



Universidad Veracruzana

**Instituto de Investigaciones en Educación**

Doctorado en Investigación Educativa

Tesis

**Ciudadanía y Democracia: Habilidades de interacción social en  
estudiantes adolescentes. Un estudio transcultural en México y  
Grecia a través del teatro social.**

Presenta  
**Christiana Moschou**

Tutor y Director de tesis  
Dr. Roberto Anaya Rodríguez  
Dra. Konstantina Ritsatou

02 de septiembre de 2020

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN

&

UNIVERSIDAD ARISTOTÉLICA DE TESALÓNICA  
ESCUELA DE DRAMA

Protocolo de la colaboración especial para la supervisión conjunta de tesis doctorales  
Universidad Veracruzana y Universidad Aristotélica de Tesalónica

TESIS DOCTORAL

Ciudadanía y Democracia:

Habilidades de interacción social en estudiantes adolescentes.

Un estudio transcultural en México y Grecia a través del teatro social.

Presenta: Christiana Moschou

Tutores: Roberto Anaya y Konstantina Ritsatou

Xalapa, México / Tesalónica, Grecia

2020

**Comité tutorial para la Universidad Veracruzana:**

Roberto Anaya Rodríguez

Κωνσταντίνα Ριτσάτου | Konstantina Ritsatou

José Matías Romo Martínez

**Comité tutorial para la Universidad Aristotélica de Tesalónica:**

Roberto Anaya Rodríguez

Κωνσταντίνα Ριτσάτου | Konstantina Ritsatou

Αντώνης Λενακάκης | Antonis Lenakakis

**Sinodales:**

-Dr. José Matías Romo Martínez

-Dra. Elzbieta Danuta Fediuk Walczewska

-Dr. Domingo Adame Hernández

-Dr. Antonis Lenakakis

-Dra. Clio Fanouraki

-Dra. Myrto Pigkou-Repousi

-Dr. Sergio Iván Navarro Martínez

## **Título**

Ciudadanía y Democracia: habilidades de interacción social en estudiantes adolescentes. Un estudio transcultural en México y en Grecia a través del teatro social.

## **Resumen**

La tesis doctoral surgió a través de preguntas de investigación y la revisión de la literatura. Se examinaron los parámetros teóricos, las investigaciones previas y las técnicas establecidas de teatro social y drama educativo. Teniendo en cuenta las conclusiones de este estudio, se desarrolló un programa de intervención pedagógica teatral con el objetivo de movilizar el potencial político de los estudiantes adolescentes. Luego se diseñó una aplicación piloto en la ciudad de Aguascalientes. A partir de la retroalimentación de la implementación de la intervención, se formuló la investigación de campo de la disertación doctoral en las ciudades de Aguascalientes y Tesalónica. El texto final consiste de la introducción, seis capítulos donde se desarrolla la disertación, la bibliografía y el anexo.

La disertación empieza con una introducción extendida con el propósito presentar al lector a la problemática. Por esta razón, se incluyó la acepción moderna de la democracia y la formación de la ciudadanía dentro de este apartado. La presentación se enriquece con ejemplos de convivencia alternativa, mientras que la conexión entre teatro social y la ciudadanía se describe. De esta manera se define el objeto de estudio; es decir, la formación de la ciudadanía a través del teatro social, el cual promueve la participación activa de los ciudadanos. Se trata de un tipo de teatro político que tiene como objetivo otorgar voz a las personas y emanciparlas. A continuación, se realiza una revisión de la literatura sobre la formación de la ciudadanía en relación con el teatro social con base en los principios de la inter- y trans-disciplinariedad, y también se presenta el plan de trabajo de esta tesis. Igualmente, se hace otro primer vínculo con el plan de estudios que ubica este trabajo dentro de un contexto escolar, ya que el sistema educativo es considerado, tradicionalmente, como un espacio que privilegia la formación de la ciudadanía.

Más adelante, se presenta el contexto empírico, es decir el campo académico de la disertación. Una intervención pedagógica se encuentra implicada en la investigación, la

cual tiene como objetivo explorar formas distintas en la enseñanza de la materia de formación cívica y ética bajo la propuesta de un paradigma de aprendizaje vivencial. En ese capítulo, con motivo de aclarar el marco de la planificación de dicha intervención, se describen algunas corrientes importantes del teatro artístico y de los tipos de teatro aplicado. Más adelante, se presentan los sistemas educativos de los dos países poniendo énfasis en lo que éstos prevén para una educación política en la secundaria, así como los diversos programas educativos que enriquecen el Currículo.

En seguida, se aborda el marco teórico de los conceptos políticos que fundamentan la intervención y se presentan dos términos: el transculturalismo y la democracia. Cada uno de éstos, aportan elementos conceptuales esenciales para la comprensión del problema planteado y la argumentación de la tesis expuesta.

El transculturalismo (transculturalism) como una forma de leer (descifrar) la realidad política y social da sentido a estudios como la presente tesis. Los conceptos de globalización, gobernanza global y el “Sur global” en el contexto transcultural de la era moderna definen un Estado más allá de las fronteras nacionales, donde las formas de comportamiento político están determinadas por la localidad y las cosmovisiones. Se podría decir que México y Grecia tienen una posición similar, no geográfica sino en el mapeo político de los sistemas globales.

Las características políticas y sociales comunes entre Grecia y México integran a los dos países en todos los estados definidos por la teoría de los sistemas globales como “Sur global”. Los enfoques interculturales (cross-cultural) en los países del Sur Global pueden contribuir a una comprensión más completa de los fenómenos sociales actuales y las tendencias políticas que gobiernan estos países, resaltando la relevancia que los caracteriza y conduciendo a conclusiones útiles. Por lo tanto, debido a esta importancia, un estudio comparativo entre los dos países mencionados no sólo facilita el estudio de los fenómenos dentro de cada uno de ellos, sino que también permite la formación y un tratamiento más sustancial de los problemas que exceden las condiciones locales, ya que se basan en un complejo político y social internacional.

Esta disertación estudia dos lugares diferentes, México y Grecia, a través del teatro social como herramienta para la expresión y el aprendizaje. Sin embargo, el tema principal

de la disertación sigue siendo la educación del ciudadano en democracia. La interdisciplinariedad, el teatro, la transculturalidad dentro del concepto del Sur global y la pedagogía crítica constituyen el argumento central sobre las habilidades de la ciudadanía dentro de las instituciones democráticas. Para enmarcar todo esto, se intenta la definición de los conceptos y se completa con la participación en la democracia.

A continuación, se examina, la epistemología de la tesis, que ubica sus fundamentos teóricos en la pedagogía crítica. En seguida, se presenta el diseño metodológico como investigación acción y se exponen en detalles los elementos metodológicos. Después de la presentación de la investigación de campo sigue el análisis de los datos y los resultados: Se describe en pocas líneas el perfil de las escuelas antes de la intervención, los elementos básicos de ésta y los tópicos que se discutieron mientras se realizó. En seguida y después de examinar toda la información, se presentan los resultados por cada técnica de colección de datos: observación, entrevista y diario de campo. En conclusión, los resultados se integran por la triangulación metodológica.

Con base en los ejes que articulan el título, se combinan las conclusiones de la tesis con la democracia de inclusión y la transculturalidad, la educación para la democracia y la formación de ciudadanía, así como la interacción de los alumnos en el teatro social. Al final, se manifiestan en resumen las conclusiones, las restricciones de la investigación y la posición de la tesis. En términos de conclusiones, la dinámica registrada durante la investigación de campo muestra una gran diferencia entre los grupos de estudiantes en los dos países. Los estudiantes que participaron en México parecen estar más afectados por la compasión, mientras que los estudiantes en Grecia parecen guiarse por el intelecto. Sin embargo, la naturaleza de la investigación, es decir, un estudio a corto plazo con una muestra limitada, no permite que los resultados se generalicen. Es importante mantener la distancia desde la captura de formas y representaciones completas que pueden conducir a imágenes estereotípicas. Se registra una tendencia que merece ser explorada con más cuidado en futuras investigaciones, tanto entre estos dos países como entre las diferentes formaciones sociales del Sur global.

En conclusión, la democracia puede ser la respuesta política a los problemas sociopolíticos tanto en el nivel de la república, como en el de las relaciones de la esfera

privada que siguen siendo relaciones sociales que forman parte de la cultura cívica. La gobernanza de la república y la gobernanza de las asociaciones y colectivos requieren una capacitación en la toma de decisiones, una experiencia previa en círculos democráticos, en la participación en el espacio común y la resolución pacífica de conflictos.

**Palabras claves:** Democracia, Ciudadanía, Educación, Teatro Social, Teatro del Oprimido

## Τίτλος

Αγωγή του Πολίτη και Δημοκρατία: ικανότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης εφήβων μαθητών. Μία δια-πολιτισμική μελέτη μέσω του κοινωνικού θεάτρου στην Ελλάδα και το Μεξικό

## Περίληψη

Η διδακτορική διατριβή προέκυψε μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Εξετάστηκαν οι θεωρητικές παράμετροι, οι προηγούμενες έρευνες και οι καθιερωμένες τεχνικές κοινωνικού θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης, καταρτίστηκε ένα πρόγραμμα θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης με στόχο την κινητοποίηση του πολιτικού δυναμικού των εφήβων μαθητών. Κατόπιν σχεδιάστηκε μία πιλοτική εφαρμογή που έλαβε χώρα στην πόλη Aguascalientes. Από την ανατροφοδότηση της πιλοτικής εφαρμογής της παρέμβασης μορφοποιήθηκε η καθαυτό έρευνα πεδίου της διδακτορικής διατριβής στις πόλεις Aguascalientes και Θεσσαλονίκη. Το τελικό κείμενο αποτελείται από την εισαγωγή, έξι κεφάλαια όπου αναπτύσσεται η διατριβή, τη βιβλιογραφία και το παράρτημα.

Η διατριβή ξεκινά με μία εκτενή εισαγωγή που έχει ως στόχο να εισάγει τον αναγνώστη στον προβληματισμό επί του θέματος. Για τον σκοπό αυτό παρουσιάζεται σε αδρές γραμμές η σύγχρονη έννοια της δημοκρατίας και η συγκρότηση των πολιτών εντός αυτής. Η παρουσίαση εμπλουτίζεται από παραδείγματα εναλλακτικής συμβίωσης, ενώ περιγράφεται πρωτόλεια και η σύνδεση κοινωνικού θεάτρου και πολιτειότητας. Με αυτόν τον τρόπο ορίζεται και το αντικείμενο μελέτης, ήτοι η καλλιέργεια της πολιτειότητας μέσα από το κοινωνικό θέατρο, το οποίο υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή των πολιτών: Πρόκειται για ένα πολιτικό θέατρο που στόχο έχει να δίνει φωνή στους ανθρώπους και να τους χειραφετεί. Στη συνέχεια καταγράφεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά τη συγκρότηση της ιδιότητας του πολίτη σε σχέση με το κοινωνικό θέατρο βάσει των αρχών της διεπιστημονικότητας και παρατίθεται το σχέδιο εργασίας της παρούσας διατριβής. Επιχειρείται ακόμα μία πρώτη σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, σύνδεση που τοποθετεί τη διατριβή εντός σχολικού πλαισίου, καθώς θεωρείται ότι το εκπαιδευτικό



σύστημα έχει υπάρξει παραδοσιακά ένα προνομιακό πλαίσιο για την κατασκευή της πολιτειότητας.

Κατόπιν, παρουσιάζεται το εμπειρικό πλαίσιο, δηλαδή το γνωστικό πεδίο της διδακτορικής έρευνας. Η διατριβή περιλαμβάνει μία θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση, η οποία προσδοκά να συμβάλλει στην αλλαγή του μαθήματος της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής προς μία κατεύθυνση που θα δίνει έμφαση στο παράδειγμα της βιωματικής μάθησης. Σε αυτό το κεφάλαιο, προκειμένου να αποσαφηνιστεί το πλαίσιο σχεδιασμού της παρέμβασης, περιγράφονται ορισμένα σημαντικά ρεύματα του καλλιτεχνικού θεάτρου και τα είδη του εφαρμοσμένου θεάτρου. Κατόπιν παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά συστήματα των δύο χωρών με έμφαση στο τι προβλέπουν για την πολιτική αγωγή στο Γυμνάσιο καθώς και τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα που εμπλουτίζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Στη συνέχεια ξετυλίγεται το θεωρητικό πλαίσιο της πολιτικής θεωρίας που διατρέχει την παρέμβαση και παρουσιάζονται δύο έννοιες: η δια-πολιτισμικότητα και η δημοκρατία, ορίζοντας και τα αντίστοιχα υποκεφάλαια. Καθένα από αυτά, παρέχει βασικά εννοιολογικά στοιχεία για την κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος.

Η δια-πολιτισμικότητα (trans-culturalism) ως τρόπος ανάγνωσης της πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας νοηματοδοτεί μελέτες σαν την παρούσα διατριβή. Οι έννοιες της παγκοσμιοποίησης, της παγκόσμιας διακυβέρνησης και του «παγκόσμιου Νότου» στο δια-πολιτισμικό πλαίσιο της σύγχρονης εποχής ορίζουν μία πολιτειότητα πέραν των εθνικών συνόρων, όπου οι τρόποι πολιτικής συμπεριφοράς καθορίζονται τόσο από την εντοπιότητα όσο και από τα κοσμοσυστήματα. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το Μεξικό και η Ελλάδα κατέχουν μία όμορη θέση όχι στον γεωγραφικό χάρτη, αλλά στην πολιτική χαρτογράφηση των παγκόσμιων συστημάτων.

Το κοινό των πολιτικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών της Ελλάδας και του Μεξικού, εντάσσει τις δύο χώρες στο σύνολο των κρατών που ορίζονται από τη θεωρία των παγκόσμιων συστημάτων ως «παγκόσμιος Νότος». Οι διαπολιτιστικές (cross-cultural) προσεγγίσεις στις χώρες του παγκόσμιου Νότου, μπορούν να συνεισφέρουν στην πληρέστερη κατανόηση των εκάστοτε κοινωνικών φαινομένων και πολιτικών τάσεων που τις διέπουν, να αναδείξουν τη συνάφεια που τις χαρακτηρίζει και να οδηγήσουν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Έτσι, λόγω αυτής της συνάφειας, μια συγκριτική

μελέτη μεταξύ των δύο χωρών που μας αφορούν όχι μόνο διευκολύνει τη μελέτη των φαινομένων εντός της κάθε μίας εξ' αυτών, αλλά επιτρέπει και την διαμόρφωση πιο ουσιαστικής αντίληψης και αντιμετώπισης των ζητημάτων που ξεπερνούν τις κατά τόπο συνθήκες, αφού εδράζονται σε ένα διεθνές πολιτικοκοινωνικό σύμπλεγμα.

Η παρούσα διατριβή λοιπόν μελετά δύο διαφορετικούς τόπους, το Μεξικό και την Ελλάδα μέσω του κοινωνικού θεάτρου ως εργαλείου έκφρασης και μάθησης. Ωστόσο το κεντρικό θέμα της διατριβής παραμένει η αγωγή του πολίτη στη δημοκρατία. Η διαθεματικότητα που παρουσιάστηκε στην εισαγωγή, το θέατρο και το δράμα όπως αναφέρθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο, η δια-πολιτισμικότητα και η έννοια του παγκόσμιου Νότου που αναπτύχθηκαν παραπάνω καθώς και η κριτική παιδαγωγική που θα υποστηριχθεί στο κεφάλαιο της επιστημολογίας, συνιστούν επιμέρους στοιχεία ενός κεντρικού επιχειρήματος που αφορά τον κοινό τρόπο με τον οποίο ο πολίτης μαθαίνει να συγκροτείται σε κοινότητες και να καλλιεργεί ιδιότητες μέσα στο εσωτερικό δημοκρατικών θεσμών. Για να πλαισιωθούν όλα αυτά επιχειρείται ο ορισμός της έννοιας και ολοκληρώνεται με τη συμμετοχή στη δημοκρατία και την ιδιότητα του πολίτη.

Στη συνέχεια εξετάζεται η επιστημολογία της διατριβής, που εντοπίζει τα θεωρητικά της ερείσματα στην κριτική παιδαγωγική. Κατόπιν παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, ως έρευνα-δράσης και καταγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας. Μετά την παρουσίαση της έρευνας στο πεδίο και τη μελέτη των δεδομένων ακολουθεί η καταγραφή των αποτελεσμάτων. Αρχικά δίνεται σε αδρές γραμμές η εικόνα των σχολείων πριν την παρέμβαση, τα βασικά στοιχεία της παρέμβασης και τα θέματα που συζητήθηκαν κατά τη διάρκειά της. Κατόπιν μελέτης όλων των πληροφοριών, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά εργαλείο συλλογής δεδομένων, παρατήρηση, συνέντευξη και ερωτηματολόγιο. Τέλος, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση.

Επιστρέφοντας στους άξονες που θέτει ο τίτλος της διατριβής, στο τελευταίο κεφάλαιο συνδυάζονται τα συμπεράσματα της διατριβής με τη δημοκρατία της συμπερίληψης και τη δια-πολιτισμικότητα, την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τη διαμόρφωση της πολιτεϊότητας καθώς και την αλληλεπίδραση των μαθητών στο κοινωνικό θέατρο. Καταλήγοντας, δηλώνονται συνοπτικά τα συμπεράσματα, οι

περιορισμοί της έρευνας και η θέση της διατριβής. Ως προς τα συμπεράσματα, η δυναμική που καταγράφηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας πεδίου μαρτυρά μεγάλη διαφορά μεταξύ των ομάδων μαθητών στις δύο χώρες. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο Μεξικό φαίνεται ότι επηρεάζονται περισσότερο από το συναίσθημα, ενώ οι μαθητές στην Ελλάδα μοιάζει να καθοδηγούνται από τη νόηση. Ωστόσο, η φύση της έρευνας, δηλαδή μια βραχυπρόθεσμη έρευνα με περιορισμένο δείγμα, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Είναι σημαντικό να διατηρηθεί απόσταση από την αποτύπωση ολοκληρωμένων σχημάτων και αναπαραστάσεων που μπορούν να οδηγήσουν σε στερεοτυπικές εικόνες. Παρουσιάζεται μια τάση που αξίζει να διερευνηθεί με μεγαλύτερη προσοχή σε μελλοντικές έρευνες, τόσο μεταξύ των δύο αυτών χωρών όσο και μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών σχηματισμών του παγκόσμιου Νότου.

Συμπερασματικά, η δημοκρατία μπορεί να αποτελέσει την πολιτική απάντηση στα κοινωνικοπολιτικά προβλήματα τόσο στο επίπεδο της δημοκρατίας, όσο και στις σχέσεις της ιδιωτικής σφαίρας που εξακολουθούν να είναι κοινωνικές και να αποτελούν μέρος του πολιτικού πολιτισμού. Η διακυβέρνηση της πολιτείας και η διακυβέρνηση ενώσεων και συλλογικοτήτων απαιτούν κατάρτιση στη λήψη αποφάσεων, προηγούμενη εμπειρία σε δημοκρατικούς κύκλους, συμμετοχή στον κοινό χώρο και ειρηνική επίλυση συγκρούσεων.

**Λέξεις κλειδιά:** Δημοκρατία, Αγωγή του Πολίτη, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Κοινωνικό Θέατρο, Θέατρο του Καταπιεσμένου.

## **Title**

Citizenship and Democracy: social interaction abilities of adolescent students. A transcultural study through social theatre in México and Greece

## **Abstract**

The doctoral thesis arose through research questions and literature review. Theoretical parameters, previous research, and established techniques of social theater and educational drama were examined. Taking into account the conclusions of this literature study, a theatrical pedagogical intervention program was developed to mobilize the political potential of adolescent students. Then the pilot research was designed in the city of Aguascalientes. From the feedback of the intervention, the field research of the doctoral dissertation was formulated in the cities of Aguascalientes and Thessalonica. The final text consists of the introduction, six chapters where the dissertation is developed, the bibliography, and the index.

The dissertation begins with an extended introduction to introduce the reader to the problem studied in the field. For this reason, the modern meaning of democracy and the formation of citizenship is presented within this section. The presentation is enriched with examples of alternative coexistence, while the connection between social theater and citizenship is described. In this way the object of study is defined; that is, the formation of citizenship through social theater, which promotes the active participation of citizens. It is a type of political theater that aims to give voice to people and emancipate them. Furthermore, a review of the literature on the formation of citizenship in relation to social theater based on the principles of inter- and trans-disciplinary is carried out, and, likewise, a first link is made with the curriculum -that places this work within a school context. The educational system is traditionally considered as a space that privileges the formation of citizenship.

Moreover, the empirical context is presented, that is, the academic field of the dissertation. It contains a pedagogical intervention, which aims to explore different ways of teaching the formation of citizenship under the proposal of an experiential learning

paradigm. To clarify the planning framework for this intervention, this chapter describes some important trends in artistic theater and the types of applied theater. Later, the educational systems of the two countries are presented, emphasizing what they foresee for political education in secondary school, as well as the various educational programs that enrich the Curriculum.

Over and above that, the theoretical framework of the political concepts that affect the intervention is approached and two terms are presented: transculturalism and democracy. Each of these provides essential conceptual elements for the understanding of the problem posed and the argumentation of the thesis presented.

Transculturalism as a way of reading political and social reality gives meaning and promotes studies such as this dissertation. The concepts of globalization, global governance, and the "global South" in the cross-cultural context of the modern era define a state beyond national borders, where forms of political behavior are determined by locality and worldviews. It could be said that Mexico and Greece have a similar position, not geographic but in the political mapping of global systems.

The common political and social characteristics between Greece and Mexico integrate the two countries in the states defined by the theory of global systems as "Global South". Cross-cultural and transcultural approaches in the countries of the Global South can contribute to a more complete understanding of current social phenomena and the political trends that govern these countries, highlighting the common spaces that characterize them and leading to useful conclusions. Therefore, due to this importance, a comparative study between the two mentioned countries not only facilitates the study of the phenomena within each one of them but also allows the formation and a more substantial treatment of the problems that exceed the local conditions, as they are based on an international political and social complex.

This dissertation studies two different places, Mexico and Greece, through the social theater as a tool for expression and learning. However, the main topic of the dissertation continues to be the education of the citizen in a democracy. The interdisciplinarity presented in the introduction, the theater and the drama as mentioned in the first chapter, the transculturality and the concept of the global South developed

previously, as well as the critical pedagogy that will be presented in the chapter on epistemology, constitute elements of a central argument about the common way in which citizens learn to form communities and cultivate qualities within democratic institutions. To frame all this, the definition of the concepts is attempted and is completed with active participation in democracy.

Consecutively, the epistemology of the thesis is examined, within the theoretical foundations of critical pedagogy. The methodological design is presented as action research and the methodological elements are explained in detail. After the presentation of the field research, the analysis of the data and results follows: The profile of the schools before the intervention, its basic elements, and the topics that were discussed during the intervention are described in a few lines. After examining all the information, the results are presented for each data collection, observation, interview, and journal. In conclusion, the results are integrated by methodological triangulation.

Returning to the axes that articulate the title, the conclusions of the thesis are combined with inclusive democracy and transculturality, education for democracy, and the formation of citizenship, as well as the interaction of students in the social theater. In the end, the conclusions, the research restrictions, and the position of the thesis are summarized. In terms of conclusions, the dynamics recorded during the field research shows a great difference between the groups of students in the two countries. Students who participated in Mexico seem to be more affected by compassion, while students in Greece seem to be guided by the intellect. However, the nature of the research, that is, a short-term study with a limited sample, does not allow the results to be generalized. It is important to keep the distance from capturing complete shapes and representations that can lead to stereotypical images. Nevertheless, the research registers a trend that needs to be explored more carefully in future studies, both between these two countries and between the different social formations of the global South.

Finally, democracy can be the political response to socio-political problems both at the level of the republic, as well as in the relations of the private sphere that continue to be social and form a great part of civic culture. The governance of the republic and the governance of associations and collectives require training in decision-making, previous

experience in democratic circles, participation in the common space, and peaceful resolution of conflicts.

**Keywords:** Democracy, Citizenship, Secondary Education, Social Theater, Theatre of the Oppressed.

## **Agradecimientos**

Antes que nada, quisiera agradecer a las dos universidades las cuales me apoyaron en esta investigación transcultural, la Universidad Veracruzana en México y la Universidad Aristotélica de Salónica en Grecia. En específico, quisiera agradecer a sus departamentos correspondientes: el Instituto de Investigaciones en Educación y la Escuela de Drama que trabajaron en equipo haciendo posible la conclusión de esta tesis. Particularmente, quisiera agradecer a mi supervisor Dr. Roberto Anaya Rodríguez, quien siempre estuvo presente en cada dificultad, en cada pregunta, con su manera peculiar, su propio método mágico socrático. Él me ayudó en todas las ocasiones para descubrir las respuestas a mis preguntas. Fue realmente un verdadero mentor y profesor. Le debo más de lo que puedo escribir en esta nota de agradecimientos. Muchas Gracias a mi otra supervisora, Dra. Konstantina Ritsatou por todos sus consejos valiosos, sus correcciones y su orientación en la edición de la bibliografía y las fuentes. La colaboración de las dos universidades no hubiera sido posible sin su tiempo personal y cuidado que dedicó en este intento internacional. Además, quisiera agradecer a los miembros de mi comité tutorial, Dr. Matías Romo y Dr Lenakakis por su orientación en la escritura del documento. Agradezco profundamente a la Dra. Elizabeth Ocampo, quien me dio la oportunidad de ir a México (como becaria de la S.R.E.) y facilitó mi adaptación en el contexto cultural mexicano. Igual quiero agradecer al Dr. José Luis Suárez Domínguez, coordinador del doctorado, por su apoyo. A Idalia Pérez, la secretaria del programa doctoral del Instituto de Investigaciones en Educación, le debo un agradecimiento especial porque me ayudó y me encaminó en cada dificultad que encontraba en el camino de los procedimientos burocráticos de mi beca. Además, quisiera dar las gracias a María Dolores Katsougris Ramírez por su compromiso en su interpretación y traducción de este trabajo. Igual agradecimientos a las estudiantes de la UAA que hicieron su trabajo social conmigo, Alejandra Valenzuela y Metztli García. Mis más cálidos agradecimientos quisiera dirigirlos a mis estudiantes quienes participaron en esta investigación y quienes me recibieron con los brazos abiertos y compartieron conmigo sus pensamientos, sus expectativas y sus miedos. Ellos son el componente más valioso e importante de la tesis.

Finalmente, agradezco a mi familia: a mi mamá y a mi hija por su paciencia y en especial a mi esposo por todas las horas en las que aceptaba, sin excepciones, platicar conmigo y ayudarme a reflexionar sobre mi tema. Este trabajo se lo dedico al compañero de mi vida, a Alexandros Ioannou.



## **Prólogo**

La investigación doctoral titulada *Ciudadanía y Democracia: habilidades de interacción social en estudiantes adolescentes. Un estudio transcultural en México y Grecia a través del teatro social* comenzó en la Universidad Veracruzana en febrero de 2015 bajo la supervisión de Roberto Anaya Rodríguez y con el apoyo del comité compuesto por Konstantina Ritsatou y José Matías Romo Martín. Un año después (ΦΕΚ 131/29-1-2016, 2ο τεύχος), se publicó el Protocolo de la colaboración especial para la supervisión conjunta de tesis doctorales entre la Universidad Veracruzana y la Universidad Aristóteles de Tesalónica y unos meses más tarde, se firmó un acuerdo de supervisión especial, que nombró a Konstantina Ritsatou como cotutora y un segundo comité griego con la participación de Antonis Lenakakis. Esta tesis, se completó en 2020, habiendo cumplido el tiempo requerido para cada universidad antes de la defensa de ésta: semestre de primavera 2018-2019 para la Universidad Veracruzana y semestre de invierno 2019-2020 para la Universidad Aristóteles de Tesalónica.

Escribir una tesis en dos idiomas, en dos países, con dos supervisores, para dos universidades es un gran desafío para cualquier candidato a doctorado. Para mí, personalmente, fue como un viaje en el tiempo. Me encontré esperando en un ambiente conocido y un tanto familiar, cuando descubrí que mi infancia estaba llena de colores y aromas de Veracruz, Guerrero y Yucatán, junto con todos los puertos que mi padre visitaba como marinero. Las historias contadas sobre la cantina de los griegos en el puerto de Veracruz y la música de los jaraneros dieron vida a imágenes olvidadas frente a mí.

A México lo viví como un país de oportunidades. Un país con una oposición tan intensa que cada pregunta se responde afirmativamente. Realidades alternativas dan al mundo occidental la esperanza de una vida sin explotación, mientras que al mismo tiempo que los propios sujetos políticos de contra-posición y vida libre viven la miseria, el racismo y la exclusión social.

