador a convertirse en protagonista de la acción dramática.
- Dotar al espectador de las capacidades que le permitan transferir a su vida real las acciones que haya ensayado en su práctica teatral.

Para lograr estos dos objetivos, el espectador debe iniciar un proceso sistematizado de transformación que le permita asumir el rol de “actor”, en que deja de ser un objeto pasivo y pasa a ser un sujeto activo, es decir, el protagonista.

Como se expone en el libro *Teatro del Oprimido* de Augusto Boal, existen cuatro etapas para poder desarrollarse como espect-actor (Boal, 2009):

- Primera etapa. Conocer el cuerpo, sus limitaciones y posibilidades, sus deformaciones sociales y sus posibilidades de recuperación.
- Segunda etapa. Tomar el cuerpo expresivo.
- Tercera etapa. El teatro como lenguaje vivo a través de tres grados:
 - Dramaturgia simultánea donde los espectadores “escriben” simultáneamente con los actores que actúan.
 - Teatro-imagen en que los espectadores intervienen directamente “hablando”, a través de imágenes corporales.
 - Teatro-fórum donde los espectadores intervienen directamente en la acción dramática e interactúan.
- Cuarta etapa. El teatro como discurso donde el espectador-actor presenta “espectáculos” según sus necesidades de tratar temáticas o acciones concretas de opresión.

Con el fin de desarrollar estas cuatro fases de forma progresiva, Boal configuró un conjunto de juegos y técnicas teatrales que pretendían desarrollar tanto las habilidades escénicas y expresivas de los alumnos como tratar opresiones sociales. De esta forma, configuró los Juegos del Oprimido, diversas Técnicas del Oprimido, el Arco Iris del Deseo en el contexto europeo y la Educación Estética del Oprimido.

JUEGOS DEL OPRIMIDO

Los Juegos del Oprimido consisten en entrenar a los no actores para que se den cuenta de la realidad que viven y ser creativos para transformarla. De esta forma, como Boal (2002) indica, este sistema se basa en cinco estadios:

- *Sentir lo que se toca*: utilización del cuerpo centrado en la relajación y el despertar corporal.
- *Escuchar lo que se siente*: ejercicios combinando ritmo y movimiento con la música y el baile.
- *Estimular todos los sentidos*: desarrollar la vista con ejercicios donde se deben asumir roles de “ciego” y de guía, o ejercicios a través del espacio que desarrollen todos los sentidos.

- *Ver lo que se mira*: ejercicios de espejos, esculturas y títeres, también técnicas como teatro-imagen y teatro-fórum. Pretenden desarrollar la capacidad de observación mediante el diálogo visual entre dos o más personas. El lenguaje verbal está prohibido y el silencio es un elemento importante.
- *La memoria de los sentidos*: ejercicios relacionados con la memoria, la emoción y la imaginación que sirven para preparar una escena teatral y una futura acción en la realidad.



Figura 6. Portada del libro *Juegos para actores y no actores* de Augusto Boal.

Fuente: Mario Jorge Merlino (2001).

TÉCNICAS DEL TEATRO DEL OPRIMIDO

Las técnicas del Teatro del Oprimido consisten en un conjunto de modalidades teatrales que pretenden estimular a los participantes no-actores a expresar sus vivencias de opresión a través del teatro. De esta forma, el espectador no-actor asume el papel protagonista de la acción dramática y se convierte en espect-actor capaz de reflexionar sobre su pasado y, así, modificar la realidad en el presente y crear su futuro.

Entre estas técnicas encontramos el Teatro Imagen, Teatro Invisible, Teatro Periodístico, Teatro Foro, Teatro Legislativo, el Arco Iris del Deseo y, finalmente, la Estética del Oprimido.

❖ Teatro Imagen: el lenguaje corporal

El Teatro Imagen surgió durante el programa de alfabetización con indígenas de Perú debido a la necesidad de establecer vías de comunicación distintas al habla; utilizándose posteriormente en Colombia, Venezuela y México. Esta modalidad de teatro prescinde de las palabras y fomenta la comunicación corporal a través de posturas, expresiones, gestos... desarrollando así la “signaléctica, en la que el significado y el significante son indisociables” (Motos, 2010a:54). Los predecesores de esta dinámica, los cuales inspiraron a Boal, fueron Stanislavsky a través del “gesto psicológico”, Meyerhold con “la posición pausa” o “rakurz” y Chancerel y el “juego del escultor” (Motos, 2009).

Para desarrollarla se llevan a cabo ejercicios diversos que tienen una finalidad común: hacer que el grupo trabaje una imagen real y la conviertan en una imagen ideal a partir de la cual los participantes puedan expresar sus puntos de vista.

Su principal ejercicio se llama *imagen de transición* o *teatro estatua*, que tiene como objetivo “ayudar a los participantes a pensar con imágenes, a debatir un problema sin el uso de la palabra, sirviéndose solo de sus propios cuerpos” (Boal, 2002:41). Posteriormente, a partir del 1974, sistematizó otros ejercicios a los que se añadió movimiento, e incluso palabras.

Para realizar esta técnica, es necesario que el grupo de participantes sea homogéneo, ya que se parte de una temática de opresión que concierne al grupo y debe elegirse de forma unánime. Asimismo, debe existir el rol de animador, el cual debe dirigir e invitar a la participación y expresión de experiencias relacionadas con el tema seleccionado.

Como exponen Laferrière y Motos (2003), una de las formas más operativas para implementar el Teatro Imagen consiste, primeramente, en ofrecer un espacio de comunicación donde el grupo pueda relatar sus experiencias personales de opresión, ya sea siendo ellos mismos los protagonistas o los espectadores, con el fin de lograr seleccionar una temática y situación consensuada para trabajar.

A continuación, esta temática debe transformarse en una historia pictórica, es decir, debe representarse en imágenes estáticas, seleccionando el momento crucial. Para hacerlo, un miembro del grupo deberá asumir el rol de escultores, de manera que deberá modelar los cuerpos de los demás participantes para esculpir un conjunto de imágenes fijas de

“estatuas” humanas relacionadas entre sí. Esta acción puede realizarse a través de dos procedimientos: “el modelado, que consiste en modelar directamente los cuerpos de los participantes como si fueran arcilla; y el espejo, en que el escultor realiza una postura y el participante la imita y reproduce” (Motos, 2010a:56).

Una vez el conjunto escultórico está terminado, se ofrece un espacio de debate donde se analiza la imagen y se identifican las contradicciones, los personajes antagónicos y las relaciones de poder y dominación que establecen con los oprimidos. A partir de las contradicciones se diseña y se trata el conflicto (Laferrière y Motos, 2003). Seguidamente, los participantes pueden modificarla parcial o completamente para lograr una imagen colectiva del tema tratado, es decir, una imagen real.

A continuación, el escultor del inicio debe realizar una imagen que ofrezca su solución ideal a la situación de opresión planteada, logrando así una imagen ideal. Los demás participantes deberán elaborar una secuencia de imágenes - una imagen previa y posterior a la central - que desarrollen la historia y ofrezcan una visión de conjunto compleja a la que podrán dar vida a través de diálogo e improvisaciones (Motos, 2010a).

Para finalizar, se deberá realizar una rebelión contra la situación de opresión a través de la construcción de una imagen ideal que presente la superación de la situación de opresión.

Durante el desarrollo de esta modalidad teatral, los participantes pueden implicarse en tres niveles distintos (Boal, 2004:91):

- Identificación: producida cuando el participante encuentra semejanzas entre su caso particular y los mensajes de las imágenes. De manera que se implica emocionalmente y en primera persona: esto me ha sucedido a mí.
- Reconocimiento o analogía: sucede cuando no existe identificación entre el caso particular y la imagen, pero, a través de la empatía, se puede reconocer la situación y ponerse en el lugar del otro.
- Resonancia: ocurre cuando el caso tratado afecta profundamente al participante, de manera que se reconoce y empatiza con los demás que han sufrido situaciones parecidas, es decir, se sienten en sincronía.

A modo de conclusión, el Teatro Imagen aplicado en el ámbito educativo y de la animación sociocultural pretende ofrecer clases o talleres teatrales donde tratar las experiencias de miedo, marginación u opresión del grupo con el fin de analizarlas para luchar contra sus efectos negativos y realizar una rebelión contra estos, buscando otras imágenes donde se realice una transición entre la imagen real – situación de opresión – y la imagen ideal – solución liberadora con el fin de superar la situación de opresión tratada.



Figura 7. Muestra de la imagen inicial, “el muro”, realizada en un seminario del Teatro del Oprimido para la formación del profesorado.

Fuente: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia y el CEFIRE de Sagunto (2010).

❖ Teatro Invisible: el activismo político

El Teatro Invisible consiste en “representar escenas fuera del teatro y ante personas que no saben que están siendo espectadores” (Motos, 2009:4). De esta forma, el escenario es cualquier espacio público como restaurantes, trenes, mercados... y las escenas representadas deben mostrar injusticias sociales y dirigir la atención de la gente hacia una discusión final que estimule el debate y el diálogo público.

En primer lugar, es necesario que las acciones teatrales se inserten en un contexto real y de manera desapercibida, “puesto que ello posibilita que el espectador se vincule como

protagonista de la acción, sin que en ello medie el prejuicio de la excepcionalidad del artista” (Arcila, 2017).

Asimismo, estas acciones deben tener un sentido y un guion, junto con una preparación previa a la representación por parte de los actores, de manera que puedan incorporar en su actuación las intervenciones de los espect-actores.

Finalmente, la representación busca siempre temáticas de injusticias sociales para poder crear discusiones y, aunque puedan parecer improvisadas, deben ser realizadas por actores. Los asistentes deben ignorar hasta el final que están presenciando una obra de teatro, todo esto para evitar que se conviertan en “espectadores”.

A modo de conclusión, el Teatro Invisible transgrede los límites del espectáculo teatral y se ubica en un espacio social-cotidiano realizando intervenciones directas en la sociedad para llamar la atención de los ciudadanos espectadores sobre un problema social y, así, estimular el debate y diálogo público (Motos, 2009).

❖ **Teatro foro: el teatro de liberación**

El Teatro Foro se considera un teatro de liberación porque pretende configurar obras que traten las inquietudes, los problemas y las aspiraciones de los miembros a los que se dirige para que tomen conciencia social y política.

Esta modalidad teatral parte de las propuestas de Michel Foucault y Judith Butler, las cuales se centran en analizar y cuestionar los mecanismos de dominación con el fin de transformarlas. De esta forma, la situación de opresión tratada se escenifica y se analiza, desarrollando “una estrategia para subvertir la opresión en lugar de reproducirla. En lugar de renovar y consolidar el *status quo*, el Teatro Foro es una invitación a cuestionar el sedimento corporeizado para transformarlo, reconcebirlo, desesencializarlo” (Calsamiglia y Cubells, 2016:192).

Para llevar a la práctica esta técnica del Teatro del Oprimido, es necesario seleccionar un grupo de participantes homogéneo para que la temática de opresión trate algún aspecto de su cotidianidad colectiva. Los participantes deberán asumir un rol de espect-actores, es decir, “todas las personas tienen la oportunidad de observar y de actuar, convirtiendo el evento en un debate teatralizado donde se analizan y se tratan de modificar situaciones

de opresión que afectan en primera persona a los participantes” (Calvo, Haya y Ceballos, 2015:94).

Asimismo, también debe aparecer la figura del *curinga* o *joker* que dinamiza la participación y estimula el diálogo (Motos, 2009). Esta figura no necesita tener respuestas para todo, sino que debe ser capaz de formular preguntas posibilitadoras que aumenten las opciones de participación, la reflexión y las contradicciones.

El desarrollo de este tipo de talleres o clases se inicia con la selección de la situación o tema de opresión, sea a través de una entrevista a los participantes o una sesión de debate y puesta en común. A partir de esta se configura una dramaturgia o *texto teatral*, es decir, se inicia “un proceso participativo de creación de una obra de teatro donde la tensión entre el protagonista y el antagonista, a nivel microsocial, responde a una situación de desigualdad u opresión del contexto macrosocial” (Fernández, Carmona y Di Masso, 2019:316). De esta forma, se define el conflicto a tratar, el espacio, los roles opresores y de opresión – caracterizados social e ideológicamente –, las acciones a desarrollar, los diálogos y el cierre. La selección del conflicto, la cual posteriormente se tratará en el foro, se transformará y se solucionará (Calsamiglia y Cubells, 2016).

Seguidamente, el *texto teatral* es representado por actores profesionales sin interrupciones. La estructura dramática de la pieza necesita de la presencia de un protagonista (oprimido) el cual hace frente a la situación de opresión y a los antagonistas (opresores), que intentan perpetuar el *status quo*; sin embargo, esta lucha fracasa (anti-modelo) (Fernández, Carmona y Di Masso, 2019). Una vez finalizada la escena, se inicia una sesión de teatro-foro mediatisada por el jóquer en que los espectadores pueden expresar su opinión sobre la escena con el fin de buscar otras formas de lucha que logren superar las relaciones opresivas representadas en la obra.

A partir de las conclusiones obtenidas en el foro, se repite la representación del *texto teatral* por parte de los actores, pero a través de una dinámica de intervención sobre la escena. Esto supone que se pueda modificar la obra convirtiendo a los participantes en espect-actores, es decir, todos pueden intervenir para cambiar la escena asumiendo el rol del actor. Sin embargo, este no se retira,

sino que permanece junto al nuevo actor, para corregirle en el caso de que altere alguna de los rasgos que lo definen, evitando –de este modo– las “soluciones mágicas” que

supondría, por ejemplo, establecer una salida del conflicto que no tuviera en cuenta las condiciones específicas que ha definido la pieza (Calsamiglia y Cubells, 2016:441).

Finalmente, la comunidad formada en la sesión de teatro-foro realiza un proceso de construcción del “modelo de acción futura” que deberá ser interpretado únicamente por los espect-actores y deberá representar un mundo posible distinto y liberado de la opresión trabajada.

A modo de conclusión, el teatro foro se caracteriza por ofrecer espacios de diálogo, concienciación y transformación social a través de la búsqueda de soluciones. Como dice Boal (2002:17) “transformar al espectador en protagonista de la acción dramática para ayudar al espectador a preparar acciones reales que lo conduzcan a la propia liberación”.



Figura 8. Proyecto Teatro Foro: ensayando otra realidad posible de transformación social sobre el acoso escolar.

Fuente: Centro Imaquinaria: Arte y Transformación social (2019).

❖ Teatro Periodístico: el teatro de urgencia

El Teatro Periodístico es considerado un teatro de urgencia porque nació en plena dictadura militar como instrumento de concienciación, educación y crítica. Esta modalidad teatral surgió en 1970 cuando se propuso a Boal y a su esposa iniciar una investigación sobre “cómo descubrir estrategias de transformación de noticias de los periódicos mediante el teatro” (Motos, 2009).

En un principio se utilizaron noticias de prensa diaria, aunque se comprobó que cualquier tipo de documentos como revistas, folletos, grabaciones de televisión, actas de reuniones... eran apropiados para aplicar las técnicas de esta modalidad teatral.

Los principales pasos para llevarla a cabo eran la recopilación de material, su comprensión a través de un análisis de la noticia y sus implicaciones sociopolíticas; y la creación de una obra posterior entendida como “un montaje compuesto por discursos auténticos, escritos, entrevistas, testimonios, fotografías, videos, folletos, etc., es decir, cualquier documento o artefacto que esté relacionado de forma directa o indirecta con el tema investigado” (Peralta, 2020:89).

Laferrière y Motos (2003:251-252) sintetizan las once técnicas que Boal propuso en el libro “*Técnicas latinoamericanas de teatro popular*” (1974), las cuales van de las más simples a las más complejas en su ejecución teatral, con el fin de teatralizar una noticia y cuestionar la ideología dominante:

- Lectura simple: leer la noticia fuera de contexto.
- Lectura complementada: añadir detalles omitidos en la noticia a la hora de redactarla.
- Lectura cruzada: trabajar dos noticias que tengan relación entre sí, pero que presenten contradicciones.
- Lectura con ritmo: utilización de técnicas de ruptura de textos como cantar la noticia o leer un discurso como si fuera una retransmisión deportiva.
- Lectura con refuerzo: preparar material visual para la noticia como diapositivas u otros elementos con el fin de criticarla.
- Acción paralela: demostrar con mímica acciones que aporten contradicción o complementación de la noticia que se lee.
- Historia: relaciona la noticia con hechos históricos.
- Improvisación: dramatizar la noticia.
- Concreción de la atracción: dar visibilidad a aquellos símbolos o elementos que despierten emociones a los espectadores.
- Texto fuera de contexto: leer la noticia en un contexto diferente del que se suelen leer este tipo de noticias.
- Inserción dentro del verdadero contexto: incidir la noticia en un contexto más amplio.

Además, el Teatro Periodístico también empleaba otras formas como los *collages* de textos, poemas y documentos de testimonios; o la utilización de fiestas y tradiciones para aprovechar las manifestaciones populares festivas (Motos, 1996).

El objetivo principal de esta modalidad teatral consiste en teatralizar las noticias con el fin de desmitificarlas y, al mismo tiempo, realizar una crítica al papel de los *mass media* (radio, televisión, publicidad, internet...) en la creación de la opinión pública a través del control y la perpetuación de las opresiones (Campos, 2016).

❖ **Teatro legislativo: el deseo convertido en ley**

El Teatro Legislativo surgió en 1992 cuando Boal se presentó como candidato político del Partido de los Trabajadores liderado por Lula da Silva. Su propuesta consistió en ofrecer una modalidad teatral que tuviera como punto central transformar al ciudadano en legislador a través de la utilización del teatro como generador del cambio social.

Actualmente, esta modalidad teatral cuenta con el apoyo de diversas entidades como la Fundación Ford, el Ministerio de Salud, el Ministerio de Justicia, la Fundación Heinrich Böll y los Proyectos de Apoyo a la Salud Reproductiva de la Unión Europea (PROSARE). Estas se han asociado con el Centro del Teatro del Oprimido de Río de Janeiro con el fin de realizar proyectos diversos como *Salud a escena* para la prevención de las enfermedades de transmisión sexual; *Representando los derechos humanos* para promocionar los derechos humanos de las comunidades desfavorecidas; o *María lucha por una ley justa* para reivindicar los derechos de los trabajadores domésticos. Asimismo, gracias al apoyo del Banco Nacional de Desarrollo Económico y Social (BNDES) de Brasil, se desarrolló el proyecto *El joven comunica y entra en escena* que promulgó una ley estatal y el proyecto *Teatro del Oprimido en las Prisiones* en el sistema penitenciario de siete estados de Brasil (Motos, 2009).

La dinámica del teatro legislativo consta de seis fases (Motos, 2010b):

1. *Representación del espectáculo.* En esta primera fase se presenta una pieza teatral antimodelo, es decir, se escenifica una situación de opresión real que los personajes no logran superar. Es necesaria una preparación previa donde seleccionar un tema de interés para el colectivo, la creación de la pieza y el ensayo

por parte de los participantes. De esta forma, el período de preparación anterior debe entenderse “como un encuentro cultural y político, un espacio de discusión y debate de los problemas de la comunidad” (Motos, 2010b).

2. *Teatro-foro.* Una vez presentada la pieza antímodelo, se debe iniciar un teatro-foro donde los participantes puedan debatir y proponer alternativas de solución al problema planteada. Para hacerlo, la comunicación podrá realizarse a través del habla, la escritura y el lenguaje teatral.
3. *Encauzamiento de las propuestas.* Una vez los participantes precisan y debaten sus propuestas; el *curinga* es el encargado de elaborar un sumario final donde recoger las propuestas y teorizar sobre estas. De este modo, se dirigen las propuestas a otros elementos trascendiendo el ámbito en que se generaron.
4. *Célula metabolizadora.* Un equipo interdisciplinar formado por especialistas en el tema tratado y asesores legales deben “leer cuidadosamente los sumarios recibidos y eliminar lo superfluo y dar al texto resultante la forma propia de los textos legislativos” (Motos, 2010b).
5. *Votación de las propuestas.* Las propuestas analizadas y sistematizadas son retornadas al grupo comunitario donde se vota por asamblea la propuesta definitiva.
6. *Proceso legislativo.* La propuesta aceptada es remitida a la respectiva cámara legislativa donde se tramitará hasta ser aceptada como precepto normativo o ser rechazada.

A modo de conclusión, el Teatro Legislativo es presentado como un instrumento para la construcción de la ciudadanía, “entendida como un sentimiento de pertenencia a una comunidad y el derecho y la disposición de participar en ella, de forma inclusiva, pacífica y responsable” (Motos, 2010b). Así pues, pretende utilizar el teatro como medio de concienciación política y social para transformar el entorno y las situaciones políticas de diversos grupos sociales a través de una propuesta que surge de los foros y tiene la intención de convertirse en ley o produzca alguna modificación de los artículos legales existentes.

❖ Arco Iris del Deseo

Las técnicas del Arco Iris del Deseo se desarrollaron con el fin de adaptar las técnicas del Teatro del Oprimido a las opresiones específicas del contexto europeo.

En un primer momento, la aplicación del Teatro del Oprimido en América Latina se centraba en tratar opresiones fácilmente observables como el abuso de poder y autoridad, las condiciones de vida, el racismo y el sexismo, la precariedad laboral... Sin embargo, una vez Boal viajó a Europa, observó que las opresiones de la población estaban más solapadas y poseían más matices, encontrándose con temáticas como la emancipación de la mujer o el paro; junto con opresiones psicológicas como la soledad, la diversidad, el materialismo, la incomunicación... Estas opresiones de diferente naturaleza comportaron que el autor tuviera que proponer un cambio de orientación adaptado al contexto y centrado en el análisis del individuo y en sus opresiones internas.

El Arco Iris del Deseo, inspirado en el psicodrama y el sociodrama de Jacob L. Moreno (Motos, 2010c:175), es concebido como una hibridación entre teatro y terapia, donde se utilizan técnicas teatrales para lograr objetivos tanto estéticos como curativos.

Asimismo, esta técnica también se utilizó para ayudar a los actores profesionales a componer su personaje, ya que les permitía penetrar en su personaje considerando todas sus posibilidades de relación.

El Arco Iris del Deseo se fundamenta en tres hipótesis (Boal, 2004): la ósmosis, la metaxis y la inducción analógica.

La *ósmosis* se refiere a cómo las dinámicas sociales promueven la reproducción de la cultura dominante (Boal, 2004). Esta práctica se observa en el teatro convencional, el cual produce una separación entre escenario y butacas, de manera que las escenas muestran imágenes de la vida social que no pueden ser modificadas por el público, sino que este asume un rol pasivo y contemplativo. Por este mismo motivo, según la Ósmosis, cualquier opresión produce dos tipos de reacción en el oprimido: la sumisión y la subversión. Como expone Motos (2010c), todo oprimido es un subversivo sometido que debe ser dinamizado y liberado.

La *metaxis* parte de la dualidad humana referida a la pertinencia “completa y simultánea a dos mundos diferentes” (Boal, 2004:64). Esta dualidad se aprecia en el teatro

convencional en la relación empática entre los personajes y los espectadores. Sin embargo, el Arco Iris del Deseo busca establecer una relación simpática donde “la emoción ajena no invade al espectador, sino que este proyecta la suya, convirtiéndose en sujeto de la acción: el oprimido se transforma en artista y crea imágenes de su realidad opresiva” (Motos, 2010c). Así pues, cuando el oprimido actúa en una escena, pertenece tanto a la realidad como a la imagen de esta que el mismo crea, de modo que transformar la escena supone una transformación de su realidad (Boal, 2004).

En último lugar, la *inducción analógica* parte del trabajo con participantes de un mismo grupo social que están sometidos a opresiones similares. Por ello, las narraciones individuales de los participantes se pluralizan y, por *inducción analógica*, se convierten en una opresión colectiva. Este hecho produce la simpatía, que es “la esencia de la solidaridad pues esta nace cuando los sentimientos o emociones de una persona causan sentimientos similares en otra o en otras creando un estado anímico compartido” (Motos, 2010c:178). De este modo, esta hipótesis consiste en analizar una situación concreta y ofrecer perspectivas diversas con el fin de multiplicar los puntos de vista y, por tanto, las soluciones y acciones de superación.

Estas tres hipótesis se sustentan en un conjunto de técnicas que componen el Arco Iris del Deseo. Sin embargo, la técnica principal consiste en la improvisación, la cual Motos (2010c) desarrolla en la siguiente secuencia de acción:

- El protagonista: este vive una situación de opresión y desea liberarse. Para lograrlo, debe los demás participantes deben plantear preguntas para comprender la situación expuesta. Seguidamente, el protagonista elige que personaje va a interpretar cada participante.
- El protagonista hace las funciones de director de escena: este indica las características de cada personaje y lo que el antagonista pretende lograr.
- El protagonista cuenta la historia desde el comienzo: durante su narración debe indicar los momentos de inicio, crisis y desenlace para mostrar la estructura de opresión de las relaciones humanas.
- El protagonista describe el espacio donde tuvo lugar la escena: este debe concretar los detalles para que los participantes puedan imaginar la escena. Es importante distinguir entre el espacio escénico – el escenario visible sobre el que se

representan los actores – y el espacio dramático – la construcción personal de cada espect-actor.

- Monólogos: antes de empezar la acción improvisada, el *curigna* debe ofrecer un espacio de “monólogo” donde cada espect-actor pueda expresar los pensamientos de su personaje.
- Acción improvisada: la improvisación sucede sin parones y, posteriormente, debe analizarse.

Para desarrollar la improvisación, Boal (2004) propone otras técnicas auxiliares que pretender facilitar la actuación de los espect-actores, las cuales pueden clasificarse en tres tipos: las técnicas prospectivas centradas en el uso de imágenes; las técnicas introspectivas, orientadas a la investigación de los problemas que preocupan al colectivo con el que se trabaja en un momento determinado; y las técnicas de extraversión, referidas a las utilizadas en las creaciones teatrales convencionales.

A modo de conclusión, esta modalidad teatral pretende exteriorizar las opresiones interiorizadas, junto con el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia sobre la realidad social del tema que acontece.

❖ Estética del Oprimido

La modalidad teatral nombrada Estética del Oprimido se desarrolló de manera experimental el año 2003 con grupos del TO coordinados por el Centro de Teatro del Oprimido de Río de Janeiro a través de talleres internacionales con la intención de que cada individuo descubriera aquello que es suyo: “la capacidad de verse actuando, de analizar y recrear lo real, de imaginar e inventar el futuro” (Boal, 2006).

Esta modalidad teatral parte de la *teoría decolonial* en que se cuestiona la supremacía de la cultura europea donde el arte ha sido influenciado por el contexto logrando una *invasión de cerebros*. Este concepto, como expone Santos (2010:127), es definido como la “dominación de ideas y de percepciones y la imposición autoritaria de concepciones preestablecidas de [lo] bello, cierto y deseable”. Así pues, Boal defiende la idea que los encuentros entre humanos y el mundo son estéticos porque funcionan como

organizadores de las sensaciones a las cuales [la persona] atribuye valores y cualidades, a través de las cuales realiza deseos, huye del peligro y se integra al mundo físico y social.

Esta forma de pensar sin palabras y relacionarse con el mundo es una forma *estética* de conocerlo (Boal, 2009:62).

Según esta perspectiva, Boal (2009) asignó el nombre de *pensamiento sensible* a la relación estética que se establece con el mundo y que genera conocimiento.

Sin embargo, esta estética ha sido utilizada por las clases dominantes como arma de aislamiento y opresión para mantener los intereses socioeconómicos de los sectores privilegiados; generando un *alfabetismo estético* en que el individuo se siente incapaz de crear productos artísticos. Por consiguiente, Boal (2009) califica la estética producida por los opresores como *anestésica*. Como definen Fabelo y Lucero (2016:122-123), esta estética se refiere “al efecto que ciertos tipos de arte, medios de comunicación, publicidad y otros productos culturales pueden causar en sus consumidores”. Esta estética anestésica se ve manifestada en actitudes y comportamientos como la obediencia, el mimetismo, la austeridad y la aceptación crítica de “códigos, rituales, modas, comportamientos y fundamentalismos religiosos, deportivos, políticos y sociales que perpetúan el vasallaje” (Boal, 2009:18).

Para plantear la Estética del Oprimido, Boal entiende el arte como una condición humana. Con esta idea se pretende concebir “otra estética en donde quepan las cosmovisiones de las clases menos favorecidas y que sea capaz de propiciar condiciones que impacten positivamente en su realidad socioeconómica y política” (Fabelo y Lucero, 2016:126-127). De esta forma, la modalidad teatral tratada promueve el *ejercicio artístico liberador* que hace referencia a cualquier actividad que estimule la creatividad y los canales estéticos como la imagen, el sonido y la palabra con el fin de lograr, “por un lado, la búsqueda crítica de patrones opresivos que han sido impuestos de manera sensible y/o simbólica, y que han sido asumidos como propios; por otro, la renuncia consciente y progresiva a dichos patrones opresivos” (Fabelo y Lucero, 2016:138).

Como concepción global, la Estética del Oprimido se ve reflejada en el Árbol del Teatro del Oprimido como representación metafórica del proceso de “desmecanizar el cuerpo y la mente para establecer los diálogos sensoriales utilizando la creatividad como esencia” (Motos, 2010c:53).

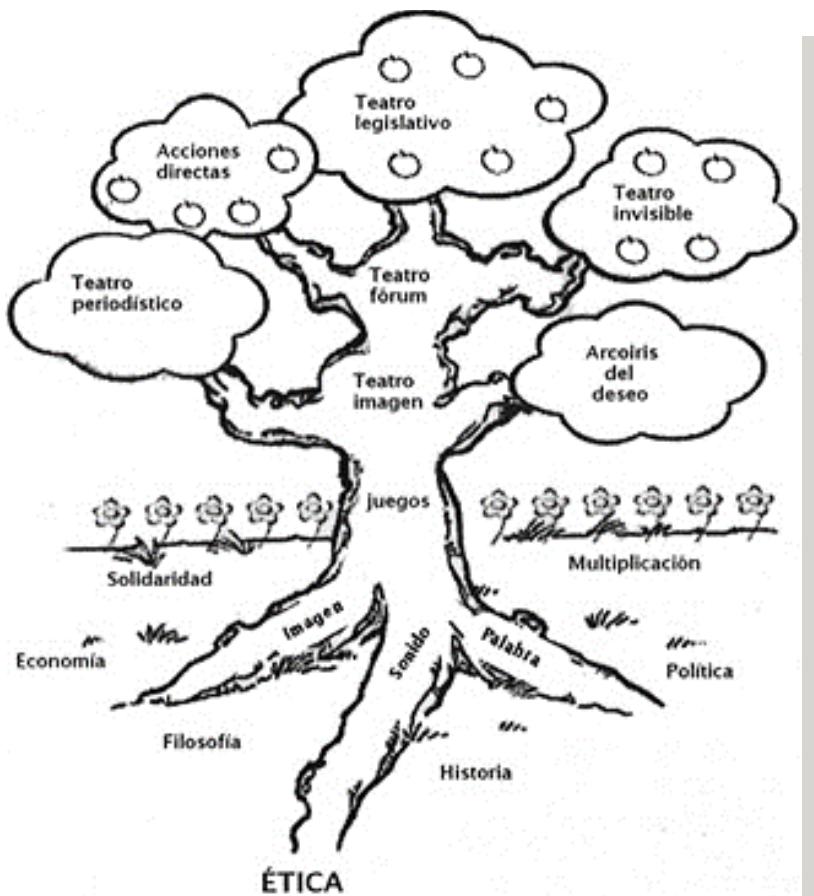


Figura 9. Árbol del Teatro del Oprimido de Augusto Boal.

Fuente: Motos (2010).

Por ello, la Estética del Oprimido pretende que los participantes desarrollen la percepción del mundo a través de todo tipo de artes: la *palabra* a través de la escritura de poemas, declaraciones de identidad, relatos e historias; la *imagen* con imágenes, esculturas o reciclando materiales del entorno próximo; el *sonido* a través de la creación de instrumentos musicales; la *música* y la *danza* uniéndolas con acciones realizadas en la vida cotidiana; y la *ética* con debates, foros y asambleas.

Fabelo y Lucero (2017) resumen los objetivos principales de esta modalidad teatral en los siguientes puntos:

- Adquirir herramientas de exploración de la subjetividad “que les permita el autoconocimiento de sus potencialidades corporales, verbales, mentales, emocionales y espirituales [...] en colaboración con la subjetividad de otros sujetos que se encuentren en las mismas o en diferentes condiciones de opresión” (Fabelo y Lucero, 2017:124).

- Prestar atención a las interacciones sociales para tomar conciencia de los patrones opresivos impuestos por los opresores y que unos mismos han reproducido.
- Valorar la *estética solidaria* “mediante el reconocimiento del sufrimiento que la opresión provoca en el cuerpo propio y en el de los demás” (Fabelo y Lucero, 2017:124-125) para lograr su resistencia.
- Ejercer con libertad las propias capacidades expresivas tanto individual como colectivamente, y a través de canales estéticos diversos con el fin de dar “un sentido personal de la belleza y, además, un goce de crearla, recrearla y contemplarla en las creaciones de otros y otras” (Fabelo y Lucero, 2017:125).
- Lograr el empoderamiento necesario para tomar decisiones, objetivar las opresiones y crear obras de denuncia de tal opresión individual o colectiva.
- Asumir una postura crítica hacia las opresiones, “de forma tal que puedan combatirlas con un compromiso político a favor de los oprimidos” (Fabelo y Lucero, 2017:125).

En conclusión, la Estética del Oprimido es la praxis de un conjunto de ejercicios y técnicas de creación artística conformadas por diversas disciplinas que configuran la metodología del Teatro del Oprimido cuya finalidad es lograr “despertar la capacidad creadora de los oprimidos, inherente a todos los humanos” (Fabelo y Lucero, 2016:130).

MARCO EMPÍRICO

4

En la primera fase de exploración del estudio realizado, se ha recolectado información relacionada con el teatro y la dramatización en el contexto de aprendizaje de las lenguas y, concretamente, sobre el Teatro del Oprimido de Augusto Boal.

Por este motivo, en la presente fase se realiza una búsqueda sobre diversos proyectos basados en los principios y las técnicas del Teatro del Oprimido con el fin de conocer en qué contextos se sitúan, qué beneficios pueden ofrecer en el marco de aprendizaje de lenguas gracias a la didáctica teatral y las ventajas que esta metodología en concreto puede aportar para reforzar el desarrollo de la competencia intercultural en contextos ELE.

Para realizar este estudio se parte de un método cualitativo que proporciona unos resultados a partir de la propuesta de diversas preguntas que se responden gracias al análisis de proyectos concretos. Así pues, en los siguientes apartados se concreta el diseño del estudio, junto con el respectivo análisis y el resumen de datos obtenidos.

Primeramente, se especifica el marco contextual donde nos situamos, la Organización Internacional del Teatro del Oprimido. Es importante mencionar que, aunque hay varios centros del Teatro del Oprimido alrededor del mundo, son pocos los proyectos difundidos e impulsados que ofrecen suficiente información para realizar un análisis profundo y detallado. En nuestro estudio, hemos partido del contexto más próximo y se ha seleccionado el centro *Forn de teatre Pa'tothom* situado en Barcelona, Cataluña, porque presenta propuestas sólidas y detalladas de proyectos del Teatro del Oprimido implementados durante la última década.

En segundo lugar, se establecen las preguntas de investigación según los principios del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) con el fin de conocer los elementos básicos que comparten ambos proyectos, dando especial importancia a aquellos aspectos relacionados con el Teatro del Oprimido que pueden favorecer el desarrollo integral de la persona y la competencia intercultural.

A continuación, se realiza el análisis de dos proyectos impulsados por el centro *Forn de teatre Pa'tothom: Mustafá está en el rellano y Amina busca trabajo*. Ambos proyectos fueron dirigidos por el director del centro, Jordi Forcadas, y se exponen detalladamente en el libro *Praxis del Teatro del Oprimido en Barcelona* (2012) donde se presenta la técnica del Teatro del Oprimido implementada, los objetivos del centro y el diseño de los

proyectos (la temática, los personajes, el guion, las reacciones obtenidas en la puesta en práctica), entre otros aspectos relevantes.

En cuarto lugar, se resumen los resultados del análisis obteniendo unas conclusiones concretas que serán la base para el diseño y programación de una propuesta didáctica basada en las técnicas del Teatro del Oprimido.

Seguidamente, se valoran aquellos aspectos aplicables en ELE que concuerdan con los principios del *Marco Común Europeo de Referencia* (2001) y del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006). Asimismo, se enumeran aquellos elementos de los proyectos que no podrían aplicarse en contextos ELE y se proponen soluciones para poder suplir la dificultad en este ámbito de aprendizaje.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos tanto en el análisis de los dos proyectos, como en la valoración de los elementos que pueden aplicarse en contextos ELE y aquellos que deben replantearse, se ha diseñado una propuesta didáctica que tiene como eje vertebrador el Teatro del Oprimido como herramienta socioeducativa para trabajar la competencia intercultural y reforzar el aprendizaje del español como lengua extranjera.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CONTEXTUALIZACIÓN

Augusto Boal fundó la Organización Internacional del Teatro del Oprimido (ITO) como una entidad encargada de coordinar el desarrollo de este método teatral alrededor del mundo según sus principios y objetivos.

A partir de esta idea, el ITO configura una red universal dedicada a implementar esta metodología como herramienta de intervención social. Las funciones principales de la organización establecidas en la *Declaración de Principios* (Organización Internacional del Teatro del Oprimido, 2004) consisten en conectar a

practicantes en una red mundial, promoviendo el intercambio y el desarrollo metodológico; facilitando la instrucción y la multiplicación de las técnicas existentes; concibiendo proyectos en un nivel mundial, estimulando la creación de Centros del Teatro del Oprimido (CTO's) en un nivel local; mejorando y creando las condiciones para el trabajo de los Cto's y los practicantes.

Los Centros del Teatro del Oprimido son muchos y se extienden por todo el mundo. Estos promueven espacios artísticos y creativos donde visibilizar los conflictos sociopolíticos y analizan, reflexionan y actúan ante las situaciones de opresión para dar voz a los ciudadanos oprimidos.

Ante este gran panorama, se ha partido de uno de los centros del Teatro del Oprimido que se encuentran en el contexto más próximo, el *Forn de Teatre Pa'tothom* situado en Barcelona, Cataluña. Este es un centro promotor del teatro social a través de las técnicas del Teatro del Oprimido con el fin de contribuir socialmente a través del arte dramático y convertirse en un motor de cambio hacia la transformación social.

Para realizar la selección de los proyectos de esta organización se ha partido de las siguientes premisas:

El proyecto debe...

- Situarse en el contexto catalán para dar respuesta a las necesidades de la sociedad más próxima.
- Desarrollar alguna de las técnicas del Teatro del Oprimido.
- Tratar problemáticas sociales que puedan afectar al aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Potenciar la reflexión, la negociación y la toma de decisiones para encontrar soluciones o propuestas de mejora sobre el problema planteado.
- Incluir tanto a inmigrantes como a autóctonos.

Los dos proyectos seleccionados, *Mustafá está en el rellano* y *Amina busca trabajo*, parten de las necesidades del contexto catalán – aunque son aplicable en otros – y de una realidad que sufren las personas inmigrantes cuando llegan a un nuevo país que pueden influenciar en el aprendizaje de la lengua meta: la discriminación y el racismo.

FORN DE TEATRE PA'TOTHOM

El *Forn de Teatre Pa'tothom* surgió en 1999 como un centro de formación actoral abierto y accesible para todos. Este partió con la “filosofía social de dar acceso al inicio del arte, a todas las personas y a todos los grupos sociales” (Patothom, 2014). Sin embargo, no fue hasta 2002 que se preocupó por el teatro como herramienta socioeducativa para trabajar el empoderamiento a través del Teatro del Oprimido de las personas que sufrían situaciones de opresión como la hambruna o los desahucios.

Desde ese momento, el centro empezó a realizar una doble formación teatral: la formación integral del actor y la formación de teatro como herramienta de intervención social. Asimismo, se configuró una junta interna para actualizarse sobre los planteamientos sociales, revisar los discursos y estrategias de exclusión y cuestionar y trabajar a nivel curricular con el fin de empoderar a los colectivos con los que trabaja.

El objetivo principal del *Forn de Teatre Pa'tothom* es identificar los conflictos sociales del contexto con el fin de incidir positivamente en los colectivos afectados a través de la implementación de proyectos teatrales por la defensa de los Derechos Humanos y la lucha contra toda práctica generadora de exclusión social que demandan cambios sociales a nivel estructural a través de mecanismos de apoyo y vías de diálogo con diferentes organizaciones (Utopia, 2018). Es decir, su intención es contribuir socialmente a través del arte dramático para convertirse en un motor de cambio hacia la transformación social.

Sus principales actuaciones consisten en la aplicación de los principios y las técnicas del Teatro del Oprimido como herramienta para mejorar la calidad de vida y promover el desarrollo integral de los ciudadanos, siendo el Teatro Foro la técnica que caracteriza al centro. Los participantes, a partir de una representación teatral, inician un debate donde aportan sus opiniones y experiencias con el fin de generar una nueva obra reconfigurada por los espect-actores.



Figura 10. Logotipo del CTO Pa'tothom.
Fuente: Forn de teatre Pa'tothom (2002).

También, muchos de los proyectos del centro parten de los *Mapas teatrales* de Allan Owens y Keith Barber, influenciados por el TO, entendidos como “una herramienta educativa que, mediante la metáfora, ofrece un marco fantástico y lúdico donde el alumno se siente seguro para entrar en el camino de la creación teatral y del debate ideológico” (Forcadas, 2011:9).

Los proyectos que impulsa el *CTO Pa'tothom* son variados con el fin de dar respuesta a todas las diferentes opresiones que pueden sufrir los ciudadanos. Algunas de las temáticas que abarca son: el racismo y la islamofobia, la discriminación, la Ley Mordaza, a favor del agua, en contra de los poderes financieros, narco pisos en el Raval, vivienda, maltrato infantil, derecho a la educación, roles familiares, entre otras (Forn de Teatre Pa'tothom, s.f.). Sin embargo, estos proyectos no pretenden plantear soluciones, sino que generan buenas preguntas que incentivan el debate y la motivación política. Asimismo, el público al cual van dirigidos los proyectos y talleres es tan diverso como las temáticas tratadas.

El *Forn de Teatre Pa'tothom* colabora con organizaciones y entidades públicas que permiten un intercambio de ayudas y convenios de colaboración: el Ayuntamiento de Barcelona, Cáritas Barcelona, la Fundació Andruixai y el Institut de Cultura de Barcelona (ICUB), la Xarxa Aribarri, la Escola Cintra... entre otras que participan en proyectos específicos. Asimismo, se relaciona con entidades internacionales: *International Theatre of the Oppressed Organisation* (ITOO); Centro de Teatro do Oprimido de Río de Janeiro y Holanda (FORMAAT); *Rencontres du Jeune Théâtre Européen* de Francia (CREARC); *Sanskrit* de India; *Espaço de contacto social y cultural* de Porto a Portugal (PELE); *International Drama/Theatre and Education Association* (IDEA); *Instituto Teatral Europeo* de Roma; *STUDIO 900* de Milano, entre otros.

Toda esta red permite generar vías de comunicación para la implicación de diversos agentes sociales, favorecer difusión de proyectos, la realización de acciones orientadas a la justicia social y la continuidad de propuestas.

De esta forma, con la intención de contribuir al desarrollo de un mayor interés por los problemas de exclusión social y promover modelos de sensibilización en los grupos marginados, la entidad propone un conjunto de proyectos con diferentes tipos de intervenciones (racismo, violencia de género, viviendas, drogadicción, banca y

economía) y colectivos (inmigrantes, trabajadores, mujeres, adolescentes) (Patothom, 2014).

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con el fin de realizar un análisis coherente y profundo sobre los beneficios que puede aportar el Teatro del Oprimido como herramienta socioeducativa en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, es necesario establecer un conjunto de preguntas de estudio. Estas facilitan la realización del análisis de los proyectos promotores del Teatro del Oprimido, ya que concretan los contenidos adquiridos y los contenidos que se quieren conocer con el fin de confirmar las hipótesis del trabajo.

Es importante mencionar que tanto los centros temáticos como las respectivas preguntas propuestas han partido de los objetivos generales del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006), como documento base para el aprendizaje del español como lengua extranjera:

- *Alumno como agente social*: conocer aquellos elementos que configuran el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en situaciones comunicativas que se den en la interacción social.
- *Alumno como hablante intercultural*: identificar los aspectos relevantes de la cultura meta y establecer puentes entre esta y la cultura de origen.
- *Alumno como aprendiente autónomo*: hacerse responsable del propio proceso de aprendizaje logrando desarrollar un aprendizaje más allá del currículo y a lo largo de la vida.

Asimismo, se ha incluido la *competencia comunicativa* porque, aunque el aprendizaje de la lengua no es la finalidad última de los proyectos, estos dan mucha importancia a la participación, el debate y la negociación de significados; junto con el *papel de la lengua meta* en el guion y la obra.

Desde esta perspectiva, el análisis realizado parte del aprendizaje de lenguas extranjeras desde una dimensión social que implica la interacción con otras personas, textos y productos culturales en que se deben poner en juego las habilidades y las actitudes

interculturales, junto con los conocimientos correspondientes a la competencia comunicativa de la lengua.

Centros temáticos	Preguntas de investigación
Descripción	<ul style="list-style-type: none"> - Sinopsis y argumento - Reflexión
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Finalidades del proyecto
Técnicas del Teatro del Oprimido	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué técnicas del TO se implementan? - ¿Cómo se desarrollan? - ¿Qué beneficios aportan en el proyecto?
Participante como agente social	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de situación social se presenta? - ¿A qué tipo de colectivo está dirigido? - ¿Qué tareas realizan los participantes? - ¿Se potencia el intercambiar opiniones, puntos de vista, experiencias personales, sentimientos y deseos sobre el tema presentado? - ¿Se emiten juicios de valor en relación con los textos orales o escritos presentados?
Competencia comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué nivel de dominio de la lengua es necesario para participar efectivamente en el proyecto? - ¿Qué funciones de la lengua se desarrollan? - ¿Qué géneros discursivos y productos textuales se trabajan? - ¿Qué papel desempeña la comunicación en el proyecto?
Participante como hablante intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se toma conciencia de la influencia de la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas? - ¿Se analizan los elementos constitutivos del sistema cultural español?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se ponen en contacto el mundo de origen y el meta para identificar y comprender las similitudes y diferencias? - ¿Se interactúa entre personas, hechos y productos culturales? - ¿Se afrontan con eficacia los malentendidos culturales en situaciones conflictivas? - ¿Se potencia la mediación intercultural?
Papel de la lengua meta	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué papel tienen las lenguas cooficiales de Cataluña? - ¿Qué malentendidos comunicativos se presentan en el guion? - ¿Qué choques culturales se representan?
Participante como aprendiente autónomo	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se hace un uso estratégico de procedimientos para reducir la influencia de prejuicios, tópicos y posturas etnocéntricas? - ¿Se potencia el uso estratégico de procedimientos para reforzar las actitudes de interés, curiosidad, apertura, empatía, etc.? - ¿Se contribuye a la creación y mantenimiento de relaciones de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo? - ¿Se incorporan estrategias encaminadas a desarrollar el papel de intermediario cultural?

A partir de las preguntas de la tabla anterior se realiza un análisis y recolecta de datos para resolver las hipótesis del trabajo y obtener unas conclusiones definidas.

ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS

En el presente apartado se encuentra el análisis de los dos proyectos del *Forn de teatre Pa'tothom: Mustafá está en el trabajo* y *Amina busca trabajo*. Ambos proyectos pretenden trabajar el racismo sutil, dar visibilidad a prácticas más o menos normalizadas, reflexionar sobre estas y buscar soluciones colectivas.

El análisis de ambos proyectos parte de las preguntas propuestas en el apartado anterior, las cuales sirven de guía de análisis y permiten orientar la recopilación de información necesaria para obtener unas conclusiones finales consistentes.

MUSTAFÁ ESTÁ EN EL RELLANO

El proyecto *Mustafá está en el rellano* (2010) forma parte de la *Estratègia Antirumors* enmarcada dentro de la *Xarxa BCN Antirumors*. Esta entidad pretende detectar aquellos rumores sobre la inmigración que afectan a la convivencia de los ciudadanos y desencadenan actitudes racistas y discriminatorias.

Partiendo de los discursos antirracistas existentes en Cataluña, Jordi Forcadas expresa, en el programa *Tot un món* (2012), que para configurar esta obra se dio más importancia el trabajo

sobre les personnes que en aquest moment no són racistes, però que per la situació econòmica, per una situació de por social, poden esdevenir racistes. El que intentem és donar eines per com evitar que aquests rumors realment ens afectin i com tenir arguments de confrontació dels rumors.



Figura 11. Proyecto *Mustafá está en el rellano* dirigida por Jordi Forcadas.
Fuente: Forn de teatre Pa'tothom (2012).

Análisis de la obra

Descripción Conceptos clave: racismo sutil, rumores y prejuicios, aporofobia.

La obra está dirigida por Jordi Forcadas y trata el racismo cotidiano.

La sinopsis de *Mustafá está en el rellano* es la siguiente:

En una comunidad de vecinos hay un problema que nos afecta a todos y a todas. Si bien parece que la convivencia es aparentemente normal, ante ciertos intereses surgen conflictos a través de los cuales irán aflorando actitudes discriminadoras hacia ciertas personas. Esto creará una barrera comunicativa y una distancia que tornará imposible encontrar una solución conjunta (Ayuntamiento de Barcelona, 2010:28).

El argumento principal consiste en que en un edificio llega un vecino nuevo al cual se le responsabiliza de todo lo que sucede por el simple hecho de ser inmigrante. De esta forma, se muestra una situación racismo sutil, es decir, como diversas acciones cotidianas normalizadas son adoptan sin cuestionar y suponen un peligro para la convivencia.

La reflexión final a la que se quiere llegar con la obra es: ¿Qué creemos que no creemos? ¿Cómo a veces se discrimina sin darse cuenta? (Mizzini, 2012:18).

Objetivos Como se expone el *Catàleg d'activitats antirumors* de la estrategia Xarxa BCN Antirumors (Ayuntamiento de Barcelona, 2010:28), los objetivos del proyecto son los siguientes:

1. Informar, sensibilizar y luchar contra el fenómeno del racismo sutil.
2. Informar, sensibilizar y luchar contra las actitudes que lo sostienen, como los prejuicios, la discriminación y los rumores.
3. Presentar una escena cotidiana por desvelar los pensamientos más reiterativos con relación a ciertos colectivos.

4. Denunciar la violencia institucional, muchas veces fortalecida por los medios de comunicación, sobre la percepción de ciertas personas.
5. Denunciar la aporofobia e informar de este peligro en época de crisis.
6. Dar herramientas para afrontar situaciones de discriminación.

Es importante mencionar que en los objetivos del proyecto no figura ningún aspecto relacionado con el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, esta es un elemento importante en la obra como vehículo de comunicación. Por este motivo, en el apartado “papel de la lengua meta” se realizará un análisis sobre como esta interviene en las escenas y como condiciona las interacciones entre los personajes.

Técnicas del Teatro del Oprimido La técnica del Teatro del Oprimido implementada en el proyecto es el Teatro Foro. Primeramente, se realiza una representación de una obra que trata sobre una situación social concreta y, en finalizarla, se ofrece un espacio de debate donde el público puede pasar a la acción y buscar estrategias colectivas para combatir las injusticias presentadas.