La decadencia de los problemas sociales no está oculta en México, incluso en uno de los estados más “tranquilos” donde los residentes se jactan de que “no está pasando nada”. La producción y el tráfico de drogas, los feminicidios, la violencia, la desigualdad, el racismo, el patriarcado, todo parece estar bajo una lupa. Esto permite que otros grupos

sociales puedan distinguir a estos mismos fenómenos, incluso si están ocultos, o si todavía tienen el pretexto de la legalidad, como es el caso en Grecia.

Además de la organización política alternativa, México también inspira solidaridad social. A veces aparece como respuesta a situaciones extremas como la pobreza y la violencia, y a veces como respuesta al estado, ya sea en ausencia del bienestar social o en la represión estatal. La solidaridad estalla en todas las formas sociopolíticas. Un ejemplo típico fue el terremoto del 19/09/2017 cuando miles de mexicanos demostraron su solidaridad con los afectados. En este nivel, Grecia tiene mucho que aprender sobre las estructuras de solidaridad horizontales y la manifestación espontánea de la solidaridad. Desafortunadamente, muchas de las estructuras que se crearon, especialmente después del movimiento de los indignados, parecían incapaces de mantenerse a través del tiempo.

Hay muchos debates políticos en Grecia y a menudo esto se considera suficiente. Personalmente creo necesario investigar y estudiar los fenómenos sociales para comprender qué salió mal en la transición y qué se debe hacer aquí y allá para poder integrar a las escuelas en una educación experimental sobre ciudadanía intercultural, con el objetivo de la democracia directa y la inclusión de los grupos marginados. El teatro social puede proporcionar un terreno común de libre expresión y desarrollo para transformar cualquier grupo de estudiantes en un grupo de sujetos políticamente socializados con una autoconciencia y una conciencia social más allá de cualquier límite artificial.

Mi viaje a México y la opción de hacer un estudio intercultural sirve a este propósito. Mi perspectiva como mujer griega ciertamente está influenciada por el eurocentrismo y el enfoque occidental de la democracia, pero espero abordar esta experiencia con autenticidad, libre de extroversión o discriminación. Intenté estar abierta y lista para cambiar, y necesitaba desarrollar todas las habilidades que me ayudarían a entender un país extranjero y una nueva cultura en otro idioma.

Espero que el protocolo de cooperación de las dos universidades de la Universidad Veracruzana y la Universidad Aristóteles de Tesalónica les brinde a otros candidatos al doctorado la oportunidad de enriquecer su investigación y transferir su experiencia del sur de Europa a México.

Retomando el tema de la presente tesis, me gustaría señalar varias dificultades derivadas por el uso de dos idiomas en dos instituciones diferentes. Inicialmente, la

preservación de los dos idiomas (griego y español) fortalece los estudios de los investigadores cuyo multilingüismo no incluye el idioma inglés y la semántica anglosajona. La bibliografía consta de libros en cuatro idiomas: español, inglés, griego y francés. De estos idiomas, solo el griego no comparte el mismo alfabeto, lo que impide que los lectores españoles accedan a estas referencias. Donde había explicaciones o comentarios adicionales sobre el texto principal, se colocaron en la parte inferior de la página con una nota al pie. Las referencias bibliográficas de notas a pie de página que no están relacionadas con el tema de la presente tesis, pero se proporcionan para conveniencia del lector y profundización sobre el tema, no se incluyen en la lista bibliográfica de la tesis.

Se aclara que el objetivo de esta tesis no es el estudio de la democracia a lo largo de los siglos, ni la polisemia de esta palabra. Su propósito es examinar si los estudiantes adolescentes interactúan de tal manera que podamos esperar establecer una democracia (como otros pensadores ya la han definido, estudiado y examinado) con una ciudadanía activa (como otros académicos la han definido y relacionado con los sistemas educativos). Escribir una tesis requiere el estudio de diferentes materias académicas. El estudio en profundidad de un fenómeno o concepto da lugar al estudio horizontal de conexiones e interacciones y la organización de un campo transdisciplinario definido como la red de relaciones entre campos tradicionales de conocimiento. Por esta razón, al final de la tesis, hay una bibliografía dividida en campos de conocimiento, para que el lector pueda acceder fácilmente a los trabajos de cada sección. Los principales subcapítulos están organizados en tres categorías:

#### A. ESTUDIOS SOCIALES Y POLÍTICA

A.1 Filosofía política, sociología e historia

A.2 Interseccionalidad, preguntas de investigación

#### B. HUMANIDADES

B.1 Psicología, pedagogía y educación.

B.2 Drama educativo y terapéutico

B.3 Legislación y Currículum

#### C. TEATRO

Se observa que el teatro está separado del drama, ya que el primero se relaciona con el proceso de aprendizaje y terapia, y el segundo con el resultado, es decir, el arte del teatro

y la representación. Por lo tanto, el trabajo de Boal, *El Teatro del Oprimido*, está en el tercer subcapítulo, mientras que, *El arco iris del deseo*, está en el segundo.

El texto final consiste en la introducción, seis capítulos donde se desarrollan la tesis, la bibliografía y el anexo:

|                             |   |                                 |   |
|-----------------------------|---|---------------------------------|---|
| INTRODUCCIÓN                | Planteamiento y presentación del proyecto de investigación      | ΕΙΣΑΓΩΓΗ                        | Προβληματισμός επί του θέματος και παρουσίαση του σχεδίου της έρευνας |
| CAPÍTULO UNO                | Educación y Teatro: Relación Complementaria                     | ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ                  | Εκπαίδευση και θέατρο: Συμπληρωματική σχέση                           |
| CAPÍTULO DOS                | Democracia y Ciudadanía: Principios básicos y conceptos         | ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ                | Δημοκρατία και πολιτειότητα: Βασικές αρχές και έννοιες                |
| CAPÍTULO TERCERO            | Pedagogía Crítica, Epistemología y Metodología de Investigación | ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ                  | Κριτική παιδαγωγική, επιστημολογία και μεθοδολογία έρευνας            |
| CAPITULO CUARTO             | Encuesta de Campo: Intervención y Observación                   | ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ                | Έρευνα πεδίου: Παρέμβαση και παρατήρηση                               |
| CAPÍTULO QUINTO             | Resultados: Capitalización de los Actores Social                | ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ                 | Αποτελέσματα: Συγκεντρωτική επισκόπηση των κοινωνικών παραγόντων      |
| CAPÍTULO SEXTO              | Conclusiones: Discusión sobre el Proyecto                       | ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ                   | Συμπεράσματα: Συζήτηση σχετικά με την ερευνα                          |
| BIBLIOGRAFÍA POR DISCIPLINA |   | ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΑΝΑ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ |   |
| ANEXOS                      |   | ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ                       |   |

Se consideró necesario incluir el diario del campo en el cuerpo principal de la tesis, ya que es lo más apropiado para este tipo de investigación doctoral, pero también porque sólo leyendo el diario, el lector puede obtener una imagen clara de lo que sucedió en la escuela, y de cómo la teoría se materializa en la práctica docente cotidiana, la cual es el foco de este estudio.

La metodología, la intervención, el análisis de datos y las conclusiones de la encuesta piloto se exponen en el Anexo. Las tablas básicas de la tesis también se encuentran en el anexo.

Espero que leer esta disertación sea agradable, ilumine aspectos de la educación para la democracia, presente el teatro social a la educación de los ciudadanos y dé paso a futuras investigaciones. Me gustaría concluir el presente prólogo con las palabras del subcomandante Marcos:

*Con democracia son posibles la libertad y la justicia.*

*En el engaño nada florece, en la verdad todo es posible.*

*¡Libertad! ¡Justicia! ¡Democracia!*

## Contenido

|   |    |
|---|----|
| A. Planteamiento del Problema .....   | 26 |
| A.1. La formación de ciudadanía en la democracia contemporánea en México y Grecia | 29 |
| A.2. El Objeto de estudio.....  | 30 |
| B. Planteamiento de la investigación.....   | 32 |
| B.1. Metodología de la Revisión de literatura .....                               | 32 |
| B.2. Transdisciplinariedad .....  | 33 |
| B.3. Estudios sobre el teatro y la convivencia democrática.....                   | 35 |
| B.4. Estado del arte .....  | 38 |
| C. La investigación doctoral.....   | 44 |
| C.1. Cómo se formó.....   | 44 |
| C.2. Cómo se relaciona con el Currículo oficial.....                              | 46 |
| C.3. Objetivo de la tesis y pregunta central de investigación .....               | 47 |
| C.4. Qué aporta a la sociedad y la academia.....                                  | 47 |
| C.5. Comparación entre México y Grecia .....                                      | 48 |
| CAPÍTULO UNO. Educación y Teatro: Relación Complementaria .....                   | 50 |
| 1.1. Teatro.....  | 50 |
| 1.1.1. Corrientes de Teatro.....  | 51 |
| 1.1.2. Teatralidad .....  | 59 |
| 1.2 Teatro Aplicado .....   | 62 |
| 1.2.1. Psicodrama y Dramaterapia .....  | 64 |
| 1.2.2. Teatro y drama educativo.....  | 71 |
| 1.2.3. Teatro social y Teatro del Oprimido.....                                   | 81 |
| 1.3. Referente empírico .....   | 89 |
| 1.3.1. Revisión del Currículo Escolar .....                                       | 90 |

|   |     |
|---|-----|
| 1.3.2. Educación Democrática y Educación para la Democracia .....                       | 98  |
| CAPÍTULO DOS. Democracia y Ciudadanía: Principios básicos y conceptos.....              | 104 |
| 2.1. Transculturalismo .....  | 104 |
| 2.1.1. Globalización, política y sociedad. ....   | 104 |
| 2.1.2. Gobernanza global y problemas globalizados .....                                 | 107 |
| 2.1.3. Sur Global .....   | 109 |
| 2.1.4. Transculturalismo y cosmopolitismo.....  | 111 |
| 2.2. Democracia y ciudadanía .....  | 113 |
| 2.2.1. El estado-nación.....  | 114 |
| 2.2.2. Democracia .....   | 118 |
| 2.2.3. Participación en la democracia .....   | 125 |
| 2.2.4. Ciudadanía y educación para la democracia. ....                                  | 136 |
| CAPÍTULO TERCERO. Pedagogía Crítica, Epistemología y Metodología de Investigación ..... | 140 |
| 3.1. Epistemología .....  | 140 |
| 3.2. De la epistemología a la investigación .....                                       | 151 |
| 3.3. La investigación.....  | 159 |
| 3.3.1. Categorías de análisis.....  | 159 |
| 3.3.2. Preguntas de investigación .....   | 163 |
| 3.3.3. Objetivos .....  | 164 |
| 3.3.4. Supuestos de investigación.....  | 164 |
| 3.3.5. Aportes del proyecto .....   | 165 |
| 3.4. Metodología.....   | 165 |
| 3.4.1. Tipo de estudio .....  | 165 |
| 3.4.2. Categorías o variables implicadas .....  | 166 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.4.3. Participantes .....  | 166 |
| 3.4.4. Técnica e instrumentos.....                                      | 167 |
| 3.4.4.1. Observación.....   | 167 |
| 3.4.4.2. Entrevista semiestructurada.....                               | 171 |
| 3.4.4.3. Encuesta .....   | 172 |
| 3.4.5. Intervención.....  | 174 |
| 3.4.6. Cuestiones de ética.....   | 177 |
| CAPITULO CUARTO. Encuesta de Campo: Intervención y Observación.....     | 179 |
| 4.1. Diseño De La Intervención.....                                     | 179 |
| 4.1.1. Aproximaciones teóricas y empíricas .....                        | 179 |
| 4.1.2. El diseño de la intervención.....                                | 181 |
| 4.2. Investigación de Campo .....                                       | 182 |
| 4.2.1. Intervención y diario del campo en Aguascalientes .....          | 183 |
| 4.2.2. Intervención y Diario de Observación en Tesalónica.....          | 224 |
| CAPÍTULO QUINTO. Resultados: Capitalización de los Actores Social ..... | 247 |
| 5.1. Previo a la intervención .....                                     | 247 |
| 5.2. Intervención.....  | 247 |
| 5.3. Temas que se platicaron en el círculo de reflexión .....           | 248 |
| 5.4. Resultados.....  | 251 |
| 5.4.1. Síntesis de los resultados de la observación.....                | 251 |
| 5.4.2. Síntesis de los resultados de la entrevista.....                 | 255 |
| 5.4.3. Resultados de la encuesta final.....                             | 260 |
| 5.4.4. Triangulación .....  | 264 |
| CAPÍTULO SEXTO. Conclusiones: Discusión sobre el Proyecto .....         | 270 |
| 6.1. Educación para la democracia por una ciudadanía transcultural..... | 270 |
| 6.2. Democracia Incluyente .....  | 273 |



|   |     |
|---|-----|
| 6.3. Trans-individualidad e interacción en la sociedad democrática..... | 276 |
| 6.4. En lugar de epilogo.....   | 280 |
| BIBLIOGRAFÍA POR DISCIPLINA .....                                       | 282 |
| A. ESTUDIOS SOCIALES Y POLÍTICA.....                                    | 282 |
| A.1. Filosofía política, sociología e historia .....                    | 282 |
| A.2. Interseccionalidad, preguntas de investigación.....                | 287 |
| B. HUMANIDADES.....   | 288 |
| B.1 Psicología, pedagogía y educación .....                             | 288 |
| B.2. Drama educativo y terapéutico.....                                 | 293 |
| B.3. Legislación y Currículum.....                                      | 297 |
| C. TEATRO.....  | 299 |
| ANEXOS .....  | 304 |
| A. INVESTIGACION PILOTO.....  | 305 |
| A.1. Metodología de la investigación piloto.....                        | 305 |
| A.2. Intervención piloto y diario del campo .....                       | 310 |
| A.3. Resultados parciales y análisis preliminares .....                 | 325 |
| A.4. Discusión.....   | 332 |
| B. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN .....                                      | 334 |
| B.1. 1ª Etapa: Ejercicios Experienciales .....                          | 334 |
| B.2. 2ª Etapa: Teatro Del Oprimido.....                                 | 338 |
| B.3. 3ª Etapa: Difusión de las Técnicas .....                           | 344 |
| C. TABLAS .....   | 346 |

## **INTRODUCCIÓN. Planteamiento y presentación del proyecto de investigación**

El propósito del capítulo es introducir al lector a la problemática que tratará la presente tesis. Por esta razón, se presenta la acepción moderna de la democracia y la formación de la ciudadanía dentro de este apartado. La presentación se enriquece con ejemplos de convivencia alternativa, mientras que la conexión entre teatro social y la ciudadanía se describe. De esta manera se define el objeto de estudio; es decir, la formación de la ciudadanía a través del teatro social, el cual promueve la participación activa de los ciudadanos. Se trata de un tipo de teatro político que tiene como objetivo otorgar voz a las personas y emanciparlas. A continuación, se realiza una revisión de la literatura sobre la formación de la ciudadanía en relación con el teatro social con base en los principios de la inter- y trans-disciplinariedad, y también se presenta el plan de trabajo de esta tesis. Igualmente, se hace otro primer vínculo con el plan de estudios que ubica este trabajo dentro de un contexto escolar, ya que el sistema educativo es considerado, tradicionalmente, como un espacio que privilegia la formación de la ciudadanía.

### **A. Planteamiento del Problema**

A pesar de que la democracia parece ser la única regulación social “correcta” y ética para la sociedad, históricamente, se ha mostrado extremadamente frágil, pues existen en el ámbito internacional casos constantes, en los que se contraviene la democracia. Esta es la razón por la cual, se ha considerado que este campo no ha sido estudiado de manera exhaustiva y ni siquiera ha sido investigado lo suficiente. La falta de atención sobre este campo de estudio destaca el gran esfuerzo (temporal) que implica pensar sobre la democracia y la necesidad de reflexionar sobre sus supuestos básicos.

El arreglo sociopolítico moderno de la sociedad mexicana, es el de una República Representativa Democrática, en la cual se requiere, la participación de la ciudadanía (Artículos 39, 40 y 41 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación, 1917). Respectivamente, en Grecia es la Democracia Parlamentaria Presidencial, donde adicionalmente a la participación, la constitución dicta la resistencia del pueblo en el caso de la demolición de la democracia (Constitución de la República Helénica, artículo 120 párrafo 4).

Sartori (1994) clasifica la democracia en sus contextos actuales con respecto a la participación, definiendo tres niveles que corresponden a tres formas de democracia diferentes: la democracia electoral, representativa y participativa. En esta clasificación, se puede incluir una categoría más, la democracia directa (Castoriadis 2000).

Las tres formas de democracia que reconoce Sartori se caracterizan, en mayor o menor grado, por la representación, la cual constituye una mediación entre la participación de los ciudadanos en la gobernanza y en la formación de leyes. Ésta como tal no es compatible y se opone a la idea básica de democracia que tenían los pensadores de la antigüedad clásica. Castoriadis, quien extrae varios elementos de los antiguos pensadores, la caracteriza como una autoalienación del cuerpo político.

Así que, la democracia directa se percibe por diversos pensadores como la única forma de una democracia esencial. Pues es la única que valora la participación de los ciudadanos no sólo en la toma de decisiones, como sucede en la democracia participativa, sino que también en la misma configuración del gobierno y de la política.

En México existen ejemplos de democracia directa, así como otros ejemplos de convivencia. El caso más conocido es el movimiento zapatista en Chiapas. En la Sexta Declaración de la Selva Lacandona (Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 2005) explican brevemente su pensamiento político y sus planes. La declaración consta de 6 partes:

1. *De lo que somos.* Escriben sobre su identidad indígena chiapaneca, el levantamiento de 1994 y el ejército EZLN
2. *De dónde estamos ahora.* Describen las formas de organización social alternativas, el autogobierno de las comunidades y la solidaridad nacional e internacional.
3. *De cómo vemos el mundo.* Explican la injusticia que provoca el capitalismo y la globalización neoliberal.
4. *De cómo vemos a nuestro país que es México.* Contextualizan a México dentro del sistema económico y social mencionado anteriormente. Rescatan las consecuencias en la economía y la sociedad y mencionan los movimientos de resistencia.
5. *De lo que queremos hacer.* Desarrollan su objetivo de lucha: “hacer un país donde haya, para todos, justicia, democracia y libertad” (p.30). Con las mismas palabras cierran la declaración.

6. *De cómo lo vamos a hacer.* Describen una lucha que se fundamenta en el pueblo y que se fortalece por la solidaridad y el conocimiento, aprendiendo y enseñando de las cunas de la resistencia en todo el mundo.

Los paradigmas de pueblos de resistencia que logran formar una democracia directa se encuentran a lo largo del campo mexicano, muchas veces se relacionan con la identidad indígena y su conexión con la naturaleza. Toledo investigó cinco estados en donde existen estos paradigmas: Oaxaca, Chiapas, Quintana Roo, Puebla y Michoacán. Llamó este fenómeno *la rebelión silenciosa* (2016).

Por el contrario, en Grecia no se pone en duda el sistema político central donde el estado griego, la República Helénica, es el único paradigma de arreglo social. Sin embargo, Grecia también ha vivido tiempos de autonomía en su historia moderna. Las raíces de la nueva autonomía griega se encuentran en los tiempos del imperio otomano, cuando los pueblos bíblicos, es decir la comunidad cristiana y la judía, disfrutaban ciertas libertades sobre asuntos civiles (Oikonomou en Pilia, 2001). En tiempos más cercanos a nuestra época, contra la ocupación alemana durante la segunda guerra mundial, se organizó una resistencia del pueblo griego (Frente Nacional de Liberación, EAM) bajo la ideología socialista-comunista. Los guerrilleros, parte del Ejército Helénico de Liberación Popular (ELAS), lograron liberar a una parte significativa del campo griego de la ocupación nazi. Ellos junto con la gente de las ciudades y los pueblos liberados, fundaron la “democracia de la montaña” que era autónoma y directa.

En consecuencia, los paradigmas de convivencia democrática basada en la autonomía y la democracia directa han existido tanto en Grecia como en México en distintos tiempos y pueden ofrecer un contexto de referencia para ambas sociedades. Vale la pena mencionar que éstos se realizaron fuera de un contexto urbano, en zonas rurales y montañosas aunque con una excepción: En Grecia, durante el periodo de la crisis económica, se organizó un sólido movimiento popular de oposición, especialmente en las zonas metropolitanas (Atenas y Tesalónica) y se hizo conocido bajo su nombre característico “el movimiento de las plazas”. Éste adoptó como proyecto central a la democracia directa, la participación activa de la ciudadanía en la configuración de la política. De hecho, su propia formación cursó hacia la implementación del proyecto que se basó en las asambleas vecinales de carácter político decisivo (Lieros, 2011). No obstante, es

desconcertante ver cómo dadas la estructura social alternativa y la democracia directa que emergen en México, no existe una práctica política correspondiente en el paisaje urbano mexicano. Aunque, hay que reconocer que, en México existe una solidaridad social fuerte y cada vez que se necesita algún tipo de bienestar social, los mexicanos están dispuestos a ayudar a sus conciudadanos. Un ejemplo característico de esto fue el sismo del año 2017 en la Ciudad de México, cuando la Cruz Roja publicó un comunicado que decía que ya no se necesitaban más voluntarios porque, para ese momento, ya había demasiada gente ayudando a los demás.

### **A.1. La formación de ciudadanía en la democracia contemporánea en México y Grecia**

A un lado del significado de la democracia, se encuentra el significado de la ciudadanía<sup>1</sup>. En los contextos de resistencia antes mencionados, la participación de la ciudadanía se desarrolla dentro de una educación comunitaria típica, a través de la escuela comunitaria, como atípica, y a través del ejercicio de la misma (i.e. ejercicio de la ciudadanía). Sin embargo, la participación en el proceso político de las ciudades que fueron partícipes de esta investigación no logra los niveles de los pueblos en resistencia, mencionados anteriormente.

Cada estado democrático apunta a la formación democrática de los ciudadanos mediante procesos pedagógicos, ya sea los que surgen de procesos de aprendizaje atípicos o del mismo sistema educativo. En el presente estudio se examina el segundo caso, es decir, la formación de la conciencia democrática de los ciudadanos en un contexto escolar, siguiendo los objetivos del Currículo y utilizando el teatro social como una herramienta para el desarrollo de la interacción democrática y el cultivo de habilidades democráticas.

---

<sup>1</sup> Los términos ciudadanía y formación de la ciudadanía no tienen una traducción exacta en griego. En diversos textos y como término oficial de la Secretaría de Educación de Chipre, se encuentra traducida como *πολιτότητα*. Ésta es una palabra que no ha sido aprobada en griego moderno sino que es una traducción fiel del término en inglés. Los términos que sí se usan en griego: *υπηκοότητα* e *ιθαγένεια* no expresan el alcance que tiene el término ciudadanía. En esta tesis se utilizan los términos *ιδιότητα του πολίτη* y *πολιτειότητα* para el término ciudadanía y *αγωγή του πολίτη* para el correspondiente en español de formación de la ciudadanía.

La Constitución mexicana moderna (Diario Oficial de la Federación, 1917) porta la herencia de la constitución postrevolucionaria de 1917, en la cual se reflejan los principios de la revolución mexicana de 1910<sup>2</sup> y el deseo de construir un estado de derecho. Inspirada por los proyectos del movimiento “tierra y libertad”, la constitución establece la estructura democrática de los ciudadanos con el proceso educativo como objetivo central. Correspondientemente, la Constitución griega refleja los ideales democráticos de la era de Metapolítefsi (así se llama el período de transición desde la caída de la junta militar griega {1967-74} hasta las elecciones legislativas del mismo año que marcan el comienzo de la nueva era democrática). Prefija el deseo colectivo de no permitir el retorno a un régimen autoritario (Constitución de la República Helénica), al mismo tiempo que revela el legado de la Constitución griega posterior a la revolución de 1821. La primera revolución, históricamente, en la serie de revoluciones sociales a nivel nacional que sucedieron de un extremo a otro en Europa a mediados del siglo XIX y cambiaron para siempre la forma de la sociedad en todo el mundo, en el proceso llamado “Primavera de los Pueblos” (Bernstein y Milza, 2000, pp. 48-76).

## **A.2. El Objeto de estudio**

Siguiendo las ideas expuestas hasta este momento, la democracia sigue enfrentando, como lo ha hecho desde sus inicios, el reto de promover la virtud política, la participación en la esfera pública y la convivencia entre las diversidades. Los contextos urbanos (las ciudades) y los sistemas educativos pueden percibirse como espacios de gran influencia en la articulación de tales elementos. Sin embargo, no han logrado generar ambientes democráticos de convivencia por medio de las estrategias hasta ahora adoptadas en ellos.

La idea esencial que atraviesa este trabajo es indagar sobre formas alternativas para generar una educación política, buscando una convivencia democrática. Por ende, se consideran dos ejes de análisis: uno es el contexto político con respecto a la democracia y sus antecedentes y el otro es la formación de la ciudadanía en el ámbito escolar;

---

<sup>2</sup> De acuerdo con los historiadores, la Revolución mexicana de 1919 fue la primera revolución popular exitosa del siglo XX. La combinación del desarrollo económico, la urbanización y la industrialización, con un gobierno dictatorial y los graves problemas agrícolas llevaron a una revolución social que reclamaba justicia social (García Diego, J. (2010) *Textos de la Revolución Mexicana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, p. ix-x).

considerando el teatro social como una propuesta para la recuperación de la convivencia fragmentada en los contextos urbanos y su implicación dentro del sistema escolar (Moschou y Anaya, 2016). Así, se busca detectar las conexiones de estos dos campos y los vacíos que existen en otros proyectos previos a éste, que han considerado esta problemática.

El teatro se puede percibir como una herramienta para el cambio social porque crea oportunidades únicas para la expresión y la auto-conciencia, donde el individuo se descubre a sí mismo. En particular, el Teatro Social es antropocéntrico con un humanismo sincero: “El teatro existe en la subjetividad de las personas que lo practican, en el momento en que lo practican. [...] Ni el escenario, ni la escenografía son necesarios: solo un ser humano, el hombre. El teatro nace en él. Él es el teatro” (Boal, 2004, p. 25). Sin embargo, éste no se trata de una acción solitaria. El grupo teatral es una experiencia ideal para la integración y el desarrollo de diversas habilidades sociales. Las personas interactúan y crean redes. El teatro social permite que estas redes adquieran un nuevo significado y se modifiquen. Del mismo modo, los miembros del grupo teatral, que experimentan una situación específica, tienen la oportunidad de expresarse al respecto de esta situación a través de la *performance*/la ejecución teatral.

La idea de cambio social a través del teatro llevó a la creación de una nueva forma de teatro para los oprimidos. El “Teatro del Oprimido” contribuyó más que cualquier otra corriente en la formación del Teatro en la Educación<sup>3</sup>. Su fundador, Augusto Boal (1970), en medio de la dictadura militar en Brasil, quiso crear un nuevo tipo de teatro, más allá de los límites tradicionales de poder y opresión, y quiso brindar una herramienta a los pobres para que pudieran cambiar su situación.

Esta introducción toma como punto de partida la revisión de la literatura relacionada con los ejes centrales; establece las conexiones y discusiones relevantes; identifica las brechas en la producción académica antes realizada, y muestra en líneas generales, la estructura de la investigación doctoral presente, como un trabajo que contribuye al hallazgo de nuevas maneras de formar ciudadanos para una democracia en constante reconstrucción y evolución.

---

<sup>3</sup> En los siguientes capítulos se proporciona más información sobre el Teatro del Oprimido y el Teatro en la Educación

## **B. Planteamiento de la investigación**

Cómo lo han planteado las distintas teorías de aprendizaje<sup>4</sup>, la construcción del conocimiento no puede ser lineal, al contrario, frecuentemente se necesita retomar ideas y conceptos formando un espiral, o como lo describe Gobato (2013), un helicoide, donde convergen “vectores de traslación y rotación del movimiento helicoidal. Son factores para el desencadenamiento de la recursividad entre tema y problema de investigación, es decir de dinamización de esa lógica dialéctica” (p. 96). El autor describe el proceso de la investigación según los principios dialécticos y la epistemología piagetiana. El conocimiento deriva de la actividad práctica del sujeto, de la acción, y es producto de la interacción entre el sujeto y el objeto. Los procesos de asimilación y acomodación generan nuevos esquemas y así nuevos conocimientos, lo que el autor llama “dialéctica de continuidad y de ruptura” (Gobato, 2013, p.85-86). Es importante tomar en cuenta que lo que se describe anteriormente sobre el aprendizaje de los alumnos adolescentes -es decir, la dialéctica del aprendizaje- también se aplica para los investigadores quienes también se transforman durante el proceso de la investigación. En pocas palabras, esto se encuentra en el centro del desarrollo de procesos sociopolíticos complejos que involucran una gran diversidad de ideas y enfoques diferentes, como lo es la democracia.