En esta obra, Jordi Forcadas asumió el rol de *jóquer*, el cual tiene “el arte de saber preguntar al público y provocar el diálogo” (Mizzini, 2012:17)

Los beneficios principales de esta técnica consisten en la importancia de la participación y el diálogo entre los participantes, junto con la búsqueda de soluciones, acciones y estrategias para superar las opresiones sufridas.

Participante como agente social La obra presenta una situación de racismo causada por los prejuicios que se tienen hacia los inmigrantes y acciones discriminadoras normalizadas, hecho que causa conflictos en la convivencia vecinal.

El colectivo al que se dirige la obra es a jóvenes mayores de 15 años y adultos (Ayuntamiento de Barcelona, 2010). La función principal de

los espectadores consiste en visualizar la representación de la obra de teatro, la cual servirá como base para un posterior debate donde deberán participar con el fin de encontrar posibles soluciones a la situación expuesta.

Asimismo, gracias a la técnica del Teatro Foro, se potencia el intercambio de opiniones, experiencias personales y sentimientos en torno a la temática tratada, logrando emitir juicios de valores en relación con la obra representada.

Competencia comunicativa El proyecto está dirigido a un público muy amplio, motivo por el cual este no especifica qué dominio de la lengua deben poseer los participantes.

A partir del guion de la obra, y según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), se puede esclarecer que las funciones comunicativas que se desempeñan son: “expresar opiniones, actitudes y conocimientos” para “dar una opinión” y “posicionarse a favor o en contra”; e “influir en el interlocutor” para “pedir permiso”, “prohibir” y “ofrecer e invitar”.

En cuanto a los géneros discursivos trabajados, en todo momento se trata la transmisión oral, junto con las macrofunciones expositiva, en que se presentan hechos y situaciones concretas, y argumentativa, donde cada personaje defiende su opinión a partir de argumentos que logren convencer al interlocutor sobre la validez de estos.

La comunicación es primordial en el desarrollo del proyecto, ya que una vez se ha visualizado la obra, son los mismos espectadores que pasan a la acción y se convierten en espect-actores. Esto supone que se ponen en la piel de los personajes para intentar solucionar el problema, de manera que espectadores y actores crean una nueva escena.

Participante como Como elemento sociocultural base de la obra, se presenta una comunidad de vecinos formada por diversos personajes bastante

hablante representativos de España que, aunque no se especifica a que clase social pertenecen, tienen una estructura jerárquica definida:

Todo edificio en España tiene una asociación de propietarios que son los que escogen un presidente que los represente y gestione sus problemas: quién va a administrar el edificio, quién limpia (se puede contratar a una persona a nombre de la asociación), quién administra el dinero de la comunidad de propietarios, cuándo se hacen obras, quién cambia la bombilla del pasillo, etc. (Forcadas, 2012:108).

Como expone Mizzini (2012:16), en la obra se presentan diversos personajes: “un oprimido, un racista explícito o manifiesto, un racista sutil, una aliada del racista manifestó (que a su vez es inmigrante desde hace mucho tiempo) y una aliada del oprimido (que si peca de algo, es de discriminación positiva)”. Todo esto permite observar, analizar y comprender diversos elementos constitutivos de las actitudes, hechos y discursos del sistema cultural. Asimismo, se moviliza al público para que tome conciencia de la influencia de la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas a partir de la observación y posterior reflexión de la obra. Esto sucede sobre todo entre los actores opresores y los espectadores, ya que estos pueden sentirse identificados en acciones y pensamientos variados.

Centrándonos en el contacto establecido entre el mundo de origen y el meta, por un lado, encontramos al protagonista oprimido, Mustafá, que pone en relación ambos mundos y actúa consecuentemente. Por este motivo, conoce y tiene elementos sociales para luchar como el idioma, la cultura, los papeles... Esto le aporta unas “ventajas sociales que puede llevar al espect-actor a identificarse con él y profundizar en aspectos más profundos de la estructura social” (Forcadas, 2012:109).

Por otro lado, se aprecia como los personajes antagonistas establecen esta relación en diversos grados. Primero encontramos a la aliada de Mustafá, Nimia, que siente empatía por la gente extranjera y asume el rol de discriminadora positiva. Esto provoca que no valore a Mustafá por sus cualidades, sino por aquello que es políticamente correcto. En segundo lugar, se encuentran el racista sutil, Carles, y el racista

manifiesto, Ramón. Ambos perpetúan la estructura racista del poder a partir de mensajes nocivos para la conciencia. Pero, mientras el primero intenta manipular las situaciones a su favor y quedar bien con todos, el segundo rechaza cierta parte de la población por su procedencia y origen (Forcadas, 2012).

Finalmente, encontramos a la racista cómplice, Justina. Aunque es extranjera, refuerza las actitudes de Ramón con el fin de sentirse integrada y aceptada en la sociedad de acogida. A partir de este personaje se presenta como “un proceso de integración puede conllevar a adquirir muchos valores, incluido la discriminación” (Mizzini, 2012:25).

La intención última de esta configuración de los personajes no es tratar al inmigrante como una víctima, sino que pretende visualizar las actitudes asumidas por diversos roles sociales ante circunstancias que necesitan explicaciones y se apoyan en la culpabilización de los inmigrantes.

La obra no pretende afrontar con eficacia los malentendidos culturales, ya que al final Mustafá asume una culpa de la cual no es responsable para evitar problemas, de manera que se perpetúa la situación de conflicto del edificio. Sin embargo, gracias al debate del Teatro Foro, los espectadores afrontan los malentendidos surgidos de la situación conflictiva a través de las aportaciones de estos y de su implicación y actuación en la escena. Además, se potencia la mediación intercultural porque “el espect-actor en el escenario es actor, pero también observador, ya que a medida que actúa constata la viabilidad o no de la propuesta (que es acción)” (Forcadas, 2012:24).

Papel de la lengua meta	A partir del análisis del guion de la obra, se puede apreciar cómo se presentan diversos malentendidos comunicativos entre el protagonista, Mustafá, y los demás vecinos.
-------------------------	---

Estos malentendidos surgen por tres motivos distintos. Primeramente, debido a la comunicación en catalán, un idioma que desconoce el protagonista³:

Mustafá: ¿Qué piso es el tuyo?
Nimia: El segundo.
Mustafá: Vale, pues ya me pasaré y muchas gracias.
Nimia: *Molt bé, doncs que vagi bé (Saliendo).*
Mustafá: ¿Cómo?
Nimia: *Que vagi bé! ¡Que vaya bien! Comencem a practicar el català des d'ara!*
Mustafá: Ah, ja ja. Bé, bé, gràcies!

En segundo lugar, surgen malentendidos debido al valor sociocultural de diversas expresiones:

Nimia: Claro que no, tú no te preocupes. (Pausa). Mira Mustafá, el señor Ramón es un poco cascarrabias...
Mustafá: ¿Qué?
Nimia: Cascarrabias: perro ladrador, poco mordedor. Que... que se enfada mucho... ¡siempre! Pero después, no pasa nada.

Finalmente, la cultura de algunos de los vecinos con relación a actividades de ocio provoca choques culturales que desembocan a la concepción de “como acabas de llegar, no lo sabes” y desvalorizan la opinión del susodicho.

Carles: ¿Eres futbolero?
Mustafá: Sí, mucho.
Carles: Merengue³⁶, ¿no?
Mustafá: No, hombre. Soy culé³⁷.
Carles: ¡Míralo... nos ha salido culé! ¿En serio que eres culé?
Mustafá: Claro.

³ Imágenes del guion de la obra *Mustafá está en el rellano* obtenidas del libro *Praxis del Teatro del Oprimido en Barcelona* (2012) de Jordi Forcadas.

Carles: ¡Vaya, la que faltaba por oír! ¿Sabes cuál es el problema de verdad? El problema de verdad es que tú acabas de llegar y, claro, es normal, no conoces la historia del Barça ni todos los robos que hemos sufrido a lo largo de la historia. Muy sencillo, Mustafá, ¿tú sabes quién fue Brito Arceo? No, ¿verdad? ¿Y Ortiz de Mendibil, sabes quién fue? Tampoco. Guruceta, ¿ah? ¿ah? Esta es básica, ¿sabes? ¡Pues no! No, no sabes.

Mustafá: ¿Porteros?

Carles: ¡Ja! ¿Ves? Porteros dice. No tienes ni idea. Estos son los protagonistas de los más escandalosos robos sufridos por el Barça, los árbitros que nos han quitado puntos y trofeos de la forma más descarada.

Carles: Mira Mustafá, cuando lleves aquí más tiempo sabrás de qué te hablo, y entenderás de qué está hecha la historia del Barça aquí, y, en fin... (*A Nimia más fuerte*) ¡Ya abro! Ya voy yo, cariño. (*A Mustafá*) Perdona Mustafá, pero es que vienen unos amigos a ver el partido, ¿sabes? Están invitados.

Se puede apreciar que la lengua es representada como un vehículo de comunicación necesaria para acercar posturas. Así pues, la intención de aprender la lengua es tratada como una herramienta para integrarse en la sociedad y combatir las discriminaciones.

Participante como aprendiente autónomo Durante el proyecto, se lleva a cabo un uso estratégico de procedimientos para reducir la influencia de los prejuicios racistas. Se parte de la observación de la obra de teatro que muestra situaciones cotidianas donde se realizan acciones racistas sutiles. Una vez observadas las diversas escenas y se inicia el “debat amb el públic per la cerca d’estratègies que combatin la injustícia [...]” (*Forn de teatre Pa’tothom*, 2019:26), se inicia un proceso de análisis e introspección el que los participantes pueden intercambiar sus experiencias, opiniones y sentimientos. Finalmente, los espectadores pasan a la acción implicándose en las escenas, donde deben interpretar el hecho y negociar con otros personajes para erradicar el malentendido y neutralizar los conflictos interculturales.

También se potencia el uso estratégico de procedimientos para reforzar actitudes de apertura hacia la nueva cultura, la curiosidad y la empatía, ya que la primera fase del Teatro Foro permite tanto observar cómo empatizar con la injusticia presentada, de manera que el participante puede llegar a entender al oprimido, sentirse identificado con él e incluso reflexionar sobre las propias acciones racistas que se llevan a cabo de forma inconsciente (Mizzini, 2012). De esta forma, en la segunda fase de debate esta actitud se refleja en hechos tanto a la hora de participar como a la de actuar en escena.

Es favorable que el proyecto se realice en espacios cerrados para promover la intimidad y la seguridad del ambiente y, así, contribuir a la creación de relaciones de colaboración, cordialidad y confianza entre los participantes.

Todo esto supone el desarrollo del papel de intermediario cultural en que se observa la situación, se toma conciencia de esta y se comprende y, finalmente, se actúa conscientemente para establecer contacto entre la cultura de origen y la meta, con el fin de resolver situaciones conflictivas producidas por malentendidos culturales (Forcadas, 2012).

Como aprendiente autónomo, el proyecto pretende dar herramientas para evitar la afectación de los rumores sobre la inmigración, superar los prejuicios y tener argumentos de confrontación ante estos.

AMINA BUSCA TRABAJO

El proyecto *Amina busca trabajo* (2008) fue creado por el actor Ayoub el-Hilali y su familia con la dirección de Jordi Forcada, siendo uno de los máximos exponentes socioeducativos del centro porque trata sobre cómo una ciudadana oprimida y su familia salen a escena para denunciar una situación y, así, poder transformarla.

La familia Hilali vio en el teatro la posibilidad de denunciar y tratar una vivencia en que, como expone Ayoub el-Hilali en el programa *Tot un món* (2010),

la gent s'ha trobat també a la pell de l'Amina. No volem dir que pel fet que sigui àrab i de que porti fula, i de que no parli català és el problema, no. Podria haver sigut una altra senyora.

Figura 12. Proyecto
Amina busca trabajo
dirigida por Jordi
Forcadas.

Fuente: Forn de teatre
Pa'tothom (2008).



Análisis de la obra

Descripción

Conceptos: género, mundo laboral e inmigración.

La obra trata sobre las dificultades que tienen los inmigrantes para encontrar trabajo. La sinopsis de *Amina busca trabajo* es la siguiente:

Una dona marroquí que es troba a Barcelona fa una periple per a diferents institucions per a obrir-se un camí dins del món laboral, deixant en evidència les dificultats en que es troben personnes com ella i les institucions que volen ajudar en aquest aspecte. També quedar clar que la situació és universal i que no és qüestió de nacionalitats, sinó d'una estructura social que exclou a certes capes socials (El Raval de Barcelona, 2010).

El argumento principal de la obra consiste en presentar diversas situaciones laborales donde Amina sufre algún tipo de discriminación, ya sea porque no domina la lengua catalana, porque intentan convencerla de firmar un contrato basura sin explicarle las condiciones o cómo no le indican correctamente qué trabajo debe realizar y, consecuentemente, actúa por su propia iniciativa.

La reflexión final de la obra gira en torno a la pregunta: “¿Cómo luchar contra las prácticas injustas de las empresas para poder ejercer un trabajo digno sin ser objeto de explotación?” (Forcadas, 2012:76).

Objetivos Los objetivos generales de la obra consisten en poner en relieve las dificultades que una persona inmigrante sufre a la hora de buscar trabajo; la actuación de los servicios sociales y el *Servei Català de Col·locació*; y las injusticias laborales como los contratos “basura” (Forcadas, 2012).

Todo esto pretende generar *sympatia*, ya que la situación presentada en la obra la viven los trabajadores medios españoles.

Como sucede en el proyecto anterior, el aprendizaje de la lengua no es uno de los objetivos principales. No obstante, el papel que desempeña en la obra sirve para reforzar ciertas actitudes racistas y promover la situación de opresión. Por este motivo, este elemento se tratará en mayor profundidad en el apartado “papel de la lengua meta”.

Técnicas del Teatro del Oprimido La técnica implementada en *Amina busca trabajo* es el Teatro Foro. El proyecto tiene una duración de una hora, la cual se divide en treinta minutos de explicación del funcionamiento y representación de la obra, y treinta minutos de debate por parte de los espectadores.

También aparece la figura del jóquer como “un agente de tráfico que facilita el tránsito entre escena y platea” (Forcadas, 2012:77).

Esta técnica permite crear espacios seguros donde poder expresarse libremente ante situaciones de opresión vividas. De esta forma, pueden

expresar pensamientos internos, sentirse identificados con las experiencias de compañeros y, juntos, poder hablar sobre posibles soluciones o actuaciones ante las injusticias presentadas.

Participante como agente social La situación presentada en la obra consiste en las adversidades que sufren las personas para incorporarse al mundo laboral debido a varias circunstancias: ser mujer, inmigrante, no conocer sus derechos, no dominar la lengua, mantener una familia... Y cómo todo esto desemboca a un conjunto de prácticas laborales injustas ejercidas por los empleadores como contratos basura, retención del sueldo, maltrato verbal, entre otras.

Al tratar una temática bastante común en España, la obra está dirigida a públicos diversos que sufren una problemática similar, es decir, aquellos que viven la precariedad laboral, puesto que se pretende extraer la situación vivida por Amina a las posibles vivencias de los espectadores. Esto se debe a que se pretende incidir en aquellos colectivos que “trabajan sobre el terreno y que tienen claro una urgencia social de transformación y son conscientes de las estructuras que ejercen la opresión” (Forcadas, 2012:77).

En la obra, los participantes asumen dos roles según las fases del Teatro Foro. En primer lugar, tienen un rol pasivo donde deben observar la obra. Este momento permite a los espectadores abrirse a la situación de opresión presentada, logrando empatizar y sentirse identificados con ciertas prácticas. En segundo lugar, asumen un rol activo a través del debate donde pueden expresar sus opiniones y sentimientos, sus vivencias y experiencias propias o sufridas por gente cercana.

En conjunto la intención final del debate es emitir un juicio de valor con relación a la situación de opresión representada en la obra. Como se expone en *Praxis del Teatro del Oprimido en Barcelona* (Forcadas, 2012:78), la variedad de colectivos a los que se presentó la obra condujo a reacciones variadas:

Hubo un público de mujeres que, oprimidas como Amina, no aguantaron hasta el final de la obra y le gritaban lo que tenía que hacer antes de empezar el foro [...] En otros foros se dieron a conocer posibilidades de actuar como denunciar a estas mafias empresariales a los sindicatos o asesorarse antes de firmar un contrato de trabajo [...] También los hubo que no pudieron ir más allá del hecho de ver a una extranjera y en el momento del debate le preguntaban por qué no se iba para su país.

Competencia comunicativa Debido a la gran difusión de esta obra a colectivos diversos, no se considera que el nivel de dominio de la lengua sea un elemento a tener en cuenta.

A partir del guion de la obra, según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), se puede apreciar que las funciones comunicativas que se desempeñan giran en torno la temática del mundo laboral. Estas se centran principalmente en “dar y pedir información” como “identificarse”, “solicitar una explicación” y “pedir confirmación”; e “influir en el interlocutor” con las intenciones de “pedir ayuda”, “repetir una orden previa” y “aceptar y rechazar una propuesta”.

En cuanto a los géneros discursivos trabajados, prima la transmisión de oral porque se llevan a cabo conversaciones transaccionales como realizar entrevista en INEM y en ETT para encontrar puestos de trabajo.

También, como género escrito, se tratan las ofertas de trabajo y el currículum, junto con la realización de un formulario a partir de la visualización de un video sobre las normas de limpieza de una empresa. Sin embargo, estos documentos no se han podido analizar porque no aparecen materialmente en la obra.

La comunicación es el eje vertebrador tanto de la técnica implementada como del proyecto presentado porque el debate pretende acercar posturas y aproximar colectivos trabajadores: “que la cuestión es de clases, de ricos y pobres y no de nacionalidades, no era cuestión de extranjeros y nacionales” (Forcadas, 2012:54).

Participante como hablante intercultural	<p>La obra pretende mostrar como la influencia de la propia identidad cultural afecta en la percepción de otras culturas. Esta intención cambia de destinatario según el colectivo al cual se dirige. Por un lado, se apreció como aquellos colectivos inmigrantes, especialmente mujeres extranjeras se identificaron con Amina desde el primer momento tanto en las situaciones vividas como en las discriminaciones sufridas y acciones de la protagonista. Por otro lado, aquellos colectivos autóctonos se identificaron tanto con las injusticias sufridas por Amina como con algunas de las actuaciones y actitudes de los opresores, llegando a expresar que se fuera a su país.</p>
	<p>La obra presenta cómo la situación política española “permite la práctica de explotación laboral de manera cínica y reiterada por parte de los empresarios y con una legislación que es laxa con ciertos comportamientos” (Forcadas, 2012:54).</p>
	<p>Las 8 escenas de la obra presentan situaciones diferentes en donde las personas en busca de empleo se pueden reconocer porque se presentan los mecanismos que utiliza la administración como la oficina del INEM, los jefes y empleadores, los compañeros de trabajo, etc. “Con un español en paro y un extranjero en paro son distintos, pero con un mismo trasfondo” (Forcadas, 2012:54).</p>
	<p>Asimismo, los personajes de la obra representan los principales agentes del mundo laboral: la protagonista Amina (oprimida); su hijo Mohamed (aliado); un funcionario del INEM (opresor por seducción); Toni, un asistente social (aliado); Pepi, una empresaria (opresora); doña Inés de recursos humanos (opresora, alienada, cómplice); y un chico del almacén (alienado, cómplice) (Forcadas, 2012).</p>
	<p>A partir de las aportaciones de los espectadores, se favorece el contacto entre el mundo de origen y el meta. Es importante mencionar que, aunque se trabaja con colectivos que sufren la misma situación laboral que Amina, la relación entre ambos mundos es potenciada</p>

cuando se trabaja con grupos autóctonos que logran empatizar con la protagonista, independientemente de la cultura que pueda tener. En el caso del trabajo con colectivos inmigrantes, “hubo alguna intervención de mujeres que más que buscar una transformación aprovecharon el momento para poder decirle cuatro verdades a esta Pepi y descargar esa rabia contenida durante muchos años” (Forcadas, 2012:78), hecho que no facilitó la aproximación entre ambos mundos.

La obra en sí no afronta eficazmente la situación conflictiva, sino que Amina se mantiene oprimida hasta el final de la obra. Sin embargo, es en el debate donde los participantes pueden opinar y expresar sus opiniones para encontrar soluciones al problema o, al menos, alternativas viables que permitan mejorar la situación de la protagonista.

Esto favorece la mediación intercultural porque los espectadores pueden negociar significados, proponer alternativas e intentar entender los posibles malentendidos lingüísticos que surgen durante las conversaciones o cómo afrontar legalmente las injusticias laborales. Como expone Forcadas (2012), en algunos foros se propuso denunciar diversas prácticas de los empleadores, contactar con sindicatos de trabajadores o asesorarse antes de firmar contratos laborales.

Papel de la lengua meta Finalmente, el papel de las lenguas española y catalana es muy importante en la obra. En esta Amina habla español básico, pero no catalán, un requisito necesario para todas las ofertas de trabajo a las que se aplica (confeccionadora y limpiadora). Sin embargo, la protagonista cuestiona dicho requisito, ya que no entiende por qué no se puede limpiar sin hablar catalán.

Asimismo, también surgen algunos malentendidos comunicativos entre interlocutores debido a la interferencia fonológica de su LM como en los siguientes casos⁴:

Toni:... marido... de baja por accidente laboral. ¿Cómo está tu marido?
Amina: Mejor, pero aún no puede levantar peso. Le duele la falda.
Toni: ¿Qué?
Amina: La falda (*señalando la espalda*).
Toni: ¡Ah! La espalda.
Amina: La falda.
Toni: La espalda. Pero, ¿ya has buscado trabajo en el INEM?
Amina: No puedo trabajar porque no hay trabajo para mí o porque no sé hablar catalán.
Toni: Claro, es que lo necesitarás. ¿Por qué no haces un curso de catalán?
Amina: No puedo porque necesito encontrar trabajo. Si estudio ¿cómo como?

Doña Marta (*mirando el formulario*): Muy bien, bien. Vale, ahora me tendrás que contestar a unas preguntas. ¿Para entrar a cámaras frigoríficas qué tipo de calzado has de usar?
Amina: Mmm... de trabajo.
Doña Marta: ¿Cómo?
Amina: Botas.
Doña Marta (*repite más lentamente*): ¿Para entrar a cámaras frigoríficas qué tipo de calzado has de usar?
Amina: Zapatas.
Doña Marta: Eh... bien, vale, no pasa nada. (*Le extiende un*

Amina: ¿Pepe?
Pepi: Soy Pepi, ¡Pepi!
Amina: Pepe.
Pepi: Mira, soy la Pepi, no me conoces pero he recibido tu currículo. Es muy interesante. Me interesa que trabajes conmigo, tenemos una empresa de limpieza, ¿me oyes?

También errores léxico-morfológicos y semánticos:

⁴ Imágenes del guion de la obra *Amina busca trabajo* obtenidas del libro *Praxis del Teatro del Oprimido en Barcelona* (2012) de Jordi Forcadas.

Amina: Ahora pagar.
Pepi: No te pongas así, con lo que hemos hecho por ti, que te hemos dado un trabajo digno.
Amina: Mira, cobrar ahora, si no, ni llave ni nada. Yo quedar. (*Enseña el llavero*).

Doña Marta (*mirando el formulario*): Muy bien, bien. Vale, ahora me tendrás que contestar a unas preguntas. ¿Para entrar a cámaras frigoríficas qué tipo de calzado has de usar?
Amina: Mmm... de trabajo.
Doña Marta: ¿Cómo?
Amina: Botas.
Doña Marta (*repite más lentamente*): ¿Para entrar a cámaras frigoríficas qué tipo de calzado has de usar?
Amina: Zapatas.
Doña Marta: Eh... bien, vale, no pasa nada. (*Le extiende un*

Se puede apreciar que la lengua es un elemento necesario para desenvolverse en las sociedades de acogida porque permite muchas más oportunidades de inserción en ámbitos como el laboral. Asimismo, se aprecia como su desconocimiento provoca actitudes de menoscabo por parte de los autóctonos.

Participante como aprendiente autónomo En primer lugar, se hace un uso estratégico de procedimientos para reducir la influencia de prejuicios, tópicos y posiciones etnocéntricas porque el debate del foro permite, a partir de la observación de la obra, establecer comparaciones con situaciones propias vividas y poder participar abiertamente e intercambiar experiencias. Esto sucede en un espacio seguro y familiar donde poder expresarse libremente y sin tapujos, hecho que facilita la colaboración, la confianza y la comodidad entre los participantes.

También se favorece el uso estratégico de procedimientos para reforzar las actitudes de apertura, interés y empatía. En muchos de los debates se logró que los participantes empatizaran con Amina debido a su situación precaria en el ámbito laboral, independientemente de la cultura que poseen: “La involución en los derechos de los trabajadores en nombre de la crisis esperemos pueda ser el acicate para unirse y

mirar hacia quienes realmente nos han llevado hasta aquí” (Forcadas, 2012:79).

No obstante, dependiendo del público con el que se trabaja, las reacciones para analizar la situación, afrontarla y ofrecer alternativas se logró en distintos niveles. Esto es debido a que la participación en la obra “no es garantía de que el debate sea de calidad, para ello, se tenía que llevar al público más allá del análisis superficial” (Forcadas, 2012:77).

RESUMEN DE LOS RESULTADOS

A partir del análisis de los dos proyectos del Teatro del Oprimido del *Forn de teatre Pa'tothom* se ha podido esclarecer algunas características básicas de las experiencias en relación con el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El resumen de los resultados parte de los centros temáticos valorados en el análisis:

- Técnicas del Teatro del Oprimido
- Participante como agente social
- Competencia comunicativa
- Participante como hablante intercultural
- Papel de la lengua meta
- Participante como aprendiente autónomo

Cada categoría tiene un significado específico que hace referencia a distintos elementos, de forma que cada una se despliega con la información obtenida pertinente:

TÉCNICAS DEL TEATRO DEL OPRIMIDO

El Teatro del Oprimido es la metodología teatral vertebradora de los proyectos analizados porque su intención es ofrecer una pedagogía participativa basada en los participantes y capaz de proporcionar espacios donde visibilizar y afrontar problemas que surgen en las comunidades.

De esta forma, la técnica implementada es el Teatro Foro, el cual tiene dos objetivos principales: mostrar situaciones verosímiles de opresión e injusticia derivadas de la realidad sociopolítica del contexto; y ofrecer un espacio de participación donde aportar opiniones, ideas y experiencias experimentadas por los participantes que les permitan la reflexión, negociación y posterior toma de decisiones. Esto supone que los participantes se consideren facilitadores activos y protagonista de sus propias acciones, y no simples receptores pasivos que reproducen la cultura.

Asimismo, en esta técnica es importante mencionar dos elementos específicos: el jóquer y los actores.

El jóquer es el encargado de dinamizar la propuesta, desde su concepción y creación, hasta su representación e incentivación del diálogo en el foro. Así pues, debe propiciar la participación y el debate a través de preguntas generadoras de dudas y reflexiones que puedan enriquecer las propuestas colectivas.

Centrándonos en los actores, estos son los encargados de representar la obra teatral que muestre cómo diversos personajes actúan en situaciones cotidianas y qué rol asumen en la promoción o denuncia de las opresiones. También, en el momento en que los participantes pueden intervenir en la escena, los actores deben poseer una gran capacidad de improvisación, junto con un gran conocimiento introspectivo de su personaje para saber cómo actuaría en una situación distinta según sus principios y actitudes. Por este motivo, en el proyecto *Mustafá está en el rellano*, se ofrece la posibilidad de intervención, porque los actores de la obra son profesionales del centro *Forn de Teatro Pa'tothom*; mientras que en la obra *Amina busca trabajo*, solamente se ofrece un debate, ya que los personajes son representados por el actor creador de la obra, Ayoub El Hilali, y su familia.

PARTICIPANTE COMO AGENTE SOCIAL

Para resumir este punto, es necesario tratar dos dimensiones descriptivas básicas: el contenido tratado y el papel de los ciudadanos.

Los contenidos de la obra tratan cuestiones próximas a los participantes como la inmigración, el racismo y el desempleo. Esto permite realizar una dramatización social

capaz de describir y analizar las situaciones conflictivas de los contextos más próximos. En un primer momento, ambas obras presentan únicamente una situación de opresión con un final que la perpetua. Sin embargo, esto conduce a un cuestionamiento de las reglas y a una reelaboración de la estructura de las comunidades en el espacio del foro.

El papel de los ciudadanos asume una dualidad importante a lo largo del proceso. Es substancial mencionar que en ambos proyectos analizados el público no necesariamente se conoce, sino que se encuentran por una razón personal que los une: una opresión. Así pues, los participantes asumen tanto un rol pasivo como un rol activo.

Por un lado, en el momento en que se visualiza la obra, los espectadores adquieren un rol pasivo en que no pueden participar, solamente observar una situación inamovible. No obstante, esto no evita que puedan sufrir cambios internos debido a la empatía, la frustración o el reconocimiento.

Por otro lado, es en el foro donde los participantes toman un rol activo basado en la interacción donde pueden expresar sus perspectivas sociopolíticos en correlación con las posiciones de los otros sobre la situación presentada. También pueden entrar en escena remplazando a los actores, hacho que permite que se conviertan en “*espect-actores* capaces de ensayar el cambio social” (Boal, 2001:309-310) para intentar buscar soluciones a la situación de opresión presentada.

COMPETENCIA COMUNICATIVA

Este centro temático no puede definirse consistentemente porque los dos proyectos analizados no se centran en el aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera; sino que se centran en el tratamiento del racismo sutil en contextos como la vivienda y el trabajo. Por este motivo, la planificación de los proyectos analizados no tiene en cuenta los contenidos ni los objetivos centrados en el aprendizaje de la lengua.

No obstante, aunque no se pueden extraer claramente las funciones de la lengua y tampoco los géneros discursivos; se pueden apreciar ciertas funciones de la lengua a partir de los guiones, ya que estos se desarrollan en contextos concretos donde se realizan transacciones básicas.

Centrándonos en el papel de la comunicación, este es vertebrador en los dos proyectos porque pretenden facilitar espacios seguros donde los participantes puedan expresarse abiertamente para profundizar y afianzar los conocimientos sobre el mundo que les rodea a partir de una situación o realidad cercana que han podido vivir. Esto supone que los proyectos de Teatro foro se concibían como medios de comunión y, a la vez, de comunicación.

PARTICIPANTE COMO HABLANTE INTERCULTURAL

Las dos obras teatrales presentan situaciones de racismo sutil, junto con diversos elementos que provocan choques culturales. Estos surgen en encuentros con el otro donde la diferencia entre los valores culturales, comportamientos y patrones sociales se convierten en algo visible y significativo. Por este motivo, visualizar la situación de opresión a través del teatro permite alejarse de esta y darse cuenta de los propios posicionamientos culturales en las reacciones emocionales y los juicios sobre los otros.

La técnica del Teatro Foro analizada ayuda a los participantes a darnos cuenta de que la mirada no es neutra, sino que está cargada de juicios morales y críticas, los cuales deben entenderse dentro de un contexto social y cultural determinados.

Centrándonos en el contexto, los proyectos analizados presentan temáticas constitutivas del sistema cultural español. Estas se basan en el proceso de inclusión de los migrantes en las sociedades de acogida, junto con las situaciones y actitudes a las que tienen que hacer frente: el racismo cotidiano o sutil, los prejuicios y estereotipos interiorizados contra los inmigrantes, las estrictas y complicadas leyes de inmigración, los procesos burocráticos que desfavorecen a ciertos colectivos...

Incluir la concepción del mundo de origen y la percepción del mundo meta permite establecer contacto entre ambos. Este proceso de conexión conlleva la reorganización de la propia identidad en que los patrones cognitivos, afectivos y conductuales se ven modificados e integran elementos de ambos mundos. De esta forma, es en el foro donde los participantes pueden expresarse y conocer la percepción de los otros, con el fin de empatizar, negociar, reflexionar sobre la propia concepción de la realidad y tomar decisiones conjuntas que permitan encontrar soluciones satisfactorias para ambos.

Este proceso permite afrontar los malentendidos culturales gracias a la experimentación de una contra-realidad positiva, es decir, encontrar otras formas de afrontar las situaciones de opresión que les permitan entender y abrirse a los demás y a las otras formas de hacer, sin dejar las propias de lado, sino uniéndolas. Lograr este fin posibilita a los participantes convertirse en mediadores interculturales capaces de ofrecer alternativas y soluciones a conflictos a través del diálogo y los acuerdos y, así, mejorar la convivencia.

PAPEL DE LA LENGUA META

En los dos proyectos analizados se incluyen las lenguas cooficiales de Cataluña: el catalán y el español. El papel que juegan en la obra juega con el sentimiento de nacionalidad que diferencia a los personajes entre aquellos que son autóctonos y hablan catalán, y aquellos que son inmigrantes y están en proceso de aprendizaje del español para poder desenvolverse en la sociedad de acogida. Asimismo, el español es el puente entre todas las personas, ya que es la lengua que todos entiende y con la que pueden comunicarse y expresarse.

Mientras que en el caso de *Mustafá está en el rellano*, los malentendidos lingüísticos y culturales no son muy notorios porque el protagonista domina la lengua meta y sabe desarrollarse en situaciones comunicativas complejas; en *Amina busca trabajo* se puede apreciar cómo su falta de dominio del español provoca situaciones incómodas y malentendidos culturales debido a la incorrecta expresión de palabras causada por las interferencias de su lengua materna, el estilo comunicativo, el registro y la falta de comprensión de mensajes orales en entrevistas, vídeos o en el trabajo.

Asimismo, aparecen actitudes y acciones racistas causadas por estereotipos y prejuicios diversos que interfieren en el entendimiento intercultural e impiden la buena convivencia entre ciudadanos.

Ambas situaciones de conflicto provocan en los personajes oprimidos el surgimiento del sentimiento de no pertenencia que puede llevar a una crisis de identidad. Es necesario abrirse al otro para aprender sobre la cultura de acogida (lenguaje, instituciones, productos culturales, etc.), pero también sobre la propia gracias al cambio de perspectiva.

A partir del análisis anterior, aunque no se hace referencia explícita al aprendizaje de la lengua española o catalana, este elemento se añadirá en la posterior propuesta didáctica por su valor social y de identidad que aporta a los miembros de una comunidad.

PARTICIPANTE COMO APRENDIENTE AUTÓNOMO

En los dos proyectos de Teatro Foro, los participantes movilizan diferentes estrategias para el empoderamiento, la lucha contra la opresión y el diálogo, con el objetivo último de transferirlas a la vida real.

En primer lugar, encontramos aquellas estrategias y procedimientos afectivos que refuerzan las actitudes de interés, la curiosidad, la apertura, la empatía... Esto se ve reforzado, primeramente, durante la visualización de la obra de teatro donde los espectadores pueden identificarse con la situación presentada, ya sea con el rol del oprimido como con el del opresor. Esto supone empatizar con los personajes y puede conducir a la curiosidad para conocer al otro y querer saber cómo se siente, de modo que se promueve el interés y la apertura hacia los demás.

En segundo lugar, están las estrategias y procedimientos para reducir la influencia de prejuicios, tópicos y posturas etnocéntricas a través del posterior foro. En este se pretende generar un espacio de diálogo donde los participantes puedan expresarse, analizar y comprender la estructura social presentada en la obra, a la vez que se favorece el desarrollo de capacidades que les posibiliten reflexionar y hasta proponer soluciones alternativas y satisfactorias ante la situación de opresión.

Finalmente, también se desarrollan estrategias de colaboración, cordialidad y confianza entre los participantes porque toda la dinámica supone relacionarse con los otros y participar en actividades grupales, hecho que facilita el desarrollo de un espíritu colaborativo y responsable.

Los tres tipos de estrategias y procedimientos desplegados promueven el desarrollo tanto de destrezas sociales como afectivas y cognitivas, a través de la implementación del pensamiento crítico, la extrapolación de significados y la resolución de problemas.

En conjunto, se potencia la resiliencia, entendida como la capacidad de enfrentarse a dificultades satisfactoriamente tanto en el plano individual como interpersonal. El participante se convierte en intermediario cultural, es decir, deja de ser un simple observador para convertirse en un actor social capaz de mediar entre culturas para superar situaciones de malentendidos y conflictos.

APLICABILIDAD EN CONTEXTOS ELE

Una vez obtenidos los resultados del análisis de los proyectos de Teatro Foro *Mustafá está en el rellano* y *Amina busca trabajo*, es importante conocer qué elementos pueden aplicarse en contextos de enseñanza de lengua española como lengua extranjera.

De esta forma, se ha esclarecido cinco elementos que pueden favorecer el aprendizaje de la lengua, los cuales parten de los principios básicos del *Marco Común Europeo de Referencia* (2001) y del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006):

VENTAJAS		APLICACIONES
1	Las personas se consideran facilitadoras activas y no receptoras pasivas que reproducen la cultura.	Aprendizaje centrado en el alumno. Aprendizaje orientado a la acción.
2	El jóquer tiene la función de mediar, inducir a la reflexión y promover el diálogo.	Rol del docente como guía y orientador.
3	La comunicación es el eje vertebrador de las propuestas.	Método comunicativo y enfoque por tareas.
4	Se desarrollan estrategias de empatía, apertura, análisis y comprensión hacia el otro; junto	Desarrollo de la competencia intercultural (paso del nivel monocultural al transcultural).

	con la búsqueda de alternativas para superar la situación conflictiva.	Desarrollo de estrategias afectivas, sociales y cognitivas.
5	Los guiones presentan muestras de habla cotidianas donde se aprecian personajes que se comunican en distintos niveles de dominio de la lengua, registros y estilos comunicativos.	Mostrar la lengua en contextos verosímiles o cercanos a las situaciones comunicativas cotidianas. Desarrollo de funciones comunicativas.

Asimismo, también aparecen diversos inconvenientes que deberían replantearse para mejorar la vialidad de las propuestas en contextos ELE:

INCONVENIENTES		SOLUCIONES
1	El teatro foro requiere de actores profesionales capaces de afrontar la intervención de los espect-actores en escena.	Se puede crear un teatro foro sin incluir la intervención del público en escena, solamente ofreciendo un debate reflexivo.
2	No se tratan los malentendidos culturales como eje vertebrador de la temática tratada, sino situaciones de racismo.	Se puede cambiar la temática a tratar para partir de los choques culturales en contextos ELE.
3	No se tiene en cuenta el nivel de dominio de la lengua de los participantes.	En situarnos en contextos ELE, es necesario adecuar la intervención a las características del grupo diana (nivel, edad, intereses, necesidades...).
4	Los participantes del teatro foro no deben necesariamente conocerse, únicamente deben compartir la situación de opresión.	Los aprendientes se conocen y establecen relaciones tanto dentro del aula como fuera de esta, además de compartir situaciones cotidianas comunes.

5	Es una intervención puntual que pretende hacer reflexionar sobre la temática tratada únicamente durante la realización del proyecto.	Debe considerarse como un trabajo contante, progresivo y significativo en el proceso de aprendizaje de los aprendientes.
---	--	--

PROPIUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica “Cara a cara contra el racismo” se concibe como un taller educativo entendido como unidades productivas basadas en la dialógica entre la teoría y la práctica que parten de una realidad concreta y tienen el fin de ser transferidas a esta y transformarla (Kisnerman, 1977).

Como expone Betancourt (1996:21-22), algunos de los objetivos que promueven los talleres educativos son:

- Promover y facilitar una educación integral e integrar, de manera simultánea, en el proceso de aprendizaje el aprender a aprender, a ser y a hacer.
- Realizar una tarea educativa y pedagógica integrada y concertada entre docentes, alumnos, instituciones y comunidad.
- Superar el concepto de educación tradicional en el que el alumno ha sido un receptor pasivo, bancario del conocimiento, diríamos en términos de Freire, y el docente un simple transmisor teorizador de conocimientos, distanciado de la práctica y de las realidades sociales.
- Permitir que tanto el docente o facilitador como el alumno o participante se comprometan activamente con la realidad social en la que está inserto el taller, buscando conjuntamente con los grupos las formas más eficientes y dinámicas de actuar en relación con las necesidades que la realidad social presenta.

- Crear y orientar situaciones que impliquen ofrecer al alumno o a otros participantes la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas.

La intención de la presente propuesta no se concibe exclusivamente como un conjunto de sesiones de lengua, sino como un taller educativo capaz de crear un espacio seguro donde los participantes pueden manifestar sus experiencias y opiniones, actuar conscientemente y reflexionar. De esta forma, el taller presentado pretende ser un refuerzo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso del español.

Asimismo, el Teatro del Oprimido es la metodología teatral base para configurar la propuesta didáctica. Las conclusiones obtenidas en el análisis de los dos proyectos de Teatro Foro han permitido seleccionar las técnicas más convenientes para crear una propuesta didáctica aplicable en contextos de aprendizaje de español como lengua extranjera para favorecer el desarrollar la competencia intercultural y tratar una temática que puede afectar de primera mano a los aprendientes: el racismo cotidiano.

Así pues, las técnicas implementadas son el Teatro-Imagen y el Teatro Foro, ya que su implementación supone la implicación tanto corporal como emocional. De esta forma, se inicia con una implicación estática, para ir incluyendo diálogos y movimientos que facilitarán la creación de un Teatro Foro donde los aprendientes deberán asumir el rol de actores y, en el foro, de participantes activos.

TÍTULO	CARA A CARA CONTRA EL RACISMO: Taller educativo para el aprendizaje de español como lengua extranjera.
CONTEXTUALIZACIÓN	<p>La propuesta didáctica se contextualiza en la formación de adultos que fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida. Generalmente, los estudiantes adultos se caracterizan por tener un bagaje formativo previo, poseer preferencias de estilos de aprendizaje y tener que superar barreras durante este proceso como la falta de tiempo, la poca motivación o la combinación con otras actividades.</p> <p>Este tipo de formación fomenta el desarrollo integral de las personas a través de la adquisición de competencias, las cuales parten de la implicación activa y el compromiso, el cual surge de la motivación intrínseca (interés, necesidad o deseo).</p> <p>El grupo diana al cual se dirige el taller está conformado por mujeres árabes inmigrantes de entre 20 a 35 años que se encuentran en situación de inmersión lingüística desde hace varios años y, por consiguiente, poseen un nivel B1 de dominio de la lengua española.</p> <p>Las necesidades básicas del grupo diana se centran en poder desarrollar las actividades cotidianas en la sociedad de acogida, como buscar trabajo, formar y mantener a su familia, participar en la sociedad... Sin embargo, existen muchos prejuicios hacia las personas migradas que llegan a la sociedad de acogida y, por ellos, sufren situaciones de racismo y xenofobia que muchas veces imposibilitan su inclusión en la sociedad y su correcto desarrollo en esta.</p>
JUSTIFICACIÓN	<p>La propuesta didáctica pretende tratar situaciones de racismo a partir de las experiencias propias de los participantes del taller con el fin de poder reflexionar sobre por qué surgen estas ideas generalizadas en la población autóctona y tener argumentos para poder afrontar estas situaciones conflictivas. Concretamente, se pretenden trabajar algunos de los prejuicios que se tienen acerca de la población inmigrante, concretamente la árabe como puede ser el uso del hiyab, el tipo de vivienda, las ayudas sociales y los servicios sanitarios que reciben.</p>

	<p>Esta temática se enmarca en la competencia intercultural, entendida como las habilidades del aprendiente para negociar significados y desenvolverse adecuadamente en situaciones comunicativas pluriculturales.</p> <p>Asimismo, se apuesta por la pedagogía del empoderamiento, la cual se concibe como el fortalecimiento de la capacidad de los individuos para autodeterminar su identidad cultural y tomar medidas para resolver sus problemas a través de la visión crítica del mundo, el análisis de las estructuras de poder y la acción colectiva la transformación social.</p>					
	NIVEL	B1	TRIMESTRE	Segundo o Tercer	SESIONES	6 sesiones de 2 horas
ORGANIZACIÓN	<p>La organización del taller educativo está planificada a lo largo de seis sesiones con grupos de ocho a doce aprendientes. Es importante que estos se conozcan previamente para poder iniciar el taller en un entorno seguro donde puedan expresarse libremente. En realizarse en un centro de formación de adultos, esta característica se cumple porque realizan el curso de lengua pertinente. No obstante, si la propuesta se quisiera implementar en un grupo de participantes desconocidos, como un taller implementado por alguna organización solidaria o una iniciativa del ayuntamiento, sería necesario realizar una sesión previa para acercar posturas entre participantes y, así, lograr que se conocieran y empatizaran entre ellos.</p>					
COMPETENCIAS						
<i>Competencias generales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento declarativo (saber): conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural (valores, creencias y actitudes respecto a factores como la clase social, las culturas, las minorías o la identidad), conciencia intercultural. - Destrezas y habilidades (saber hacer): destrezas y habilidades prácticas e interculturales. 					

	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia existencial (saber ser): las actitudes, los valores y los factores de personalidad. - Capacidad de aprender (saber aprender): destrezas de estudio y heurísticas. 		
<i>Competencias comunicativas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias pragmáticas: discursiva y funcional. 		
CONTENIDOS			
<i>Funciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar información (corrigiendo otra información previa y señalando que el enunciado previo es improcedente). - Dar opinión. - Expresar aprobación y desaprobación. 	<i>Saberes y comportamientos socioculturales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Educación. - Trabajo. - Vivienda. - Salud pública.
<i>Géneros discursivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Macrofunción narrativa. - Macrofunción argumentativa. 	<i>Habilidades y actitudes interculturales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Configuración de una identidad cultural plural. - Mediación cultural. <p>*habilidades de percepción y reconocimiento de la diversidad cultural, planificación y mediación, y actitudes de empatía, apertura, distanciamiento y regulación de los factores afectivos.</p>
<i>Nociones específicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes y formas de comportarse. - Racismo. 	<i>Procedimientos de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación del proceso de aprendizaje. - Regulación y control de factores afectivos. - Capacidad de cooperación. - Realización de la tarea final. - Evaluación formativa y final.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS		EVALUACIÓN	

	<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Indicadores de evaluación</i>
1. Analizar situaciones de discriminación e injusticia social a través de técnicas teatrales.	1.1 Identificar situaciones de discriminación, los elementos básicos y las actitudes racistas.	1.1.1 Identifica situaciones conflictivas y los elementos que influyen en estas (personas, temas, actitudes...).
		1.1.2 Identifica situaciones conflictivas, aunque no define todos los elementos que intervienen.
		1.1.3 Identifica algunas de las situaciones conflictivas, pero no define los elementos que intervienen.
		1.1.4 No identifica situaciones de discriminación.
	1.2 Analizar los componentes de las situaciones de discriminación identificadas.	1.2.1 El análisis de los elementos que intervienen es correcto, se recogen los aspectos más relevantes y se obtienen conclusiones.
		1.2.2 El análisis es correcto, pero faltan algunos elementos esenciales.
		1.2.3 El análisis es parcial e insuficiente.
		1.2.4 No se realiza un análisis de los componentes.
	1.3 Reflexionar sobre por qué surgen estas actitudes.	1.3.1 Reflexiona sobre los posibles motivos por los que surgen actitudes y situaciones racistas para obtener conclusiones argumentadas y lógicas.
		1.3.2 Reflexiona sobre los posibles motivos por los que surgen actitudes y situaciones racistas.
		1.3.3 Trata los posibles motivos por los que surgen actitudes y situaciones racistas, aunque no reflexiona profundamente.

		1.3.4 No muestra una actitud reflexiva.
	2.1 Denunciar una situación de racismo a través de la escultura y el mensaje escrito.	2.1.1 Presenta puntos de vista en contra de situaciones racistas tanto en la configuración de la estatua como en el mensaje escrito con el fin de denunciarlas y afectar al espectador. 2.1.2 Presenta puntos de vista en contra de situaciones racistas tanto en la configuración de la estatua como en el mensaje escrito. 2.1.3 Presenta puntos de vista contra situaciones racistas en una de las producciones, pero, la otra no transmite este mensaje. 2.1.4 No presenta puntos de vista contra situaciones racistas.
2. Crear una escultura de Teatro Imagen con un trasfondo de denuncia hacia el racismo.	2.2 Utilizar el cuerpo para caracterizar el rol asignado.	2.2.1 Utiliza adecuadamente el espacio, se mueve acorde con el rol asignado y gesticula desacuerdo al mensaje que desea transmitir. 2.2.2 Utiliza adecuadamente el espacio, se mueve acorde con el rol asignado. 2.2.3 Utiliza adecuadamente el espacio, aunque sus movimientos son inseguros y poco representativos. 2.2.4 No utiliza adecuadamente el espacio y su cuerpo no caracteriza el rol asignado.
	2.3 Utilizar las expresiones faciales para transmitir mensajes.	2.3.1 La expresión facial es activa, refuerza el mensaje que se quiere transmitir y genera interés sobre el tema tratado. 2.3.2 La expresión facial es activa y refuerza el mensaje. 2.3.3 La expresión facial no refuerza el mensaje que se quiere transmitir.

		2.3.4 No se tiene en cuenta la expresividad facial.
	3.1 Seleccionar las ideas más importantes de forma sintetizada y clara.	3.1.1 Se presentan las ideas principales de forma sintetizada y clara. 3.1.2 Se presentan las ideas principales de forma sintetizada, pero en algunos apartados estas son extensas. 3.1.3 Se presentan las ideas principales, pero se incluye información redundante. 3.1.4 No se presentan las ideas principales, sino que se incluye más información de la necesaria.
3. Elaborar un cartel en grupos cooperativos donde se exponga la información de forma sintetizada y con un aspecto atractivo.	3.2 Organizar el texto según la estructura propia del cartel y de forma lógica y coherente.	3.2.1 Presenta una estructura organizada, cronológica y coherente. 3.2.2 Presenta una estructura organizada y coherente, pero algún elemento no sigue un orden cronológico. 3.2.3 Presenta una estructura organizada, pero sin orden cronológico y poco coherente. 3.2.4 Presenta una estructura desorganizada y poco coherente.
	3.3 Exponer contenidos correctos, actualizados y reales.	3.3.1 Muestra contenidos correctos, actualizados y reales. 3.3.2 Muestra contenidos correctos y actualizados, aunque algunos aspectos no son reales. 3.3.3 Muestra algunos contenidos correctos, aunque carecen de actualización.

		3.3.4 Muestra contenidos incorrectos que no corresponden a la realidad.
		3.4.1 Es visualmente atractivo, utiliza colores uniformes y se muestran imágenes representativas del contenido.
	3.4 Presentar un aspecto atractivo que llame la atención.	3.4.2 Es visualmente atractivo, pero, aunque los colores son uniformes, hay pocas imágenes representativas del contenido.
		3.4.3 No es visualmente muy atractivo porque los colores no son uniformes y hay pocas imágenes representativas.
		3.4.4 No es visualmente atractivo, los colores no combinan y las imágenes no se adecuan al contenido.
4. Dar argumentos y buscar soluciones colectivas a problemas sociales relacionados con el racismo.	4.1 Dar argumentos que contrarresten la opinión del otro.	4.1.1 Presenta argumentos claros que se apoyan en hechos relevantes, fundamentados y coherentes.
		4.1.2 Presenta argumentos claros que mayoritariamente son relevantes y están fundamentados.
		4.1.3 Presenta argumentos poco fundamentados y relevantes, de manera que no siempre son coherentes.
		4.1.4 Presenta argumentos no fundamentados e incoherentes.
	4.2 Ofrecer la opinión de forma asertiva.	4.2.1 Se expresa asertivamente, de manera que empatiza con los demás, muestra seguridad y se adapta al entorno.