### **B.1. Metodología de la Revisión de literatura**

El punto de partida, para la exploración del tema, fue la revisión de la literatura en tres formas: detectiva, realista e integral<sup>5</sup>, de acuerdo a la clasificación de Jaqueline Fawcett (2013). Especialmente, la última categoría se refiere a una visión general de la literatura representativa del tema acompañada por el intento de criticarla y sintetizarla de una manera integral (Fawcett 2013; Torracó, 2005), como se intentó en el presente trabajo. El eje principal que guio la reexaminación de las fuentes fue la operación del teatro y el drama en

---

<sup>4</sup> La cuestión de la construcción del conocimiento, así como las teorías de aprendizaje, es el tema central de una discusión detallada que se encuentra en el capítulo posterior, en el cual se presenta la epistemología de la tesis. En este punto, sólo se refiere al aprendizaje que resulta de la investigación académica y la preparación de una tesis doctoral.

<sup>5</sup> La forma en la que la investigadora revisó la bibliografía basada en estos tres estilos se menciona en un subcapítulo “Plan de trabajo”



un contexto escolar y/o educativo, para la formación de una ciudadanía en la democracia. El objetivo principal, entonces, fue investigar la manera en la que se desarrolla una política democrática en las consciencias de los alumnos.

Así, podríamos identificar dos maneras diferentes para cuestionar la literatura académica. La primera es buscar vacíos en la literatura existente y la segunda problematizarla, en otras palabras, cuestionar las teorías establecidas (Sandberg y Alvesson, 2010). La forma más común de producir preguntas de investigación es detectando estos vacíos, aunque este tipo de preguntas no cuestionan los supuestos en la literatura académica existente. En nuestro caso, la presente investigación trata de combinar estudios y teorías existentes pero separadas, en un contexto común, para una contribución de coherencia sintetizada, y en conexión con una variedad de trabajos y líneas de investigación. No obstante, es nuestro deseo contribuir en la formación de una línea de investigación transdisciplinaria que conecta el arte, tanto el teatro como también la música, la pintura, los juegos y el performance con los campos académicos -como son la psicología social, la educación para la democracia, la educación para la paz, los estudios de la política, los estudios sociales etc.- para poder proponer, dentro del marco de una educación típica, una nueva escuela, basada en la cooperación, la colaboración, la convivencia y la participación activa.

## **B.2. Transdisciplinarietà**

Martín-Barbero, define la interdisciplinariedad como una relación entre disciplinas, donde no cambian las fronteras, pero interactúan y prestan conocimiento (p.68) mientras la transdisciplinariedad es “un sistema sin fronteras entre las disciplinas” (el está citando a Piaget), que complementa las disciplinas (p. 67). En los proyectos transdisciplinarios existe diversidad del lenguaje (ciencias naturales, sociales, humanidades, artes, imaginación social, etc) y plantean la necesidad de desbordar las disciplinas hacia un conocimiento capaz de hacerse cargo de la multidimensionalidad de los problemas de sociedad y de empezar a pensar desde el mundo (p.69). Ubico los proyectos artísticos como *la documenta*, los centros de producción artística y académica como el *instituto hemisférico de performance y política* y las investigaciones como la mía dentro de la transdisciplinariedad. Bajo esta perspectiva, el tema de estudio, es decir la ciudadanía para la

democracia, no se limita a una sola disciplina dominante, sino que conversa con una variedad de idiomas de diferentes campos de estudio.

En nuestra época, tenemos varios ejemplos de esfuerzos para la creación de un espacio de diálogo entre las humanidades, las ciencias sociales, los estudios culturales y el arte; como lo es la “documenta”, una exhibición europea que opera desde el año 1955, con la participación de ciudadanos, artistas, académicos, activistas, investigadores, etc. En el año 2016, tomó lugar en Atenas, donde inició el parlamento de los cuerpos<sup>6</sup> (Parliament of the bodies) y declaró el potencial político de la forma abierta en sus productos, sus sujetos y sus procesos. La forma abierta (Hansen, 1961), sugiere la búsqueda de estrategias que facilitan la socialización, la interacción, la participación, es decir, es un experimento para desarrollar una obra (en educación, artes, comunicación, arquitectura, etc.) la cual queda indeterminada -y así, abierta- para crear un espacio de interacción colectiva e intercambio con el otro. En este sentido, la transdisciplinariedad toma una característica adicional, sus productos no se refieren solamente a las disciplinas académicas, sino a un contexto más amplio de la creación humana dentro de un marco sociocultural: “la comunicación, la cultura, el conocimiento, el empleo de tecnologías, no pueden ser solo objetos de investigación; son también, en primer término, los procesos constitutivos de las interacciones sociales que permiten construir esos y cualquier otro tipo de objetos de investigación sistemática” (Fuentes, 2012, p.6).

Otro ejemplo similar de colaboración entre diferentes campos de estudio y de la creación de un espacio de interacción en éste, es el Instituto Hemisférico de Performance y Política que opera en Latinoamérica, bajo el apoyo de la Universidad de Nueva York. El Instituto “conecta a académicos, artistas y activistas que trabajan en la intersección de la práctica artística y la transformación social”, estudiando las problemáticas contemporáneas en temas sociales mediante performance político “creando nuevas vías para el pensamiento y la acción”<sup>7</sup>.

Si las disciplinas son categorías intelectuales, que sirven para construir objetos de estudio (Wallerstein, 2005), la transdisciplinariedad es el espacio donde ellas dialogan sin fronteras (Martín- Barbero, 2005), hacia un campo híbrido que nace a partir de este

---

<sup>6</sup> <http://www.documenta14.de/gr>

<sup>7</sup> <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/mision>

encuentro (Jaime & Jaramillo 2005). Sin embargo, en el futuro, deseamos dar a este campo híbrido, que proviene de nuestro proyecto, una estructura semi-abierta donde se permitan intervenciones por parte de los docentes para proponer un proyecto educativo basado en esta técnica. Como objetivo a largo plazo es proponer un programa formado por dichas intervenciones e implantarlo en el diseño del plan de estudios en la materia de formación cívica en la educación pública. Así, el estudiantado tendrá la oportunidad de experimentar una enseñanza vivencial y artística dentro de su jornada escolar. Será una buena oportunidad para que ellos y ellas experimenten con las formas abiertas.

### **B.3. Estudios sobre el teatro y la convivencia democrática**

La democracia como sistema socio-político y cultural supone la convivencia entre las diferentes personas y grupos, la cual implica su participación en los distintos aspectos sociales, políticos y culturales. Así, ya que no existe una descripción unívoca para la democracia con relación a los caminos para el logro de sus objetivos (electoral, representativa, participativa, directa), existen diversos tipos de participación de los sujetos y actores implicados en ella. Desde este contexto, la convivencia democrática puede considerarse desde diversas perspectivas y conceptos como esfera pública, participación política y conflicto, los cuales se encuentran en el centro de la discusión sobre la educación escolarizada y la formación de ciudadanía dentro de ésta.

Existen varios estudios en México, tanto de académicos como de instancias oficiales (Secretaría de Educación Pública, 2011c y 2015), enfocados a esta convivencia democrática. En estos estudios, la convivencia democrática es un acuerdo que proviene desde arriba, es decir, desde los adultos y se impone a los adolescentes. Chaparro et al. (2015), después de una amplia investigación con 1254 participantes, desarrollaron un instrumento para la medición de la convivencia tomando en cuenta tres indicadores: la democracia, la inclusión y la paz. En su discurso, la convivencia escolar es el medio y también el fin de la educación. Nuestro proyecto da una nueva perspectiva que creemos que no se incluye en éste tipo de estudios: da voz a los mismos estudiantes y promueve una resolución de conflictos a partir de la comunidad estudiantil. Se enfoca al proceso, no al fin

ni al medio, porque partimos de la percepción que el fin se encuentra dentro del proceso<sup>8</sup> (Badiou, 2012).

Un ejemplo de la diferencia de los dos métodos es el siguiente: por un lado, se pregunta a los estudiantes si los profesores los ayudan en sus problemas personales, pero no se investiga de qué manera, tampoco se pregunta si deberían hacerlo, tomando en cuenta que el profesor es parte de una sociedad autoritaria. Por otro lado, el teatro, el cual recrea en el escenario la escena pública, requiere la participación de los estudiantes de manera vivencial, corporal, afectiva y cognitiva, permitiendo hasta la desobediencia civil.

La escena teatral como una esfera pública puede -y probablemente debería, según Dolan (2001) - ser aplicada en todos los lugares en los que el teatro puede acontecer. La política y el discurso político son necesarios en el teatro como también en las universidades donde se estudia el teatro. Dolan, profesor de teatro académico, que retoma el ejemplo de los años noventa, donde el teatro y el rendimiento se convirtieron en lugares en los que la ciudadanía se redefinió, afirma: “debemos ensayar la democracia a través de nuestras producciones y la enseñanza”. Y continúa su argumento: “Una forma de preparar a los estudiantes para la democracia podría ser la de argumentar que las artes son, de verdad políticas, que crean un espacio para la discusión y el debate, el desacuerdo y el refinamiento crítico, un foro a través del cual piensan acerca de los valores y en los cuales se instalarán nuevas visiones de sí mismo, la comunidad y la nación” (2001, p 5). Su propuesta es recuperar la dimensión social en las universidades, en particular en las escuelas de teatro para abrir sus aulas y dar paso a debates artísticos y públicos, para que la teoría pueda convertirse en una herramienta para la justicia social. En este proceso, la empatía y la alienación brechtiana se pueden utilizar como herramientas para la construcción de los conceptos democráticos.

O'Connor (2010) presenta una forma para lograr lo anterior. Él, basado en la propuesta de Neelands, manifiesta que el teatro en una democracia directa debe ser creado por todos los participantes. Las teorías realistas y naturalistas en la representación teatral de la realidad, normalizan situaciones y no dejan espacio para las dudas. En el teatro democrático, tanto los personajes como los factores sociales son flexibles. Éste conversa

---

<sup>8</sup> Sobre este tema Badiou (2006) declara: “cambiar no trata de lograr un resultado específico. El resultado está en el cambio mismo, en la forma de un sujeto nuevo”.

con diferentes puntos de vista y ofrece oportunidades para derrocar el *status quo*. Según Neelands (2010), la participación en un grupo de teatro, es lo que puede cultivar habilidades democráticas y generar a un cambio social, proporcionando un espacio libre y asumiendo una acción colectiva, como una dínamo que explota diferentes tendencias para producir energía.

Con respecto a las descripciones previas sobre las virtudes el Teatro social como herramienta para el desarrollo colectivo, se busca conocer la utilidad en el desarrollo de habilidades democráticas por medio de un instrumento, como lo es el Teatro del Oprimido, en el contexto educativo. El teatro, además de ser una creación artística, busca promover la inclusión social, la diversidad y la actitud activa en la vida cotidiana. Conduce a la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes que a su vez llevan a un desarrollo personal y social, mientras que “el Teatro del Oprimido se desarrolla a través de cuatro aspectos fundamentales: artístico, educativo, político-social y terapéutico.” (Boal, 2004, p.28). Por lo tanto, también se podría decir que es un esfuerzo interdisciplinario, capaz de integrarse en entornos escolares y ofrecer oportunidades de aprendizaje alternativas.

La dinámica central del Teatro del Oprimido es el conflicto, el cual no se considera negativo, y el drama de este tipo de teatro tampoco trata de calmar la oposición para lograr una paz efímera y una aceptación de la situación opresiva (Govas & Zoniou, 2010). Al contrario, fortaleciendo las habilidades de comunicación y el diálogo, revela la opresión. El conflicto guía hacia el cambio de la situación opresiva y a la liberación. En sus propias palabras: “El teatro es un diálogo de palabras y acciones, es conflicto, contradicción, enfrentamiento. La acción dramática es el movimiento de esa confrontación de fuerzas.” (Boal, 2004, p. 31).

El conflicto se utiliza para reflejar los mecanismos de opresión, comprender la realidad y rebelarse para lograr justicia. En el presente trabajo, se relaciona la utilidad del Teatro del Oprimido con el contexto escolar, en la medida en que la escuela es un espacio donde los adolescentes aprenden más a obedecer que a desarrollar su pensamiento crítico y actuar libremente. Por ejemplo, ante un conflicto presente entre estudiantes, puede ser frecuente que les urja pedir perdón sin investigar las razones que los llevaron al conflicto; no se les alienta-anima a comprender el problema y a reflexionar sobre la situación con el objetivo de identificar qué fue lo que generó el conflicto. Mientras que, en el Teatro del

Oprimido, se centralizan los conceptos de deseo y de necesidad de la persona con el objetivo de que se actúe para cambiar su situación (Santos, 2015). Bajo este lente, el Teatro del Oprimido es un vehículo ideal para investigar las condiciones que causan conflictos particulares o conflictos en un entorno social y también para la prevención de este tipo de situaciones.

Pigkou-Repousi (2012) ha explorado las posibilidades de construir un estado a través de otro tipo de teatro, el teatro en conjunto (teatro ensemble). Según la investigadora, el proceso colectivo de creación teatral pretende funcionar como una experiencia de aprendizaje democrático que destaque en escena las iniciativas, las decisiones grupales y las acciones socio artísticas de los estudiantes. Su investigación se llevó a cabo en dos escuelas secundarias de Atenas a raíz del levantamiento de 2008 utilizando la tragedia de Sófocles, *Antígona*.

#### **B.4. Estado del arte**

En los últimos años en la literatura internacional ha habido un movimiento en el campo de los programas teatrales y especialmente en aquellos que retornan al tema de la educación política a través del teatro mismo. La revista *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* dedicó su tercer número, en 2007, al drama sobre la ciudadanía y los derechos humanos<sup>9</sup>. De igual manera, el *Journal of Social Science Education* en 2016, donde se publicó la investigación piloto de la presente tesis, dedicó su número invernal a la educación artística y política<sup>10</sup> (Moschou & Anaya, 2016). En el mismo número del journal se publicó el trabajo de dos investigadores portugueses Silva y Menezes (2016) sobre la formación de la ciudadanía en Europa y la educación política a través del Teatro del Oprimido. Ellos señalan que la educación formal pone poco énfasis en las aproximaciones creativas modernas y enfatizan que, “para promover la democracia, la ciudadanía y el desarrollo humano, existe una necesidad urgente de unir el cuerpo y la

---

<sup>9</sup> Drama for Citizenship and Human Rights: <https://www.tandfonline.com/toc/crde20/12/3?nav=tocList>

<sup>10</sup> Art Education and Civic Education: <https://www.jsse.org/index.php/jsse/issue/view/79>

mente, el arte y la ciencia, el yo y el otro en los procesos educativos<sup>11</sup>” (p. 46). Heikkinen (2016) en los hallazgos de su investigación -que tuvo lugar en Finlandia y los Países Bajos- declara que el mejor espacio de aprendizaje está en el lugar en el que se encuentra entre la realidad y la fantasía, mientras que el género que se utiliza es el teatro inventado (devised theatre) que facilita la interacción, ya que la ética y la naturaleza del drama ficticio crean espacios para que las historias de los personajes sean escuchadas y los participantes mejoren su capacidad de construir y comunicar significados a través del lenguaje y la acción (2016, pp. 36-37).

En un intento de proporcionar una visión panorámica e internacional del campo, además de las publicaciones ya mencionadas, todos los artículos científicos que están relacionados con el teatro, que incluyen la palabra *teatro* en su título y en palabras clave, fueron examinados durante la preparación de la presente tesis doctoral 2015-2020. Se definieron categorías específicas basadas en los temas discutidos en los artículos con el fin de evaluar las tendencias actuales en el campo de la investigación y la producción académica y poder generar conclusiones sobre las tendencias del campo definido por la democracia y el teatro social

La primera categoría incluye artículos sobre democracia, ciudadanía y derechos humanos. Para Frimberger (2016), la pedagogía teatral brechtiana funciona como una etnografía filosófica en entornos interculturales para hacer la transición de la experimentación estética a la transformación estética. Bird (2017) adopta la autoetnografía, que combina con el teatro *Playback* para resaltar una característica clave que funciona (dramática y) terapéuticamente: la generosidad. Ryan y Flinders (2018) en su artículo “From Senseless a Sensory Democracy: Insights from Applied and Participatory Theater” argumentan que los sectores de la estética práctica en general, y en particular del teatro aplicado, ofrecen ideas importantes que pueden usarse para criticar, mejorar y explotar la teoría democrática en un enfoque interdisciplinario en el que la teoría política se enriquece con las cualidades del teatro, como la escucha activa y la observación como medios de

---

<sup>11</sup> En el original: This article intends to highlight that, to promote democracy, citizenship and human development, there is urgency in bridging body and mind, art and science, self and other in the educative processes

comprensión y de condición de convivencia. Aguiar (2020) propone un enfoque interdisciplinario para la praxis en la construcción de la paz basada en el arte. Los estudios sobre la paz y la resolución de conflictos se ven facilitados por el teatro aplicado y las técnicas del Teatro del Oprimido que se seleccionan a través de enfoques auto-etnográficos con análisis críticos destinados a la educación para la paz.

La segunda categoría incluye artículos de investigación relacionados con intervención en un grupo específico. Particularmente, hay artículos sobre neurodiversidad y salud mental, minorías étnicas, orientación sexual y género, temas locales e historia local. La investigación realizada por Corbett, Blain, Ioannou y Balser (2017) mostró que la intervención dentro de un grupo de teatro mejoró la capacidad social de los jóvenes miembros autistas, pero también ayudó a reducir el estrés causado por la interacción social o la salud mental. Además, Torrissen y Stickley (2018) en su investigación para los usuarios de servicios de salud mental en Oslo estudiaron con entrevistas en profundidad a miembros del equipo de Teater Vildenvei (una organización teatral que participa en el programa de rehabilitación) mostró a través del teatro participativo su importancia del significado que las personas atribuyen a sus historias y al poder transformador del teatro para la recuperación de la salud mental.

Madhura Dutta (2015), en la zona rural de Bengala Occidental, estudia de qué manera y si es que existe la posibilidad de que el teatro social y el Teatro del Oprimidos permitan a las mujeres organizarse y hacer valer sus derechos, ya que la explotación patriarcal amenaza incluso sus derechos humanos básicos. Rashid (2015) realiza una investigación similar en Pakistán. En Sudáfrica, el equipo conformado por Logie, Dias, Jenkinson (et al., 2019) realizó una investigación para examina principalmente el potencial del teatro participativo como mecanismo para cambiar el estigma contra las personas LGBT en Suazilandia y Lesoto, y en segundo lugar para examinar como las intervenciones contra el estigma ayudan a reducir los obstáculos a la prevención, el tratamiento y la atención de las personas con VIH. En un contexto cultural completamente diferente, como Gran Bretaña, Rue (2017) en su artículo: “Ensayando la justicia: teatro, sexualidad y lo sagrado” discute las narrativas de la feminidad y la heterogeneidad con un enfoque en el cuerpo. Las mujeres y las minorías sexuales cuentan sus historias, leen sus cuerpos como texto y así promueven el cambio social. Respectivamente, Byrne, Elliott y Williams (2016) en la



comunidad local de Garthcoed en el sur de Gales exploraron identidades relacionadas con el fracaso en márgenes en una comunidad postindustrial, trabajando con los residentes para proporcionar formas alternativas de comprensión a través de teatro comunitario. Argumentan que el teatro crea un espacio en el que los temas políticos pueden ser discutidos en el contexto de los intereses especiales.

En la producción literaria griega los artículos sobre pedagogía teatral abundan. La revista científica en el campo: *Educación y teatro* es publicada por la Red Panhelénica de Teatro en Educación<sup>12</sup> y el editor es Nikos Govas, un hombre que ha logrado coordinar diferentes acciones, aunque debe señalarse que sin su presencia la fragmentación en el campo prevalecería. El número 16 de la revista publicada en 2015 está dedicado al Teatro del Oprimido.

La 5ta Conferencia Teatral Panhelénica que tuvo lugar en Atenas en 2014, pero que sus actas se publicaron cuatro años después, trató sobre el teatro y la democracia. Se distinguieron tres categorías de presentaciones relacionadas con el tema de esta tesis: en la primera categoría, el teatro político para la democracia se examina sobre la base del texto. Pues, Ritsatou se centra en la investigación histórica preeminentemente teatral y estudia la obra *La elección del esposo* (*Συζύγου Εκλογή*) en su presentación cuyo tema es *la Democracia-Bonasera y Dimos-Alexiadis en el escenario de finales del siglo XIX* (*Δημοκρατία-Βονασέρα και ο Δήμος-Αλεξιάδης στη σκηνή του ύστερου 19ου αιώνα*) (Ritsatou, 2018, pp. 439-452) y conecta la obra teatral con los cambios sociales en Grecia y Europa. Así, *La elección del esposo* de Paparrigopoulos es parte del contexto sociopolítico que dio origen en 1864 a la primera Comuna Internacional y en 1871 a la Comuna de París expresando en la realidad griega la demanda de democracia directa. En la segunda categoría, los elementos individuales del teatro social y político se examinan teatrológicamente, como se puede observar en la presentación de Zoniou *Aproximaciones a la actuación en el teatro social: el caso del actor-animador del Teatro del Oprimido de Augusto Boal*. La tercera categoría es la presentación de prácticas basadas en la forma del teatro social como un evento participativo que plantea el estudio de los elementos teatrales antes mencionados. Un ejemplo típico es la presentación de Boemi *Grupo de teatro activista de los oprimidos: apertura de un diálogo sobre la transformación social* (Boemi

---

<sup>12</sup> <http://theatroedu.gr/>

2018, pp. 199-214). Unos años más tarde, en la conferencia sobre Pedagogía Crítica, en la presentación: *El taller pedagógico teatral como lugar de práctica social y política*, Lenakakis y Koltsida (2019) relacionan las prácticas de la vanguardia teatral de Artaud Meyerhold Brecht y Boal con los diversos tipos de su aplicación social, como el Teatro del Oprimido, el teatro participativo, el teatro para el desarrollo, etc.

Además, cabe señalar la producción abundante de programas de teatro y pedagogía por parte de varios organismos. Específicamente en Grecia, podemos mencionar el programa *Convivencia: plan de acción para la promoción de la tolerancia y la prevención del racismo en la escuela*<sup>13</sup> implementado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados durante el año escolar 2013-2014 el cual dio como resultado al manual “Actividades para el aprendizaje sobre los derechos humanos y los derechos de los refugiados” (2014). También podemos mencionar el programa *¿Y si fueras tú?*,<sup>14</sup> lanzado en 2015 por la Red Panhelénica de Teatro en Educación en colaboración con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados, acompañado por el libro “Monólogos del Egeo: El viaje y los sueños de los refugiados menores no acompañados” (2016) en el que se registran las historias de ellos. Estos programas generan nuevas investigaciones teatrales (por ejemplo, la investigación de Holeva y Lenakakis en 2019) y enriquecen tanto las prácticas como la producción académica.

En México, además de la abundante contribución artística y comunitaria de las reuniones de los diversos grupos que se presentan con detalle en el próximo capítulo, vale la pena mencionar el creciente interés en los últimos años en los estudios relacionados con el teatro social. La tesis de Castillo Rodríguez (2013) es un extenso estudio del Teatro del Oprimido como herramienta para establecer identidades de resistencia latinoamericanas. Conecta, por un lado, de manera filosófica el Teatro del Oprimido con la tradición conceptual de América Latina definida por la Teología de la Liberación, la Pedagogía del Oprimido y la diversidad cultural de las comunidades originarias. Por el otro lado, lo relaciona con las tradiciones estéticas del teatro político y popular. Concluye con la presentación de tres modelos del Teatro del Oprimido: *el ser-real*, definiendo las condiciones reales respectivamente, *el ser ideal* para la expresión de posibilidades y *el*

---

<sup>13</sup> [https://www.unhcr.org/gr/viomatiki\\_mathisi](https://www.unhcr.org/gr/viomatiki_mathisi)

<sup>14</sup> <http://theatroedu.gr/Τι-κάνουμε/Προγράμματα/Κι-αν-ήσουν-εσύ/Κι-αν-ήσουν-εσύ>

*deber ser actual*, que representa una limitación de este ideal que debe estar dentro de los límites de sus posibilidades actuales. López Troncoso (2014) también se centra en la identidad latinoamericana y la tradición conceptual de la teología de la liberación para el conocimiento y la espiritualidad, pero agrega interpretaciones de la alternancia, el contexto y la singularidad de América Latina al vincular el teatro con la contribución de Boaventura de Sousa Santos<sup>15</sup> a la descolonización del conocimiento y la traducción entre movimientos de emancipación. La tesis doctoral de Salamanca González sobre el significado imaginativo y la autonomía a través del teatro participativo (2015) combina el arte del teatro social con el discurso político de Castoriadis para proponer el teatro participativo como una herramienta para concientizar y comprender las estructuras políticas que incluyen nuestro pensamiento y acción social.

Estas disertaciones ofrecieron a una nueva generación de académicos la oportunidad de fortalecer la voz del teatro social y combinar la práctica de los grupos de teatro aplicado con la teoría política y estética. Así tomó lugar la conferencia para Boal (Primer Coloquio de Homenaje a Teóricos de la Estética y el Arte, dedicado al teatrólogo y pensador brasileño Boal) en mayo de 2014 en colaboración con la editorial “La Fuente”, que representa el Programa de Posgrado Estética y Arte de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y el Instituto Boal de Brasil. El resultado de este encuentro es el libro *Teatro y Estética del Oprimido: Homenaje a Augusto Boal*, editado por Fabelo Corzo y López Troncoso (2016). La edición se divide en tres partes:

1. Miradas sobre el teatro y la estética del oprimido
2. Alcances del teatro y la estética del oprimido
3. Augusto Boal

La diferencia más importante de esta edición de otros volúmenes<sup>16</sup> correspondientes es que regresa al teatro social a la geografía humana, la cual lo originó y, por lo tanto, puede

---

<sup>15</sup> Las obras representativas para la reflexión de Sousa Santos son las siguientes: De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectiva desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad και (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

<sup>16</sup> Algunos ejemplos incluyen los trabajos colectivos de Schutzman, M. y Cohen-Cruz, J. (Eds) (2006). *A Boal Companion: Diálogos sobre teatro y política cultural*. Londres: Routledge y Schutzman, M. y Cohen-Cruz, J. (Eds) (1994). *Playing Boal: teatro, terapia, activismo*. Londres: Routledge.

extraer valor de su esencia primaria y visualizar el empoderamiento del individuo, la emancipación de los oprimidos, el cambio social real y la revolución.

### **C. La investigación doctoral**

Esta investigación doctoral, atiende a una de las temáticas actuales en la investigación educativa vinculada con el desarrollo de la democracia. Su contenido busca proponer una didáctica alternativa sobre la formación de la ciudadanía a través del teatro, que favorezca la promoción de un cambio social considerando las sugerencias del currículum escolar oficial, es decir, que atiende el mandato constitucional sobre la educación que imparten los estados mexicanos y griegos. Al mismo tiempo, sigue la tendencia académica internacional la cual propulsa investigaciones transdisciplinarias. A continuación se describe brevemente la investigación.

#### **C.1. Cómo se formó**

La revisión de la literatura, como se mencionó anteriormente en el subcapítulo que examina la metodología de la presente investigación, se dividió en tres niveles: detectiva, realista e integral (Fawcett, 2013). Por lo tanto, inicialmente se realizó una revisión detectiva de la literatura para determinar el alcance del campo. Nos sorprendió descubrir que no hay una línea de investigación concreta sobre la contribución del teatro social a la educación democrática, a pesar del impresionante número de proyectos e intervenciones que adoptan un enfoque similar al nuestro. Pues, estas obras son, finalmente, trabajos que rara vez se eligen entre ellos, con el resultado de que algunos permanecen exclusivamente en el aula y otros en el escenario. En otras palabras, permanecen en la acción parcial, sin ser enriquecidas teóricamente y sin ser convertidas en praxis.

Por ello, algunas de las intervenciones estudiadas siguen siendo empíricas abordando problemas correspondientes. En éstas, el maestro se ocupa de cuestiones relacionadas al currículum, pero no de manera convencional como lo define el plan de estudios. Al contrario, pone su “meraki” (= hacer o crear algo con gran placer y amor) para cumplir con los mismos objetivos de enseñanza, definidos en formas alternativas, lúdicas y

artísticas<sup>17</sup>. Ésta, según la pedagogía crítica, es la definición de la investigación-acción que nos lleva a un papel emancipado del docente, con el correspondiente enriquecimiento de la conciencia de la acción por la reflexión de la práctica educativa desde su diseño hasta su aplicación. Otras intervenciones se quedan en lo artístico y no conceptualizan los hallazgos, como, por ejemplo, la obra “Los sueños de la lluvia” por Valenzuela y González (2016), la cual representa la lucha de un grupo de mujeres de Minatitlán y fue escrita por la participación activa de la actriz, Valenzuela, en éste grupo.