		4.2.2 Se expresa asertivamente la mayor parte del tiempo, aunque a veces no empatiza con los demás y no tiene en cuenta algún elemento del entorno.
		4.2.3 Pocas veces se expresa asertivamente, de manera que no empatiza e intenta imponer sus opiniones.
		4.2.4 No se expresa asertivamente.
	4.3 Respetar las opiniones y pensamientos de los demás.	4.3.1 Respeta y tolera las opiniones divergentes de los demás.
		4.3.2 Respeta y tolera la mayoría de opiniones divergentes de los demás.
		4.3.3 No respeta todas las opiniones divergentes de los demás.
		4.3.4 Muestra una actitud irrespetuosa hacia las opiniones de los demás.
5. Crear y representar un teatro foro colectivo a partir de las experiencias vividas relacionadas con el racismo.	5.1 Crear un guion de teatro donde se trate una situación conflictiva relacionada con el racismo.	5.1.1 Elabora un guion lógico y coherente donde se expone un conflicto originado por actitudes racistas. Además, define los elementos básicos de la escena (el espacio, los personajes y sus actitudes, la vestimenta...).
		5.1.2 Elabora un diálogo lógico y coherente donde se expone un conflicto originado por actitudes racistas, aunque no define todos los elementos básicos de la escena.
		5.1.3 Elabora un guion poco coherente donde se expone un conflicto originado por actitudes racistas y no define la mayoría de elementos básicos de la escena.

		5.1.4 El guion no es coherente y alejado de la temática tratada. Tampoco se definen los elementos básicos de la escena.
	5.2 Trabajar cooperativamente para crear una escena teatral.	5.2.1 Trabaja en conjunto con los compañeros de forma activa y respetuosa. Además, presta ayuda a los demás cuando es necesario. 5.2.2 Trabaja en conjunto con los compañeros de forma activa y respetuosa. 5.2.3 Tiene poca implicación en el trabajo y su actitud con los demás no siempre es respetuosa. 5.2.4 No se implica en el trabajo ni tampoco respeta a sus compañeros.
	5.3 Expresarse con todo el cuerpo para caracterizar al personaje y reforzar el discurso.	5.3.1 Tiene una postura relajada y estable, establece contacto visual con los espectadores y gesticula adecuadamente. 5.3.2 Tiene una postura corporal estable y establece contacto visual diversas veces y gesticula poco. 5.3.3 Tiene una postura poco estable, establece contacto visual pocas veces y gesticula muy poco. 5.3.4 Tiene una mala postura, no establece contacto visual con los espectadores y no gesticula.
	5.4 Entonar adecuadamente y de forma fluida.	5.4.1 Se expresa claramente, con una entonación y fluidez correctas que aportan naturalidad al discurso y favorecen la comprensión de los oyentes. 5.4.2 Se expresa con correcta entonación y fluidez la mayor parte del tiempo, aunque hay algunas interrupciones.

		5.4.3 Se expresa con errores entonativos y con poca fluidez, ya que no suena muy natural y hay varias interrupciones.
		5.4.4 No se expresa correctamente porque hay constantes errores entonativos y de pronunciación que dificultan el entendimiento. Además, se expresa con poca fluidez, de forma automática y con interrupciones contantes.
5.5. Dar argumentos sólidos y reales.		5.5.1 Presenta argumentos claros que se apoyan en hechos relevantes tratados en el aula o experimentados de primera persona.
		5.5.2 Presenta argumentos claros que se apoyan en hechos relevantes experimentados de primera persona.
		5.5.3 Presenta argumentos poco claros que se apoyan en hechos experimentados en primera persona.
		5.5.4 Presenta argumentos desorganizados e incoherentes.
5.6 Participar en el foro de forma asertiva.		5.6.1 Respeta y tolera las opiniones divergentes de los demás y expone sus ideas asertivamente.
		5.6.2 Respeta y tolera la mayoría de opiniones divergentes de los demás y, la mayor parte del tiempo se expresa asertivamente.
		5.6.3 No respeta todas las opiniones divergentes de los demás y muchas veces no se expresa asertivamente.
		5.6.4 Muestra una actitud irrespetuosa hacia las opiniones de los demás y se expresa agresivamente.

<i>Instrumentos y actividades de evaluación formativa</i>	<i>Instrumentos y actividades de evaluación sumativa</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Diario Personal: valoración personal + 321 (autoevaluación) - Evaluación del equipo: valoración del trabajo en grupos cooperativos (autoevaluación) - Rúbrica del cartel (autoevaluación y heteroevaluación) - TAG (coevaluación) - Rúbrica de la representación teatral (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dosier de aprendizaje - Publicación en el Blog - Mural sobre el racismo - Cartel AntiRumores <ul style="list-style-type: none"> ○ Rúbrica del cartel (autoevaluación y heteroevaluación) - Creación y representación del Teatro Foro <ul style="list-style-type: none"> ○ Autoevaluación de araña sobre la representación teatral (autoevaluación) ○ Autoevaluación de araña sobre la participación en el foro (autoevaluación)
METODOLOGÍA	
ESTRATEGIAS	MATERIALES Y RECURSOS
La metodología implementada se basa en el enfoque comunicativo, porque priman las interacciones orales para negociar significados y capacitar a los aprendientes para afrontar situaciones comunicativas reales con otros hablantes de la LE.	Dosier de aprendizaje: contiene el Diario personal y Evaluación de grupo (<i>Anexo I</i>)

También se plantea un enfoque por tareas, ya que el proyecto parte del uso real de la lengua en el aula. Esto se realiza a través de un conjunto de tareas posibilitadoras necesarias para que los alumnos desarrollen ciertas capacidades que les permitirán realizar una tarea final, en este caso, crear un Teatro Foro.

Las actividades presentan tipologías diversas porque siguen un proceso gradual de inferir, buscar información, analizarla, sintetizarla, aplicarla y exponerla para lograr realizar la tarea final. Además, la organización de los alumnos favorece la interacción y la cooperación, ya que, aunque se realizan actividades individuales y en grupo clase, prima el trabajo cooperativo.

Es importante mencionar que esta unidad didáctica presta mucha atención a la evaluación formativa, de manera que desde el primer momento se comparten los objetivos con los alumnos y los criterios de evaluación a través de las dos rúbricas de evaluación. Al mismo tiempo, se favorece la autoevaluación y la coevaluación a lo largo de toda la programación porque los alumnos deben reflexionar constantemente y tomar conciencia sobre qué, cómo y para qué están aprendiendo a través de instrumentos de evaluación diversos.

Asimismo, se parte de las técnicas del Teatro del Oprimido para trabajar teatralmente los problemas sociales de los participantes y reflexionar críticamente tanto para conocer por qué surgen como para buscar alternativas.

Concretamente, se implementa la técnica del Teatro Imagen que consiste en la creación de imágenes fijas formadas por los cuerpos de los participantes. Estas imágenes permiten asumir una posición distanciada que permite la interpretación subjetiva. Esta técnica favorece la toma de conciencia de la divergencia de sentimientos y sensaciones que puede despertar una misma imagen en los demás.

Es importante mencionar que, dando un paso más en esta técnica, en alguna ocasión se añaden palabras, diálogos cortos o movimientos repetitivos para reforzar los mensajes que los “escultores” quieren transmitir.

Imágenes sobre el racismo
(Anexo 2)

Cámara

Ordenadores

Vídeo “¿Hay racismo en España?”

<https://www.youtube.com/watch?v=4dMpCA0tXbU>

Material para crear un mural
(cartulina, rotuladores, tijeras,
papeles de colores, etc.)

Diccionario RAE (en línea)

Enlaces Stop Rumores (Anexo
3)

Programa CANVA

También se aplica la técnica del Teatro Foro, la cual parte de las inquietudes y problemas de los aprendientes para crear una obra teatral en torno a estas. En el caso del taller propuesto, no se dispone de actores profesionales, sino que los propios alumnos actúan en la obra. Esto supone que, como sucede en *Amina busca trabajo*, solamente se pueda realizar un debate final, sin la posibilidad de intervenir por parte de los espectadores en las escenas.

En esta dinámica, el docente asume el rol de *jóquer* que hace de intermediario y, sobre todo, genera preguntas de debate a lo largo del proceso y en el debate, donde participan tanto espectadores como los alumnos-actores.

Cabe destacar que, aunque la realización de teatros foro es más sencilla cuando el público sufre la misma opresión, la intención del taller es acercar posturas entre migrantes y autóctonos. Por este motivo, la representación de la obra es abierta a aquellos colectivos y participantes que estén interesados en colaborar, como pueden ser otros alumnos del centro, escuelas y AFAs, el ayuntamiento, organizaciones y entidades relacionadas con el trabajo social, entre otras.

Vídeo *Amina busca trabajo*
<https://www.rtve.es/play/videos/granangularcat/granangularcat-amina-busca-feina/719287/>

Material necesario para el
Teatro Foro

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Sesión 1	Tiempo	Descripción de la Actividad	Objetivos	Materiales y Recursos	Organización
INICIALES	15	Act.1 Presentación del taller y sus objetivos.	1	Dosier de aprendizaje (p.1-2)	Grupo clase
DESARROLLO	75	Tarea 1: Romper el hielo Act.2 Realización de una lluvia de ideas sobre la temática a tratar con el grupo clase a partir de la imagen de la Asociación Musulmana por los Derechos Humanos.	1	Dosier de aprendizaje (p. 3-6)	Individual y grupo clase Grupo clase

		<p>Act.3: Presentación individual de los alumnos a partir de unas preguntas guía.</p> <p>Act.4: Realización de una lluvia de ideas sobre la temática a tratar con el grupo clase a partir de la obra de arte <i>Nkyinkim</i> (2018) de Kwame Akoto-Bamfo.</p> <p>Act.5: Respuesta y puesta en común sobre dos preguntas en torno la acogida y la discriminación vivida por las alumnas en el país de acogida.</p> <p>Tarea 2: Analizamos una imagen.</p> <p>Act.6: Análisis individual y puesta en común de una imagen posibilitadora relacionada con el racismo.</p> <p>Tarea 3: Teatro-Imagen.</p> <p>Act.7: Lectura de un texto donde se explica la dinámica de la técnica Teatro Imagen.</p> <p>Act.8: Creación de un Teatro-Imagen con los cuerpos de los compañeros para representar las imágenes seleccionadas en la actividad 2.</p>	1 1 y 2	<p>Imágenes racismo Dosier de aprendizaje (p.7-8)</p> <p>Dosier de aprendizaje (p. 9-10) Cámara Ordenadores</p>	<p>Individual y grupo clase Individual y grupo clase Individual y grupo clase</p> <p>Grupo clase Individual</p>
SÍNTESIS	30	Act.9: Escritura de un texto sobre el mensaje de la imagen para publicarlo en el blog del centro.			Individual

		Act.10: Autoevaluación de la sesión en el Diario Personal.		Diario personal (p.38)	Individual
Sesión 2	Tiempo	Descripción de la Actividad	Objetivos	Materiales y Recursos	Organización
INICIALES	40	<p>Tarea 4: ¿Hay racismo en España?</p> <p>Act.11: Resumen de las situaciones narradas por los diversos individuos del vídeo “¿Hay racismo en España?”. </p> <p>Act.12: Narración de una situación de discriminación vivida por los estudiantes.</p>	1	Dosier de aprendizaje(p.11-12) Vídeo ¿Hay racismo en España? - YouTube	Grupo-clase Individual
DESARROLLO	60	<p>Tarea 5: Representamos una escena</p> <p>Act.13: Creación de una escena de teatro-imagen con diálogo, en grupos cooperativos, a partir de una situación expuesta en el vídeo y vivida por los aprendientes.</p>	1 y 2	Dosier de aprendizaje(p.13-14)	Grupos cooperativos
SÍNTESIS	20	Tarea 6: Los porqué del racismo	1 y 4	Dosier de aprendizaje(p.15-16)	Grupo clase

		<p>Act.14: Proposición de hipótesis sobre por qué suceden las situaciones de racismo representadas en las escenas anteriores.</p> <p>Act.15: Elaboración de un mural sobre situaciones racistas vividas por los aprendientes y los posibles motivos por los que pueden generarse.</p> <p>Act.16: Autoevaluación de la sesión con el Diario Personal y la valoración del trabajo en grupos cooperativos.</p>		Material para crear un mural (cartulina, rotuladores, tijeras, papeles de colores, etc.) Diario personal (p.39) Evaluación del equipo (p.45)	Individual
Sesión 3	Tiempo	Descripción de la Actividad	Objetivos	Materiales y Recursos	Organización
INICIALES	30	<p>Tare 7: Nuevos conceptos</p> <p>Act.17: Creación de una definición propia sobre diversos conceptos entorno el racismo: rumores, estereotipos, prejuicios, tópicos, racismo, xenofobia y discriminación.</p>	1 y 4	Dosier de aprendizaje(p.17-18) Diccionario RAE (en línea)	Parejas

Sesión 4	Tiempo	Descripción de la Actividad	Objetivos	Materiales y Recursos	Organización
DESARROLLO	70	<p>Tarea 8: Cartel AntiRumores</p> <p>Act.18: Lectura de un texto donde se explica la estrategia Stop Rumores.</p> <p>Act.19: Síntesis y resumen de un rumor y los argumentos para contrarrestarlo.</p> <p>Act.20: Definición de las partes básicas del cartel y valoración de la rúbrica del cartel.</p> <p>Act.21: Creación de un cartel, en grupos cooperativo, sobre prejuicios hacia los inmigrantes a partir de la información de la plataforma <i>SOS Rumores</i>.</p>	1, 3 y 4	Dossier de aprendizaje(p.19-24) Enlaces Stop Rumores Programa CANVA	Grupo clase Parejas Grupo clase Parejas
SÍNTESIS	20	<p>Act.22: Presentación del cartel informativo.</p> <p>Act.23: Autoevaluación de la sesión con el Diario Personal y la rúbrica de trabajo en grupos cooperativos.</p>		Diario personal (p.40) Evaluación del equipo (p.45)	Grupo clase Individual y en parejas

INICIALES	20	Tarea 9: Creamos un Teatro Foro <p>Act.24: Lectura de un texto donde se explica la técnica del Teatro Foro y presentación del proyecto <i>Amina busca trabajo</i>.</p>	1 y 5	Vídeo <u>Amina busca trabajo</u> Dossier de aprendizaje(p.25-26)	Grupo-clase
DESARROLLO	70	<p>Act.25: Creación de una escena teatral sobre una situación de racismo (problema, espacio, personajes, guion...) en grupos cooperativos.</p>	1 y 5	Dossier de aprendizaje(p.27-30)	Grupos cooperativos
SÍNTESIS	30	<p>Act.26: Presentación de las escenas y coevaluación con el instrumento de evaluación TAG.</p> <p>Act.27: Autoevaluación de la sesión con el Diario Personal y valoración del trabajo en grupos cooperativos.</p>	1 y 5	Dossier de aprendizaje(p.31-32) Diario personal (p.41) Evaluación del equipo (p.46)	Grupo clase Individual y grupos cooperativos
Sesión 5	Tiempo	Descripción de la Actividad	Objetivos	Materiales y Recursos	Organización
INICIALES	10	<p>Act.28: Puesta en común del trabajo realizado hasta el momento y de lo que se tiene previsto hacer.</p>	1 y 5	-	Grupo clase

DESARROLLO	70	<p>Act.29: Configuración de las escenas y ensayo en grupos cooperativos.</p> <p>Act.30: Definición de los elementos básicos a tener en cuenta a la hora de actuar y valoración de la rúbrica de la representación teatral.</p>	1 y 5	Material necesario para el Teatro Foro Dossier de aprendizaje(p.33-34)	Grupos cooperativos Grupo clase
SÍNTESIS	40	<p>Act.31: Práctica del teatro-foro con todas las escenas unidas y coevaluación con la rúbrica anterior.</p> <p>Act.32: Valoración de la sesión con la rúbrica de autoevaluación y una rúbrica del trabajo en equipo.</p>	1 y 5	Material necesario para el Teatro Foro Dossier de aprendizaje (p.34) Diario personal (p.42) Evaluación del equipo (p.46)	Grupo clase Individual y en grupos cooperativos
Sesión 6	Tiempo	Descripción de la Actividad	Objetivos	Materiales y Recursos	Organización
INICIALES	20	<p>Tarea 10: Presentación del Teatro Foro</p> <p>Act.33: Presentación del teatro foro y explicación de la dinámica.</p>	5	-	Grupo clase

DESARROLLO	60	<p>Act.34: Desarrollo del teatro-foro.</p> <p>Primeramente, la representación de la obra y, después, el foro donde participaran los aprendientes y los espectadores.</p> <p>El docente asumirá el rol de <i>jóquer</i>.</p>	1, 4 y 5	Material necesario para el Teatro Foro	Grupo clase y espectadores
SÍNTESIS	40	<p>Act.35: Autoevaluación de la participación en la representación y en el foro a través del instrumento de evaluación de araña.</p> <p>Act.36: Realización de una asamblea para reflexionar sobre el teatro-foro y el taller.</p>	4 y 5	Dosier de aprendizaje(p.35-36)	Individual Grupo clase

DESARROLLO DE LAS SESIONES

- **Sesión 1:** Toma de contacto.

La primera sesión se centra en presentar la temática a trabajar y crear relaciones de confianza entre las alumnas. Es necesario introducir la temática a partir de la inducción y los conocimientos previos del alumnado. Por ello, primeramente, se presentará el taller y los objetivos que se pretenden alcanzar en finalizarlo.

Esta sesión consta de tres tareas llamadas “Romper el hielo”, “Analizamos una imagen” y “Teatro-Imagen”, las cuales se dividen en diversas actividades.

La primera tarea, llamada “Romper el hielo”, consiste en introducir la temática a través de dos imágenes que representan las dos caras de una moneda: una imagen de la Asociación Musulmana por los Derechos Humanos donde aparecen hombres y mujeres de diferentes etnias; y una escultura de la obra *Nkyinkim* (2018) del artista Kwame Akoto-Bamfo expuesta en el Memorial National para la Paz y la Justicia. Ambas imágenes representan, por un lado, la diversidad cultural que se puede encontrar en la sociedad, la cual puede sugerir conceptos como apertura, tolerancia, respeto, convivencia, amistad, familia... y, por otro lado, encontramos la representación de la opresión, el silencio, la agonía y la soledad.

Esta tarea consta de cuatro actividades que intentan acercar la temática a los alumnos y lograr que estos se sientan seguros expresándose. En primer lugar, se presenta la imagen de la Asociación Musulmana por los Derechos Humanos la cual tiene la intención de suscitar sentimientos positivos. Las alumnas deberán escribir los conceptos que les transmite la imagen y, después, realizar una puesta en común para crear una nube de ideas colectiva.

A partir del concepto “diversidad cultural” se iniciará la segunda actividad que consiste en realizar una ronda de presentaciones. Las alumnas dispondrán de un conjunto de preguntas (¿cómo te llamas?, ¿cuántos años tienes?, ¿dónde vives?, ¿con quién?, ¿a qué te dedicas?, ¿vives con tu familia?, ¿desde cuándo vives en España?, ¿te sientes acogida?, ¿cuáles son tus planes de futuro?), además del modelo que ofrecerá la docente, que les

servirán de guía. Es importante tener en cuenta que las preguntas son orientativas y, si algún alumno no desea contestar alguna de ellas, no debe forzarse.

La tercera actividad consiste en presentar la obra de Kwame Akoto-Bamfo a partir de la cual se debe realizar la misma dinámica que en la primera actividad para crear una segunda nube de ideas colectiva.

Será gracias al contraste entre ambas nubes de palabras que las alumnas realizarán la cuarta actividad en que deberán responder a dos preguntas: ¿Alguna vez te has sentido atacada? ¿En qué momentos te has sentido acogida? Una vez contestadas, se realizará una puesta en común donde los alumnos podrán participar libremente.

En la segunda tarea nombrada “Analizamos una imagen”, cada alumno deberá seleccionar una de las imágenes repartidas por el aula. Estas imágenes, escogidas por el docente previamente, debe estar relacionadas con el racismo, aunque pueden presentar situaciones tanto negativas como positivas. Una vez escogida la imagen, el alumnado deberá realizar un análisis individual a partir de los elementos propuestos en la tarjeta informativa presentada en el dossier: descripción, personajes, situación conflictiva, emociones y deseos. Seguidamente, se realizará una puesta en común donde cada alumno deberá explicar la imagen analizada y dar su opinión.

A continuación, la tercera tarea titulada “*Teatro-Imagen*” se basa en la implementación de esta técnica del Teatro del Oprimido para crear esculturas humanas a partir de las imágenes seleccionadas en la actividad anterior. La primera actividad consiste en leer un texto donde se explica el funcionamiento de la técnica. Para entender mejor la dinámica, se puede visualizar un video donde se representa una escena de Teatro-Imagen. En la segunda actividad, cada alumno dispondrá de un tiempo para planificar cómo quiere construir su imagen y realizar un boceto. Seguidamente, las alumnas, por turnos, asumirán el rol de escultoras y deberá modelar los cuerpos de las demás aprendientes. Para hacerlo, la escultora podrá dar indicaciones sobre cómo deben posicionarse las compañeras o realizar la postura corporal que deberán imitar. Se ha seleccionado esta dinámica de moldeado porque no todas las alumnas pueden estar cómodas con el contacto físico.

Una vez las alumnas tengan su escultura hecha y fotografiada, se realizará la última actividad en que, individualmente, escribirán un texto corto sobre el mensaje que quieren

transmitir con ella. Este será redactado en el dossier y corregido por la docente. Una vez terminado, podrán escribirlo en un documento Word y colgarlo en el blog del centro.

Para finalizar la sesión, las alumnas dispondrán del Diario Personal donde autoevaluarán su actuación a lo largo de la sesión a partir de la valoración de diversos ítems. Además de completar la tabla 321 donde deberán indicar alguna cosa que haya aprendido, alguna cosa que la haya parecido interesante y plantearse alguna pregunta.

- **Sesión 2:** Nos adentramos en el racismo

La segunda sesión pretende presentar diferentes experiencias entorno el racismo vividas tanto por otras personas como por las propias alumnas para pensar en posibles hipótesis sobre los motivos por los cuales surgen actitudes y situaciones de discriminación.

Esta sesión consta de tres tareas tituladas “¿Hay racismo en España?”, “Representamos una escena” y “Los porqués del racismo”, las cuales están conformadas por diversas actividades.

La cuarta tarea, “Hay racismo en España”, consiste en visualizar el vídeo con este mismo nombre donde diversas personas explican situaciones donde se han sentido discriminadas. A partir del video se tratarán los conflictos expuestos y se resumirán en el dossier. Seguidamente, cada alumna deberá resumir una situación de discriminación que haya vivido de primera mano y compartirla con las compañeras.

En la quinta tarea, “Representamos una escena”, las alumnas se organizarán en grupos cooperativos y seleccionarán una escena de opresión, sea del video o de las expuestas por las compañeras. Se deberá configurar una escultura humana a partir de la técnica del Teatro-Imagen, pero, a diferencia de la sesión anterior, deberán añadir diálogo y movimiento. Para realizarlo, las alumnas deberán establecer qué situación pretenden tratar, los personajes que aparecerán y sus actitudes, el espacio y el material – si son necesarios –, el diálogo y las acciones.

Cuando se haya organizado y ensayado la escena, cada grupo cooperativo expondrá la imagen fija y, los demás, deberán adivinar qué situación conflictiva se representa. Seguidamente, se añadirá el diálogo y el movimiento a la escena para comprobar si las hipótesis sobre la situación conflictiva eran correctas.

La última tarea, “Los porqués del racismo”, consiste en hacer hipótesis sobre los posibles motivos por los que surgen situaciones de discriminación hacia los inmigrantes. Estas hipótesis se formularán individualmente y, después, se podrán en común con todo el grupo clase. A continuación, se realizará un mural expositivo donde aparezcan posibles situaciones o frases racistas que hayan vivido los participantes y, también, las hipótesis establecidas sobre por qué suceden.

La última parte de la sesión estará destinada a la autoevaluación a partir del Diario Personal. En este, las alumnas valorarán su desempeño en la sesión a partir de diversos ítems y completarán la tabla 321. Además, en haber trabajado cooperativamente, también deberán autoevaluar su trabajo grupal según un conjunto de ítems.

- **Sesión 3:** Combatimos rumores

La tercera sesión del taller tiene la intención de conocer el origen de ciertos prejuicios para tener argumentos ante algunas situaciones de choque cultural.

Esta está formada por dos tareas, tituladas “Nuevos conceptos” y “Cartel AntiRumores”.

La séptima tarea, “Nuevos conceptos”, presenta un conjunto de conceptos relacionados con la temática tratada: rumores, estereotipos, prejuicios, tópicos, racismo, xenofobia y discriminación. Las alumnas deberán explicar si conocer los conceptos y sus significados. Seguidamente, se organizarán en parejas para buscar la definición de cada una en el Diccionario de la Real Academia Española para crear su propia definición.

En la octava tarea, “Cartel AntiRumores”, se crearán carteles donde se den argumentos para combatir diversos rumores. Primeramente, se presentará la plataforma Stop Rumores, una estrategia que pretende luchar contra los estereotipos negativos que dificultan la convivencia en Andalucía, Melilla y Ceuta. A partir de esta plataforma, las alumnas se organizarán en parejas y tratarán uno de los siguientes rumores:

- El hiyab supone la supresión de la mujer frente al hombre y, por eso, crea problemas de convivencia.
- Las familias inmigrantes reciben más ayudas escolares.
- Los inmigrantes saturan los servicios sociales.
- Los inmigrantes prefieren vivir en guetos y pisos patera.
- Los inmigrantes nos quitan el trabajo.

Para hacerlo, dispondrán de las páginas web propuestas por la plataforma Stop Racismo las cuales deberán leer, seleccionar las ideas principales, sintetizarlas y responder a una serie de preguntas.

A partir de las respuestas obtenidas y la información recolectada, se realizará un cartel AntiRmores. Para hacerlo, se hará una puesta en común sobre los apartados que debe tener un cartel y las características que debe poseer para llamar la atención del público. A continuación, se presentará la rúbrica de autoevaluación del cartel, la cual se podrá modificar según las aportaciones del alumnado.

Una vez definidas las partes básicas establecidas y la rúbrica de autoevaluación, cada pareja creará un cartel informativo sobre el rumor que ha investigado a través de la plataforma Canva. Se ha seleccionado esta aplicación porque es muy intuitiva, fácil de utilizar y con muchos iconos para identificar las funciones básicas. En el dossier se encuentran explicados los diversos pasos a seguir para crear el documento en la plataforma, además de ofrecer un espacio para realizar un boceto para organizar el cartel.

Finalmente, los carteles se presentarán ante los compañeros, se imprimirán y se colgarán tanto en el centro, como en otros espacios interesados en tratar la temática como entidades solidarias, el ayuntamiento, academias, universidades, entre otros.

En finalizar la sesión, las alumnas completaran la autoevaluación del Diario Personal y valoraran su trabajo en grupos cooperativos con la rúbrica de evaluación correspondiente.

- **Sesión 4:** Creamos un Teatro Foro

Gracias a la información obtenida en las sesiones anteriores, los alumnos deberán crear un Teatro Foro donde se expongan diversas situaciones conflictivas originadas por actitudes o acciones racistas con el fin de realizar un debate final con el público donde puedan expresarse en torno la temática tratada.

Esta sesión consta de una única tarea en que se presentará la temática y se configurarán diversas escenas en grupos cooperativos.

Primeramente, se presentará en qué consiste el Teatro Foro a través de un texto corto. Además, se presentará el proyecto *Amina busca trabajo*, su argumento y una escena. De esta forma, las alumnas podrán ver como se implementa realmente esta técnica teatral.

A continuación, se crearán grupos cooperativos que deberán configurar una escena para el Teatro Foro. Para hacerlo, deberán seguir los pasos indicados en el dossier: seleccionar la situación y el conflicto que tratarán, los personajes que aparecerán y sus actitudes, los objetos que necesitarán para llevarlo a cabo y el guion de la obra.

Finalmente, los alumnos deberán presentar el trabajo realizado hasta el momento ante las compañeras – tanto la planificación de los diversos elementos como la representación de la escena si se ha ensayado – las cuales realizaran una coevaluación con el instrumento TAG en que deberán indicar algún aspecto positivo, algún aspecto que no haya quedado claro y dar una sugerencia de mejora.

Los últimos minutos de la sesión se destinarán a la autoevaluación tanto del Diario Personal como de la rúbrica centrada en la valoración del trabajo cooperativo.

- **Sesión 5:** Ensayo, ensayo y... más ensayo.

La quinta sesión está destinada al ensayo del Teatro Foro.

La primera hora de la sesión estará destinada al ensayo del Teatro Foro en grupos cooperativos de forma autónoma y, si es necesario, con el soporte del docente. Puede que sea necesaria la colaboración de otros miembros del centro para representar algún papel de las escenas, por lo tanto, es necesario que se sepa de antemano para citar a estos “actores”.

La segunda hora estará destinada a la unión de las diversas escenas en una única obra, de manera que se ensayarán todas seguidas. Para hacerlo, todos los alumnos colaborarán para elaborar un listado de elementos necesarios para representar la obra, como pueden ser el tono de voz, el movimiento del cuerpo, la mirada... Además, la docente ofrecerá una rúbrica de coevaluación que los alumnos podrán modificar si lo consideran necesario. Seguidamente, se representarán las escenas de los diversos grupos cooperativos unidas y, grupalmente, se realizará una coevaluación con la rúbrica mencionada anteriormente. Esto permitirá mejorar la interpretación de las escenas y el resultado final de la obra de teatro.

La última parte de la sesión estará destinada a la autoevaluación a partir del Diario Personal y de la rúbrica de trabajo cooperativo.

Puede que sea necesario incluir una sesión más para seguir ensayando el Teatro Foro. Si esto sucede, será necesario acordarlo con las alumnas para adaptarlo a sus circunstancias personales.

- **Sesión 6:** ¡Se abre el telón!

La última sesión del taller consiste en presentar el Teatro Foro a diversos grupos del Centro de Formación de Adultos.

Para hacerlo la docente explicará en qué consiste la dinámica teatral a los espectadores. Seguidamente, las alumnas representarán la obra de teatro conformada por diversas escenas. Después, tanto las alumnas-actrices como los espectadores realizarán un foro donde podrán expresar cómo se han sentido sobre las situaciones de racismo presentadas. La docente asumirá el rol de *jóquer* y será la encargada de hacer preguntas posibilitadoras para promover la reflexión entre los participantes.

Una vez finalizada la dinámica teatral, las alumnas permanecerán en el aula para realizar una valoración final tanto del Teatro Foro como del taller educativo. Primeramente, cada alumna autoevaluará su papel tanto en la obra como en el foro a través del instrumento de evaluación de araña. Seguidamente, las alumnas podrán mostrar cómo se ha evaluado en cada ítem y explicar el porqué. Asimismo, la docente deberá hacerles preguntas sobre la implementación del Teatro Foro y el taller educativo. De esta forma, se podrá conformar un esquema en la pizarra del aula donde, a partir de las aportaciones de las alumnas, se identifiquen aquellos elementos que han parecido interesantes y han gustado, aquellos que no han gustado o que deberían mejorarse, y posibles propuestas para enriquecer el taller.

ROL DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO

La propuesta didáctica presentada asume e incorpora los nuevos cambios relacionados con el aprendizaje competencial y las metodologías activas, las cuales han supuesto cambios en los roles de los docentes y discentes. Ambos han sufrido transformaciones orientadas a la flexibilización y apertura de sus funciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por un lado, los docentes han asumido el papel de orientadores, guías y mediadores. Sin embargo, su función es mucho más amplia porque deben planificar procesos de aprendizaje que conduzcan a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, la interiorización de valores y actitudes, la apropiación y puesta en práctica de competencias y la participación activa en distintos contextos reales.

En el taller educativo propuesto, el rol del docente se basa en mediar entre los contenidos y los aprendientes a través de la diversificación de estrategias educativas como el trabajo cooperativo, la proposición de preguntas posibilitadoras, la reflexión crítica, la aplicación práctica en contextos reales, las actividades de autoevaluación y coevaluación, entre otras.

Por otro lado, los discentes se han situado en el centro del aprendizaje, es decir, son los protagonistas. Cada estudiante presenta unas preferencias de aprendizaje propias y un bagaje previo. Esto condiciona los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que deben adaptarse para responder a las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado de manera efectiva.

Esta nueva concepción del rol del alumno está presente en la propuesta didáctica a través de la potenciación de la “autorregulación” de los discentes. De esta forma, se proponen procesos activos en que se desarrollan un conjunto de estrategias de aprendizaje orientadas a potenciar la autonomía y la responsabilidad individual, actuar a partir de la motivación intrínseca, planificar y organizar los propios procesos de aprendizaje, evaluar el propio desempeño y reflexionar sobre las acciones con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje integrales y, así, tomar decisiones para mejorar.

Ante estos cambios, la forma en que se relacionan e interactúan docentes y discentes se ha visto afectada por la comunicación pedagógica. Este tipo de comunicación parte del respeto y la confianza mutuos que se logra a través del diálogo. Así pues, el aula se concibe como un espacio comunicativo donde los participantes deben interactuar para alcanzar los objetivos propuestos. Gracias al diálogo se democratiza el conocimiento y se logra su construcción y transferencia, a la vez que se fomenta el desarrollo de habilidades sociales necesarias para formar personas autónomas, responsables, tolerantes e independientes.

Esta nueva concepción de la comunicación pedagógica entre docente-discente se aplica en la propuesta didáctica a través de la interacción en puestas en común, debates, foros y

asambleas. Estas estrategias permiten que el aula se convierta en un espacio de comunicación democrática, flexible y tolerante donde los alumnos pueden actúan con autonomía, de manera reflexiva y asumiendo responsabilidades para tratar necesidades tanto personales como del contexto sociocultural en el que se encuentran.

CONCLUSIONES

A large, stylized number '5' is positioned to the right of the word 'CONCLUSIONES'. The '5' is composed of dark grey and yellow segments, with a dark grey ribbon-like shape above it. It sits on a horizontal white band that spans the width of the page.

Si tenemos en cuenta las situaciones de muchos aprendientes de lenguas extranjeras, concretamente del grupo diana en que nos hemos centrado, emigrar supone un hecho total que afecta todas las dimensiones de sus vidas, ya que supone encontrarse frente al desconocimiento de la lengua y ante situaciones desconocidas que pueden contradecir sus valores y creencias y que, por tanto, no comprenden. La incertidumbre lleva consigo sentimientos de fatiga, ansiedad y soledad, las cuales son un desafío para su inclusión en la sociedad de acogida.

Para sobrellevar esta situación, es necesario iniciar un proceso de descubrimiento de uno mismo y del otro. El yo se construye gracias a la interacción entre individuos en contextos culturales concretos.

La intervención educativa a través del arte, concretamente el teatro, permite conectar con el ambiente exterior y afrontar situaciones desconocidas a partir de la simulación de alternativas variadas que pueden hacernos ver las situaciones de nuevas formas. Dramatizar sucesos cotidianos o conflictos puede ayudar a distanciarnos, analizarlos críticamente y afrontarlos desde una nueva perspectiva que permita el control cognitivo y emocional necesario para superarlos. La cuestión surge cuando las competencias que fomenta el arte son transferibles a otros ámbitos de la vida.

Hemos visto que el Teatro del Oprimido es una respuesta ante esta cuestión, ya que es un método teatral que, a partir del trabajo colectivo, visibiliza situaciones de opresión vividas por los más vulnerables y contribuye al empoderarlos tanto en escena como en su día a día. Esto se logra porque se sirve de las experiencias de opresión de los propios participantes; así, las experiencias derivan de la propia realidad sociopolítica del contexto. Asimismo, promueve un continuo diálogo que posibilita la apertura hacia otras personas y hacia otras formas de entender el mundo, de manera que se potencia el intercambio y la negociación para desarrollar las capacidades de ser, actuar, producir y transformarse como individuos de la sociedad.

LOGRO DE LOS OBJETIVOS

Al inicio del trabajo se propusieron un conjunto de objetivos que se pretendían lograr al finalizarlo. Llegados a la última etapa de nuestro trabajo investigador, consideramos que hemos conseguido materializarlos.

- Indagar sobre los beneficios que las actividades teatrales aportan en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Es importante tener en cuenta que la propuesta de esta investigación ha partido de las aportaciones que el teatro en sí puede aportar para reforzar los procesos de aprendizaje de la lengua. Así pues, estos fueron analizados a conciencia para ofrecer un estudio y una propuesta didáctica lógicos y adecuados al contexto donde nos situamos.

De esta forma, se concretó que la inclusión del teatro en las aulas permite añadir el componente lúdico, incrementar la motivación intrínseca y, consecuentemente, genera actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua, en este caso española. También es una buena herramienta para potenciar las dinámicas de trabajo cooperativo y la autorregulación, de manera que se asumen responsabilidades individuales que favorecen el desarrollo personal y el logro de los objetivos grupales.

Centrándonos en el aprendizaje de la lengua, las técnicas teatrales, en tener como eje vertebrador la comunicación, permiten desarrollar tanto las competencias lingüística, pragmática y sociocultural, como las estrategias cognitivas de aprendizaje. Asimismo, los roles de los docentes y alumnos se ven afectados positivamente logrando una comunicación pedagógica basada en el respeto y la confianza.

Todos estos beneficios coinciden con los principios propuestos por el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001) propone en relación con los métodos y estrategias de aprendizaje los cuales se centran en la potenciación de la acción y los procesos comunicativos.

- Realizar un estudio bibliográfico relacionado con las técnicas teatrales y dramáticas del Teatro del Oprimido.

Una vez confirmados los beneficios propios del teatro en los procesos de aprendizaje, se concretaron el Teatro del Oprimido y sus técnicas. Esta parte consistió en realizar un estudio bibliográfico centrado en conocer las bases teóricas y prácticas sobre las cuales se sustenta este método teatral, junto con la definición de este y la explicación detallada de las técnicas que propone.

Se puede afirmar que este objetivo se ha logrado porque se ha conseguido obtener un bagaje de información sustancial que ha permitido la posterior selección de los proyectos del apartado práctico, su análisis crítico y la configuración de una propuesta didáctica basada en algunas de las técnicas del Teatro del Oprimido.

- Analizar la aplicación del Teatro del Oprimido como herramienta socioeducativa, orientada a la comunicación y la interculturalidad.

A partir del desarrollo del marco teórico, el cual proporcionó nuevos conocimientos sobre el Teatro del Oprimido, se pudo realizar un análisis de dos proyectos de Teatro Foro realizados por el *Forn de teatre Pa'tothom*. La selección de estos proyectos resultó un proceso arduo porque fue muy difícil encontrar propuestas educativas o sociales – debidamente explicadas y con detalles – basadas en el método teatral indicado.

Los proyectos *Mustafá está en el rellano* y *Amina busca trabajo* son un buen ejemplo de la intencionalidad con la que se implementan las técnicas del Teatro del Oprimido: partir de las experiencias de opresión de los participantes para dar visibilidad a situaciones conflictivas y reflexionar tanto sobre su origen como sobre posibles alternativas para poder contrarrestarlas.

De esta forma, aunque ambos proyectos no tienen como eje principal el aprendizaje de la lengua, sí que la incluyen en las obras mostrando lo importante que es la comunicación entre individuos diferentes para establecer relaciones, compartir conocimientos, negociar significados y acercar posturas.

- Destacar los beneficiosos que el Teatro del Oprimido puede aportar en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El análisis de los dos proyectos de Teatro Foro partió de los principios del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006). Esto permitió poder establecer un conjunto de ítems básicos que podían favorecer estos principios y, consecuentemente, estrategias aplicables en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Estos beneficios se centraron en: la concepción del alumno como individuo activo y del docente como orientador; el papel de la comunicación como elemento primordial para cualquier aprendizaje o propuesta lo cual equivaldría a un enfoque comunicativo o por tareas; la utilización de las experiencias de los alumnos o de su realidad como punto de partida para iniciar procesos de construcción de aprendizajes; y el desarrollo de estrategias cognitivas y afectivas que favorecieran el desarrollo de la competencia intercultural para iniciar el proceso de cambio desde el nivel monocultural al transcultural.

Al mismo tiempo, se mencionaron aquellos aspectos del análisis que no podrían aplicarse eficazmente en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras debido a las características propias de este. Sin embargo, se propusieron posibles propuestas para paliar estas dificultades con el fin de adecuarlas al contexto y a los grupos diana pertinentes.

- Planificar una propuesta didáctica en torno a las técnicas teatrales y dramáticas del Teatro del Oprimido que apoye el aprendizaje del español como lengua extranjera a partir de las conclusiones obtenidas del análisis de casos prácticos.

Finalmente, la propuesta didáctica se ha realizado a partir los apartados teórico y práctico. Por un lado, el estudio bibliográfico ofreció unas bases teóricas firmes para conocer el Teatro del Oprimido. Por otro lado, el análisis de dos proyectos de Teatro Foro permitió conocer las aplicaciones prácticas de esta técnica y obtener unas conclusiones argumentadas sobre los beneficios e inconvenientes que esta modalidad teatral puede aportar en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Ambos facilitaron un recorrido lógico que concluyó en la programación de un taller del Teatro del Oprimido, titulado *Cara a Cara contra el racismo*. En él se ha pretendido

implementar algunas de las técnicas de esta modalidad teatral – el Teatro Imagen y el Teatro Foro – para reforzar el desarrollo la competencia intercultural en contextos de aprendizaje de la lengua.

Esta propuesta propone guiar al alumnado en la creación artística y, con ella, la consecución de cierta capacidad para afrontar los problemas relacionados con el racismo o la exclusión, ya que la libertad sin unas bases de actuación que orienten puede provocar inseguridad e incertidumbre. Por este motivo, en todo momento se fomenta la autorregulación dando voz al alumnado para que pueda crear y planificar su trabajo artístico, junto con la constante autoevaluación y coevaluación para promover la reflexión crítica de los propios actos y de los compañeros. Estas estrategias pretenden lograr la creación de espacios seguros donde poder expresarse y reflexionar sobre temas delicados como los choques culturales, la identidad y la pertenencia.

Asimismo, también se pensó en la importancia de la interacción con el exterior del aula, de manera que las técnicas del Teatro del Oprimido son concebidas como herramientas para incluir a los miembros de la sociedad de acogida y, así, ofrecer oportunidades a los futuros miembros de establecer contacto entre ellos.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este trabajo se ha comprobado la aplicabilidad del Teatro del Oprimido para reforzar el desarrollo de la competencia intercultural. Sin embargo, este objetivo ha sido una primera propuesta didáctica que debería llevarse a la práctica y aplicarse en contextos reales de aprendizaje de lenguas para poder analizar su implementación y realizar las modificaciones y mejoras pertinentes.

De esta forma, este es el siguiente paso a realizar: aplicar la propuesta didáctica en contextos de aprendizaje de lengua extranjera.

Asimismo, sería muy interesante contactar con profesionales y centros que se dedican a llevar a la práctica proyectos basados con las técnicas del Teatro del Oprimido, como puede ser el *Forn de Tetre Pa'thathom*, para poder intercambiar ideas y recibir consejos sobre cómo implementar estas técnicas teatrales y mejorar la función que asume el

docente, la del jóquer. Esto me permitiría tener estrategias para afrontar posibles situaciones imprevistas y, a la vez, formarme como docente para promover mi renovación y capacidad de adaptación.

Finalmente, como docente de educación primaria, una línea de actuación que no descarto es poder aplicar propuestas similares a la programación didáctica presentada en este trabajo con alumnos de seis a doce años – con las adaptaciones pertinentes según sus características, necesidades e intereses – puesto que el Teatro del Oprimido debe concebirse como una herramienta promotora del cambio social.

De esta forma, este trabajo no es un punto y final, aún hay un trayecto por recorrer para poder perfeccionar la propuesta y mejorar mi tarea como docente.

REFLEXIONES FINALES

Una de las tareas más importantes de los docentes del siglo XXI es la constante búsqueda de la innovación educativa, es decir, un proceso reflexivo, sistematizado, práctico y permanente capaz de dar respuesta a las necesidades del contexto para crear pedagogías capaces de realizar transformaciones positivas para mejorar las prácticas educativas y, al mismo tiempo, para que contribuyan a una mejora en las sociedades.

Así pues, como docentes tenemos la “obligación moral” de seguir formándonos permanentemente para promover dicha innovación y para dar sentido a nuestra tarea profesional con el fin de dotarla de propósito y hacer frente tanto al presente como al futuro.

Justamente esto es lo que me ha aportado este trabajo: el inicio de un proceso de formación que pretende indagar en las posibles formas de reforzar los procesos de aprendizaje del español como lengua extranjera a través del arte, concretamente a través del Teatro del Oprimido, con el objetivo de facilitar la adaptación intercultural de los inmigrantes, entendiéndola como un acto social inseparable de los contextos sociopolíticos.

Esta metodología teatral siempre me ha llamado la atención porque facilita el aprendizaje integral de la persona y permite tratar temas conflictivos o delicados de forma asertiva para mejorarlos. El presente trabajo me ha permitido adentrarme en este nuevo mundo para poder obtener conclusiones claras sobre cómo se puede aprovechar el Teatro del Oprimido en contextos ELE para reforzar el aprendizaje de la lengua.

Sin embargo, esto me ha hecho reflexionar sobre el rol que debo desarrollar como docente para lograr la implementación práctica de la propuesta didáctica y asumir el papel de acompañante en los procesos de aprendizaje del alumnado. Por un lado, es necesario tener conocimientos de arte para aplicar las técnicas teatrales adecuadamente. Asimismo, es esencial poseer conocimientos, actitudes y habilidades interculturales que faciliten el autoconocimiento, la eliminación de prejuicios, el dominio de las formas de comunicación y la conciencia de la importancia de la diversidad cultural.

Esto supone que, además de informarme sobre la metodología teatral y programar planificaciones didácticas, también debo aprender a mejorar mi actuación como profesional de la enseñanza para poder afrontar contextos y situaciones inesperadas, y proporcionar soluciones eficaces.

Finalmente, debo mencionar que el aspecto más enriquecedor del Teatro del Oprimido ha sido la importancia de la conectividad, es decir, la necesidad de construir conexiones, establecer relaciones de intersubjetividad y crear vínculos entre las personas, junto con la promoción de la participación, la acción y la transformación para reconstruir identidades desde perspectivas nuevas.

En conclusión, el aprendizaje de la competencia intercultural supone un proceso de cambio completo y en todos los ámbitos de la vida de las personas. Por tanto, este trabajo ha constituido una forma de desestabilizar las dinámicas sectoriales de las sociedades para favorecer dinámicas de conexiones que permitan deconstruir prejuicios, generar extrañamiento ante lo que obstaculiza o provoca conflicto e iniciar tareas de reconstrucción de la propia personalidad y de las formas en que nos relacionamos con los demás y con el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARTE, Eva María (2015): *El Laboratorio de Creación teatral. Un modelo didáctico de investigación sobre dramatización en español como Lengua Extranjera* [tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX). <https://www.thesisenred.net/bitstream/handle/10803/336376/TEMAG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ALARCÓN, Luisa y BARROS, Esther (2008): “La interculturalidad en la enseñanza de ELE”. *Actas del Programa de Formación de Profesores del Instituto Cervantes de Berlín*, pp. 63-69. https://cvc.cervantes.es/ensenaza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/07_alarcon-barros.pdf
- ALESSANDRA, Sonia, CHAVES, Inmaculada y CHIARA, Rossana (2017): “ELE en el teatro: la dramatización como recurso glotodidáctica”. *Revista Electrónica del Lenguaje*, nº 4, pp. 1-14. <https://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2017/10/REL-VOL-IV-01-SONIA-ALESSANDRA.pdf>
- AMBADIANG, Théophile y GARCÍA, Isabel (2006): “La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 18, pp. 61-92.
- ARCILA, Migdalia (2017): *Performatividad y praxis política: el concepto de cuerpo en el teatro invisible de Augusto Boal* [trabajo de fin de grado, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional UPB <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3840/PERFORMATIVIDAD%20Y%20PRAXIS%20POL%C3%8dTICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (2010): “Catàleg d’activitats antirumors: una proposta per la convivència intercultural”, en Xarxa BCN Antirumors. En http://www.bbp.cat/info_producida/1784informa.pdf [Consultado el 1 de septiembre de 2021].

BARAÚNA, Tania y MOTOS, Tomás (2009): *De Freire a Boal: Pedagogía del Oprimido*. Ciudad Real, Ñaque Editora.

BETANCOURT, Arnobio Maya (1996): *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Colombia, Aula Abierta.

BOAL, Augusto (1998): *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro, Garamond.

BOAL, Augusto (2002): *Juegos para actores y no actores*. Barcelona, Alba Editorial.

BOAL, Augusto (2004): *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona, Alba Editorial.

BOAL, Augusto (2006): *Legislative Theatre: using performance to make politics*. Londres, Routhledge.

BOAL, Augusto (2009): *Teatro del Oprimido* (G. Schmilchuk, trad.). Barcelona, Alba Editorial. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/casa/20200419044829/Teatro-del-oprimido.pdf>

BOQUETE, Gabino (2014): “El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera”. *Porta Linguarum*, nº 22, pp. 267-283.

BLANCO, Rogelio (1992): *La pedagogía de Paulo Freire* (2^a ed.). Madrid, Ediciones Endymión.

BRECHT, Bertolt (2004): *Escritos sobre teatro* (G. Dieterich, trad.). Barcelona, Alba Editorial.

https://ia801202.us.archive.org/32/items/performanceyactivismo/Brecht_Escrito_s%20sobre%20teatro.pdf

CALDERÓN, Mario (2013): *Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX). <https://www.tdx.cat/handle/10803/283757>

CALSAMIGLIA, Andrea y CUBELLS, Jenny (2016): “El potencial del teatro foro como herramienta de investigación”. *Athenea Digital*, vol. 16, nº 1, pp. 189-209.
<https://www.redalyc.org/pdf/537/53744426009.pdf>

CALVO, Adelina, HAYA, Ignacio y CEBALLOS, Noelia (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*, vol. 82, nº 29.1, pp. 89-107.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8984/TeatroForoEstrategia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CAMPOS, Eduardo Luís (2016): “Teatro periodístico: movilización, pedagogía y crítica”. En J.R. Fabelo y Lucero, A.L (coord.), *Teatro y Estética del oprimido. Homenaje a Augusto Boal*. Puebla, Colección la Fuente, pp. 101-109.
https://lafuente.buap.mx/sites/default/files/V11_4_Teatro_periodistico.pdf

CARNEIRO, Roberto, TOSCANA, Juan Carlos y DÍAZ, Tamara (coord.) (2021): *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid, Fundación Santillana.
<http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/438/1/LOS%20DESAFIOS%20DE%20LAS%20TICS%20PARA%20EL%20CAMBIO%20EDUCATIVO.pdf#page=138>

CASSANY, Daniel (2004): “Aprendizaje cooperativo para ELE”. En *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*, Instituto Cervantes de Múnich (Alemania), pp. 11-30.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/02_cassany.pdf

CERVERA, Juan (1993): “Dramatización y teatro: precisiones terminológicas y conceptuales”. *Lenguaje y textos*, nº 4, pp. 101-110.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7916/LYT_4_1993_art_8.pdf

CÓMITRE, Isabel y VALVERDE, José María (1996): “Desarrollo de la competencia oral de la L2 a través de actividades dramáticas”. *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras: texto dramático y representación teatral*, pp. 171-180.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, trad., 2002). MECD-Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

DESUCHÉ, Jaques (1966): *El Técnica Teatral de Bertolt Brecht*. Barcelona, Ediciones Oikos-tau.