La mayoría de los grupos artísticos están más interesados en convocar a los medios para promover su trabajo que escribir un marco teórico de la acción y registrar sus técnicas. Aunque no faltan grupos que dediquen su acción teatral exclusivamente a un acto político de resistencia, como lo es el grupo de “Teatro de las Oprimidas” del colectivo ADA en Puebla, que sí tiene una trayectoria en la ciudad, pero no un registro. Este hecho, dificulta la creación de un cierto campo para la ciudadanía activa y para la democracia a través del teatro<sup>18</sup>.

Por lo tanto, se hizo una revisión realista con el propósito de identificar métodos, instrumentos, espacios y resultados de las investigaciones anteriores. Este paso, nos ayudó a comunicarnos con los autores que marcan una constante referencia en nuestro campo, como Boal y Freire, así como con los investigadores y activistas contemporáneos y activos, tales como Sandos, Zoniou y Pigkou-Repousi. Por último, una revisión integral de la literatura nos dio una síntesis crítica e interpretativa de metodologías, contextos y conceptos mencionados en obras anteriores para poder diseñar una nueva práctica didáctica para la educación pública. Los resultados de esta revisión condujeron a la redacción del marco teórico y enriquecieron la investigación de campo.

La presente investigación tiene un carácter cualitativo con una intervención teatral central. En ésta, la recolección de datos resultó de la observación participativa y el análisis

---

<sup>17</sup> Información adicional: International Drama/ Theatre and Education Association <http://www.ideadrama.org/>

<sup>18</sup> Se puede encontrar un estudio exhaustivo sobre el Teatro Social en México en este material digital E-cuaderno de investigación: Teatro comunitario (<https://citru.inba.gob.mx/?id=339>) del Centro de Investigación Teatral Rodolfo Usigli (CITRU).

del discurso y las acciones de los mismos estudiantes. En este contexto, el Teatro social se percibe como una acción pedagógica. Todo comenzó con un estudio piloto en la ciudad de Aguascalientes, durante el cual se reevaluaron ciertos conceptos y categorías. Se reescribieron las preguntas de investigación, los objetivos, las categorías de análisis, todo de acuerdo a la riqueza, la complejidad y los obstáculos de la realidad.

## **C.2. Cómo se relaciona con el Currículo oficial**

El plan de estudios de Formación Cívica y Ética de un ciudadano mexicano (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pp. 174-175, 2013), comprende el desarrollo total de ocho habilidades cívicas y éticas como objeto de aprendizaje:

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo.
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
3. Respeto y aprecio de la diversidad.
4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.
5. Manejo y resolución de conflictos.
6. Participación social y política.
7. Apego a la legalidad y sentido de justicia.
8. Comprensión y aprecio por la democracia.

Se han seleccionado cuatro de estas habilidades que son consideradas en la presente tesis para resumir las características de un ciudadano en la democracia. Esta es precisamente la razón por la cual estas habilidades se han seleccionado como las principales categorías de análisis de investigación, ya que el comportamiento que resulta de su comprensión y adquisición es una condición necesaria para la convivencia democrática. Las cuatro habilidades son las siguientes:

- Manejo y resolución de conflictos.
- Respeto y aprecio por la diversidad.
- Sentido de justicia.
- Participación activa.

En este momento, cabe señalar que para formular las preguntas de investigación y vincular la educación del ciudadano con el teatro, primero se tomó en cuenta el Currículo mexicano, ya que la investigación comenzó en la Universidad Veracruzana con la presentación del

protocolo de investigación en el año 2014. La conexión de la investigación con el Plan de Estudios de Grecia se hizo en un segundo nivel con la firma del protocolo de colaboración<sup>19</sup> con la Universidad Aristotélica de Tesalónica y se hace referencia a esto en el tercer capítulo de esta tesis.

### **C.3. Objetivo de la tesis y pregunta central de investigación**

El propósito del estudio es contribuir a la formación de ciudadanos para la democracia a través de la educación. Esta tesis pretende ser un proyecto de democratización que podría incluirse como una intervención en los planes de estudio en las escuelas secundarias de México y Grecia para la creación de una interacción democrática entre los adolescentes.

Por ello, la pregunta principal de la investigación es si las actividades educativas de la educación artística/teatral y la educación común de la ciudadanía pueden ser combinadas en el ámbito escolar empleando como vehículo el teatro social y con el objetivo de lograr una formación democrática de los alumnos adolescentes. La hipótesis de la investigación es que los estudiantes adolescentes, en Grecia y México, pueden desarrollar adecuadamente habilidades de interacción democrática para resolver sus conflictos cotidianos a través del Teatro del Oprimido.

### **C.4. Qué aporta a la sociedad y la academia**

La investigación propuesta se evaluó como digna de elaboración porque examina las habilidades democráticas de los estudiantes en praxis y también examina la posibilidad de que el teatro social pueda funcionar como una herramienta para el aprendizaje de acción (action learning). Incluso, busca estudiar y analizar este campo con un enfoque en la interacción social de los adolescentes, señalando los roles sociales y las dinámicas de pares en las escuelas.

Otro de los aspectos que destaca la importancia del proyecto, es que la información generada podría permitir identificar correspondencias entre los objetivos del programa educativo, orientado con la finalidad de desarrollar dichas competencias cívicas, y las

---

<sup>19</sup> El informe se encuentra en el Protocolo Especial de Colaboración para la Preparación de Tesis Doctorales con una Supervisión entre Universidad Veracruzana y la Universidad Aristóteles de Salónica, tal como se publicó en Grecia ΦΕΚ 131 / 29-1-2016.

habilidades que los estudiantes están mostrando. Estos elementos pueden ofrecer información valiosa en las discusiones sobre la efectividad de las políticas y los programas educativos orientados a la formación de ciudadanía.

Para estudiar estas competencias, se requiere analizar las interacciones de los estudiantes y el comportamiento que eligen en situaciones donde tienen que demostrar sus habilidades democráticas. Dichas interacciones son importantes porque la formación de los ciudadanos requiere de su propia participación y reflexión activa en el proceso social que pretende dinámicas democráticas. La dinámica anterior, es la esencia misma de la democracia, y una forma efectiva que tienen los ciudadanos de protegerla. En este sentido, el proyecto considera el compromiso de la educación de convertirse en un factor de progreso social.

Finalmente, esta investigación aportará elementos al conocimiento integral sobre el proceso educativo en un campo que es importante para la sociedad, combinando diferentes campos de conocimiento: las humanidades, ciencias sociales y las artes. Este tipo de investigación transdisciplinaria viene a restaurar el conocimiento fragmentario y fragmentado en las humanidades y las ciencias sociales, y por medio de un proceso sintético de los significados y las prácticas busca encontrar un terreno común entre los diferentes campos y mejorar el diálogo social y académico (Wallerstein 1996). Los aspectos presentados en este apartado exponen el carácter innovador y sintético de este proyecto.

### **C.5. Comparación entre México y Grecia**

Existe una tradición de dividir las formaciones sociales basadas en su desarrollo económico. Los estados se separan en tres grupos generales: economías desarrolladas, economías en transición y economías en desarrollo (World Economic Situation and Prospects, WESP)<sup>20</sup>. Sin embargo, existe también una lógica correspondiente que domina

---

<sup>20</sup> Situación y Perspectivas de la Economía Mundial (World Economic Situation and Prospects, WESP) es un reporte que surge de la colaboración de varios organismos y examina las diversas dimensiones de la economía global. La situación económica del año 2019 se encuentra disponible en la [liga https://www.un.org/development/desa/dpad/wp-content/uploads/sites/45/WESP2019\\_BOOK-web.pdf](https://www.un.org/development/desa/dpad/wp-content/uploads/sites/45/WESP2019_BOOK-web.pdf) y la clasificación de los países desde el 2014



los análisis críticos, pues éstos suelen dividir al mundo en centro y periferia o en Norte-Sur, por ejemplo. Desde este punto de vista, la comparación de las formaciones sociales por un lado de Grecia como economía desarrollada, por el otro lado de México como economía en desarrollo parece obsoleta.

No obstante, cuando el esquema analítico adquiere la visión dialéctica de los estados como formaciones sociopolíticas que interactúan en una cadena, entonces las relaciones transnacionales dejan de estar limitadas por ese esquema del determinismo histórico y geográfico. Sólo así puede emerger una realidad más dinámica que explica la posición y el estado de cada formación social dentro de su contexto geográfico e histórico.

Si bien una lectura oficial tiende a describir una condición en la que el México en desarrollo debería acercarse a la Grecia desarrollada, la lectura dialéctica nos permite algo que es empíricamente fácil de entender: Que, en el contexto de la hegemonía neoliberal, México es un ejemplo político para Grecia y no al revés. La experiencia neoliberal, de cincuenta años, en México muestra una trayectoria, igual que Bretaña como otro paradigma del mismo esquema de los efectos neoliberales. A diferencia, Grecia, en los últimos años, muestra que sólo incrementó la relación de dependencia económica con los países de Europa Central. Esto puede relacionarse a la influencia de Norteamérica sobre México y bajo este lente se crea un mayor interés para comparar las dos formaciones sociales. En este contexto, la gran polarización socioeconómica que caracteriza a México es indicativa de los cambios que se están produciendo hoy en Grecia.

En conclusión, la democracia como una forma de organización social y la capacidad que tiene el ciudadano, que se define por la primera, refleja los procesos sociales internos de los dos países. Por lo tanto, el estudio transcultural<sup>21</sup> entre México y Grecia puede arrojar resultados que promuevan un cambio social en ambos países. Esta tesis tiene como propósito mejorar la comprensión de las formas especiales en las que se organiza la formación de los ciudadanos en el sistema educativo y proponer una intervención pedagógica basada en la experiencia y la especialización en las condiciones e intereses particulares de los adolescentes de cada formación social.

---

[https://www.un.org/en/development/desa/policy/wesp/wesp\\_current/2014wesp\\_country\\_classification.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/policy/wesp/wesp_current/2014wesp_country_classification.pdf) . Acceso 6/1/20.

<sup>21</sup> El tema del transculturalismo se aborda en el capítulo dos.

## **CAPÍTULO UNO. Educación y Teatro: Relación Complementaria**

Una intervención pedagógica se encuentra implicada en la investigación, la cual tiene como objetivo explorar formas distintas en la enseñanza de la materia de formación cívica y ética bajo la propuesta de un paradigma de aprendizaje vivencial. En este capítulo, con motivo de aclarar el marco de la planificación de dicha intervención, se describen algunas corrientes importantes del teatro artístico y de los tipos de teatro aplicado. Más adelante, se presentan los sistemas educativos de los dos países poniendo énfasis en lo que éstos prevén para una educación política en la secundaria, así como los diversos programas educativos que enriquecen el Currículo.

### **1.1. Teatro**

Podemos distinguir desde el comienzo de la antigüedad, los conceptos de colegialidad, ritual, comunión y catarsis. A través de este último concepto, el espectador se libera de las emociones negativas, y resuelve sus conflictos en el escenario. En las tragedias antiguas no nos encontramos con la batalla entre lo bueno y lo malo sino con un enfrentamiento de ideales, principios y culturas. Ésta es una lucha interna que experimenta toda la humanidad cuando elige su camino en la vida; es decir, la formación del carácter de la persona y los motivos que los conducen a sus acciones. Al final no hay bueno ni malo, sólo la responsabilidad que conllevan las acciones y la diversidad de virtudes implícitas en el conflicto y la catarsis.

Mpakonikola-Georgopoulou (2004) explica los procesos de la tragedia, en donde los héroes trágicos no caen a ser inmorales sino engañados y el proceso culmina con el mensaje grandioso de la tragedia:

*El hombre puede y tiene el deber de luchar libremente para sobreponer su sello personal en su mundo, pero sabiendo, al mismo tiempo, que su destino se manifiesta por fuerzas que lo trascienden y que él mismo ignora. Esta conciencia de la fugacidad humana en la tragedia abre quizá el único camino hacia la catarsis de “tales afecciones” (p. 23).*

Dentro de la dinámica que el teatro genera, el espectador de los dramas antiguos, de acuerdo a la forma de dialéctica posición-oposición-composición, logra niveles superiores de conciencia. Ésta es la razón por la que la tragedia se *enseñaba*: porque ofrecía una

lección que los participantes percibían al identificarse emocional y vivencialmente con los héroes, así como con los parámetros cognitivos que tiene un teatro de discurso. Ésta era una enseñanza diferente a la moderna; aquí se encuentran las raíces del teatro, el ritual y el concepto de catarsis.

Asimismo, el teatro nació en el mismo momento histórico de la institución de la democracia. El público, durante las fiestas teatrales de las Grandes Dionisias, participaba en una educación y formación ciudadana que lo introducía en la esfera pública de la democracia ateniense. El desarrollo moral y la participación ciudadana se lograban a través del drama antiguo que representaba la vida pública y las preocupaciones del pueblo. Pefanis (2012), de acuerdo con el pensamiento de Castoriadis, describe la relación entre la tragedia griega, la filosofía y la democracia de la siguiente manera: primero, el arte auténtico se relaciona con los significados imaginarios de la sociedad, entonces, en la Grecia antigua, la institución imaginaria creó un espacio democrático para que surgiera el teatro. Segundo, en la tragedia los ciudadanos afirman y se niegan a sí mismos, reflexionan sobre su existencia y buscan el equilibrio entre la existencia y el caos.

En los siguientes subcapítulos el lector observa un salto de la antigüedad a la modernidad. Este brinco se justifica porque la tesis no cumple con una narración historia desde el teatro griego hasta el teatro aplicado, al contrario, recolecta los elementos históricos y teóricos que considera necesarios para el entendimiento de la intervención de teatro social que fue diseñada por la investigadora y aplicada en las escuelas. Antes de enfocarnos al teatro aplicado, se requiere una breve demostración de las poéticas de teatro artístico tradicional, como el teatro realista, el teatro épico y el teatro pobre. Cabe mencionar que, en todo este curso a través de los siglos, siempre está presente la naturaleza política del teatro como una esfera pública -a veces heterotópica- de negociación de significado y de formación o expresión de ciudadanía.

### 1.1.1. Corrientes de Teatro

El teatro aplicado se basó en la vanguardia artística del siglo pasado, de la cual tomó prestada la semiología de sus métodos. Este subcapítulo presentará brevemente a Stanislavski y al realismo psicológico, a Piscator y al teatro épico, y, finalmente, a Grotowski y al teatro pobre. El objetivo del subcapítulo es delinear las influencias artísticas

del Teatro del Oprimido y facilitar la lectura de la tesis.

El teatro más bien es un arte en interacción con la realidad<sup>22</sup>. En este sentido el realismo siempre acompaña el teatro en su curso histórico. Sin embargo, como corriente específica en el arte, el realismo aparece en la segunda mitad del siglo XIX en Europa occidental. Podríamos argumentar que es el resultado de distintos movimientos nacionales y demandas de los trabajadores. Específicamente, se identifica con el fin del romanticismo y el rechazo de la verdad idealista que dio paso a la ciencia y a la realidad objetiva. Hasta ese momento, se consideraba que la verdad estaba oculta en el hombre natural que no ha sido corrompido por las convenciones sociales y que toda creación coexiste con la verdad eterna (Espíritu, Dios, etc.). Con la llegada del realismo, sin embargo, la verdad se puede descubrir en el interior de una observación objetiva y ésta se relaciona de la vida moderna. Como principios básicos del realismo, podemos distinguir el énfasis en el mundo real y el mundo natural, cuya verdad puede abordarse a través de la ciencia (Brockett, 1993).

Se considera que el primer exponente del realismo en el drama es el escritor ruso Turgenev, quien utilizó detalles de la vida cotidiana para crear sus personajes (esta técnica continuará con Chéjov), mientras que para el escenario y la producción de la obra fue necesario fundar el Teatro de Arte de Moscú en 1898, por Nemirovich-Danchenko y Stanislavski, para lograr esta transición al realismo (Brockett, 1993 y Bablet, 2008 p. 29). Stanislavski pasó rápidamente del realismo histórico al realismo psicológico. En otras palabras, entendió que la importancia no radicaba en mostrar una verdad escénica, para reproducir la realidad en el tablado con escenas (como fue el caso del realismo histórico), sino para representar la verdad de los personajes, es decir, para representar la realidad de los roles con sus propios actores

Por lo tanto, el realismo psicológico se centra no solo en la apariencia, es decir, en las características externas de la obra, sino también en la experiencia, en las características internas del papel, por lo que el intento de ilusión y veracidad se reemplaza por la misma experiencia del actor. Describiendo la experiencia de un actor, de Kostya, bajo la dirección

---

<sup>22</sup> Incluso las poéticas que parecen más alejadas del realismo, al final se puede encontrar un núcleo real / realista / verdadero. Para Stanislavski fue la psicología experimental y, por tanto, realismo psicológico, para Brecht fue el materialismo dialéctico, por tanto, el discurso que revela la realidad, etc. Respectivamente el mismo proceso sucedió desde la tragedia griega hasta el drama litúrgico: representan una realidad que no se puede representarse de otra forma.

de Tortsov, Stanislavski brinda los principios básicos de la actuación, prestando atención al vestuario y los objetos escénicos, pero no como una propuesta estética, sino como las herramientas necesarias que apoyarán a un actor a desempeñar su papel mejor, es decir, para formar el contexto en el que el actor actuará desarrollando las características de su papel (Stanislavski, 1977). El actor necesita *sentir* mientras interpreta, empatizar con su personaje, actuar intuitivamente con el subconsciente, y para lograr esto necesita pensar en el papel, por un lado, activando su conciencia y, por otro lado, controlando sus herramientas expresivas. Stanislavski exigió que el personaje viviera en todo momento, que fuera auténtico y completo, por lo que odiaba los estereotipos y los clichés en la actuación y trató de darle vida a cada personaje: cada uno debe ser único, al igual que los humanos. Para que esto suceda, se necesita acción, pero no sólo externa sino también interna, en otras palabras, se requiere que los actores encarnen el papel en todo momento<sup>23</sup>. La economía del escenario en el teatro realista requiere que la acción en el escenario se distinga por la consistencia, la lógica y la veracidad, y que no debe haber ningún elemento durante la acción que no esté justificado por un propósito. Lo mismo sucede con la honestidad de las emociones. Stanislavski aconseja a los actores que preparen las condiciones, primero, internamente y cuando lo logren, entonces, las emociones surgirán espontáneamente. Por lo tanto, la emoción es una consecuencia de la preparación interna y el estudio del personaje y el texto. La emoción sucede la acción y es auténtica, ya que responde a una situación experimentada a través de la identificación con los papeles (Stanislavski, 1977).

El realismo difiere de la verdad porque no representa algo que ha sucedido, sino algo que pudo haber sucedido; es por eso que mueve la imaginación. Toda acción escénica es el resultado de la vida real de nuestra imaginación. Por lo tanto, un objeto real y una acción real en el escenario son los que pueden mover el cuerpo del actor de forma natural, activando los músculos y dando la fisicalidad necesaria en la interpretación. Además, la memoria emocional se utiliza para conducir a la expresión de emociones más antiguas en el escenario. De modo que, los actores extraen material de los recuerdos de sus propias vidas y no de los registros teatrales de la mente. En resumen, en el realismo psicológico, la

---

<sup>23</sup> Hoy diríamos que los actores mantengan su energía mientras estén en el escenario; lo que nos parece evidente en el teatro y aún más en el cine, el realismo, era una práctica no establecida y por lo tanto riesgosa cuando Stanislavski comenzó a dirigir. Sin embargo, sigue siendo un anhelo para todos los actores: encarnar un rol y no describirlo.

veracidad en el escenario despierta el sentido de la fe y esto justifica la acción derivada de éste.

En el escenario, la comunicación puede dirigirse hacia los roles, a un objeto, los demás actores o el público. Sin embargo, Stanislavski no pensó que el actor debería perderse a sí mismo en el escenario. Toda la vida y el trabajo del actor radican en su incapacidad para separar el ego mundano del ego actante. Aunque para un actor no siempre es fácil descubrir el exterior de sus personajes y presentarlo ante el público, será fácil para él capturar el conflicto dramático del personaje si tiene autocontrol. Podrá percibir más fácilmente este conflicto y alcanzar la intensidad del momento a través del autocontrol (Stanislavski, 1977 p.133).

Antes de concluir la contribución de Stanislavski, vale la pena mencionar tres conceptos que definen los elementos básicos de un actor: auto concentración, alerta y coraje. La auto concentración como proceso interno le permite al actor responder a diferentes emociones y diferentes movimientos físicos (Stanislavski, 1977 p. 187), proporciona libertad mental y corporal lo que nos lleva al segundo elemento que es el estado de alerta (p. 201) y, finalmente, la audacia (p. 208). En pocas palabras, Bablet (2008, pp. 44-45) reúne los principios básicos de la enseñanza de Stanislavski de la siguiente manera:

*El punto para Stanislavski es darle al actor la técnica consciente que le permitirá acceder al proceso creativo de revivir. El actor encarna a la persona, pero no toma prestada una personalidad ajena. Permanece como él mismo cuando entra en la piel de la persona al servicio del que moviliza todos los mecanismos de su vida interior (...) La acción justificada, la lógica y la consistencia, el uso del hubiera mágico, la ayuda de la imaginación, la concentración y, al mismo tiempo, la relajación, la convicción y el recurso de la memoria emocional, eso es lo que le permitirá al actor alcanzar esta transformación milagrosa que causa la identificación.*

En contraste con el realismo en el teatro y la percepción de Stanislavski, nos encontramos con la otra gran corriente que determinó la forma y el contenido del arte teatral, así como el enfoque de la actuación hasta nuestros días. Ésta se refiere al teatro épico, épico de acuerdo al significado primario del término, es decir, narrativo. Aquí el

enfoque de interpretación se basa en la técnica del distanciamiento, ya que las personas funcionan simbólicamente, apoyando a la historia central descrita. La historia que siempre tiene en su núcleo intensas referencias sobre el devenir sociopolítico, ya sea directas o simbólicas. En ese sentido, es un teatro puramente político.

Quien introdujo el teatro épico, el director alemán Piscator, lo llama exactamente político en su libro homónimo, mientras que en 1920 junto con Hermann Schuler fundó el Teatro Proletario (Proletarisches Theater) en Berlín (Jomaron, 2009, p. 31). Incluso, describe la génesis del teatro político como un nuevo tipo de arte, y elige contar su historia, comenzando con la Primera Guerra Mundial. Su libro *El Teatro Político* comienza con la frase “Mi cronología comienza el 4 de agosto de 1914”, luego enumera la devastación de la guerra, 13 millones de muertos, 11 millones de discapacitados... y continúa explicando por qué establece esta fecha como comienzo: “¿Y de qué se trata la *formación individual*? Nadie se forma *individualmente*” (p. 7). En cuanto al teatro, señala que buscó un cambio tanto en la ideología, es decir, en el contenido teatral, así como en la forma, al establecer vínculos entre el periodismo y el teatro, mientras que el post-expresionismo siguió siendo la tendencia dominante en los teatros (p. 44). La razón de esta unión no era estética, sino pedagógica, que obedecía a un plan social. De modo que, el teatro no se dirigía tanto a la emoción como a la lógica; se dirigía a dar explicaciones, instrucciones y enseñar. Piscator logró atribuir esta nueva forma con un claro objetivo político-didáctico cuando el Partido Comunista le pidió que preparara un espectáculo para la Primera Guerra Mundial: películas, fotos, discursos originales, extractos de periódicos, folletos, anuncios, todo logró ser utilizado en este nuevo teatro, a través de un montaje teatral, y su presentación en el escenario (p. 79).

La obra de Piscator en el teatro épico será retomada por el dramaturgo y director alemán Brecht, definiendo un nuevo realismo. Jomaron (2009, p. 42) comenta:

*La obra de Brecht asumirá la materialización de la visión de Piscator en nuevas obras al servicio de un teatro político y definirá a través del realismo épico un estilo en el que la innovación tecnológica no sólo desempeñará el papel de la forma, un estilo que permitirá que el escenario mismo narre acerca los tiempos que vendrán, pero también sobre su propia época. (...) La obra realista no es para Brecht lo que se limita a la reproducción objetiva y*

*consciente de la realidad, sino lo que adopta una actitud productiva hacia ésta, capaz de enseñar al espectador un comportamiento práctico para poder cambiarla.*

En la introducción de la obra “Los fusiles de la Madre Carrar”, el traductor Skoufis (1989, p. 9) explica el concepto de distanciamiento de la siguiente manera:

*Verfremdung [distanciamiento] es un proceso y un instrumento para reconocer y tener el conocimiento de un mundo y una realidad que parecen desconocidos e inexplicables, fuera de su competitividad y armonización dentro de su relación dialéctica. Verfremdung es la dialéctica teatral, la dialéctica en el teatro.*

También se mencionan las diferencias entre las formas teatrales aristotélicas y épicas, como las establece el propio Brecht (Skoufis, 1989, pp. 7-8)<sup>24</sup>:

**Tabla 1: Diferencias en la forma teatral aristotélica y épica (Skoufis 1989, pp.7-8)**

| Forma dramática de teatro  | Forma épica de teatro  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- actúa</li> <li>- atrae al espectador a la acción escénica</li> <li>- consume su actividad</li> <li>- le produce fuertes sentimientos</li> <li>- experiencia</li> <li>- el espectador es presentado a algo nuevo</li> <li>- sumisión</li> <li>- el sentimiento se mantiene</li> <li>- el espectador identifica, simpatiza</li> <li>- se supone que el hombre es conocido</li> <li>- el hombre inmutable</li> <li>- ansiedad por la resolución</li> <li>- una escena para otra</li> <li>- desarrollo</li> <li>- sigue una línea recta</li> <li>- curso evolutivo obligatorio</li> <li>- el hombre como algo inamovible</li> <li>- el pensamiento determina al ser</li> <li>- sentimiento</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- se narra</li> <li>- hace del espectador un observador</li> <li>- despierta su actividad</li> <li>- lo fuerza a tomar decisiones</li> <li>- imagen del mundo</li> <li>- el espectador se enfrenta a algo</li> <li>- argumento</li> <li>- es promovido al conocimiento</li> <li>- el espectador se para enfrente, estudia</li> <li>- el hombre es objeto de investigación</li> <li>- el hombre cambiante</li> <li>- ansiedad por el desarrollo</li> <li>- cada escena por si misma</li> <li>- presentación</li> <li>- sigue una curva</li> <li>- saltos</li> <li>- el hombre como proceso</li> <li>- el público define el pensamiento</li> <li>- razón</li> </ul> |

<sup>24</sup> La Introducción fue escrita por Panagiotis Skoufis, traductor de la obra, mientras que la fuente principal se puede encontrar en Art Review, número 83, noviembre de 1961.



Reforzando la perspectiva en la que Brecht lleva la dialéctica al escenario, vale la pena mencionar una de sus obras menos conocidas, “Historias del señor Keuner” con subtítulo “la dialéctica como una forma de vida” (Brecht, 1971). Ésta es una obra que fue editada desde la década de 1930 hasta la década de 1950, y varias ediciones de estas historias continuaron post mortem, como le informa al lector el traductor de la obra (Markaris en Brecht, 1971, p. 9). El texto consiste en historias simples y cortas, en las que la conclusión es inferida. Un ejemplo típico es la historia de los dos estados:

*El señor K. prefirió el estado B del estado A. En el estado A, dijo, me aman, pero en el estado B me tratan amistosamente. En el estado A intentaron serme útiles, en el estado B me necesitaban. En el estado A fui invitado a la mesa, pero en el estado B fui invitado a la cocina* (Brecht, 1971, p. 42).

Nuestro interés no se limita solamente al obvio carácter pedagógico y educativo del teatro épico, sino que se expande a sus técnicas, según las cuales la vida real sube al escenario para ser investigada y ser objeto de reflexión. El actor no encarna un papel, presenta el papel y deja que el espectador complete los vacíos en la interpretación con su juicio, es decir, juzgando el papel. Este distanciamiento del actor del personaje permite la dimensión educativa del teatro épico y es por eso que su influencia en el teatro aplicado y especialmente en el drama educativo es importante.

Además de estas dos corrientes cruciales, el escenario fue enmarcado por muchos más directores inteligentes y personas del teatro, que lo enriquecieron y proporcionaron las herramientas adecuadas para evitar una dicotomía entre realismo y distanciamiento, para crear un puente entre lo, aparentemente, contradictorio y convertirlo en dialéctico. Entre otras cosas, debido a su relación con América Latina y México, vale la pena mencionar a Antonin Artaud, Jerzy Grotowski y Eugenio Barba, cuyo estudio de la oferta artística está más allá del alcance y las necesidades de esta tesis. Debido a la gran influencia particular de Grotowski en la relación que establece el director con los actores y, sinécdoquicamente, el profesor del curso de Educación Teatral con sus alumnos, sigue una breve referencia a su pensamiento.