EL RAVAL DE BARCELONA (2010): “Amina busca feina la última función gratis” en *Xarxa ciutadana del Raval*. En <https://www.ravalnet.org/agenda/funci%C3%B3n-gratis-amina-busca-feina> [Consultado el 4 de septiembre de 2021].

FABELO, José Ramón y LUCERO, Ana (2016) (coord.): *Teatro y estética del Oprimido. Homenaje a Augusto Boal*. México, Colección La Fuente, vol. 11. <https://philpapers.org/archive/FABTYE-2.pdf>

FABELO, José Ramón y LUCERO, Ana (2017): “Hacia una ética de la actividad artística: aportaciones de La Estética del oprimido de Augusto Boal”. En J. Márquez y A. Cardoso (coord.), *Crisol y trayectorias. Acercamientos a la estética y el arte* (123-138). Puebla, Colección La Fuente, pp. 123-138. https://www.researchgate.net/publication/343657682_Hacia_una_etica_de_la_actividad_artistica_Aportaciones_de_la_Estetica_del_oprimido_de_Augusto_Boal

FERNÁNDEZ, Rubén, CARMONA, Moisés y DI MASSO, Andrés (2019): “El teatro foro como escenario de procesos de empoderamiento psicológico: avances para la praxis en psicología comunitaria”. *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 53, nº 3, pp. 313-330.

<https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/1257/987>

FERRER, Raquel, PALACIO, Jorge, HOYOS, Olga y MADARIAGA, Camilo (2014): “Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales”. *Psicología desde el Caribe*, vol. 31, nº 3, pp. 557-576. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21332837009.pdf>

FONT, Josep Maria (1999): “Per què teatre social?” *Educació Social*, nº 13, pp. 10-14. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/144496/240756>

FORCADAS, Jordi (2011): “Prólogo”. En A. Owens y K. Barber (coord.), *Mapas teatrales. Crear, desarrollar y evaluar pretextos dramáticos*. Barcelona, PPU, S.A., p. 9.

FORCADAS, Jordi (2012): *Praxis de Teatro del Oprimido en Barcelona*. Barcelona, Colección Forn de Teatre Pa'tothom.

FORN DE TEATRE PA'TOTHOM (s.f.): “Proyectos”, en *Forn de Teatre Pa'tothom*. En <https://www.cto.patothom.org/es/proyectos/> [Consultado el 28 de agosto de 2021].

FORN DE TEATRE PA'TOTHOM (2019): “Vuit anys de lluita antiracista des de teatre Pa'tothom”. *Papers de juventud*, pp. 26-27. <https://drive.google.com/file/d/1-KyZ0KH3mqcJu7QNPTlc3NBqF-zOe25R/view>

FREIRE, Paulo (1975): *Pedagogía del Oprimido* (14 ed.). Madrid, Siglo veintiuno editores (original publicado en 1970).

GARCÍA, Marta (2016): “La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: la perspectiva de los dicentes”. En *XXVI Congreso Internacional de la ASELE. La formación y competencias del profesorado de ELE*, pp. 367-384. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0367.pdf

GASPAR, M.^a Victoria (2003): *Influencia de las puestas en escena brechtianas: el ejemplo de E. Boni* [tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Servei de Publicacions.

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9782/gaspar.pdf?sequence=1>

GRANJA, Consuelo (2013): “Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno”. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, vol. 15, nº 2, pp. 65-93. <https://www.redalyc.org/pdf/1452/145229803005.pdf>

HAYES, Suzanne (1984): *Drama as a Second Language: A practical guide for language teachers*. Cambridge, National Extension College.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.

KISNERMAN, Natalio (1977): “Los talleres, ambientes de formación Profesional”. En N. Barros y J. Gissi, *El taller, Integración de Teorías y Prácticas*. Buenos Aires, Editorial Humanitas.

LAFERRIÈRE, Georges y MOTOS, Tomás (2003): *Palabras para la acción. Términos de Teatro en la Educación y en la Intervención Sociocultural*. Ciudad Real, Naque Editora.

LLADÓ, Ana (2017): *El Teatro del Oprimido como herramienta de intervención social* [trabajo de fin de grado, Universidad de las Islas Baleares]. UIB Repositori. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3932/Llado_Ensenat_Ana.pdf?sequence=1

LÓPEZ, Amando, JEREZ, Isabel y ENCABO, Eduardo (2009): *Claves para una enseñanza artístico-creativa*. Barcelona, Octaedro.

LÓPEZ, Javier (2008): “Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido”. *Rhela*, vol. 10, pp. 57-72.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/1486/1482

MARTÍN, Ernesto (coord.) (2008a): “Interculturalidad”, en *Diccionario de términos clave ELE*, Instituto Cervantes. En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm [Consultado el 2 de agosto de 2021].

MARTIN, Ernesto (coord.) (2008b): “Competencia Intercultural”, en *Diccionario de términos clave ELE*, Instituto Cervantes. En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm [Consultado el 2 de agosto de 2021].

MAZZINI, Roberto (coord.) (2012): *Fighting Racism Through Theatre*. Canegrate, Edizioni Tecnograf.

MELERO, Noelia (2011): “El paradigma crítico y los aportes a la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales”. *Cuestiones Pedagógicas*, nº 21, pp. 339-355.

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllo wed=y

MOTOS, Tomás (1993): “Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura”. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, nº 10-11, pp. 75-92. http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20395&dsID=tecnicas_dramaticas.pdf

MOTOS, Tomás (1996): “Teatro y animación”. *Claves de Educación Social*, nº 2, pp. 5-10.

MOTOS, Tomás (2009): “El teatro del oprimido de Augusto Boal”. *Ñaque, Expresión Comunicación Educación*, nº 59, pp. 6-17. http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2017/01/1Teatro_Oprimido_Master_TA_febrero_2017.pdf

MOTOS, Tomás (2010a): “Teatro Imagen: expresión corporal y dramatización”. *Aula*, nº 16, pp. 49-73. https://www.researchgate.net/profile/Tomas_Motos/publication/277267304_Teatro_imagen_expresion_corporal_y_dramatizacion/links/56efbd7508aea252a07db058/Teatro-imagen-expresion-corporal-y-dramatizacion.pdf

MOTOS, Tomás (2010b): “Construyendo ciudadanía creativamente: el teatro legislativo de Augusto Boal”. *Ñaque, Teatro, expresión y educación*, nº 61, pp. 18-26.

MOTOS, Tomás (2010c): “El Arco Iris del Deseo: teatro y terapia”. En T. Baraúna y T. Motos (eds.), *De Freire a Boal*. Ciudad Real, Ñaque Editora, pp. 173-188. <https://escuelamoderna18.files.wordpress.com/2018/03/el-arco-iris-del-deseo-t-motos-y-t-barac3bana.pdf>

OBSERVATORIO PERMANENTE DE LA INMIGRACIÓN (2020): *Estadística de residentes extranjeros en España*. Ministerio de inclusión, seguridad social y migraciones.

https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/estadisticas/operaciones/constificado/202012/Principales_resultados_residentes.pdf

OLIVERIO, José (2015): “Pedagogía del oprimido: escrito dirigido al opresor”. *Pensamiento y Cultura*, vol. 18, nº 1, pp. 155-173.
<https://www.redalyc.org/pdf/701/70142406002.pdf>

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TEATRO DEL OPRIMIDO (2004): “Declaración de Principios del Teatro del Oprimido”. *Literal 14*.

PANADERO, Ernesto y ALONSO, Jesús (2014): “Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica”. *Psicología Educativa*, vol. 20, pp. 11-22.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1135755X14000037?token=931C36F201E39D6D930BCB98F3D205391EA91BF6DD5010D5CC4F6DE6FDF8C460C7DE6C0A61F7A0B9F54F8D2A5E76A2A7&originRegion=eu-west-1&originCreation=20210927142759>

PATOTHOM (2014): “Teatre de l’oprimit – Forn de teatre Pa’tothom” [YouTube]. En <https://www.youtube.com/watch?v=w0GjQ0p0LOc&t=27s> [Consultado el 28 de agosto de 2021].

PERALTA, Ilda (2020): “Teatro del oprimido”. *Aularia*, nº 1, pp. 87-90.

ROBLES, María Magdalena (2007): *Drama y teatro. La representación de una pieza teatral en la clase de E.L.E* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. RedELE, nº 6. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e661f2f5-622c-40d9-971f-c6c02fda47e3/2007-bv-07-16-robles-pdf.pdf>

RODRIGO, Miquel (1999): *Comunicación intercultural*. Anthropos, Colección Autores, Textos y Temas Ciencias Sociales, 22.

RODRIGO, Dulcinea (2013): “El origen del Teatro Épico. Fundamentos para una práctica revolucionaria”. *Scientia helmantica: revista internacional de filosofía*, vol. 1, nº 1 pp. 137-163. <https://revistascientiahelmantica.usal.es/docs/Vol.01/08.-El-origen-del-Teatro-%C3%89pico.pdf>

SANTOS, Bárbara (2010): “Teatro do Oprimido para empresas privadas: imposibilidades, incompatibilidades y absurdos”. *Revista Metaxis*, nº 6.

SANTOS, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.

SOLÍS, Rocío (2018): “El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza ELE: aspectos teóricos”. *Revista de la Asociación Europea de Profesores de Español. Español por el mundo*, vol. 1, pp. 235-247. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/revista_01_01_2018/revista_01_01_2018_23.pdf

TOT UN MÓN (2010): “Amina busca feina”, en *TV3 a la carta, Corporación Catalana de Medios Audiovisuales, SA*. <https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/tot-un-mon/amina-busca-feina/video/2786470/> [Consultado el 4 de septiembre de 2021].

TOT UN MÓN (2012): “Mustafà és al replà”, en *TV3 a la carta, Corporación Catalana de Medios Audiovisuales, SA*. En <https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/tot-un-mon/mustafa-es-al-repla/video/4361910/> [Consultado el 1 de septiembre de 2021].

UTOPIA BARCELONA (2018): “Teatro del Oprimido Pa’tothom”, en *uTOpia Barcelona*. En <http://utopiabarcelona.org/teatre-de-loprimit-patothom/> [Consultado el 28 de agosto de 2021].

VALLEJO, Macarena y MORENO, María del Pilar (2014): “Del culturalismo al bienestar psicológico: Propuesta de un modelo de satisfacción vital en el proceso de aculturación de inmigrantes”. *Boletín de Psicología*, vol. 110, pp. 53-67.

VEGA, Antonia Guadalupe (2015): “Posibilidades del teatro en la intervención social. Orientaciones para la práctica”. *Revista de trabajo y acción social*, vol. 55, 7-24.

VILASECA, Jordi, TORRENT, Joan y DÍAZ, Ángel. (2002): “La economía del conocimiento: paradigma tecnológico y cambio estructural”. *Internet Interdisciplinary Institute*. <https://www.uoc.edu/in3/dt/20007/20007.pdf>

VOLNOVICH, Yamila (2012): “Teatro y Política: Benjamin lector de Brecht”. *Tablas, Revista cubana de las artes escénicas*, pp. 37-48.

ANEXOS

7



CARA A CARA CONTRA EL RACISMO

Taller educativo para el aprendizaje de español como lengua extranjera



Presentación

¿QUÉ QUEREMOS LOGRAR?

El taller educativo “Cara a cara contra el racismo” pretende trabajar una necesidad social, el racismo, la discriminación y la xenofobia a partir de las técnicas del Teatro del Oprimido.

Esta pedagogía teatral fue creada por Augusto Boal y surgió en un contexto sociopolítico y cultural latinoamericano que pretendía afrontar las dictaduras del momento. Actualmente se ha convertido en una herramienta de transformación social difundida alrededor del mundo que tiene como idea impulsora la realización de cambios sociales a partir de las acciones del pueblo.



Así pues, en este taller se implementarán dos técnicas de esta modalidad teatral, el Teatro-Imagen y el Teatro Foro, que iremos conociendo a lo largo de las sesiones.

A partir de estas técnicas, reflexionaremos sobre el racismo para conocer cómo nos afecta, qué elementos intervienen y de dónde surgen estas actitudes discriminatorias. Esto permitirá conocer algunos de los principales rumores racistas que diversos colectivos sufren e indagaremos sobre argumentos diversos que nos permitan erradicarlos y buscar soluciones.

OBJETIVOS:

- Analizar situaciones de discriminación e injusticia social a través de técnicas teatrales.
- Crear una escultura de Teatro Imagen con un trasfondo de denuncia hacia el racismo.
- Elaborar un cartel en grupos cooperativos donde se exponga la información de forma sintetizada y con un aspecto atractivo.
- Dar argumentos y buscar soluciones colectivas a problemas sociales relacionados con el racismo.
- Crear y representar un teatro foro colectivo a partir de las experiencias vividas relacionadas con la xenofobia.

Rompemos el hielo

1. ¿Qué te sugiere esta imagen? Escribe seis palabras que te transmita la imagen y coméntalas con las compañeras.



Escribe alguna de las palabras comentadas por las compañeras que te hayan parecido interesantes.

2. Ahora es el turno de presentarte ante las compañeras. Para hacerlo, puedes responder las siguientes preguntas.

ME PRESENTO

¿Cómo te llamas?

¿Cuántos años tienes?

¿Dónde vives?

¿Con quién vives?

¿A qué te dedicas?

¿Desde cuándo vives en España?

¿Te sientes acogida?

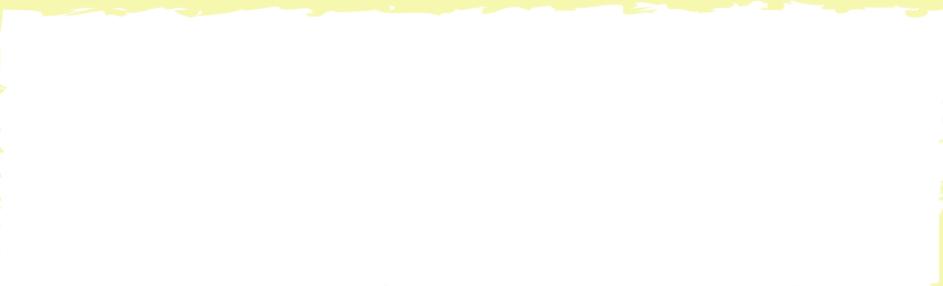
¿Cuáles son tus planes de futuro?

Rompemos el hielo

3. ¿Qué te sugiere esta imagen? Escribe seis palabras que te transmita la imagen y coméntalas con las compañeras.

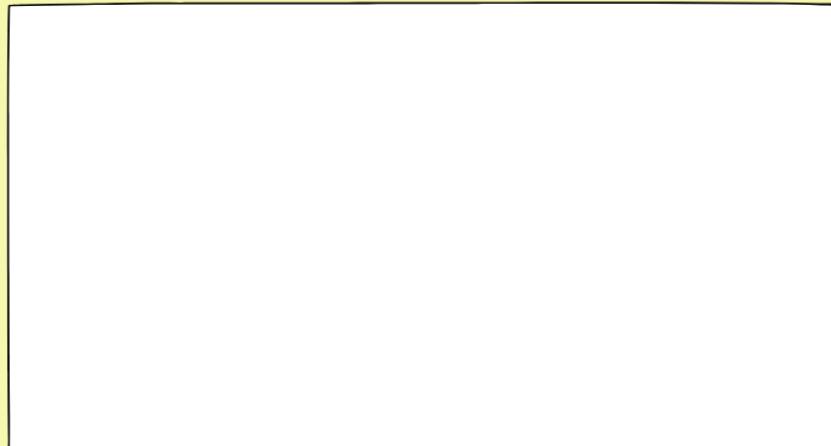


Escribe alguna de las palabras comentadas por las compañeras que te hayan parecido interesantes.

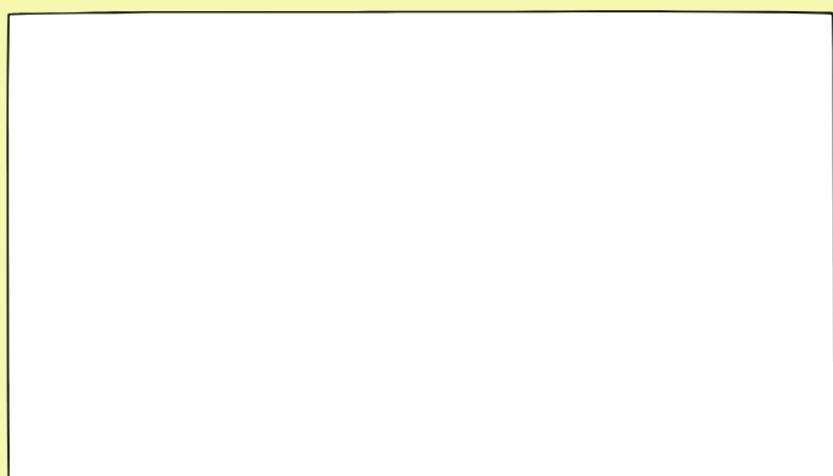


4. Responde las siguientes preguntas:

- ¿Alguna vez te has sentido atacada?



- ¿En qué momentos te has sentido acogida?



Analizamos una imagen

Selecciona una de las imágenes: la que más te guste, la que más te disguste, la que te transmita emociones positivas o negativas, la que te resulte familiar...

Cuando la hayas escogido, pégala en el siguiente espacio.

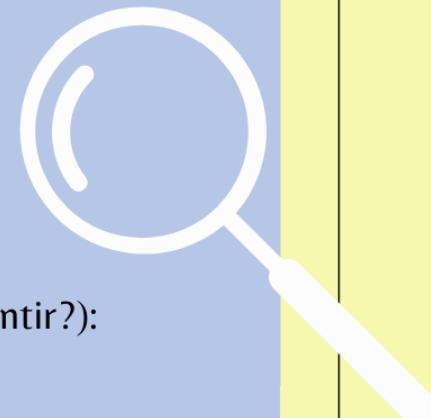


5. Analiza la imagen a partir de los elementos indicados en la siguiente tarjeta informativa.

ANÁLISIS DE LA IMAGEN

Descripción (¿qué se ve?):

Personajes:



Situación conflictiva:

Emociones (¿cómo me hace sentir?):

Deseo:

Teatro-Imagen

El Teatro Imagen es una técnica del Teatro del Oprimido que prescinde de las palabras y fomenta la comunicación corporal.

Para desarrollarla se llevan a cabo ejercicios diversos que tienen como finalidad crear imágenes fijas a través de los cuerpos.

De esta forma, la técnica ayuda a los participantes a pensar con imágenes, es decir, debatir problemas sin el uso de las palabras, sino sirviéndose de sus cuerpos.



6. A partir de la imagen que has analizado, debes crear una estatua con el cuerpo de tus compañeras. Piensa qué quieres transmitir con esta estatua, qué personajes aparecen, qué situación conflictiva sucede...

- En el siguiente cuadro puedes hacer un esbozo de la estatua que quieras construir.



- 7. Escribe un pequeño texto sobre el mensaje que quieras transmitir con la estatua.

Luego públicalo en el blog del centro junto con la fotografía de tu estatua.



¿Hay racismo en España?

8. Visualiza el vídeo "¿Hay racismo en España?", y resume la situación de racismo que vive cada persona.













9. Siguiendo el ejemplo de las personas del video, resume una situación donde te hayas sentido discriminada. Haz un resumen y, si te sientes cómoda, explícala a las demás compañeras.



Representamos una escena

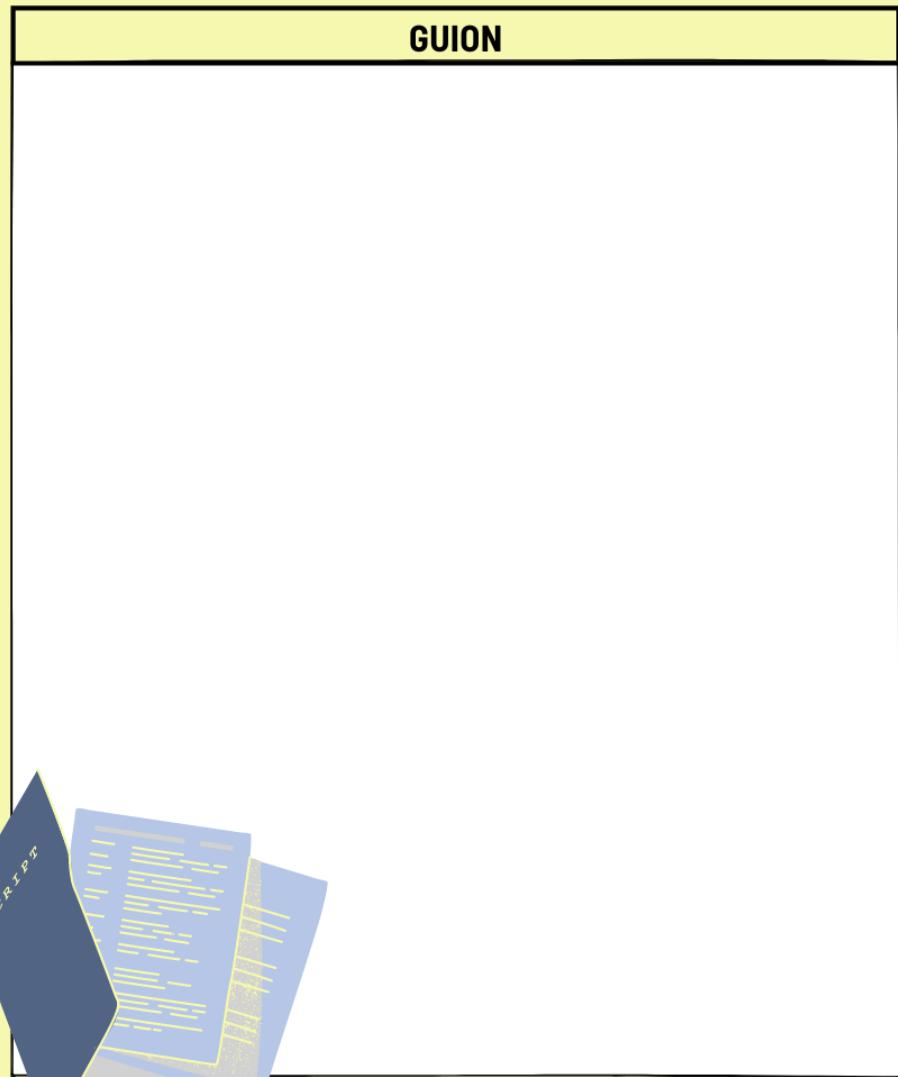
10. En grupos cooperativos cread una estatua de Teatro Imagen sobre alguna situación de racismo que se haya tratado en el aula.

Concreta los diversos elementos de la escena y escribe un pequeño diálogo entre los personajes que pueda dar más información sobre la situación que presentáis.

SITUACIÓN

PROBLEMA
 


PERSONAJES

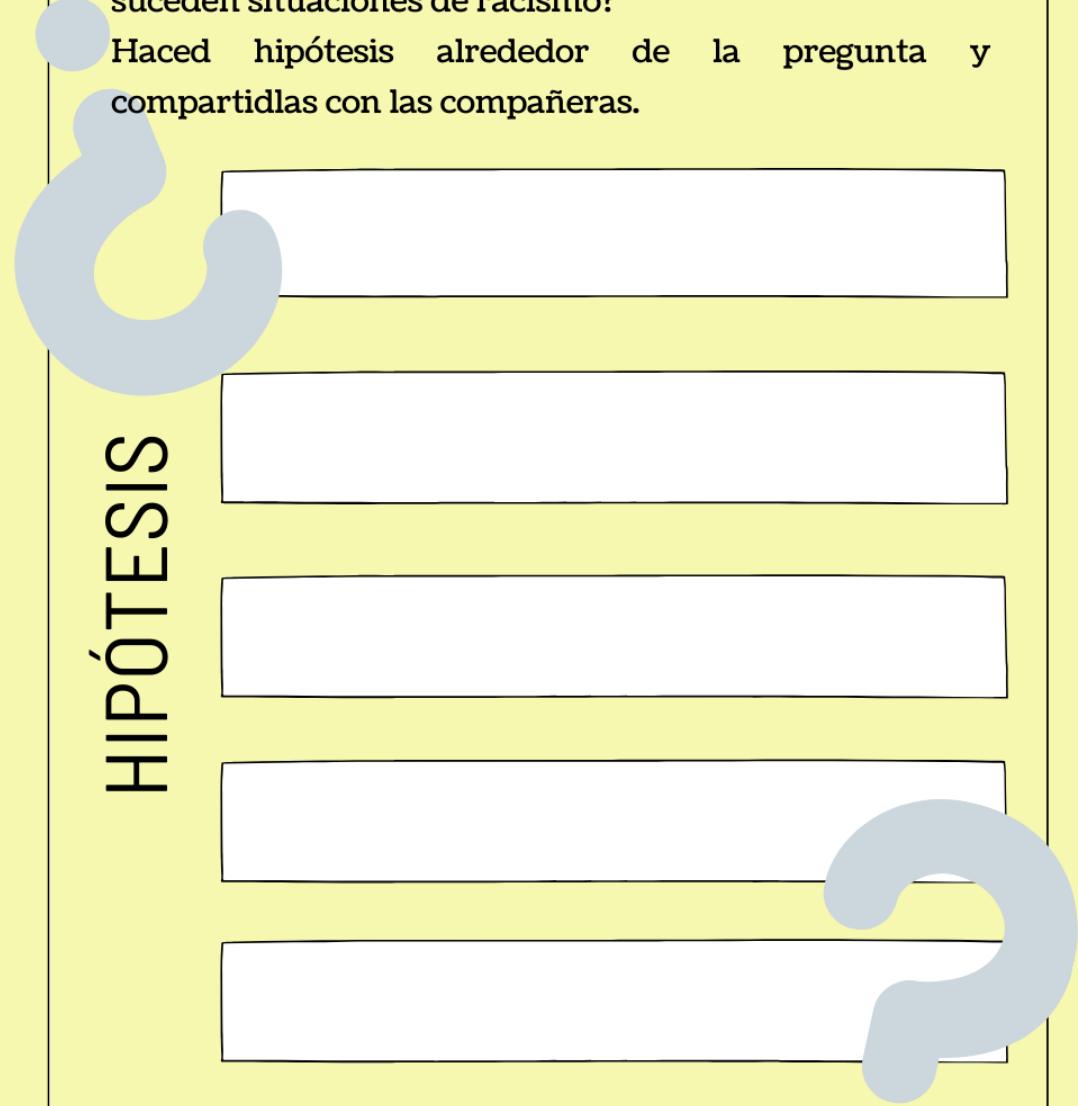
¿POR QUÉ CREESES QUE SUCEDEN SITUACIONES DE RACISMO?

Los porqué's del racismo

11. Después de compartir vuestras creaciones, reflexionad sobre la pregunta ¿Por qué creéis que suceden situaciones de racismo?

Haced hipótesis alrededor de la pregunta y compartidlas con las compañeras.

HIPÓTESIS



12. Cread un cartel colectivo sobre el racismo donde aparezcan situaciones o expresiones racistas, junto con las posibles causas que pueden originar estas actitudes. A continuación, haz una propuesta sobre cómo querrías que fuera el cartel y coméntalo con las compañeras.

Nuevos conceptos

¿Conoces alguno de los siguientes conceptos?

¿Podrías definirlos?



13. En parejas, buscad la definición de cada concepto en el diccionario de la Real Academia Española y cread una definición propia para cada uno.

Creamos un cartel AntiRumores

Stop Rumores es una estrategia de impacto comunicativo y social que tiene como objetivo luchar, de forma sostenida en el tiempo, contra los rumores y estereotipos negativos que dificultan la convivencia en la diversidad en Andalucía, Melilla y Ceuta.

Algunos de los rumores que quiere combatir esta iniciativa son los siguientes:

-  El hiyab supone la supresión de la mujer frente al hombre y, por eso, crea problemas de convivencia.
-  Las familias inmigrantes reciben más ayudas escolares.
-  Los inmigrantes saturan los servicios sociales.
-  Los inmigrantes prefieren vivir en guetos y pisos patera.
-  Los inmigrantes nos quitan el trabajo.

¿Habéis escuchado alguno de los rumores anteriores?

14. Organizaros en parejas y escoged uno de los rumores anteriores.

Para analizar el RUMOR, lee atentamente la página web de Stop Rumores, selecciona la información más importante y completa los siguientes ítems.

RUMOR

¿POR QUÉ SURGE?

¿QUÉ ARGUMENTOS INVALIDAN EL RUMOR?

Creamos un cartel AntiRumores

15. Ahora que tenéis argumentos suficientes para combatir un rumor, debéis crear un cartel AntiRumores para desactivarlo.

Sin embargo, debéis pensar en las partes que debe tener vuestro cartel y qué elementos necesita para captar la atención del público.

Poned en común la información con todo el grupo y ampliadla con las nuevas ideas que surjan.

PARTES:

CARACTERÍSTICAS:

16. Leed atentamente la rúbrica de evaluación del cartel que tendréis que hacer. ¿Estáis de acuerdo con todos los apartados? ¿Creéis que es necesario cambiar o añadir algo?

Criterios	Indicadores de evaluación de resultados			
	Experto	Avanzado	Aprendiente	Novel
Estructura	Presenta una estructura organizada, cronológica y coherente.	Presenta una estructura organizada y coherente, pero algún elemento no sigue un orden cronológico.	Presenta una estructura organizada, pero sin orden cronológico y poco coherente.	Presenta una estructura desorganizada y poco coherente.
Ideas principales	Se presentan las ideas principales de forma sintetizada y clara.	Se presentan las ideas principales de forma sintetizada, pero en algunos apartados estas son extensas.	Se presentan las ideas principales, pero se incluye información redundante.	No se presentan las ideas principales, sino que se incluye más información de la necesaria.
Contenido	Muestra contenidos correctos y actualizados, aunque algunos aspectos no son reales.	Muestra contenidos correctos y actualizados, aunque algunos aspectos no son reales.	Muestra contenidos correctos, aunque carecen de actualización.	Muestra contenidos incorrectos que no corresponden a la realidad.
Atractivo	Es visualmente atractivo, utiliza colores uniformes y se muestran imágenes representativas del contenido.	Es visualmente atractivo, pero, aunque los colores son uniformes, hay pocas imágenes representativas del contenido.	No es visualmente muy atractivo porque los colores no son uniformes y hay pocas imágenes representativas.	No es visualmente atractivo, los colores no combinan y las imágenes no se adecuan al contenido.

Creamos un cartel AntiRumores

17. Para crear vuestro cartel AntiRumores debéis seguir los siguientes pasos:

1

Cread un documento Word y escribid toda la información que queréis incluir en el cartel informativo AntiRumores. Esta la obtendréis del análisis del rumor realizado en la actividad anterior.

Recordad que la información se debe sintetizar y redactar de forma clara.

2

Cuando tengáis toda la información, cread una cuenta en la aplicación CANVA para cada miembro del grupo.

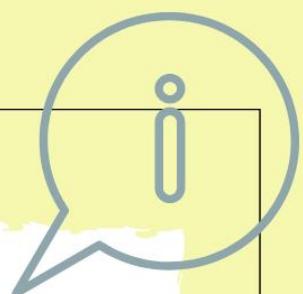
3

Id al apartado "Plantillas > Carteles" y seleccionad el documento que más os guste.

Compartid el documento con todos los miembros del grupo y empezad a editarlo colaborativamente.

4

Haz un esquema sobre qué información queréis incluir, junto con la estructura y la estética. Comparte tu propuesta con tus compañeras y decididlo conjuntamente.



Creamos un Teatro Foro

El Teatro Foro es una técnica del Teatro del Oprimido que pretende tratar los problemas de los ciudadanos a través del teatro y el debate. Primeramente se crea la obra de teatro en que se define el conflicto a tratar, el espacio, los roles opresores y de opresión, las acciones a desarrollar, los diálogos y el cierre.

Una vez representada la obra, se inicia un foro donde los espectadores pueden intervenir oralmente o convirtiéndose en "espect-actores", es decir, intervenir en la escena asumiendo el rol de actor.



Esta técnica se caracteriza por ofrecer espacios de diálogo, concienciación y transformación social a través de la búsqueda de soluciones.

"Amina busca trabajo" es el título de una obra de teatro foro escrita por Ayoub lo-Hilali con la ayuda de su madre, Amina - la protagonista de la historia.

La obra está dirigida por Jordi Forcadas, director del centro Forn de Teatro Pan'todo el mundo de Barcelona.

Argumento

Una mujer marroquí que se encuentra en Barcelona hace un periplo para diferentes instituciones para abrirse un camino dentro del mundo laboral, dejando en evidencia las dificultades en que se encuentran personas como ella y las instituciones que quieren ayudar en este aspecto.

También queda claro que la situación es universal y que no es cuestión de nacionalidades, sino de una estructura social que excluye a ciertas capas sociales.

(El Raval de Barcelona, 2010)



18. Ahora que conoces el argumento de la obra, visualiza un fragmento de esta. ¿Qué situación se presenta en el fragmento visualizado de la obra?

Creamos un Teatro Foro

19. A lo largo del taller nos hemos adentrado en el racismo y, ahora, tenemos algunas herramientas para poder afrontarlos. Así pues, es momento de crear vuestras propias escenas de Teatro Foro en grupos cooperativos.

Para hacerlo, debéis seguir los siguientes pasos:

1

SITUACIÓN CONFLICTIVA:

2

PERSONAJES QUE INTERVIENEN Y
ACTITUDES:

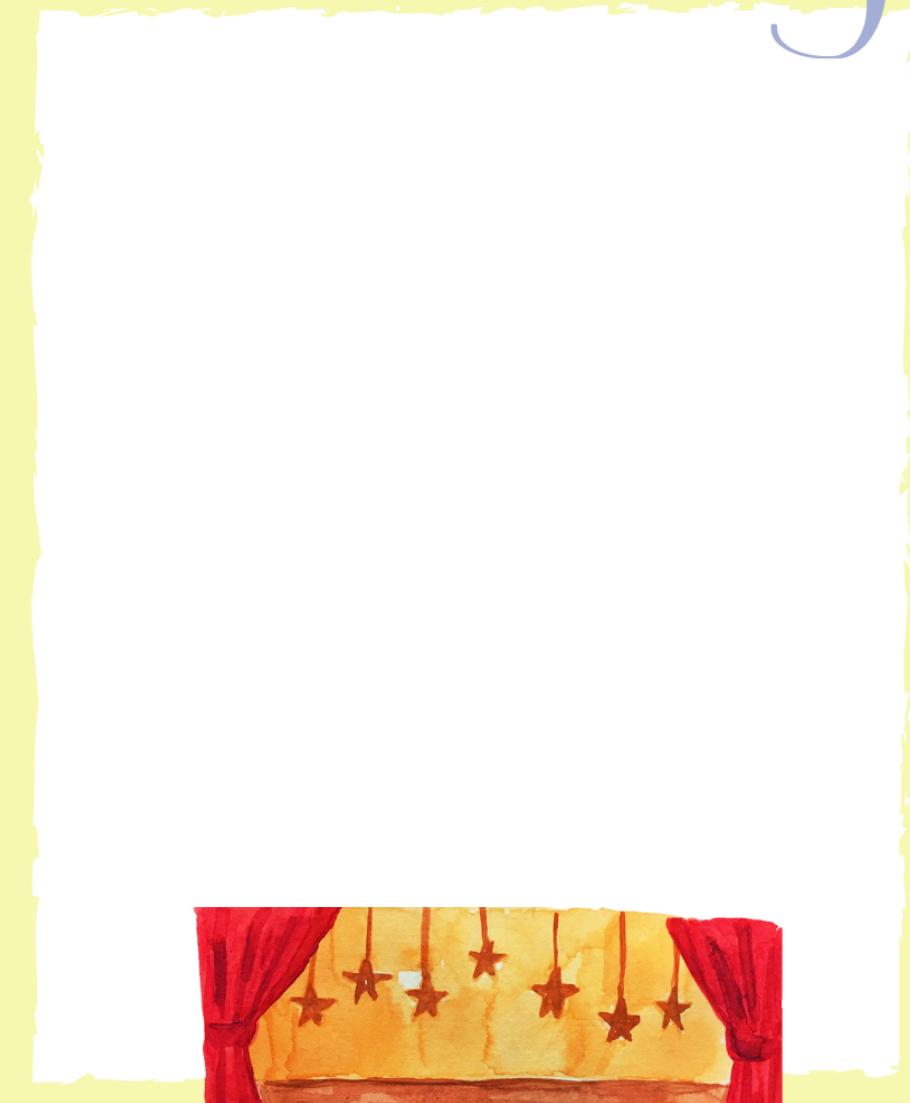
3

MATERIAL NECESARIO:

4

ASIGNACIÓN DE PERSONAJES:

GUION: **5**



Creamos un Teatro Foro



Creamos un Teatro Foro

20. Evalúa la representación de las escenas con tu grupo de trabajo y completa la siguiente tabla:

	Ejemplos	Resumen
T: di algo que te guste del trabajo y menciona aspectos positivos.	<ul style="list-style-type: none">- La mejor parte del trabajo es... porque...- Me gusta esta parte porque...- Una cosa que has hecho muy bien es...- Has puesto mucho esfuerzo en...- Estoy impresionado con... porque...	
A: pregunta alguna cosa sobre los temas/elementos que no tienes claros del trabajo	<ul style="list-style-type: none">- Una cosa que no tengo clara es...- Qué quieres decir con...- Estoy confundido con...- No entiendo cómo... conecta con...	
G: Da sugerencias de mejora	<ul style="list-style-type: none">- Una cosa a mejorar es...- Necesitas más/menos... porque...- Creo que tu siguiente paso debe ser...- Podrías...- Para mejorar tu trabajo, te propongo...	

Presentación del Teatro Foro

21. ¿Qué elementos creéis que son necesarios para hacer una buena representación teatral?

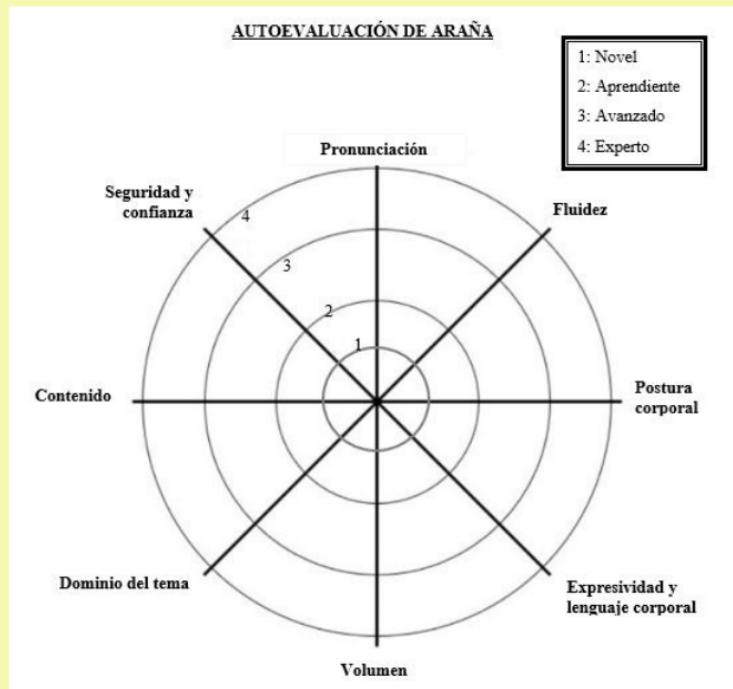


21. Leed atentamente la rúbrica de evaluación de la exposición oral. ¿Estáis de acuerdo con todos los apartados? ¿Creéis que es necesario cambiar o añadir algo?

Criterios	Indicadores de evaluación de resultados			
	Experto	Avanzado	Aprendiente	Novel
Guion	Elabora un guion lógico y coherente donde se expone un conflicto originado por actitudes racistas. Además, define los elementos básicos de la escena (el espacio, los personajes y sus actitudes, la vestimenta...).	Elabora un dialogo lógico y coherente donde se expone un conflicto originado por actitudes racistas, aunque no define todos los elementos básicos de la escena.	Elabora un guion poco coherente donde se expone un conflicto originado por actitudes racistas y no define la mayoría de elementos básicos de la escena.	El guion no es coherente y alejado de la temática tratada. Tampoco se definen los elementos básicos de la escena.
Expresión corporal	Tiene una postura relajada y estable, establece contacto visual con los espectadores y gesticula adecuadamente.	Tiene una postura corporal estable y establece contacto visual pocas veces y gesticula muy poco.	Tiene una mala postura, no establece contacto visual con los espectadores y no gesticula.	
Entonación	Se expresa con una entonación y pronunciación correctas que favorecen la comprensión de los oyentes.	Se expresa con una entonación y la pronunciación son correctas la mayor parte del tiempo.	Se expresa con errores entonativos y de pronunciación constantes.	No se expresa correctamente porque hay constantes errores entonativos y de pronunciación que dificultan el entendimiento.
Fluidez	Se expresa fluidamente de forma natural y sin interrupciones.	Se expresa fluidamente y de forma natural, aunque con algunas interrupciones.	Se expresa con poca fluidez, ya que no suena muy natural y hay varias interrupciones.	Se expresa con poca fluidez, de forma automática y con interrupciones contantes.
Contenido	Muestra contenidos correctos, actualizados y reales.	Muestra contenidos correctos y actualizados, aunque algunos aspectos no son reales.	Muestra contenidos correctos, aunque carecen de actualización.	Muestra contenidos incorrectos que no corresponde a la realidad.
Seguridad	Muestra seguridad y dominio en la representación de la escena.	Muestra seguridad y dominio en casi toda la escena.	Muestra seguridad, aunque en diversos momentos no se	Muestra inseguridad y poco dominio en la exposición de los contenidos.

Valoración del Teatro Foro

22. Evalúa cómo crees que has hecho la representación teatral.



Comentarios:

23. Evalúa cómo crees que has intervenido en el Foro.



Comentarios:

DIARIO PERSONAL

En finalizar cada sesión tendréis 5 minutos para
autoevaluar vuestra intervención en la sesión.

Autoevaluación

Sesión 1 (____ / ____ / ____)

Valoración personal	1	2	3	4	5
He identificado las situaciones de discriminación, los elementos básicos y las actitudes de racismo.					
He analizado los componentes que aparecen en las situaciones de discriminación.					
He reflexionado sobre por qué surgen estas actitudes.					
He mostrado una actitud participativa y abierta a la hora de realizar las actividades.					
He respetado las opiniones de los compañeros.					
He denunciado una situación de renuncia a través de la Técnica Teatro Imagen.					
He utilizado el cuerpo adecuadamente para caracterizar a mi personaje.					
He potenciado las expresiones faciales para reforzar el mensaje.					

Sesión 2 (____ / ____ / ____)

Valoración personal	1	2	3	4	5
He identificado las situaciones de discriminación, los elementos básicos y las actitudes de racismo.					
He analizado los componentes que aparecen en las situaciones de discriminación.					
He reflexionado sobre por qué surgen estas actitudes.					
He mostrado una actitud participativa y abierta a la hora de realizar las actividades.					
He respetado las opiniones de los compañeros.					
He denunciado una situación de renuncia a través de la Técnica Teatro Imagen.					
He utilizado el cuerpo adecuadamente para caracterizar a mi personaje.					
He potenciado las expresiones faciales para reforzar el mensaje.					

321

3: Cosas que he aprendido hoy	
2: Cosas interesantes	
1: Preguntas	

321

3: Cosas que he aprendido hoy	
2: Cosas interesantes	
1: Preguntas	

Autoevaluación

Sesión 3 (_____/_____/_____)

Valoración personal	1	2	3	4	5
He entendido el significado de los diversos conceptos trabajados en la sesión.					
He entendido la información de Stop Rumores acerca el rumor analizado.					
He reflexionado sobre por qué surge este rumor.					
He creado un Cartel AntiRumores que cumple todos los ítems indicados en la rúbrica de autoevaluación.					
He trabajado cooperativamente con los compañeros de mi grupo.					
He mostrado una actitud participativa y abierta a la hora de realizar las actividades.					
He respetado las opiniones de los compañeros.					

321

3: Cosas que he aprendido hoy	
2: Cosas interesantes	
1: Preguntas	

Sesión 4 (_____/_____/_____)

Valoración personal	1	2	3	4	5
He creado un guion de teatro donde se trate una situación conflictiva relacionada con el racismo.					
He trabajado cooperativamente con los compañeros de mi grupo.					
He mostrado una actitud participativa y abierta a la hora de realizar las actividades.					
He respetado las opiniones de los compañeros.					
Me he expresado con todo el cuerpo para caracterizar al personaje y reforzar el discurso.					
He entonado adecuadamente y de forma fluida.					

321

3: Cosas que he aprendido hoy	
2: Cosas interesantes	
1: Preguntas	

Autoevaluación

Sesión 5 (_____/_____/_____)

Valoración personal	1	2	3	4	5
He creado un guion de teatro donde se trate una situación conflictiva relacionada con el racismo.					
He trabajado cooperativamente con los compañeros de mi grupo.					
He mostrado una actitud participativa y abierta a la hora de realizar las actividades.					
He respetado las opiniones de los compañeros.					
Me he expresado con todo el cuerpo para caracterizar al personaje y reforzar el discurso.					
He entonado adecuadamente y de forma fluida.					

Sesión añadida (_____/_____/_____)

Valoración personal	1	2	3	4	5
He creado un guion de teatro donde se trate una situación conflictiva relacionada con el racismo.					
He trabajado cooperativamente con los compañeros de mi grupo.					
He mostrado una actitud participativa y abierta a la hora de realizar las actividades.					
He respetado las opiniones de los compañeros.					
Me he expresado con todo el cuerpo para caracterizar al personaje y reforzar el discurso.					
He entonado adecuadamente y de forma fluida.					

321

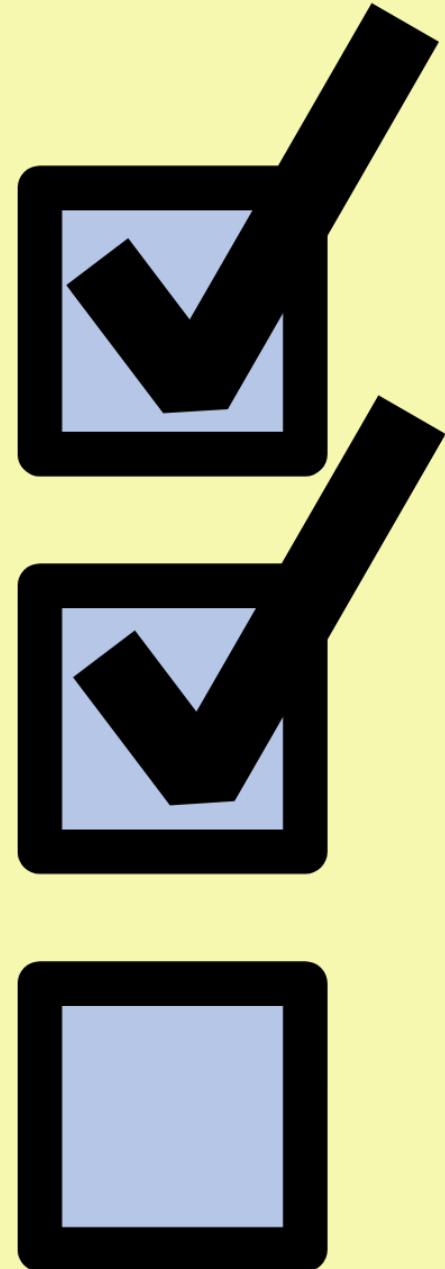
3: Cosas que he aprendido hoy	
2: Cosas interesantes	
1: Preguntas	

321

3: Cosas que he aprendido hoy	
2: Cosas interesantes	
1: Preguntas	

EVALUACIÓN DEL EQUIPO

En finalizar cada sesión tendréis 5 minutos para
autoevaluar vuestro trabajo grupal.



Sesión 2 (____ / ____ / ____)

¿Cómo trabaja el equipo?	Debe mejorar mucho	Debe mejorar	Bien	Muy bien
Cada alumno trabaja según su rol.				
Hemos organizado el tiempo correctamente.				
Nos hemos ayudado.				
Hemos logrado los objetivos de la sesión.				
¿Cómo hemos tomado decisiones?				
Hemos compartido las ideas y realizado propuestas.				
Nos hemos respetado.				
Hemos negociado y llegado a acuerdos.				
<i>Observaciones</i>				

Sesión 3 (____ / ____ / ____)

¿Cómo trabaja el equipo?	Debe mejorar mucho	Debe mejorar	Bien	Muy bien
Cada alumno trabaja según su rol.				
Hemos organizado el tiempo correctamente.				
Nos hemos ayudado.				
Hemos logrado los objetivos de la sesión.				
¿Cómo hemos tomado decisiones?				
Hemos compartido las ideas y realizado propuestas.				
Nos hemos respetado.				
Hemos negociado y llegado a acuerdos.				
<i>Observaciones</i>				

Sesión 4 (____ / ____ / ____)

¿Cómo trabaja el equipo?	Debe mejorar mucho	Debe mejorar	Bien	Muy bien
Cada alumno trabaja según su rol.				
Hemos organizado el tiempo correctamente.				
Nos hemos ayudado.				
Hemos logrado los objetivos de la sesión.				
¿Cómo hemos tomado decisiones?				
Hemos compartido las ideas y realizado propuestas.				
Nos hemos respetado.				
Hemos negociado y llegado a acuerdos.				
<i>Observaciones</i>				

Sesión 5 (____ / ____ / ____)

¿Cómo trabaja el equipo?	Debe mejorar mucho	Debe mejorar	Bien	Muy bien
Cada alumno trabaja según su rol.				
Hemos organizado el tiempo correctamente.				
Nos hemos ayudado.				
Hemos logrado los objetivos de la sesión.				
¿Cómo hemos tomado decisiones?				
Hemos compartido las ideas y realizado propuestas.				
Nos hemos respetado.				
Hemos negociado y llegado a acuerdos.				
<i>Observaciones</i>				

IMÁGENES



STOP RUMORES

La Federación Andalucía Acoge y las entidades que la conforman han asumido el reto de poner en marcha el proyecto Stop Rumores. Una iniciativa que promueve la creación de una Agencia Antirumor, con la colaboración de entidades y personas a título individual, y cuyo objetivo es combatir los rumores negativos e inciertos que dificultan la convivencia en la diversidad en nuestros entornos más cercanos

(Texto de la asociacion Andalucia Acoge).



El hiyab supone la supresión de la mujer frente al hombre y, por eso, crea problemas de convivencia.

[\(Enlace 1\)](#)



Las familias inmigrantes reciben más ayudas escolares.

[\(Enlace 2\)](#)



Los inmigrantes saturan los servicios sociales.

[\(Enlace 3\)](#)



Los inmigrantes prefieren vivir en guetos y pisos patera.

[\(Enlace 4\)](#)



Los inmigrantes nos quitan el trabajo.

[\(Enlace 5\)](#)

Si quieres obtener más información sobre estos rumores u otros, puedes consultar el [MANUAL STOP RUMORES](#).