Como pensador y creador de teatro, Grotowski profundiza en la actuación, es decir, en los fenómenos, en el significado, en la naturaleza y en la ciencia de los procesos mentales, intelectuales y emocionales que tienen lugar durante la actuación. Coloca la

diversidad de su propuesta en la perfección artística de un teatro que mantiene la esencia del arte teatral y lo diferencia de otras artes y del teatro del espectáculo. Las producciones teatrales son el producto de la investigación sobre la relación entre el actor y el público, colocando al actor en el centro del acto teatral. La técnica de Grotowski se basa en la liberación del actor de las resistencias que su cuerpo pone frente a los procesos psíquicos, es decir, al liberar al actor internamente, se crea la acción externa. Este es la vía negativa, ya que esta técnica deconstruye los obstáculos planteados por el actor (Grotowski, 1992, p. 9). El mismo no debe preguntarse cómo hacerlo, sino saber qué es lo que no debe hacer, qué le impide actuar libremente. Se tiene que adaptar a los ejercicios para encontrar una solución que reduzca los obstáculos, que son diferentes para cada actor. Esta es la definición de la vía negativa; se trata de un proceso de sustracción (p. 94).

El ensayo con los actores, para el director, es un trabajo que crea intimidad y sinécdoquicamente necesita cumplir con las siguientes características: atención, confianza y libertad para que todas las posibilidades se puedan desarrollar al máximo (p. 20). La relación con el actor es crucial, ya que conduce a un doble nacimiento. El actor renace no solo como actor sino también como ser humano y con el renacimiento del actor renace el director<sup>25</sup>.

Para Grotowski puede haber un teatro sin disfraces, escenografía, música, iluminación, texto, pero no hay teatro sin actores y público. Entonces, teatro se define como lo que sucede entre el espectador y el actor. Éste es el teatro pobre, el que tiene al actor en su núcleo y todos los elementos adicionales provienen de él, de la fisicalidad del propio actor (pp. 26-27). Para el espectador, Grotowski declara que le interesa quien tiene auténticas necesidades espirituales y quien está realmente interesado en volver a abordarlas al enfrentarse con la obra. No quien sólo tiene respuestas y quien distingue con confianza lo correcto de lo incorrecto, sino el que busca su verdad interna (p. 35). La verdad es un elemento dominante en Grotowski. Una obra de arte debe evitar las bellas

---

<sup>25</sup> Según Grotowski, lo que se logra a través de este proceso es la aceptación absoluta de las personas. Sin embargo, los mismos actores de su grupo registran en diarios y entrevistas una relación ambigua entre Grotowski y ellos. Él se pinta como líder innato pero autoritario que hasta provocaba lesiones, dolor y trauma a los actores con sus exigencias. De todos modos, en su discurso escrito, Grotowski habla con respeto al actor. Para mayor información al respecto puede leer a Fediuk, E. (2016). Comunidad: Teatro Laboratorio, Opole 1959-1964. *Telonde fondo. Revista De Teoría Y Crítica Teatral*, 11(23), 74-84.

mentiras, el escenario está para decir verdades y no complacer y halagar al espectador. Así, el arte es una evolución, un estado de madurez que nos permite emerger de la oscuridad a la luz. Nos esforzamos por descubrir y experimentar la verdad sobre nosotros mismos, para destruir las máscaras detrás de las cuales nos escondemos en nuestra vida diaria (p. 215). El teatro tiene sentido cuando nos permite mirar más allá de nuestros estereotipos y convenciones para obtener una experiencia de la realidad. En conclusión, el teatro pobre propone la sustitución de la riqueza material por la riqueza moral, que es el objetivo principal de la vida.

### 1.1.2. Teatralidad

Más allá de la creación teatral en el escenario y los grandes directores que la definieron, vale la pena estudiar la teatralidad como un fenómeno que determina la condición humana. El rendimiento, el contrato, la *performance* desencadenan el pensamiento teórico de nuestros días.

La teatralidad de la realidad es resumida en una frase de Shakespeare: “El mundo entero es un teatro”<sup>26</sup>, la cual promueve la integración de la teatralidad en el estudio y el análisis de la vida diaria. Tanto teóricos del teatro y de la *performance* (Schechner, 2002) como de sociología y de psicología social (Biddle 1986, Goffman 1959 & 1996) han resaltado la importancia del rol y de la teatralidad en la vida cotidiana es visto desde una perspectiva interactiva. El rol, desde esta perspectiva, debe negociarse constantemente entre los individuos y esto es lo que determina la relación que se va a construir.

Una aproximación interdisciplinaria de la teatralidad es la que examina varios aspectos según distintas teorías como el discurso (sociolingüística), el significado (interaccionismo simbólico), la apariencia (estética), la repetibilidad (*performance*), los

---

<sup>26</sup> La frase de Shakespeare “All the world's a stage” de la obra *As You Like It* (Shakespeare, W. *As you like it*), Acto 2, Escena 7, Verso 138 (toda la escena se puede leer en el siguiente enlace: [http://www.shakespeare-online.com/plays/asu\\_2\\_7.html](http://www.shakespeare-online.com/plays/asu_2_7.html)). Cabe mencionar la obra “El Gran Teatro del Mundo” por Pedro Calderón de la Barca quien negocia el mismo tema con aún más claridad. Este concepto se conoce en los estudios literarios como *Theatrum Mundi* y tiene sus raíces en la filosofía griega. Igual indicativamente, se menciona la afinidad espiritual con la analogía de la cueva de Platón. Más en Hoffmeister, G. (2009) “World as a Stage - *Theatrum Mundi*”. *The Literary Encyclopedia*, <https://www.litencyc.com/php/stopics.php?rec=true&UID=5777>, accesado el 29 de diciembre de 2019.

roles (sociología y psicología social), etc.

Además, la teatralidad se puede distinguir en dos aspectos, el de la teatralidad de los rituales y la teatralidad de la vida cotidiana. La teatralidad se refiere al contrato, a la distancia que la actuación toma del acto que se realiza. Se refiere tanto a la forma en la que se realiza como al significado que se le da. Los diversos rituales de la vida moderna derivan su importancia de esta teatralidad, como, por ejemplo, el matrimonio. Podemos discernir que esta práctica le da especial importancia a las frases que probablemente han sido repetidas por recién casados un sinnúmero de veces, pero el contexto junto con su formalidad da otro significado a estas palabras o hechos y los reduce a símbolos a través de la teatralidad del acto. El escenario, el santuario de la iglesia, los roles, el sacerdote, el novio y la novia, el padrino, el novio, la presentación (el hábito, vestido de novia, traje), los lazos, los anillos de bodas, todo esto compone la escena de una boda y son elevados a símbolos.

Goffman (1959), para interpretar el comportamiento humano en la vida cotidiana, toma elementos del lenguaje y la semiótica del teatro. En la interacción social podemos estudiar los encuentros de los seres humanos y distinguir en ellas la dramatización/actuación (performance) como la acción de un participante (performer) en la cual interactúa con los demás participantes en frente de un público (audience) de acuerdo a al papel (part, routine) que debe seguir. La relación social (social relation) ocurre cuando un participante (performer) actúa un mismo papel frente un mismo público en diferentes circunstancias y los deberes y los derechos que se vinculan con esta relación dentro de un círculo social de un cierto estatus social (social status), se llaman rol social (social role).

Mientras Goffman utiliza los esquemas teatrales para explicar un fenómeno social, Schechner (2006) manifiesta que nuestra vida es una función (performance) utilizando el término para referirse a una restauración del comportamiento (restored behavior). Por lo tanto, las acciones, físicas o verbales, no aparecen por primera vez, sino que son parte de actividades anteriores, ya realizadas por el propio individuo o por su entorno social. Lo que Schechner argumenta es que el comportamiento humano consiste en reestablecer extractos de otros comportamientos, es decir, en comportamientos doblemente expresados (twice-behaved behavior). Esto define la revelación del proceso como la clave para comprender el desempeño en la vida cotidiana. Nuestros hábitos están fuera de nosotros, sin nosotros, y

cada persona elige montar una función apropiada de una fuente común de comportamiento que corresponde a cada ocasión.

*El comportamiento restaurado incluye una amplia gama de acciones. En realidad, todos los comportamientos son efecto de la recombinação de pedazos de comportamientos previamente ejecutados. [...] Incluso si me siento totalmente yo mismo, actuando de forma independiente, solo un poco de exploración revelará que las unidades de comportamiento que comprenden el “yo” no fueron inventadas por “mi” (Schechner, 2006 p.28).*

Las funciones (presentaciones), entonces, se encuentran solamente en la acción, en la interacción y en la relación con otras personas. Esta postura describe la interacción social y posiciona al “yo” dentro de una totalidad, de una fuente colectiva de donde todos los seres humanos extraen su conducta.

Schechner en “Cómo performar el siglo xxi” (2017) manifiesta que el mundo es triangular, por las siguientes tensiones: 1. religión ideologizada, 2. política militarizada y 3. economía globalizada (p. 19) y declara la necesidad de “centrar nuestras energías en sentar las bases del imaginario performativo del mundo que queremos llegar a tener” (p.16). Por eso propone la fundación del *Cuarto Mundo del performance* basado en cuatro los axiomas:

1. Performar significa explorar, jugar, experimentar con nuevas interrelaciones.
2. Performar es cruzar fronteras; fronteras que no sólo son geográficas, sino emocionales, ideológicas, políticas y personales.
3. Performar es comprometerse activamente y de por vida con el estudio, con la identificación de cualquier posibilidad de desarrollar un guión, algo con lo que se puede jugar, susceptible de interpretar, rehacer y reinventar.
4. Performar es convertirse en alguien más al tiempo que se es uno mismo; es tener empatía, reaccionar, crecer y cambiar (p.20)

Adicionalmente, Schechner da la definición de teatro social como “un género de arte escénico que se vale de la creación estética para provocar cambios en la vida social y cultural” (2017, p.21) que “se desarrolla generalmente fuera del teatro” (2017, p.22) y que convergen con el teatro estético experimental (p. 22). Además, reconoce el trabajo de Boal

y de Buenaventura como inicio de éste. No obstante, el teatro social se desarrolla más adelante.

## 1.2 Teatro Aplicado

Antes de examinar el teatro aplicado como tal, resulta importante añadir un nuevo concepto que apoya teóricamente la comprensión del teatro aplicado: *El teatro en el campo expandido*. José Antonio Sánchez argumenta a favor de la ruptura con el arte convencional para crear “un espacio concreto de acción, como un espacio de vida o como un medio de generación de sentido” (2007, p. 8). La propuesta de Sánchez entra al diálogo con la vanguardia teatral a través de la historia de teatro, y concluye que a los elementos teatrales se les puede asignar sentido auténtico y valor social cuando se alejan de las intenciones de la presentación de la obra de teatro<sup>27</sup>. Siguiendo la misma línea de pensamiento, Rubén Ortiz en su libro *Escena expandida. Teatralidades del siglo xxi* (2015) retoma los conceptos de teatralidad, performatividad y realismo (como emergencia de lo real) y propone una definición para el teatro como “una forma de hacer y una manera de mirar” (p. 50). Así, la descripción del teatro contemporáneo que abandona el escenario para buscar lo dramático en el sentido del conflicto y de la discusión pública propone una realidad artística multidimensional y transdisciplinaria que debe articularse en plural; las teatralidades:

*Así, quizá para hablar de lo que sucede en la escena contemporánea, convenga más hablar de teatralidades que de teatro, reservando este último término para los intercambios en los lugares de legitimación del campo teatral: recintos teatrales, escuelas, concursos de fondos públicos y toda la administración gubernamental, la academia, etcétera (p. 49).*

---

<sup>27</sup> Del discurso de Sánchez se destacan dos argumentos. Primero que la convención teatral ha sido autoritaria e impositiva “En el ámbito artístico, la convención es necesaria para hacer posible el acto de fe que justifica la situación de subordinación discursiva. Si la convención se rompe, el espectador se puede sentir liberado del compromiso y tomar la iniciativa: responder, actuar o marcharse” (Sánchez, 2007, p. 5) y segundo que la teatralidad se puede usar como medio de entrar en la esfera pública y abrir los discursos de la disidencia al *público*, es decir a la ciudadanía: “Sin embargo, al salir de los teatros y, sobre todo, al liberarse de la tensión artística, muchos actores han descubierto la eficacia de la transformación y del enmascaramiento. La eficacia deriva precisamente de hacer efectiva la fuerza de la convención teatral fuera del espacio acotado para su uso” (p. 29).

Para regresar desde estos conceptos de la escena expandida a lo que se ha conformado como teatro social y teatro aplicado, cabe mencionar que Ortiz decidió cerrar su discurso con una última parábola afirmando que “sí existen víctimas de su propia estética. Que para el poder de dominio la estética es política siempre” (p.148).

Parte de nuestros argumentos es que hay una línea que conecta las diferentes formas de la expresión teatral como la dramaterapia, el psicodrama, el sociodrama, el drama en la educación, el teatro en la educación, el teatro comunitario, entre otros. Sin embargo, en la bibliografía se destacan diferentes clasificaciones. Pigkou-Repousi integra el teatro político dirigido al cambio social en el teatro aplicado, pero no el drama educativo, y señala que “a pesar de la expectativa inicial del uso extendido del término [Teatro Aplicado] y la inclusión de todas las prácticas teatrales con carácter artístico la oposición social, el campo del Teatro/Drama Aplicado no siempre se afronta como un campo más amplio del Drama Educativo” (2019, p. 182).

Para la composición de esta tesis, las prácticas teatrales que tienen como elemento común el uso de técnicas teatrales como un medio de cambio personal y social pueden describirse como teatro aplicado, considerando que se ubica en tres contextos diferentes: terapia, educación y sociedad-comunidad (Blatner, 2007). El objetivo del subcapítulo es posicionar al Teatro del Oprimido en la dinámica del teatro aplicado.

**Tabla 2: Las ramas más importantes de Teatro Aplicado**

| Teatro Aplicado en   |               |                            |
|----------------------|---------------|----------------------------|
| Educación            | Terapia       | Sociedad                   |
| -Drama Educativo     | -Psicodrama   | -Teatro Comunitario        |
| -Teatro en Educación | -Dramaterapia | -Teatro del Oprimido       |
| -Teatro Educativo    | -Gestalt      | -Teatro para el Desarrollo |
| ...                  | ...           | ...                        |

El teatro busca promover la inclusión social, la multiplicidad y la actitud activa en la vida. El mismo, conduce a la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes que a su vez llevarán a un desarrollo personal y social. Además, es una creación artística y una obra de arte. Por estas razones, el teatro aplicado -en sus diferentes formas, como el teatro

educativo, el teatro terapéutico y el teatro social, una invención de la comunidad para la comunidad y la sociedad- puede insertarse en la intervención pedagógica.

En el teatro aplicado, la experiencia teatral y las estructuras del teatro se utilizan para enfrentarse a los fenómenos sociales con el propósito de cambiar la percepción de los participantes en una situación dada.

Los principios del teatro aplicado son los siguientes:

1. *Utilizamos el teatro para crear una versión en miniatura de la realidad y para observar las estructuras cambiando los parámetros*
2. *Nuestra identidad puede ser vista como una historia que construimos nosotros mismos. Cambia constantemente y está influenciada por otras historias y experiencias*
3. *Entrar al mundo de la fantasía a través del teatro hace más probable que entendamos nuestra propia historia. De esta manera podemos lograr un cambio de comportamiento a través del teatro.*
4. *El hecho de que sabemos que el acto teatral no es la realidad nos permite actuar libremente sin ser amenazados (Somers, 2002, p. 74).*

El teatro crea oportunidades únicas para la expresión. Además, el grupo teatral es una experiencia ideal para la integración y el desarrollo de habilidades sociales. Las personas interactúan entre sí y forman redes. El teatro social permite que estas redes tomen un nuevo significado y se formen activamente. De la misma manera, los miembros del grupo de teatro que viven una situación expresan su experiencia en esta intervención.

Más adelante se describen las ramas de teatro aplicado, es decir, el teatro aplicado en el contexto terapéutico, el teatro aplicado en el contexto educativo y el teatro aplicado en el contexto social.

#### 1.2.1. Psicodrama y Dramaterapia

El proceso terapéutico se trata de un proceso de auto-descubrimiento y de construcción de puentes de comunicación con los deseos y necesidades del sujeto, mientras que estas últimas se proponen como soluciones a cualquier problema. La expresión creativa contiene una herramienta de potencialización de nuestro propio ser. La idea de la terapia creativa se basa en la relación continua entre la cultura, la actividad artística y el desarrollo social. La



sociedad industrial ha separado el arte de la vida y desafortunadamente la sociedad ha aislado a las personas del proceso creativo. Esto tiene como consecuencia que el arte sea percibido como un producto, y exclusivamente para una élite de personas talentosas (Warren 1993). Sin embargo, todas las personas tienen la necesidad de producir su propia y única obra, como una declaración de su existir, como una huella artística propia. La producción del arte se remonta a los primeros años de la humanidad, como una necesidad humana de expresarse, comunicarse, conquistar la estética y por ese medio trascender, al menos ideológicamente, su final.

La creatividad y la actividad artística son una necesidad del ser humano que aparecen desde los primeros años de vida de un niño, ya que muchas veces el mismo juego impulsa formas y contenido parecido al de las artes. La pintura, la repartición de roles en los juegos, la música y el baile se dan espontáneamente en los juegos de los niños y en cualidad de comunicación, de descubrimiento de uno mismo y del mundo. A través de la ludoterapia, el niño logra asimilar los estímulos a su alrededor y manejar los sentimientos negativos que experimenta en la vida real (Cattanach, 2003). Se le invita, entonces, a representar circunstancias comprobadas y vivenciadas, a identificar sus relaciones con los demás y a exteriorizar sus miedos, manteniendo siempre una distancia de seguridad parecida al distanciamiento del teatro épico que permite la comprensión, la re-expresión y la resolución.

Para las necesidades de la presente tesis y la conexión del Teatro del Oprimido y, específicamente, del Arco iris del deseo con la terapia teatral, sigue una breve referencia al psicodrama y la dramaterapia.

En cuanto a la psicoterapia y la consejería psicológica, la consecución de los mismos objetivos puede ser asistida por el arte y más específicamente la aplicación de las técnicas artísticas. Por esta relación entre la consejería y las terapias creativas, Malchiodi (2009) considera que la terapia se refuerza a través de la creatividad. Las terapias con base en arte se fundamentan en el psicoanálisis y en la importancia que dio, ante todo, Freud a la creatividad como la expresión y la respuesta a los conflictos internos, y después Jung con su teoría del inconsciente colectivo. Sin embargo, se guían de la aproximación psicológica del consejero-coordinador y toman lugar, principalmente, en un ambiente de aceptación y de libre expresión, que se centra en las personas, que conduce a la identificación y a la configuración de la autoimagen.

El que introdujo el psicodrama, el psiquiatra Jacob Levy Moreno<sup>28</sup>, mucho antes de prescribir el psicodrama como tratamiento había fundado un teatro en Viena, el Stegreiftheater (Teatro de la espontaneidad/Theater of Spontaneity), dominado por la improvisación (Moreno, 1947). Además, desde 1909 había estado trabajando con grupos de personas y fue el creador del término *psicoterapia grupal* (group psychotherapy), mientras que al mismo tiempo es considerado un pionero en psicología (Tudor, 1999). El pensamiento de Moreno desarrolla la filosofía del momento, es decir, el cambio en el presente, mientras se enfoca en la existencia de la espontaneidad y la teoría de las relaciones interpersonales:

*La nueva ciencia de dirigir trata con las leyes por las cuales el drama de dos o más personas se puede producir en un momento en que estas personas se hacen pasar por él. La dificultad de este proceso radica en la condición fundamental de que la interpretación sea espontánea y que los actores / artistas no estén preparados (ni se hayan preparado ellos mismos) conscientemente para las situaciones que crearán. Una dificultad adicional radica en el hecho de que la producción dramática misma debe surgir espontáneamente<sup>29</sup> (Moreno, 1941, pp. 216-217).*

El artículo de Moreno sobre la filosofía del momento se ha publicado en alemán desde la década de 1920, antes de que el propio autor lo tradujera al inglés después de mudarse a Nueva York. Su crítica hacia el teatro tradicional, como un producto completo, comparte puntos en común con el teatro social que se examinará en el próximo capítulo. Presentar una obra basada en la escritura terminada de un dramaturgo evita que el actor sea liberado como sujeto<sup>30</sup>. Igualmente, cerca del teatro social está la contrapropuesta de

---

<sup>28</sup> Debido a que las obras de Moreno no se han traducido al griego, cuando sea necesario, el texto en inglés será incluido en las notas a pie de página.

<sup>29</sup> El texto original: “The new science of direction is concerned with the laws by which a drama of two or more persons can be produced at the same time that it is being acted out by these persons. The difficulty of the procedure lies in the fundamental requirement that the acting be spontaneous and that the actors must not be prepared (nor may they prepare themselves) consciously for the situations they are to create. The difficulty also lies in the fact that the dramatic production itself must emerge spontaneously”.

<sup>30</sup> El texto original: “The finished products of the drama -the scenes of the play, the dialogue, etc.,- fill the minds of the creative agents (the actors) before the drama reaches the actual presentation

Moreno para la creación de un nuevo teatro, basada en la filosofía del momento: teatro espontáneo, drama periodístico y teatro terapéutico<sup>31</sup>.

El método psicoterapéutico del psicodrama utiliza cinco instrumentos (Moreno, 1946, p.249)<sup>32</sup>:

1. la escena
2. el sujeto
3. el director
4. los egos auxiliares
5. el público.

La escena psicoterapéutica es un espacio viviente (living space) que es multidimensional y flexible (multidimensional and flexible). El espacio del escenario es una extensión de la vida, pero está ocupado por la “metodología de la libertad” (Moreno, 1946, p. 249). Si es necesario, el sitio del psicodrama se puede diseñar en cualquier lugar, en el campo, en el aula o en una casa. Moreno compara el psicodrama con la religión. Así como los creyentes pueden rezarle a Dios en todas partes, pero en la iglesia existe la confirmación de la comunidad de creyentes, del mismo modo, el psicodrama puede tener lugar en cualquier lugar, pero en el teatro terapéutico los conflictos internos profundos pueden resolverse de la manera más satisfactoria. Esto se debe a que “la realidad y la imaginación no están en conflicto, pero ambas son funciones dentro de un ámbito más amplio en el mundo psicodramático de objetos, personas y eventos” (p. 249). En este escenario psicodramático, el sujeto es llamado a ser él mismo, porque nadie más puede ser tan auténtico como él mismo (p. 250)<sup>33</sup>.

---

itself, thus rendering the actors uncreative for their crucial moment of the presentation (Moreno, 1941 p. 207).”

<sup>31</sup> El texto original: “There are three forms of the drama to which an experiment based upon the philosophy of the moment lends itself: the spontaneity theatre, as a dramatic art of the moment, the dramatized or living newspaper and the therapeutic theatre (Moreno, 1941 p.208).”

<sup>32</sup> El psicodrama es presentado en su totalidad por su autor Moreno, J. L. (1946), en su libro *Psychodrama Volume 1*. Beacon House. Sin embargo, las citas son del artículo *Psychodrama and Group Psychotherapy* de J. L. Moreno *Sociometry* Vol. 9, no. 2/3 (mayo - agosto, 1946), pp. 249-253 disponible en <https://www.jstor.org/stable/2785011?seq=1>. Este artículo fue elegido porque resume todos los elementos del psicodrama relacionados con el teatro terapéutico y social.

<sup>33</sup> En el texto original: “As no one is as much of an authority on himself as himself”.

El sujeto en el drama del psicodrama juega de diferentes maneras, por ejemplo:

- pretende estar en un papel (pretending to be in a role)
- revive una escena del pasado (reenactment or acting out past scene)
- experimenta un problema del presente (leaving out a problem presently pressing)
- crea vida en el escenario (creating life on the stage)
- se pone a prueba para el futuro (testing oneself for the future) (p. 250).

El psicodrama se distingue por su carácter enérgico, pues Moreno formula el principio de participación (involvement), ya que la realidad es causada por sujetos activos<sup>34</sup> (p. 250). Para usar la terminología de Moreno, debemos distinguir entre drama de la vida (lifedrama) y psicodrama (psychodrama). El psicodrama tiene como objetivo exponer al personaje en el escenario, donde el sujeto será apoyado para revelar su “yo” real de manera más profunda y clara de lo que parece ser en la vida real (pág. 250)<sup>35</sup>. Para ello utiliza las siguientes técnicas:

- *auto-presentación (Self presentation)*
- *Monólogo (soliloquy)*
- *Screening (projection)*
- *Interpolación de resistencia (interpolation of resistance)*
- *Inversión de roles (reversal of roles)*
- *Doble ego (double ego)*
- *Técnicas de espejo (Mirror techniques)*
- *Mundo auxiliar (auxiliary world)*
- *Realización (realization)*
- *Técnicas psicoquímicas (psychochemical techniques)* (p.251)

El psicodrama no puede funcionar fuera de la perspectiva del grupo. Es una forma colectiva de terapia y los elementos que respaldan esta necesidad de la existencia de los otros en el proceso de curación son los “yo”/egos auxiliares y el público.

Los “yo”/egos auxiliares definen en gran medida los factores terapéuticos del psicodrama y son una extensión tanto del director como del tema, capturando los rostros

---

<sup>34</sup> En el texto original: “Reality is not only to feared but provoked”.

<sup>35</sup> En el texto original: “To steer them up to be on the stage what they are more deeply and explicitly than they appear to be in life reality”.

reales e imaginarios del drama de la vida (p. 251). Además, la clave para comprender la dimensión terapéutica del psicodrama es el público. El público apoya la terapia del sujeto, pero, al mismo tiempo, es el sujeto de tratamiento y, de hecho, Moreno menciona el tratamiento colectivo del público mediante síndromes colectivos (collective syndromes) (p. 252), coloca la espontaneidad en el centro de la catarsis (p.252- 253)<sup>36</sup> y entrelaza a la persona, a los procesos mentales y al grupo:

*Podemos creer que hemos puesto nuestra alma en el escenario. El alma que originalmente provino del grupo -después de un proceso de reversión en el escenario -fue personificada por un actor- regresa al grupo, en forma de psicodrama. Lo que fue más impresionante, nuevo y espectacular de ver y sentir en el escenario, aparece en los participantes después de una exposición extensa, un proceso que les es conocido y familiar, como ellos mismos. El psicodrama confirma su propia identidad como en un espejo<sup>37</sup> (p. 253).*

En resumen, la reflexión de los miembros del equipo lleva al protagonista un paso más cerca de la solución, mientras que la alternancia y la inversión de los roles por parte de los miembros del equipo, ofrece una perspectiva diferente y da voz a las personas que están ausentes del grupo pero que están presentes en la vida y en las dificultades del protagonista.

De acuerdo con Jonathan Fox, el psicodrama se puede definir como la ciencia que explora la verdad a través de métodos dramáticos, donde el concepto de salud mental se basa en la idea de una personalidad de múltiples roles, en una persona con una amplia gama de repertorio y flexibilidad para actuar de manera correcta en el momento correcto (Fox, 1987). En el psicodrama encontramos muchos elementos del teatro que se integran en una realidad psicológica, terapéutica, de asesoramiento y, especialmente, de apoyo (Karp et al. 1998). El psicodrama se enfoca en la persona (es decir en el sujeto) y los problemas que él o ella está negociando con el grupo, mientras que otro modelo, el sociodrama, viene a

---

<sup>36</sup> En el texto original: “I discover the common principle producing catharsis to be: spontaneity”.

<sup>37</sup> En el texto original: “We may be credited to have put the psyche itself on the stage. The psyche which originally came from the group -after a process of reconversion on the stage- personified by an actor -returns to the group- in the form of the psychodrama. That which was most startling, new and spectacular to see and to feel on the stage appears to the participants after thorough exposure a process which is familiar to them and intimately known- as their own selves. The psychodrama confirms their own identity as in a mirror”.

resolver o anticipar las dificultades que surgen en un grupo. Por eso, el sociodrama se caracteriza como centrado en el grupo, mientras que el psicodrama se centra en la persona (Blatner, 1996).

Además del psicodrama, una terapia que también utiliza técnicas teatrales es la dramaterapia. De acuerdo con Jennings (2005; Jennings y Minde, 1996, p. 24), “la dramaterapia es el término que se utiliza para caracterizar la aplicación del arte teatral en circunstancias especiales, con la finalidad de ser terapéutica, reconstructiva o beneficiosa para los involucrados”. Ella aclara que su término se refiere al teatro y al drama ya sea que se aplique de manera terapéutica y con intención o no. Un término tan extenso, permite el retorno a la parte terapéutica del arte en general. Además, con base en su definición la dramaterapia está vinculada intrínsecamente con el desarrollo personal y puede funcionar terapéuticamente o preventivamente. La dramaterapia la podemos encontrar en combinación con otras técnicas o como una metodología exclusiva.

Se trata de un proceso vivencial, por medio del cual se emplean varias técnicas de representación. Existe la posibilidad de utilizar una historia, es decir, un texto dramático, un mito, un cuento o hasta escribir desde el principio la historia que se representará. Principalmente, la dramaterapia se practica en equipos (Jennings, 2005). El teatro es el único arte que necesita un público en un mismo tiempo y espacio. Podemos crear teatro omitiendo todos los elementos teatrales, como la locación del teatro, el escenario, el vestuario, los actores, el guión, el director, pero no puede existir teatro sin público. Esta característica es parte de la originalidad del fenómeno del teatro que es trasladado a la dramaterapia. Así pues, se constituye un grupo en el cual el psicoterapeuta tiene el papel de mediador y de facilitador del proceso. Es importante que en los primeros encuentros se dé el tiempo necesario y los ejercicios pertinentes para lograr que se conozcan los integrantes del equipo y puedan crear lazos de confianza y sentimientos de seguridad. Con ejercicios vivenciales los participantes comienzan a correlacionarse, buscando alcanzar una meta con técnicas comunes. El equipo se convierte en tal, cuando se tiene un fin común; en un grupo de dramaterapia se considera como objetivo final el descubrimiento y la aceptación de uno mismo, el abordamiento de las dificultades, el logro de un nivel superior de autoconocimiento. A continuación, tenemos la aplicación de las técnicas teatrales. El cuerpo y sus movimientos, su postura, su voz y su discurso se convierten en las herramientas de

expresión y de representación junto con las herramientas teatrales, como es la máscara, el maquillaje, el vestuario, los objetos transformados. Los participantes, comienzan paulatinamente a construir sus roles; en otras palabras, ellos empiezan reconocerse a sí mismos por medio de ellos. Se trata de un procedimiento que es parecido a la empatía. Evdokimou-Papageorgiou (1999) manifiesta que la realidad teatral es aquella que permite la conservación de la distancia, ya que un rol se actúa “como si” estuvieran dentro de él. Así, los papeles dramatizados se convierten en el medio para la exploración de nuestro propio teatro interior, que tiene sus propios roles reales.

El mismo drama nos acerca más a la vida real, al mismo tiempo que pareciera que nos aleja de ella. La construcción de cada tipo de drama es el aislamiento de un fragmento de la vida y después el retorno a éste con los datos más realistas posibles, exagerando y desarrollando aquello que da sentido a la vida (Grainger, 2000). Entonces, podemos regresarle al drama la caracterización de la reconstrucción de la realidad con la finalidad de su comprensión.

En este momento, es importante destacar que hay otras formas de drama terapéutico, pero todas ellas tienen en su núcleo el cambio personal a través de las técnicas teatrales. Tales son la representación sistémica, la terapia Gestalt y el sociodrama, por nombrar algunas de las más conocidas. Sin embargo, las dos terapias principales basadas en drama y teatro son las dos que han sido presentadas con más detalle, es decir, el psicodrama y la dramaterapia.

Finalmente, vale la pena señalar que hay puntos que unen las técnicas del drama terapéutico con el teatro pobre, ya que a menudo significan un proceso de deconstrucción de las barreras de expresión para acercarse a la verdad, caracterizando el mecanismo abstracto en la base de la obra de Grotowski. Esta es precisamente la razón por la cual muchas de estas técnicas se utilizan en otros tipos de teatro aplicado, así como en la intervención pedagógico-teatral.

### 1.2.2. Teatro y drama educativo

El teatro en la educación y el drama educativo constituyen la dirección del teatro aplicado en un contexto educativo. Ya se han presentado los principios del sistema de Stanislavski en el teatro. El énfasis que atribuye en el realismo psicológico y la autenticidad emocional

catalizaron la formación del drama en la educación como aprendizaje experimental: el sistema de actuación que introdujo presupone una auténtica emoción escénica y naturalidad en el movimiento y el habla. El actor debe vivir su papel como una realidad paralela. Para lograr esto, organizó la preparación de un papel con técnicas específicas. La técnica de Stanislavski, que se utiliza principalmente en drama terapéutico y educativo, es el “como si fuera” (as if). El actor se pregunta qué haría si estuviera en la situación del héroe, qué pasaría si él mismo estuviera en estas circunstancias. De esta forma, se logra la verosimilitud y al mismo tiempo la consciencia del “yo” y la realidad de las emociones.

Además, el actor necesita atribuir motivos al personaje que encarna. El desempeño y el análisis de la motivación conducen a la construcción del papel. Cada movimiento debe estar justificado y hecho con un propósito. De esta forma se logra la comprensión de los movimientos del personaje. Éste también quiere lograr una meta en el proyecto. Las preguntas “¿qué quiero?, ¿qué deseo?” traen, más allá de la motivación, el significado del deseo del personaje y dirige su acción. Este es el concepto de lo sobrenatural, la línea de pensamiento del personaje que determina e impregna todo el trabajo. La acción en el drama educativo, por lo tanto, consiste en los objetivos individuales del personaje y en sus motivos, así como en su principal objetivo (Carnicke, 2009).

Dorothy Heathcote, una de las pioneras del drama educativo, es la primera en utilizar las posibilidades del realismo teatral en un contexto educativo. En su famoso trabajo *Drama for Learning* (1995), en coautoría con Gavin Bolton, --su colaborador y biógrafo desde hace mucho tiempo-- analiza el método educativo que desarrolló y llamó el “manto del experto” (Mantle of the expert). Según ella, el maestro y los alumnos entran en un rol y activan la convención teatral con el objetivo de adquirir conocimiento. El método de Heathcote combina el drama con el aprendizaje en situaciones de la vida real (situated learning), ya que proporciona la capacidad de crear situaciones hipotéticas a través de la convención. El aprendizaje, entonces, se lleva a cabo en entornos auténticos (por ejemplo, un taller, un consejo municipal, etc.) y, por lo tanto, puede proporcionar un marco, cercano al original, que se rige por las mismas reglas. Esta técnica constituye el corazón del drama educativo.

Avdi y Chatzigeorgiou (2007) señalan que Heathcote se inspiró en el método Stanislavski para comprender los conceptos de verdad, fe e identificación y los aplicó al



drama educativo con el objetivo de involucrar emocionalmente a los niños en su rol y en la experiencia de una situación dramática. Los elementos dramáticos que apoyan la participación en el drama educativo (Heathcote en McCaslin, 1981) son oscuridad y luz, inmovilidad y movimiento, silencio y sonido. Sin embargo, lo que principalmente motiva el aprendizaje es la interacción y las relaciones humanas que son alimentadas por la vida misma.

Opuesto al teatro realista, como hemos visto, es el teatro épico y la técnica de distanciamiento (Jomaron, 2009). El teatro épico no promueve la identificación, no hay personajes completos que el actor encarne y con los que el espectador se identifique. Este teatro es básicamente político, la lógica que lo guía es que la obra enseñe (al público y a los actores) y ser enseñada. En lugar de la emoción, el teatro épico con Piscator primero y luego con Brecht, aborda el intelecto. El objetivo es descubrir la realidad y las verdades que ésta esconde. En este caso, la actitud crítica es la clave. Piscator, logra incorporar todos los elementos de la realidad política que desea comentar (documentos, informes periodísticos, arte, etc.) a través de la técnica del montaje de la obra. Así, el papel del público en este teatro se vuelve más directo y activo. Brecht refuerza aún más este papel mediante la aplicación de una nueva técnica de dirección y actuación, conocida como “distanciamiento”. Esta técnica particular instruye al actor a revelar su actuación, es decir, a distanciarse de su papel, presentarlo al público, incluso “salir del papel” y comentar, dirigiéndose directamente al público, la acción escénica. El actor presenta y comenta su papel, así como el espectador contempla la acción y transfiere la metáfora a la realidad, con el objetivo final de anularla.

Estas dos técnicas (distanciamiento y montaje teatral) se pueden introducir en la práctica educativa tal como son, debido a las oportunidades de aprendizaje que ofrecen. Los estudiantes pueden abordar un tema de diversas maneras, mientras actúan como actores e investigadores, a la vez, y luego profundizan en su papel, comentándolo. A su vez, la identificación, el estudio y la reflexión movilizan la acción que puede conducir a un cambio en una situación (en la resolución de una antinomia, etc.). Aquí es exactamente donde radica el principio del Teatro del Oprimido y también la posibilidad privilegiada de su uso en el contexto educativo.

No obstante, más allá de las dos corrientes dominantes del teatro, el drama educativo extrae elementos de la última parte que lo conforma: de la parte de lo educativo. Por ello, las influencias del aprendizaje de las teorías y la psicología educativa son evidentes: uno de los ejes más importantes de su operación es la imitación simbólica. El gesto metafórico coloca el evento imaginario en el presente y deja que el conocimiento de este evento se exprese, mientras que al mismo tiempo, a través del juego simbólico, se rompen los límites del egocentrismo mental y se logra la socialización. Después de todo, su técnica “como si fuera” es la base de todo comportamiento simbólico, fundamental en el aprendizaje y en cada prueba mental (Shaw en McCasling, 1981).

Además, los fundamentos teóricos del drama educativo se derivan del movimiento de la Nueva Educación, en el que el propósito de la enseñanza ya no es proporcionar conocimiento sino ayudar a los estudiantes a aprender por ellos mismos. De hecho, las primeras vistas centradas en la persona y la autoexpresión se enriquecieron con las ideas del aprendizaje social, con fuertes referencias a Vygotsky.

Varios académicos han tratado de identificar los diferentes elementos que constituyen el núcleo del drama educativo. La definición que fue dada en Attleboro Conference en 1973 es característica (Attleboro Conference, III, 26/10/1973, como se menciona en Courtney, 1980, p. 24):

*El drama es la representación metafórica de conceptos y personas en conflicto, en el que los participantes necesitan proyectarse imaginariamente en una identidad diferente de la suya a través de la actuación y ganar empatía. Esta acción está estructurada, se lleva a cabo en el lugar y el tiempo correctos y, por lo general, requiere un compromiso espiritual, físico y emocional y proporciona una nueva mirada a la condición humana.*

La definición anterior está particularmente relacionada con el Teatro del Oprimido principalmente con la centralización del concepto de conflicto en el drama. Sin embargo, la naturaleza del conflicto del teatro tradicional, en el caso de Teatro del Oprimido, aparece con una distinción de negociación por los agentes que se encuentran en el mismo conflicto con fines sociales y de emancipación de los oprimidos. Según Faulkes-Jendyk, el objetivo del drama educativo no es unidimensional, sino cuádruple: simultáneamente artístico, expresivo, social y pedagógico (Faulkes-Jendyk en McCaslin, 1981, p. 16). También

podríamos agregar el entretenimiento como otro elemento más, ya que el drama, como el juego, es una experiencia redentora. Con el fin de lograr estos objetivos, Faulkes-Jendyk distingue tres fases en el drama educativo. Primero, la creación del drama se basa en el habla y la interacción espontáneas y enfatiza el desarrollo personal de los participantes. Éste es seguido por la improvisación, donde se exploran formas dramáticas y se logra la maduración artística. Finalmente está el teatro, donde se presenta la creación artística específica, la actuación (McCaslin, 1981, pp. 19-28). Esta clasificación también nos muestra la diferencia entre los términos “drama” y “teatro”: el primero se refiere al proceso, el juego y la exploración de los medios expresivos, mientras que el segundo se refiere al resultado, es decir, el rendimiento<sup>38</sup>.

Pigou-Repousi define el drama educativo como un aprendizaje multimodal, holístico, intuitivo, exploratorio, experimental y social. Específicamente, establece:

*El drama educativo dialoga activamente con este enfoque pedagógico particular [aprendizaje social] porque las formas alternativas de activar a los estudiantes se ofrecen a través de diferentes estímulos y “áreas de involucración” que se incluyen en las técnicas pedagógicas teatrales, que van más allá de la comunicación verbal y que utilizan la amplitud de los elementos teatrales incorporando sonidos, objetos, imágenes, gestos y otros símbolos como temas de desarrollo del curso, como diferentes maneras de dar forma y de comprender los significados y, en última instancia, como la igualdad de los campos de participación y comunicación (Pigou-Repousi, 2019, p. 133).*

Además, el trabajo de otros investigadores muestra que el drama educativo, más allá del conocimiento, facilita la metacognición, ya que presupone la reflexión sobre la acción: los niños intentan producir un discurso apropiado para el papel y la situación dramática. Por lo tanto, su pensamiento y lenguaje estructuran el conocimiento como un proceso social y se vuelve más demandante cognitivamente. El drama, más que cualquier otra forma de arte, combina lo verbal, lo visual y lo kinestésico (Johnson, 2002). Un número significativo de

---

<sup>38</sup> La palabra drama proviene del verbo  $\delta\rho\omega$  y significa el resultado de actuar. Además, el término drama contiene varios significados en el contexto teatral. *Drama y poesía dramática* es la producción griega antigua de teatro, *carácter dramático* es el personaje que se encuentra en el conflicto y *drama* es el conflicto. Sinecdoquicamente, drama significa la obra de teatro (por ejemplo, drama litúrgico). Además, drama es cualquier situación grave en la vida.

estudios sobre teatro educativo se enfoca en lograr crear habilidades que involucran el discurso, escrito u oral (Deasy, 2002). El teatro, y más específicamente la acción dramática, está directamente relacionada con el discurso, ya que se produce y se expresa a través de él. Al mismo tiempo, se observa que, incluso en los casos en los que no hay habla inmediata, lo que se denomina “escenario mínimo” es decir, el objetivo, la totalidad de las acciones y la expresividad, están dictados por un discurso expresado. Como complemento, otros investigadores (de la Cruz, Lian y Morreau, 1998) han demostrado la efectividad del drama educativo en la enseñanza de habilidades del habla (lectura, escritura, expresión, etc.). Por lo tanto, es un campo que se estudia constantemente para cristalizar técnicas y métodos dramáticos, así como su inclusión en el aula.

Podlozny (2000) en un metanálisis de investigación después de 1950 a 2000 sobre la efectividad del drama en las habilidades del habla, definió siete conjuntos de habilidades del habla de la siguiente manera:

1. Comprender la historia por medición oral
2. Comprender la historia por medición escrita
3. Logro de lectura
4. Preparación para la lectura
5. Desarrollo del discurso oral.
6. Vocabulario
7. Producción de discursos escritos.

El metanálisis mostró que el drama fue igualmente exitoso para toda la población estudiantil en los 7 conjuntos. Mientras que cuando hubo una variación, fue a favor de los estudiantes débiles. Aunque no hubo una relación confiable entre la enseñanza del drama y el desarrollo del vocabulario, para todos los demás conjuntos la correlación fue positiva. Pues se observó la transferencia de aprendizaje: las habilidades adquiridas por los estudiantes durante el drama educativo se transfirieron a un material nuevo y externo a la clase. Los estudiantes que participaron en la producción de discursos escritos obtuvieron una puntuación más alta en las historias que dramatizaron, pero también escribieron con éxito nuevas historias. Se observó que el drama desarrolló las habilidades de comprensión de los estudiantes, las cuales se transfirieron a un material nuevo. El resultado fue parecido

en las habilidades de lectura, ya que el acto dramático ayudó a leer el texto de la acción y en la lectura exitosa de textos desconocidos.

Más específicamente, en términos de desarrollo del habla oral, el metanálisis mostró que el drama no estructurado y semiestructurado facilita las habilidades del habla oral de manera más efectiva. Podlozny especula que esto se debe a la mayor movilización del habla espontánea que permite la acción al aire libre.

Verriour (1985), en un artículo sobre el significado de la negociación a través del drama, señala que el lenguaje fue la herramienta utilizada por los estudiantes para resolver los problemas que surgieron en la situación dramática. El tipo de discurso que usaron fue funcional en términos de los nuevos significados que adquirieron durante la intervención a través del drama. Para explicar el proceso, Verriour se refiere a Fleming y a la conciencia reflexiva del lenguaje, es decir, la capacidad de pensar sobre la estructura y la función del lenguaje, en lugar de su uso simple, que resulta en un uso activo del lenguaje. El drama puede promover la conciencia reflexiva de los participantes sobre el lenguaje de tres maneras:

- Durante el proceso, como espectadores de sus acciones.
- Durante la encarnación de los papeles, enfocándose en la lengua
- Después del drama, con discurso abstracto.

Por lo tanto, el drama, como marco para el uso del lenguaje, expande el área de referencia de los estudiantes. De modo que, adquieren nuevas percepciones y nuevas formas de expresar su pensamiento, al mismo tiempo que logran una comprensión más profunda del lenguaje que va más allá de su uso (Verriour, 1985). pp. 81-86).

La autoconfianza y la comodidad en las interacciones sociales, especialmente en aquellas que requieren el habla, se vuelven un factor poderoso de aprendizaje. En el campo predominantemente cognitivo, dos factores principales han sido confirmados por la investigación e incluso han mostrado resultados más espectaculares en estudiantes débiles de bajos niveles socioeconómicos. Estos son: la relevancia directa del drama para el habla y su efectividad en las habilidades de enseñanza.

Además de desarrollar habilidades del habla, el drama educativo demuestra ser una herramienta útil en otras áreas del conocimiento, como el conocimiento estético (aesthetic knowing); es decir, la percepción del mundo a través de los sentidos organizados en

patrones cognitivos. La representación de estos esquemas a través del drama ayuda a aclararlos (Kempe, 1991). Más conocido es el proceso de andamio (*scaffolding*)<sup>39</sup>, en el que el maestro, mientras trabaja como director, coordinador, animador y actor, ofrece al equipo la red de apoyo adecuada de conocimiento y técnicas dramáticas para pensar y crear a un nivel superior del que los estudiantes se encuentran funcionando de forma independiente. Después de todo, el concepto central, lo que el drama educativo busca aplicar, son habilidades curriculares transversales (*cross curricular skills*), que ayudan al estudiante a alcanzar los objetivos escolares y sociales. Algunos de los más importantes son la comunicación y la resolución de problemas (Peter, 1995, p. 13).

En Grecia, durante las últimas décadas, el campo de la pedagogía teatral ha brindado personas que se dedican al arte y la educación. Inicialmente, Kouretzis, educador y director, casi emparejó su nombre con el teatro infantil y logró difundir el término *juego teatral*. Se destacan sus primeros trabajos: *teatro para niños en Grecia* (1990) y *juego teatral: teoría pedagógica, práctica y enfoque teatrológico* (1991).

Una personalidad importante en el campo del teatro educativo es Kontogianni (conocida principalmente por su primer nombre, Alkistis) con una rica obra literaria y una importante contribución al teatro guiñol y la dramatización. Su último libro *Vaca negra-Vaca blanca: arte teatral en la educación e interculturalismo* (2008) donde tanto la pedagogía crítica y el Teatro del Oprimido se entrelazan con los principios básicos del drama educativo para operar dentro del aula y así lograr la inclusión y la cohabitación. En su trabajo, logra conectar el teatro radical, el teatro para el desarrollo y la reproducción de Boal con el teatro intercultural, es decir, el teatro que se centra en el intercambio intercultural. El trabajo de Alkistis no se limita al currículo escolar, sino que presenta investigaciones e intervenciones en programas de educación intercultural, dando inspiración y fundamentos teóricos para investigaciones como la presente tesis.

---

<sup>39</sup> El término andamio *scaffolding* se usó originalmente para las habilidades del lenguaje, indicando que, con la intervención de un adulto, el estudiante puede desarrollar su potencial. Está relacionado con la Zona de Desarrollo Avanzado de Vygotsky. Se mencionan los siguientes proyectos de aprendizaje, tal como los concibió Bruner: Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Bruner, J. (1977). *The Process of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Bruner, J. (1997). *Praxis Noimatos. Πράξεις Νοήματος*. Traducido por I. Rokou y G. Kalomoiris. Ed. M. Tsagkarakis y A. Zotos. Atenas: Letras griegas.

Similarmente, el trabajo de Moudatsaki (2005) trata sobre el acto artístico teatral en la educación. Lo novedoso de este autor es que toma prestado del significado semiótico del genotexto: un ensayo teatral que parte de la emoción y se transforma en un acto artístico, al mismo tiempo que regresa a las grandes personalidades del teatro Stanislavsky, Brecht, Grotowski y Strasberg para equiparar a la educación como un arte práctico de laboratorio (p. 25). Su tesis también es relevante para el trabajo de Tsiaras (2005), especialmente en la importancia que el autor les da a las teorías cognitivas, a la teoría de la interacción simbólica, a los modelos dramáticos de las relaciones sociales y en general a los procesos sociales y psicológicos que tienen lugar en el drama ya sea artístico o educacional. Jean Piaget, Lev Vygotsky, Erving Goffman, Jacob Moreno, George Mead, Hans Robert Jauss son algunos de los teóricos que son empleados para interpretar el fenómeno interdisciplinario de la representación.

Esta tesis toma todos estos textos que reflejan la riqueza y la naturaleza multidimensional del fenómeno pedagógico teatral. De los autores mencionados anteriormente, hay una mayor afinidad teórica con el trabajo de Pigou-Repoussi y especialmente con su libro *Drama educacional: del teatro a la educación* (2019), ya que se usan ejes con las mismas herramientas teóricas: la teoría de la representación y la teoría política y su conexión con la educación son algunos de los ejes en común.

Correspondiente, el trabajo de Lenakakis y Parousi *El arte de los títeres en la educación: juego de convergencias y divergencias* (2019), aunque este está centrado en un elemento especial de representación: el títere, la práctica educativa se considera como una especie del arte teatral con extensiones socioculturales.

El perfil del maestro que implementa programas pedagógicos teatrales o programas de aprendizaje experimental es el maestro-animador que coordina la acción en la sala, el maestro-facilitador del aprendizaje que apoya a la persona que aprende y el instructor-guía en el camino del estudiante hacia el conocimiento. En esta misma naturaleza se encuentran las obras de Katsaridou (2011) para la dramatización de la literatura y de Fanouraki (2010) para la enseñanza de cursos filológicos a través de la Educación Teatral. Respectivamente, Lenakakis (2014) menciona que para el educador teatral el juego y el teatro son “una herramienta interpretativa del mundo en el que vive” (p. 2). Mientras que, al estudiar el perfil de los educadores teatrales en Grecia y Alemania, concluye que:

*En cuanto a la calidad de la actividad pedagógica del educador teatral, consiste en un esfuerzo persistente y sistemático para probar diferentes formas de acercarse al conocimiento y al mundo, a través de las cuales el elemento emocional y experiencial y la mirada subjetiva ocupan un lugar significativo. (p.38)*

En este punto, podemos construir un puente entre el drama educativo y el aprendizaje experimental que tienen como núcleo la emoción (Vougioukas, Bakirtzis, Balli et al., 2015).

El aprendizaje experimental ha sido asociado con el nombre de Rogers, quien introdujo psicoterapia centrada en el cliente, es decir la psicología humanista (1961). Según Rogers, el maestro-animador en su relación con los estudiantes expresa sentimientos sinceros y dispone de comprensión empática, autenticidad y respeto (Rogers, 1992). Bakirtzis es uno de los primeros académicos en Grecia en establecer el aprendizaje experimental como un campo de estudio en las escuelas pedagógicas griegas. Fue alumno de Lobrot y partidario de la psicología humanista y de la intervención no direccional. Según Bakirtzis, el docente es un animador y facilitador del proceso educativo. Posee autenticidad y enseña no con lo que sabe, sino con lo que es. Respectivamente, el estudiante parte del interés personal, participa con el cuerpo y la emoción, mientras que llega al aprendizaje cuando se conmueve (Bakirtzis, 2007). Con la misma argumentación teórica y teniendo en cuenta tanto el trabajo general de Boal como otros libros de texto de ejercicios experimentales (como Archontaki, 2003), se diseñó la intervención: sobre la base del aprendizaje experimental y el teatro social.

Varios académicos y personas de teatro (por ejemplo, Kalogeropoulou, Rougeri, Grammatas, Sextou y muchos otros) definieron los campos del teatro infantil, el teatro en la educación y el drama educativo. No nos expandiremos más en estos campos ya que van más allá del alcance de la tesis.

Vale la pena señalar que -para el alcance de la tesis- el Teatro del Oprimido como la poética que se implementa principalmente en esta investigación de campo es principalmente sobre teatro y, en segundo lugar, sobre drama. Conserva el carácter del teatro social y, por lo tanto, se distingue del drama educativo. Teóricamente se sostiene en los grandes directores y su interpretación del fenómeno del arte teatral y conversa con las teorías sociales y políticas como teatro político.



### 1.2.3. Teatro social y Teatro del Oprimido

La democracia, la esfera pública y la emancipación de la gente llevaron a la creación del teatro social. Según Boal, quien introduce el Teatro Oprimido, el teatro social es el teatro que desea un cambio social. De todas las formas que el teatro social puede tomar: el teatro para el desarrollo, el teatro del testimonio, el teatro documental, el biodrama etc., para las necesidades de esta tesis, destacamos el Teatro del Oprimido, creado por la comunidad y dirigido a la misma como un género de teatro popular. No obstante, en el camino de los años los practicantes de Teatro del Oprimido han incorporado distintos elementos y han variado su poética.

El artista y activista Augusto Boal introdujo las técnicas de un nuevo tipo de teatro en la década de 1970, llamado “Teatro del Oprimido” (Theatre of the Oppressed). Desde el principio, el Teatro del Oprimido se puso del lado de los pobres y declaró la dimensión política del arte. Sus ejes principales son la unidad entre los actores y el público, la denuncia de la opresión y el cambio social.

El Teatro del Oprimido se distingue por su metodología bien organizada y sus bases filosóficas y sociales. También ha sido implementado en la educación, la terapia, e incluso ha sido empleado como un medio de intervención política en diferentes comunidades. Igualmente, el teatro comunitario se basa en varios aspectos de la esfera pública y la política para pasar de lo personal a lo político. El Teatro del Oprimido y el teatro comunitario están entrelazados. Con frecuencia uno es contenido por el otro y juntos definen nuevos géneros híbridos, como el teatro del testimonio. Aquí, sin embargo, trabajaremos más ampliamente con el primero (Teatro del Oprimido), que es la base sobre la cual se diseñó la propuesta de la intervención.

Así que, este es un tipo de teatro diferente al tradicional. Es un tipo de teatro político y, simultáneamente, un proceso político, tanto de arte como de intervención social, donde el público asume un papel activo en el desarrollo del espectáculo: “Todo teatro es necesariamente político (...) el teatro es un arma (...) también puede convertirse en un arma de la revolución” (Boal, 2009, p. 11). Basado en la pedagogía del oprimido de Freire, el Teatro del Oprimido introduce nuevas formas de participación activa del público en el espacio estético, es decir, en la escena de la vida real. Su objetivo es liberar a los oprimidos

para que puedan intentar levantarse: “En este caso, el teatro puede no ser revolucionario en sí mismo, pero ciertamente es un ensayo de la revolución” (Boal, 2009, p. 19).

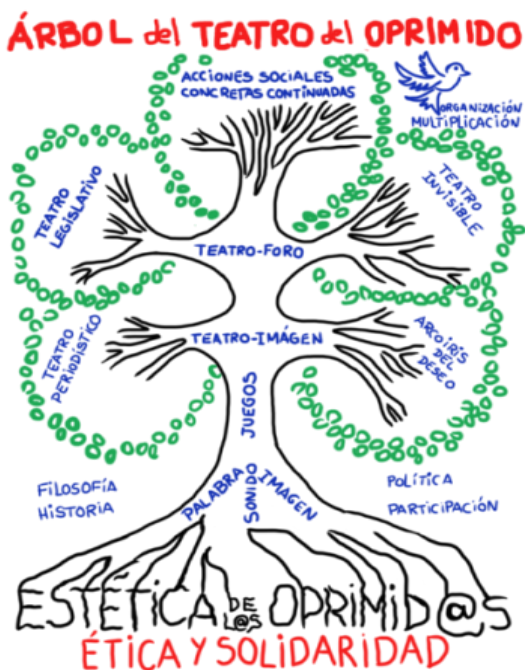
Boal (2009) expresa la audaz opinión de que el producto teatral completo, como se presenta desde las tragedias hasta el drama urbano, aumenta el poder y la opresión. Según la forma del árbol del Teatro del Oprimido (Boal, 2009), los elementos para la creación de este tipo de teatro es la siguiente: en la base está la estética de los oprimidos, la solidaridad y la moral. Éstos son principios que en el teatro tradicional no aparecen. Por lo tanto, se hace una distinción fundamental entre la estética de los oprimidos y la estética de la dominación, donde la primera encuentra belleza en la emancipación social, la resistencia y la rebelión, mientras que la segunda la busca en la estética misma (la estética por la estética). Existe una segunda distinción fundamental, según Boal, la del teatro tradicional del escritor, del individuo, y del teatro de la comunidad, es decir, de la colectividad.

Ascendiendo desde las raíces del árbol hasta la superficie, el Teatro del Oprimido se alimenta de la imagen, el sonido y la palabra, que se encuentran en un contexto filosófico, histórico y de participación política. Se lleva a cabo a través de los juegos que componen el Teatro Imagen<sup>40</sup> y el Teatro Foro (Forum Theatre), es decir, estos componen el tronco del Teatro del Oprimido. Sus ramas más importantes son el Teatro Periodístico o el Teatro Periódico, el Teatro Legislativo, el Arco Iris del Deseo y el Teatro Invisible. Todas estas prácticas artísticas se convierten en acciones sociales específicas y continuas, porque el propósito de este teatro es el cambio social.

---

<sup>40</sup> Teatro Imagen en español, Image Theater en inglés. En griego se representa como “Θέατρο Εικόνα” o como “Θέατρο Εικόνων”. Aquí se elige la representación más fiel, que coincide con la que es utilizada por Maria Papadima, traductora de Boal al griego (Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για Ηθοποιούς και μη Ηθοποιούς*, traducido por M. Papadima. Salónica: σοφία, Ed. por Chryssa Tsalikidou). Otra razón por la que se prefiere el “Θέατρο Εικόνα” es para evitar la confusión con el teatro de imágenes (Theatre of Images) de Robert Wilson.

Ilustración 1: El árbol de Teatro del Oprimido (Boal, 2009, p. 5)



En este teatro, no hay distinción entre el espectador y el actor. De manera que, hay primero una manera lúdica para animar al espectador y ayudarlo a soltarse y después se le pide actuar, no para crear arte sino para cambiar su vida. Según Boal, el Teatro del Oprimido sí tiene un objetivo social porque trata de revelar los mecanismos de la opresión y descubrir con la gente la manera de liberarse de dicha opresión. La escena teatral sirve como ensayo para la vida real (1995).

También se definen las propiedades del espacio estético donde tiene lugar la restauración personal de los participantes. El espacio se distingue por tres dimensiones: la subjetiva, la emocional y la onírica, que provienen de las funciones de la memoria y la imaginación. Según el propio Boal, la estética en el teatro es “un espacio dentro de un espacio: una anulación de espacios” (Boal, 2004, p. 33). A continuación, abordaremos con un poco más de detalle estos elementos básicos del Teatro del Oprimido, comenzando con una descripción de sus técnicas básicas, tal como se reconstruyó a partir de la unión de todo el trabajo de Boal:

- Teatro invisible

El teatro invisible es una técnica del Teatro del Oprimido, cuyo objetivo es problematizar e involucrar al público, el cual no conoce que está observando y participa en una acción teatral. De esta manera, los espectadores se transforman en actores y en ciudadanos

participativos (espect-actores) ya que los temas de teatro invisible son temas sociales controvertibles. En cuanto al espacio estético, este tipo de teatro toma lugares no-conventionales para crear teatro. Por ello, es ideal para debates sociales en: las calles, las plazas, el transporte, las filas, todos los lugares de encuentro se pueden utilizar como escenario para el teatro invisible (Boal, 2009· 2001, p. 49-66).

- Teatro periodístico

El teatro periodístico surgió en los tiempos de la dictadura brasileña por la necesidad de eliminar las noticias distorsionadas por el autoritarismo del estado y la censura. Se basa en la idea que la emancipación de la gente requiere información y educación (Boal, 2009).

- Teatro imagen

El teatro que se basa en la discusión ocasiona un problema: el lenguaje que se utiliza debe ser común para todos los participantes. Sin embargo, la corporeidad forma una lengua universal que supera los obstáculos y las barreras de la palabra. El teatro imagen utiliza el cuerpo humano para construir imágenes y representar emociones y situaciones conflictivas, las cuales se entienden a través de los hablantes de distintos idiomas. Boal desarrolló esta técnica trabajando con indígenas en diferentes partes de Latinoamérica con los cuales no compartía el mismo idioma materno (Boal, 2009, 2001, σ. 41-47 και 293-334).

- Teatro foro

El teatro foro es la técnica del Teatro del Oprimido más conocida. Presenta en códigos realistas una escena dramática, la cual se detiene en el momento del conflicto. Luego, el público identifica las relaciones de poder, señala la opresión y propone soluciones que empoderan y liberan al oprimido. Esta técnica se desarrolló durante la estancia de Boal en Argentina y se ha utilizado tanto en contextos comunitarios, como sociales y escolares. El corazón de este tipo de teatro es el concepto de conflicto, como el *momentum* que permite la reflexión sobre la opresión y la acción rebelde. El conflicto no se considera como una situación negativa, sino como una oportunidad para encontrar formas vitales que transforman el conflicto en algo positivo, en una acción liberadora. La existencia de un conflicto se debe a que somos seres sociales y nuestra existencia es colectiva y política. La represión es una red de injusticias sociales donde por lo general hay dos grupos: uno

dominante y privilegiado y uno que vive en opresión<sup>41</sup>. A través del teatro foro se representa y se identifica la opresión, y el conflicto se vuelve la expresión de dicha opresión. En otras palabras, esta técnica permite la dramatización de un conflicto real en forma de preguntas dirigidas al público para explorar posibles respuestas y soluciones. Los oprimidos matizan sus situaciones personales problemáticas con el aspecto sociopolítico, saliendo de la esfera privada a la esfera pública para poder transformar la realidad privada y colectiva. En este sentido, en el teatro foro no existe un proceso de catarsis como en psicodrama; al contrario, la técnica dinamiza la acción y la catarsis se percibe como un proceso de renuncia a una aceptación pasiva de una situación injusta (Boal, 2009· 2001, σ. 67-85).

- Teatro legislativo

El teatro legislativo es un teatro foro que toma lugar en espacios públicos con el objetivo de dar voz al pueblo y poder, para institucionalizar sus necesidades, transformando el deseo en ley. Boal usó este teatro para proponer leyes cuando fue elegido concejal de Río de Janeiro. A través de este teatro, abrió el diálogo entre los ciudadanos en las calles de la ciudad y promulgó más de doce leyes. En varias ocasiones el teatro legislativo ha promovido la participación ciudadana y la democracia (Boal, 1998).

- Arco iris del deseo

La técnica de arco iris del deseo se marca por la estancia de Boal en Europa, donde los problemas sociales no se manifestaban de la misma manera abierta de conflicto social, como pasaba en Latinoamérica; al contrario, los conflictos, en Europa, son interiorizados en la persona. Es una propuesta para psicoterapia social. Cuando Boal escribe sobre la técnica de arco iris del deseo (Boal, 2004), retoma los conceptos de su literatura previa y concluye en una serie de conceptos más elaborados, como lo es el espacio estético y la catarsis.

- ❖ Espacio estético

El espacio estético es el lugar que se construye dentro del espacio físico, natural, de manera subjetiva por la mirada de los espectadores. Cuando la persona está en el escenario

---

<sup>41</sup> El binarismo de este posicionamiento refleja el discurso y la visión política de Boal en sus obras de aquellos tiempos. Actualmente, los estudios sociales han propuesto una interpretación del poder relacionada con los papeles sociales, las identidades que amanecen en cada situación y las representaciones sociales sobre el mundo es decir valores, fe, sistemas de creencia etc.

(marcado por este espacio estético) vive en dos dimensiones: la memoria del pasado y la fantasía del futuro. La memoria se vincula con lo afectivo y la fantasía con lo onírico. La memoria tiene la dimensión afectiva, emocional. De manera que, todas las experiencias, todas las vivencias dentro de la esfera real, se guardan en la memoria. La fantasía tiene la dimensión onírica. Pues, es el proceso de fusión de todos los sentimientos, de las ideas y de las experiencias. La memoria y la fantasía pertenecen en el mismo proceso psíquico y no puede existir una sin la otra. Además, sus dimensiones, la afectiva y la onírica, se representan y se proyectan en el espacio estético por cada participante. Esta actividad estética no es una habilidad de los actores, sino de todas las personas que la comparten.

El espacio estético se caracteriza por las siguientes calidades:

1. Plasticidad: En el espacio estético, todo es posible. Los objetos pueden adquirir un significado diferente. Así que, el pasado se transforma en futuro, la silla se transforma en trono. Es un espacio de metamorfosis que tiene la misma plasticidad que los sueños (onírico), que existe y no existe. Esta plasticidad permite la libertad, así como la liberación de la memoria y la fantasía (Boal, 2004, p. 36-39).
2. Dicotomía: El espacio estético divide al espacio físico en dos dimensiones, lo real y lo dramático; para el actor esto se revela como persona y personaje; para el público como acción real y acción dramática. El espacio estético divide en dos al que lo traspasa de modo que permite al [espect] actor crear su propio espacio y reflexionar sobre sí mismo (Boal, 2004, p. 39-45).
3. Escenario tele-microscópico: Nada puede permanecer oculto en la escena, todo se agranda, lo cual permite una observación cercana (microscópica) y atrae lo lejano al presente (telescópico) (Boal, 2004, p. 45-49).

#### ❖ Catarsis

Boal describe cuatro tipos de catarsis

1. La catarsis clínica
2. La catarsis del psicodrama
3. La catarsis aristotélica, trágica.
4. La catarsis del Teatro del Oprimido.

En las catarsis psicológicas y trágicas lo que experimenta la persona es una catarsis interna, emocional y afectiva, la cual no ayuda a la emancipación de la gente. Según el

pensamiento de Boal, se trata de una conformidad con la opresión. No obstante, la catarsis del Teatro del Oprimido busca el empoderamiento de la persona para poder cambiar la situación conflictiva y acabar con la opresión. Por eso, está vinculada directamente con la acción: “la acción en escena presupone, prepara y ensaya la acción real, la que va a permitirnos transformar la realidad que deseamos cambiar” (Boal, 2004, p. 95). Boal no niega el aspecto psicológico del equilibrio y la tranquilidad, solamente lo ubica en otro proceso distinto, es decir, después de la acción

*La meta del Teatro del Oprimido no es llegar a un equilibrio tranquilizador, sino al desequilibrio que conduce a la acción. Su objetivo es dinamizar. Esto se consigue a través de la acción concreta, en escena: ¡el acto de transformar es transformador! Transformando la escena, me transformo a mí mismo. Es en ese sentido, en el que podemos decir que la catarsis del Teatro del Oprimido es purificadora: nos purifica de nuestros bloqueos y ensancha los atajos que queremos tomar para transformar nuestra vida (Boal. 2004, p.95).*

En resumen, el proceso de la práctica teatral incluye la actuación, el texto, la dirección, la música, la iluminación, los escenarios y todos estos elementos juntos, arriba del escenario, para crear la presentación en vivo. El teatro social, aunque aprovecha algunos, o todos estos elementos, todavía no se basa en ninguno de ellos. Es un teatro que emerge de las reflexiones e improvisaciones del grupo. Los actores, los voluntarios y el público están improvisando para crear una experiencia que sale de sus propias preocupaciones y necesidades. Fue creado para darle al mundo la palabra, pero también la acción. Retomando descripciones anteriores de las virtudes del teatro social como herramienta para el desarrollo social y agregando a esta perspectiva, el presente estudio tiene como objetivo examinar su utilidad en el desarrollo de habilidades democráticas mediante la introducción de una herramienta como el Teatro del Oprimido, en el contexto educativo.

Cabe mencionar que el teatro social tiene una larga tradición en América Latina, la cual se actualiza constantemente y se adapta a los requisitos de cada lugar y cada situación. El Encuentro Latinoamericano de las Personas Oprimidas, que se realiza cada dos años, se destaca de las diversas conferencias y eventos regulares. La primera reunión tuvo lugar en 2010 en Bolivia, desde entonces se celebró en Guatemala, Argentina, Nicaragua y la última

tuvo lugar en 2018 en Uruguay,<sup>42</sup> mientras que en 2021 tendrá lugar en Puebla, México. Además, a nivel federal en México, existe el Encuentro de la Red de Teatro de las Personas Oprimidas, que tuvo lugar en 2017 y 2018, mientras que en 2019 tuvo lugar la primera reunión del Encuentro Nacional de Teatros de Participación. Finalmente, el teatro social también tiene un lugar en el Encuentro de Teatro Popular Latinoamericano, donde la cuarta reunión consecutiva fue en Aguascalientes poco antes de que comenzara la investigación de campo en 2016.<sup>43</sup>

El teatro social con diversas manifestaciones, como el teatro comunitario, el Teatro del Oprimido y el teatro participativo, se practica por animadores individuales, o por grupos que promueven el cambio social. Uno de los equipos más activos en el campo es la Red Ma(g)dalena Internacional. Es una red de feministas que buscan colectivamente “hacer realidad el sueño de una sociedad basada en la justicia, libre de la ideología capitalista de competitividad, explotación humana y destrucción de la naturaleza”.<sup>44</sup> De hecho, el equipo de Puebla *Laboratorio Magdalenas Puebla* está organizando la Sexta Reunión Latinoamericana del Teatro de las Personas Oprimidas.

El *Colectivo Hechos de Historias. Teatro Espontáneo y Comunitario* opera en Xalapa, Veracruz mientras que en la ciudad Aguascalientes, en Aguascalientes, el grupo *Colectiva Ramas y Raíces*. Grupos similares se encuentran en todo el territorio: Ciudad de México; Monterrey, Nuevo León; Guadalajara, Jalisco; Morelia, Michoacán; Oaxaca, Oaxaca; San Cristóbal de las Casas, Chiapas y Mérida, Yucatán.

---

<sup>42</sup> <http://iae.institutos.filo.uba.ar/teatro-del-oprimido-en-latinoam%C3%A9rica-encuentros-latinoamericanos-lo-largo-y-ancho-del-continente>

<sup>43</sup> <https://citru.inba.gob.mx/2017/762-vi-encuentro-de-teatro-popular-latinoamericano.html>

<sup>44</sup> <https://magdalenasinternacional.wordpress.com/madalena-manifest>



### 1.3. Referente empírico

El Teatro del Oprimido se ha aplicado en el contexto escolar como una intervención para la concientización frente a temas sociales como las drogas, el SIDA, el desempleo, el racismo, etcétera (Gkovas y Zoniou, 2010, Forcadas, 2012). A pesar de que todas son cuestiones sociales relacionadas con la base de la sociedad y de los derechos humanos, estas intervenciones quedan limitadas a contextos específicos y no se vinculan a estrategias democráticas generales (por ejemplo, contra la injusticia.), como es el objetivo de dicha investigación. Pero hasta ahora, no se han realizado investigaciones al respecto, donde se relacione con el desarrollo moral de las personas y las habilidades democráticas.

La idea de este uso del teatro nació a través de mi experiencia personal como docente, practicante del teatro y activista social. Nació de la necesidad de profundizar en una teoría sintética, que construya sus argumentos sobre la base de datos de casos específicos analizados. Patiño y Padilla (2011), en un ensayo metodológico sobre las investigaciones de los cuerpos académicos -hablando dentro del área de las ciencias sociales y las humanidades en México- afirman que el tema de las investigaciones surge por la trayectoria de vida y la trayectoria personal y no se relaciona necesariamente con lo que dictan sus instituciones:

*El énfasis en la vinculación de la investigación tendría que otorgarse en otro sentido, es decir, en la búsqueda del bienestar social y en promover la calidad de vida en términos equitativos. Éste es el horizonte que se comparte en el Cuerpo Académico como el propósito fundamental de la investigación (Patiño y Padilla, 2011, p. 161-165).*

Sin lugar a dudas, la revisión de la literatura tanto teórica como empírica de investigaciones semejantes previas ha modificado la estructura de nuestro proyecto. Las ideas tuvieron que confrontarse con una realidad literaria y conceptual, como también con una realidad empírica del campo. Así dimos un giro en el helicoides y de lo empírico llegamos a lo teórico, es decir, al final, las preguntas y los objetivos nos los propuso la realidad, no la teoría.

Gobato (2013) hace referencias a Piaget y García y manifiesta que la ideología de una sociedad condiciona el tipo de ciencia que se desarrolla en ella.<sup>45</sup> El autor demuestra

---

<sup>45</sup> Más información sobre el tema se encuentra en el subcapítulo sobre las teorías del aprendizaje.

una analogía tomando la ciencia como una empresa social, donde los cambios se crean por la interrelación entre el paradigma social y el paradigma epistémico. Mientras los actores de este proceso, es decir el sujeto y el objeto, también son determinados por la época en la que viven y su ideología. El autor manifiesta que por eso “se verifica el punto de intersección sociogenético entre conocimiento e ideología” (Gobato, 2013, p.88).

El paradigma dominante en la educación es un paradigma positivista de las pruebas estandarizadas y de preguntas de única respuesta. A pesar de que los currículos describen frecuentemente una realidad distinta. Según el plan de estudios, la materia de la Formación Cívica y Ética en México requiere de los estudiantes que aprendan a valorar situaciones, tomar decisiones, participar en asuntos colectivos, encarar conflictos, teniendo como marco de referencia la cultura política democrática.

La educación vivencial y experiencial puede dar un aprendizaje más profundo dirigido hacia la vida. El teatro puede crear en el escenario un ensayo de la vida social y política, donde los adolescentes dialogan, proponen y llevan a la praxis su formación política. Para lograrlo se utilizan las prácticas del teatro social, y específicamente el Teatro del Oprimido es decir uno de los géneros más políticos. Como ya se ha mencionado, en el Teatro del Oprimido no hay distinción entre actores y público, todos participan dando su perspectiva y compartiendo sus representaciones. Así se crea un equipo de iguales, que trabajan colectivamente, respetándose, en un ambiente de confianza y expresión libre.

### 1.3.1. Revisión del Currículo Escolar

Los conceptos anteriores están imbricados en una institución importante de nuestra sociedad que involucra a la juventud y la niñez: la escuela. En este capítulo se describe el plan de estudios de las escuelas griegas y mexicanas, tal como se define por el currículo, así como los programas para la democracia y la formación de ciudadanos que van más allá del marco educativo, incluso si no son una parte orgánica del currículo.

#### *-Contexto mexicano*

Vinculado todo lo que se ha mencionado anteriormente, la formación de la ciudadanía y la educación para la democracia se mantienen como un objetivo de la educación mexicana. La Ley General de Educación en sus artículos 7° y 8° declara la

democracia como objetivo para los estudiantes y prerrequisito para los maestros (Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993; última reforma publicada 11-09-2013).

En el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018 se manifiesta la importancia de la educación para la ciudadanía:

*Para participar en la sociedad del conocimiento es necesario el acceso a información actualizada y oportuna, pero ello no es suficiente. Se requiere de una cultura de aprecio y uso del conocimiento que permita discernir y valorar, formar para la ciudadanía y la solidaridad. Esta cultura se gesta desde la educación básica, se profundiza en la educación media superior y debe ser alentada en los estudios superiores. (Diario Oficial de la Federación, 2013, p.2)*

También se ha promocionado la formación de la ciudadanía a través de la integración social y la participación de la cultura, aspecto que se vio reflejado en la configuración del plan de estudios para la educación básica en 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011a).

En dicho plan de estudios, en el Campo de formación Desarrollo Personal y para la Convivencia, se pueden leer los conceptos básicos de este campo:

*La finalidad de este campo de formación es que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social. (Secretaría de Educación Pública, 2011a).*

Hay tres elementos que se encuentran en el primer plano en este campo de Formación: la autoestima, la autorregulación y la autonomía, para establecer relaciones interpersonales armónicas y constructivas. A pesar de que se expresa una perspectiva individualista en la construcción de la persona, también se pretende aplicar estas tres características en un contexto social. Para esto en el mismo texto, más adelante, aparece otro término, la fe en la comunidad: “En este campo se integran, con la misma perspectiva formativa, los espacios curriculares que atienden el desarrollo del juicio moral, el cuidado de la salud y la integración de la corporeidad. En conjunto, estos espacios favorecen el

trabajo colaborativo como sustento de la confianza comunitaria para el siglo XXI.” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 53)

De manera integrada, en la asignatura de *Formación Cívica y Ética* en primaria y secundaria, donde se especifican estos conceptos se pueden leer todos los ejes básicos de lo que se percibe, incluido en la educación y formación de la ciudadanía democrática en las escuelas: “[...]La finalidad de esta asignatura es que los alumnos asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 55).

Adicionalmente, en el mismo campo de formación en lo correspondiente a la educación artística se declara la estética como ética: “Observa, en la estética, otro sustento de la ética, los ve como lenguajes que permiten expresar la subjetividad que define la realidad en la que vive el ser humano y reconoce a la expresión de la belleza y la sensibilidad como generadores de valores para la convivencia” (Secretaría de la Educación Pública, 2011a, p. 53). La combinación de la ética y el arte se expresa en este campo por la presente declaración de que la estética es otra perspectiva de la ética. Este es un punto de vista de una visión que no puede usarse para apoyar su conexión con la democracia, pero revela un discurso filosófico pluralista.

En la sección donde se establecen los objetivos de Artes en la secundaria se puede leer:

*En secundaria se busca que los alumnos amplíen sus conocimientos en una disciplina artística y la practiquen habitualmente mediante la apropiación de técnicas y procesos que les permitan expresarse artísticamente; interactuar con distintos códigos; reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos; interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social, así como disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico* (Secretaría de Educación Pública 2011a, p.55).

Un aspecto que no se desarrolla de manera suficiente es el contexto social del arte, como el contexto que expresa y transforma la realidad y permite al arte ser un reflejo del alma colectiva. Porque al final, lo que define a un artista es su capacidad para expresar a las personas, otorgando voz a sus sentimientos.

En el año 2016 el Gobierno Federal introdujo un nuevo modelo educativo (Secretaría de Educación Pública, 2016), el cual articula su propuesta curricular por medio de tres componentes: aprendizajes clave, desarrollo personal y social, y autonomía curricular (Secretaría de Educación Pública, 2016a). Dicha propuesta presenta ciertas modificaciones en la forma de la articulación del currículo, pero se mantiene la esencia de vincular los aprendizajes cognitivos con los procesos de desarrollo artístico y social. Incluso el tercer componente de autonomía curricular, ofrece un espacio para la articulación de nuevas propuestas pedagógicas y de contenido. Por supuesto, esto se expone de manera prescriptiva en el documento, pero queda pendiente el desarrollo operativo y la consideración de las condiciones actuales del sistema educativo nacional.

En las secciones anteriores de este documento, se clarifica que la formación de la ciudadanía y la educación para la democracia son conceptos importantes para los sistemas escolares; sin embargo, no podemos asegurar que sí se realizan en la vida escolar. Tampoco existe la certeza de educar a los alumnos para que participen, en la vida real, de una manera democrática. Es decir, que participen en lo común, que respeten la diversidad, que manejen una resolución pacífica de sus conflictos y que se apeguen a un sentido de justicia. Se necesita una educación más activa y directa para desarrollar esos valores.

#### *-Contexto Griego*

En el sistema educativo griego, la asignatura de educación social y política (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή) se imparte en ambos niveles (primaria y secundaria), mientras que la asignatura de teatro solamente se imparte en la escuela primaria. Sin embargo, el currículo<sup>46</sup> establece que “en la escuela secundaria, la materia de Teatro es parte del Plan de Estudios de Actividades Escolares (Πρόγραμμα Σπουδών Σχολικών Δραστηριοτήτων), así como en el contexto de la preparación de proyectos interdisciplinarios, en general; y en el de Zona Flexible (Ευέλικτη Ζώνη), en particular” (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών<sup>47</sup> Θεάτρου, ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ p. 127). En ambos niveles, el propósito general del curso es “alentar a los estudiantes a

---

<sup>46</sup> Los programas detallados encuentran en el sitio web <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

<sup>47</sup> Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, en adelante: ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ.

desarrollar habilidades e inclinaciones para poder funcionar armoniosamente en grupo y como personas autónomas”. (ibíd., p. 127). Aquí, se mencionan algunos de los propósitos específicos:

- La fomentación la expresión creativa.*
  - El autoconocimiento del alumno, su cooperación y su integración armoniosa en el grupo.*
  - El desarrollo de habilidades físicas y cognitivos y el cultivo del mundo psíquico*
  - La formación de la percepción artística, el criterio estético y la producción de productos artísticos.*
  - La conciencia del significado del rol.*
  - La Creación artística colectiva (representación teatral).*
  - Activación inmediata, participación y acceso del alumno al proceso de enseñanza.*
- (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Θεάτρου (Plan de estudios de Teatro), σ. 127).

La educación social y política de los estudiantes se cubre directa e indirectamente, es decir, enseñando las materias del campo de aprendizaje Estudios del Hombre y de la Sociedad (Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας) y enseñando aspectos de la educación política en otras materias:

*Las materias en cuales se enseña la educación social y política ayudarán a los estudiantes de una manera coherente y sistemática a comprender sus roles, derechos y obligaciones como ciudadanos. Al mismo tiempo, además de otros cursos y actividades en la vida escolar -como educación física, economía doméstica, orientación vocacional escolar, educación sanitaria, educación del consumidor, educación vial, educación ambiental contribuyen a que los estudiantes sean capaces de enfrentar los problemas sociales y morales difíciles, que a menudo aparecen en sus vidas, tanto en el entorno físico y social inmediato como en el más amplio (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Plan de estudios de Educación Social y Política, p.230 ).*

La materia de educación social y política en la educación obligatoria de acuerdo con el currículo tiene como objetivo el desarrollo intelectual, moral, cultural, social y político de los estudiantes. Más específicamente, el propósito del curso es:

*-desarrollo espiritual con la promoción del conocimiento y la comprensión del significado más profundo y el propósito de la vida y los valores ecuménicos y atemporales de la sociedad humana, con el objetivo final de su aplicación en la vida cotidiana,*

*-el desarrollo moral al alentar a los estudiantes a evaluar con espíritu crítico los temas de libertad, igualdad, justicia, derechos humanos, así como sus derechos y obligaciones en la sociedad,*

*-desarrollo social, económico y político con el apoyo de los Estudiantes para adquirir los conocimientos, la comprensión y las habilidades que son elementos necesarios para su participación libre, responsable y activa en el ámbito social, económico y político,*

*-desarrollo cultural en el fortalecimiento de la identidad nacional y cultural de los estudiantes, la conciencia de la naturaleza y el papel de los diversos grupos a los que pertenecen, y la aceptación de la diversidad y el pluralismo,*

*-el desarrollo de la identidad y la conciencia griegas basadas en el patrimonio nacional y cultural, el cultivo de las relaciones sociales y la cohesión social, la responsabilidad individual y la solidaridad social. (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Plan de estudios de Educación Social y Política), p.230).*

La educación de los futuros ciudadanos se completa en la Secundaria en la materia Educación Social y Política, que se cursa en el Tercer Grado de Secundaria y se imparte dos horas por semana. Los maestros que se asignan en primera instancia, son Sociólogos, Legisladores y especialistas en Ciencias Políticas y la segunda opción para elegir a los docentes son: Teólogos, Filólogos, Economistas y Profesores de Economía Doméstica.

De acuerdo con el libro del maestro, la materia de Educación Social y Política, tiene como objetivo principal “proporcionar la educación social y política, cultivar los conocimientos y habilidades que definen el carácter dinámico de la condición del hombre-ciudadano moderno de la comunidad griega, europea e internacional, como se refleja en el contexto rápidamente cambiante de los tiempos modernos” (Sotiriou et al 2008 p.7). También se menciona que el libro de texto no sólo está dirigido a las habilidades cognitivas, sino también al desarrollo de habilidades psicosociales de los ciudadanos a través del aprendizaje experimental activo. Se observa, entonces, que existe una

convergencia entre la clase, los propósitos y los métodos de investigación. Sin embargo, hay que señalar una contradicción. Mientras se declara la necesidad de un enfoque experimental e interdisciplinario, al final, el libro proporciona material para el aprendizaje y se examina la memorización de este texto con un examen tradicional. La investigación que sugerimos puede responder igualmente a la enseñanza de los objetivos de aprendizaje a través de la experiencia de socialización de los estudiantes.

Además, el ciudadano democrático moderno es llamado a vivir y coexistir con otros, dentro del Estado-Nación, en una unión multinacional y una sociedad globalizada. En lo que respecta al ciudadano democrático, se indica que el concepto del ciudadano democrático se conforma:

- a) por la legislación nacional (constitución y leyes del estado)
- b) por los textos de la Unión Europea
- c) por los textos y declaraciones de Organizaciones Internacionales.

No obstante, cuando se plantea la cuestión de su especialización, la razón es dada a las organizaciones internacionales y organizaciones no gubernamentales (ONG), tanto en la escuela Primaria, como en la Secundaria. Vale la pena mencionar que las ONG han sido acusadas por la penetración política y la influencia cultural de los países dominantes e incluso de la forma más insidiosa y subliminal, una forma “pacífica” y “filantrópica”, pero sobre todo imponen el poder (Hardt y Negri 2000).

El libro escolar se divide en dos unidades, *el individuo y la sociedad* y *el individuo y la república*. Comienza presentando al hombre como un ser social, interactuando con otras personas y creando comunidades. Continúa examinando a la sociabilidad humana, es decir, su integración en grupos, su condición social, las características sociales, los roles sociales, las normas sociales, los problemas sociales, la desigualdad social, las instituciones sociales, etc. Todos estos aspectos de la sociabilidad es el material de la primera parte en la que el estudiante trata, con base en las herramientas teóricas que ofrece el libro, analizar la información y situaciones, sin que él mismo se convierta en un factor activo de estas situaciones. Por ejemplo, se le pide al estudiante, dar ejemplos de reglas formales e informales, generales y específicas, rigurosas y flexibles de la escuela (Sotiriou et al. 2008, p. 29), pero no es invitado a participar a conformar estas reglas.



Aparte de la enseñanza directa, los principios del ciudadano democrático son apoyados también de otras materias. Por ejemplo, en la clase de griego moderno del Tercero de Secundaria se enseñan los siguientes temas: Grecia en el mundo; Lenguas y culturas del mundo; Todos somos iguales, Todos somos diferentes; Europa Unida y Ciudadanos europeos; Paz - Guerra; Activistas en defensa de los valores universales. Similares son los temas en la materia de Literatura, en la preparatoria, mientras que la enseñanza de textos específicos de la Literatura Griega Antigua se torna indispensable en la formación de los futuros ciudadanos. Ejemplos típicos son: *Antígona* de Sófocles, *Epitáfio* de Pericles, *República* y *Protágoras* de Platón, *Ética Nicomaquea* de Aristóteles. También en la preparatoria, en la enseñanza directa de la ciudadanía, se suma la materia de *Educación Política* que es impartida en primera instancia por Economistas, Sociólogos, Legistas y Politólogos, y en segunda opción por Filólogos. A continuación, se presenta una tabla con asignaturas y horas que abordan cuestiones de formación de ciudadanía:

**Tabla 3 Estudios del Hombre y de la Sociedad en el Currículo griego**

| Grado:   | A' y B' Grado   | Γ' y Δ' Grado  | E' y ΣΤ' Grado     | Materias extras con objetivos similares |
|----------|---|--|--------------------|---|
| Primaria | -Estudio del Medio Ambiente, 4 horas<br>La mitad de las horas se dedican al aprendizaje del campo de los Estudios Humanos y de la Sociedad y la otra mitad en Ciencias Naturales. | - Estudios del Medio Ambiente, 3 horas en tercero y cuarto grado a partir de 2016 se convierte en 2 horas. La mitad de las horas se dedican al aprendizaje del campo de los Estudios Humanos y de la Sociedad y la otra mitad en Ciencias Naturales.<br>-Historia, 2 horas | -Historia, 2 horas | Zona Flexible                           |

| Grado:       | A' Grado  | B' Grado   | Γ' Grado  | Materias extras con objetivos similares                   |
|--------------|---|--|---|---|
| Secundaria   | -Historia, 2 horas<br>-Religión, 1 hora<br>Actividades Vivenciales en Primer grado: Vida Escolar y Social | -Historia, 2 horas<br>-Religión, 1 hora  | -Historia, 2 horas<br>-Religión, 1 hora<br>-Educación y Política, 2 horas | Redacción, griego   |
| Preparatoria | Educación Política (Economía, Instituciones Políticas y Autoridades de Derecho, Sociología), 3 horas      | Educación Política (Economía, Instituciones Políticas y Autoridades de Derecho, Sociología), 2 horas | Historia de Ciencias Sociales, 1 hora.                                    | -Discurso filosófico - Tucídides, - Redacción, - Antígona |

### 1.3.2. Educación Democrática y Educación para la Democracia

En este momento, será necesario distinguir entre educación democrática y educación para la democracia. El primer término establece la educación que se basa para su organización en principios democráticos, mientras que el segundo establece la educación que apunta a una sociedad democrática como un objetivo político. La presente tesis trata la educación para la democracia, ya que está diseñada y orientada al sistema de educación pública de los dos países, el cual es jerárquicamente antidemocrático. Éste es sistema educativo que, sin embargo, declara la necesidad de educación en democracia, para que la formación de ciudadanos se inspire en principios democráticos.

Sin embargo, vale la pena mencionar brevemente algunos de los ejemplos más conocidos e influyentes de educación democrática que existen. Tales ejemplos son las

escuelas libres de Alemania<sup>48</sup> y las escuelas Sudbury<sup>49</sup>, mientras que la más conocida es Summerhill en Inglaterra<sup>50</sup>, que está a punto de cumplir un siglo desde su apertura. Las escuelas democráticas han creado la Red Internacional de Educación Democrática (International Democratic Education Network, IDEN). Ésta es una red global de escuelas, organizaciones e individuos que comparten ideales comunes, tales como “respeto y confianza para los niños, igualdad de status entre niños y adultos, responsabilidad compartida, libertad para elegir actividad, gobierno democrático y conjunto entre niños y personal”<sup>51</sup>. En la Conferencia anual de International Democratic Education Conference en 2005, en Berlín, los participantes acordaron: “creemos que en cualquier medio educativo, principalmente en las escuelas, la gente joven tiene derecho a formar parte de la organización, a participar en el proceso de toma de decisiones, y a controlar y gobernar si es necesario”<sup>52</sup>. Hay que destacar que todas las escuelas democráticas mencionadas no siguen el currículo nacional.

En los países europeos principalmente (pero también en otros países fuera del continente, como Perú, Sudáfrica, Israel, Sri Lanka, EE. UU., Etc.) está activa la Comunidad Europea para la Educación Democrática (European Democratic Education Community, EUDEC), una organización sin fines de lucro que promueve la educación democrática como modelo educativo para todos los estados democráticos. Para EUDEC, las comunidades de aprendizaje democrático comparten los siguientes elementos:

*-Fundamentos sólidos en una cultura de valores de igualdad y responsabilidad compartida. El respeto crea respeto. La confianza genera confianza. La compasión crea compasión. La tolerancia crea tolerancia. La escucha activa crea escucha.*

---

<sup>48</sup> Un ejemplo típico es la escuela gratuita de Leipzig, una escuela que fue galardonada por la UNESCO en 2012 por su sostenibilidad (<https://www.freie-schule-leipzig.de/>)

<sup>49</sup> En las escuelas de sudbury, los estudiantes tienen control total sobre lo que aprenden y cómo aprenden (<https://sudburyschool.com/content/sudbury-model-education>).

<sup>50</sup> Puede encontrar más información sobre esta escuela histórica en su sitio web (<http://www.summerhillschool.co.uk/>).

<sup>51</sup> <https://www.idenetwork.org/index.php/about/what>

<sup>52</sup> <https://www.idenetwork.org/index.php/about/what-is-democratic-education>

*-La toma de decisiones colectivas, donde todos los miembros de la comunidad, independientemente de su edad o prestigio, participan por igual en las decisiones sobre cuestiones importantes como las reglas escolares, los planes de estudio, los planes de trabajo, el personal e incluso los asuntos fiscales.*

*-Descubrimiento auto dirigido. Los estudiantes eligen lo que aprenden, cuándo, cómo y con quién lo aprenden. El aprendizaje puede ocurrir dentro o fuera del aula, a través del juego y el estudio convencional. La clave es que el aprendizaje sigue las motivaciones intrínsecas de los estudiantes y responde a sus intereses.<sup>53</sup>*

Para redirigir el argumento a la educación para la democracia, podemos identificarla en tres áreas de la realidad escolar: en el Currículo, en el Currículo Oculto y en las intervenciones educativas. La presentación del Currículo ya tomó lugar anteriormente, mientras que el subcapítulo más adelante sobre la Pedagogía Crítica menciona la influencia del Currículo Oculto. Los programas de intervención destinados a la educación para la democracia y la ciudadanía activan aún no se han considerado.

En Grecia, dos programas relacionados con la democracia tuvieron una gran participación e impacto. Éstos son el programa del Parlamento griego “Democracia y Educación” (Δημοκρατία και Εκπαίδευση) y el programa “Educación Democrática” (Δημοκρατική Παιδεία). El programa “Educación Democrática” fue un programa de capacitación docente para la democracia, que duró dos años (2015-2017) y aportó a los docentes conocimiento y material<sup>54</sup>, pero sin proponer algún cambio en el plan de estudios o método de enseñanza existente. Igualmente, el programa del Parlamento Helénico<sup>55</sup> también proporciona material relevante relacionado con la democracia. Mientras que al mismo tiempo invita a los maestros a compartir el material que será creado por ellos mismos. Durante el año escolar 2018-2019, en las escuelas secundarias griegas, por primera vez, se inauguró la institución de la semana temática, donde durante cinco días los estudiantes tuvieron la oportunidad de asistir a talleres temáticos. Uno de los temas era

---

<sup>53</sup> <https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education>

<sup>54</sup> <https://www.demopaideia.gr/>

<sup>55</sup> <http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sId=110I444I1132I646I453528>

sobre la convivencia democrática y los derechos humanos<sup>56</sup>. La mayoría de las intervenciones que tuvieron lugar durante la semana temática fueron planeadas por ONG. Además, vale la pena mencionar el programa del Consejo de Europa<sup>57</sup> “Free to Speak - Safe to Learn, Democratic Schools for All”<sup>58</sup>, el cual, en Grecia, condujo al diseño del programa “Human Rights for Beginners”<sup>59</sup>. Éste se implementó en enero de 2020 y se diseñó originalmente para invitar a los maestros a recibir capacitación para diseñar la intervención que les gustaría implementar.

En México, los programas de intervención correspondientes son menos o no se pueden identificar fácilmente porque las escuelas funcionan de manera más autónoma que en Grecia. Por lo tanto, para que un programa se implemente, necesita el permiso de la dirección de la escuela, mientras que en Grecia se necesita un permiso especial del Instituto de Política Educativa (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), lo que hace que los programas sean es más fácilmente detectables. Además, muchas veces los términos participación social, participación estatal, etc. se refieren a la capacitación técnica de grupos socialmente vulnerables o la transparencia de diversos fondos.<sup>60</sup>

En los últimos años, el Instituto Nacional Electoral ha promovido una serie de programas titulados Cultura Política, destinados al desarrollo del ciudadano en diferentes niveles educativos y en diferentes sectores de la sociedad<sup>61</sup>. La “Estrategia Nacional de

---

<sup>56</sup> <http://iep.edu.gr/el/thematiki-evdomada-2018-2019/dimokratiki-synyparksi-kai-anthropina-dikaiomata>

<sup>57</sup> El Consejo de Europa es una organización internacional fundada en 1949 con la participación de 47 países europeos. Su objetivo es proteger los derechos humanos, el desarrollo democrático y el estado de derecho (Derechos humanos, democracia, Estado de derecho) (<https://www.coe.int/en/web/portal>)

<sup>58</sup> <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/about>

<sup>59</sup> <https://www.humanrightsforbeginners.gr/>

<sup>60</sup> Como es el caso en el estado de Aguascalientes, donde el programa de participación social en el sistema educativo se refiere al financiamiento para el mantenimiento del edificio y la infraestructura escolar ([http://www.iea.gob.mx/INTERNAS/sistema\\_sucativo/prog\\_participacionsocial.html](http://www.iea.gob.mx/INTERNAS/sistema_sucativo/prog_participacionsocial.html)).

<sup>61</sup> <https://www.ine.mx/cultura-civica>

Educación Cívica para el desarrollo de la cultura política democrática en México 2011-2015”<sup>62</sup> incluye los siguientes proyectos:

- Fomento de ciudadanía mediante la promoción de prácticas y políticas en equidad, desarrollo, seguridad y justicia.
- Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México.
- Informes especiales sobre temas agenda pública para la construcción de ciudadanía y la calidad de la democracia.
- Formación ciudadana para jóvenes.
- Convivencia democrática en escuelas de educación básica.
- Capacitación de ciudadanos para tomar iniciativas.
- Formación de líderes democráticos y liberación del partidismo.

Durante los próximos cinco años, 2017-2023, el programa ha establecido la política que debe seguirse en tres áreas estratégicas: el diálogo, la verdad y la exigencia, mientras que las intervenciones que implementa se refieren principalmente educación no formal<sup>63</sup>.

Resumiendo lo que se ha registrado hasta ahora sobre el contexto empírico y la situación actual en la educación formal, la participación ciudadana ha sido reemplazada por la legitimidad y el respeto de los derechos individuales, y, generalmente, se agota la enseñanza de una lección de educación política. La educación ciudadana se presenta como una lección teórica, no como una habilidad que conduce a la práctica. No existe una referencia directa a la vida escolar; por el contrario, cualquier práctica de educación social se pospone para otro momento y otro contexto, en el que el desarrollo del individuo habrá sido completado. Parece, por lo tanto, que el interés orientado hacia el conocimiento de la democracia como un concepto abstracto, y no como una aplicación de valores y procesos democráticos en la vida escolar. Este fenómeno, junto con la situación política en varias partes del mundo, está causando una preocupación creciente. Por ejemplo, en Europa con el surgimiento del fascismo/neonazismo y la penetración política de sus ideas en la juventud,

---

<sup>62</sup> Estrategia Nacional de Educación Cívica para el Desarrollo de la Cultura Política Democrática en México (enec) 2011-2015

<https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/DECEYEC/EducacionCivica/estrategiaNacional/ENE-C-2005-2010.html>

<sup>63</sup><https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/DECEYEC/EducacionCivica/estrategiaNacional>

como también en Latinoamérica con los graves problemas sociales causados por la guerra del narcotráfico, el crimen y el autoritarismo, hacen urgente la necesidad de una educación democrática. Pues ésta puede servir como baluarte contra ideologías totalitarias y autoritarias.

## **CAPÍTULO DOS. Democracia y Ciudadanía: Principios básicos y conceptos**

Este capítulo aborda dos temas: el transculturalismo y la democracia. Cada uno de estos temas, aportan elementos conceptuales esenciales para la comprensión del problema planteado y la argumentación de la tesis expuesta.

### **2.1. Transculturalismo**

El transculturalismo como una forma de leer (descifrar) la realidad política y social da sentido a estudios como la presente tesis. Los conceptos de globalización, gobernanza global y el “Sur global” en el contexto transcultural de la era moderna definen un estado más allá de las fronteras nacionales, donde las formas de comportamiento político están determinadas por la localidad y las cosmovisiones. Se podría decir que México y Grecia tienen una posición similar, no geográfica sino en el mapeo político de los sistemas globales. Las características políticas y sociales comunes entre Grecia y México integran a los dos países en todos los estados definidos por la teoría de los sistemas globales como “Sur global”. Los enfoques interculturales (cross-cultural) en los países del Sur Global pueden contribuir a una comprensión más completa de los fenómenos sociales actuales y las tendencias políticas que gobiernan estos países, resaltando la relevancia que los caracteriza y conduciendo a conclusiones útiles. Por lo tanto, debido a esta importancia, un estudio comparativo entre los dos países mencionados no sólo facilita el estudio de los fenómenos dentro de cada uno de ellos, sino que también permite la formación y un tratamiento más sustancial de los problemas que exceden las condiciones locales, ya que se basan en un complejo político y social internacional.

#### **2.1.1. Globalización, política y sociedad.**

La globalización es un término que aparece a partir de la Segunda Guerra Mundial y que puede asumir diversos significados en función del objetivo de quien lo utiliza y dependiendo del contexto en el que se usa y de las referencias. Esta polisemia del término, más allá del hecho de los contextos que nadie usa, de debe a que el término se utilizó, en primer lugar, para describir diversos fenómenos. Para fines de la tesis, nos referiremos a las dos principales tendencias interpretativas del término globalización. La primera es la globalización como un proceso de integración individual de economías regionales, en lo



que suele llamarse la economía mundial. Esta interpretación del término constituye, para quienes lo usan, una estrategia de crecimiento correspondiente para la economía en cuestión. Los elementos clave de esta interpretación de la globalización son: el tono positivo y la heterogeneidad de lo que constituye una estrategia de desarrollo, la cual, por un lado, puede o no exceder los obstáculos respectivos planteados por los estados nacionales. Por otro lado, la estrategia de desarrollo que se elige en cada caso no consiste en ideas prácticas o comunes específicas, sino que se caracteriza por la desigualdad.

La segunda interpretación de la globalización es que es una práctica normativa que describe la expansión cultural y económica del capitalismo a expensas de las economías locales. Particularmente, la globalización describe la expansión de las transacciones económicas y la organización de actividades económicas fuera de los límites políticos de los estados nacionales, y más específicamente, la globalización es el proceso de aumento de la interdependencia de las economías, la disminución de la riqueza de los países del mundo en desarrollo, el retorno de la gobernabilidad a organizaciones supranacionales a través del proceso de profundización de la integración económica (por ejemplo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE; Unión Europea, U.E.). En consecuencia, la segunda interpretación de la globalización, internamente, tiene una connotación negativa.

En cuanto a la economía, la globalización se manifiesta a través de tres eventos principales: a) comercio internacional, b) inversión internacional y c) financiamiento internacional. Los fenómenos anteriores son evidencia de la expansión de las actividades económicas más allá de las fronteras de los estados nacionales, que se vincula a la forma en que se desarrolló el capitalismo después de la Segunda Guerra Mundial (Rupert, 2000). Específicamente sobre el tema de la unificación de la globalización con la exportación de vínculos comerciales, Rupert (2000, p. 45) menciona el argumento correspondiente de Held et al. (1999, p. 167):

*“Hasta la década de los 70, en todos los países de la OCDE se había establecido una gran área de libre comercio y, desde la década de los 80, se había expandido a países en vías de desarrollo y países que antes estaban cerrados al comercio debido al comunismo, dando como resultado un sistema de comercio global. Históricamente, los niveles de protección son más bajos que en épocas anteriores, y*

*es probable que continúe la liberalización del comercio. Los niveles de comercio son más altos que nunca, tanto en números absolutos como en relación con la producción”.*

La globalización, en forma de expansión de las relaciones de producción, no es nada nuevo. En un estilo literario, Marx y Engels lo declaran en el Manifiesto comunista: “La necesidad de aumentar la venta de sus productos todo el tiempo persigue a la burguesía en todo el mundo. Está obligado a anidar en todas partes, a establecerse en todas partes, a crear relaciones en todas partes”<sup>64</sup> (Marx y Engels, 2004, p. 65). Por otro lado, Rosa Luxemburg, enfocándose en varios aspectos de la reproducción del capitalismo, también señala con respecto a la posición de Marx y Engels, que vimos anteriormente:

*“Los métodos de producción capitalistas hacen algo más que despertar la sed de plusvalía del capitalista, por la cual impulsa la expansión incesante de la reproducción. La expansión es de hecho una ley coercitiva, un estado financiero para para el sujeto capitalista. Bajo el poder de la competencia, el precio de los productos básicos es el arma más importante del capitalista en su lucha por una posición de mercado” (Luxemburg, 2003, p. 12).*

En consecuencia, según las citas anteriores, la globalización como proceso económico existe como una característica estructural del modo de producción capitalista. En cuanto al tema de la globalización y su relación con la política y la economía, nos basaremos en el trabajo de Saskia Sassen. Sassen (1996), quien, refiriéndose al impacto de la globalización económica, concluye que ha transformado la territorialidad (territoriality) y la soberanía (sovereignty) de los estados-nación. Especialmente para la relación sociedad-globalización, llegó a la conclusión que la forma moderna de ciudadanía (citizenship) depende de las condiciones de la sociedad en general y, por lo tanto, la globalización influye de una forma que aún no podemos saber cómo termina (1996 p. 12). En particular, para la relación entre política y sociedad en el contexto de la globalización, Sassen ha propuesto a la ciudad como un elemento importante de estudio. Las ciudades modernas reflejan lo que Sassen percibe como “una separación parcial del espacio nacional y las jerarquías tradicionales de escala, que se centran a nivel nacional” (Sassen, 2007, p. 102).

---

<sup>64</sup> La traducción que se utilizó en griego fue la de Σύγχρονης Εποχής (Marx, K. & Engels, F. (1994) *Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.), mientras la traducción en español es de elaboración propia.

El rol, aquí, de la ciudad es sostenerse en algún lugar entre lo local (local) y lo regional (regional) (Sassen, *ibid*), ya que divide el espacio nacional, pero al mismo tiempo instala en su lugar una red global, de la cual ésta es, precisamente, un nodo.

Con base en esto, más allá de la ciudad, Sassen regresa al estado, señalando que en el mundo globalizado, los derechos humanos pueden desempeñar un papel más importante en la “regulación de la política” (Sassen, 2006, p. 286). Sin embargo, al mismo tiempo, la ciudadanía carga, por así decirlo, una dimensión necesariamente nacional, es decir, nunca se vuelve completamente supranacional. Esto se evidencia en el hecho de que importantes formaciones supranacionales como la UE no han realizado ningún progreso significativo en el establecimiento del concepto del ciudadano europeo, en relación con las nacionalidades existentes. En conclusión, los desarrollos que suceden al nivel de la soberanía de las naciones-estado a través de la influencia de la globalización no se traducen directamente en la cuestión de la ciudadanía, ya que requieren formaciones sociales más amplias y una transformación definitiva de otros niveles de constitución, como la soberanía estatal. Por último, según Sassen, podríamos ver una forma alternativa de convertir la ciudadanía nacional en algo diferente, definiéndola a través de la visión del desarrollo de la práctica social (Sassen, 2006, p. 286).

### 2.1.2 Gobernanza global y problemas globalizados

La gobernanza global (global governance) es parte del concepto de globalización más amplio y percibido positivamente. En particular, está vinculado a la globalización a través de la percepción de una restricción permanente del poder estatal (Grugel y Piper, 2007, p. 12). Como concepto surgió en la década de los años 90, después de la Guerra del Golfo y después del 11 de septiembre de 2001, se asocia cada vez más con doctrinas como la seguridad global (Shaw, MacLean y Black, 2006).

La gobernanza global es un nuevo concepto de control que expresa el presente neoliberal y según Van Der Pijl “se refiere al aumento de la racionalidad microeconómica en el criterio de validación para todos los aspectos de la vida social” (en Rupert, 2000, p. 49). Mientras que la versión neoliberal de la globalización trata constantemente de someter a las personas a nuevas relaciones de poder social, que ahora están articuladas en entornos transnacionales, al mismo tiempo invita a los sujetos a un discurso directo e individualista

sobre problemas específicos, como es la guerra contra el Terrorismo, la seguridad, y la prosperidad. Los problemas globalizados, están vinculados a su vez con lo que Heng y MacDonagh (2009) denominan riesgo globalizado (globalized risk). Según Heng y MacDonagh (2009, p. 19), la discusión sobre los peligros globalizados añade problema adicional de las contradicciones que introduce la gobernanza global, ya que nos ayudan a eliminar los dipolos o las dualidades nacional- internacional y nacional-exterior.

La forma en que se define la gobernanza global se basa en un universo particular de factores activos que incluyen organizaciones supranacionales, estatales, transnacionales y varias organizaciones de la sociedad civil. Un ejemplo típico de lo anterior es la Comisión de Gobernanza Global (Commission on Global Governance – CGG). Ésta se fundó después de la Guerra del Golfo y tenía como objetivo revisar el sistema de las Naciones Unidas, ya que se consideró incapaz de hacer frente a la nueva situación después de la caída del comunismo y la guerra en curso. El concepto de gobernanza global se proclamó como una forma de ayudar a salvaguardar las desigualdades a escala global, introducir una nueva lógica política basada en la Nueva Administración Pública (New Public Management) y tener como elemento central la cooperación del sector público y privado (Grugel y Piper , 2007. p. 3). Detrás de esta imagen, así como detrás de las proclamaciones para la modernización de la ONU, la gobernanza global fue una nueva forma de exportar la manera occidental de llevar la política a un público no occidental. La ideología básica que ha estado apoyando la expresión de la gobernanza global hasta la fecha es que los problemas del mundo moderno están necesariamente globalizados y el primer problema es la creciente inseguridad entre los países debida al terrorismo.

Al mismo tiempo, Shaw, MacLean y Black (2006) consideran que al consolidarse el concepto de gobernanza global en el siglo XXI, se realiza un cambio de paradigma en los asuntos globales, y debemos examinar con cuidado si nos dirigimos hacia un mundo posglobalizado (post-globalization). El cambio de paradigma se debe principalmente a lo que ellos mismos llaman una nueva inseguridad colectiva (Shaw, MacLean y Black, 2006, p. 5), a la cual describen como el gran vacío que se desarrolla entre los estados que ya no tienen la soberanía requerida. Por lo tanto, lo que anteriormente se hubiera considerado un territorio nacional se vuelve un área en la que operan grandes redes transnacionales de actividades ilegales (por ejemplo, comercio de armas, tráfico de personas -trafficking-). Por

lo tanto, hoy en día, el creciente conflicto entre las naciones y estas redes es más intraestatal (intra-state) o transnacional (trans-national) y no sólo se encuentra localizado dentro de los países de manera aislada (Shaw, MacLean y Black, *ibíd*).

Incluso a nivel de resolución de problemas críticos, la situación ahora ha cambiado con respecto a la cooperación entre los estados. De nuevo, según Shaw, MacLean y Black (2006, p. 7), el ejemplo del tsunami de 2004 en el Océano Índico es un ejemplo de nueva gobernanza global. Sin embargo, hay que admitir que todas estas iniciativas, que crecen a medida que aumentan los desastres en el mundo en desarrollo, privan a los países en desarrollo de la capacidad para resolver problemas tan cruciales para sus pueblos, como su política exterior y la configuración de soluciones internas en esta nueva galaxia de actores no estatales, como son las empresas multinacionales y las Organizaciones No Gubernamentales Internacionales, que están abiertamente involucradas en el nuevo sistema de gobierno.

### 2.1.3. Sur Global

Desde principios del siglo XXI, ha comenzado a surgir en las ciencias humanas, entre otras, un concepto nuevo, el del Sur global (global South). Se consideró que el término Sur global podía cubrir de una mejor manera la forma en la que operaban los países del Tercer Mundo o, anteriormente, del “mundo en vías de desarrollo” en las décadas de los 80 y 90. El término proviene de los críticos de los estudios poscoloniales (post-colonial studies) en la tradición eurocéntrica del pensamiento y la epistemología correspondiente. En la práctica, las críticas poscoloniales apuntaron a romper la percepción universal de la visión eurocéntrica de las cosas, una percepción del eurocentrismo de sí mismo. Esta crítica “reveló la ceguera de la tradición eurocéntrica en las estructuras coloniales y otras estructuras hegemónicas en términos de pensamiento y realidad” (Rehbein, 2015, p.1).

Wolvers, et al. (2015) señalan que el “Sur global” no sólo entra en la categoría de un término nuevo, sino que también está rodeado por un peso político particular. Este peso se refiere al efecto positivo del término en comparación con los términos correspondientes que pertenecieron a épocas anteriores. Al usar el Sur Global, como término descriptivo, se da mayor énfasis en la resistencia a los poderes hegemónicos. Al mismo tiempo, su

descripción es menos jerárquica y menos evolutiva que los términos anteriores (Wolwers, et al., 2015).

De las dos palabras que componen el término Sur Global, el primero que debe ser comentado es el “Sur”. El concepto del Sur da la dimensión geográfica necesaria, que supera, pero sin duda incluye las áreas previamente identificadas con el Tercer Mundo. Además, junto con el componente “Global”, el término también incluye las periferias dentro de las regiones de América del Norte y Europa Occidental, que comparten problemas con los países del Sur. La conclusión anterior nos lleva al significado constitutivo del término “Sur global”. Braveboy-Wagner (2009, p. 3) establece como principal significado del “Sur global” los problemas en común y sus respectivas dinámicas de reversión, desarrollados por ciertos grupos, que están excluidos de una serie de derechos y oportunidades por los sistemas políticos locales (local) y regionales (regional). El resultado de estas exclusiones conecta directamente el Sur global con la globalización a través de un proceso dual: la desterritorialización (de-territorialisation), es decir, la “liquidación” de lugares/áreas tradicionales mediante la eliminación de referencias y esquemas culturales tradicionales; y la reterritorialización (re-territorialisation), es decir, la introducción de nuevas referencias culturales que reflejan los cambios económicos y sociales (Elden, 2005, pp. 11-12). Con este doble proceso queremos señalar lo que Braveboy-Wagner (2009) describe como el aumento de la diversidad y los movimientos de estos países. Por un lado, tenemos países en transición (por ejemplo, países de Europa del Este), pero también países como Brasil que se están moviendo rápidamente “hacia arriba”: los llamados países emergentes, tanto económica como socialmente. Mientras que, en la dirección opuesta, hay países en desarrollo o áreas extensas dentro de algunos de los países en transición (como las Zonas Económicas Especiales), que tienden a sobre endeudarse y ser pobres.

Una característica adicional que comparten los países del Sur global (o, al menos, algunos de ellos), más allá de los problemas económicos y sociales comunes, es la participación en organizaciones internacionales distintas de las occidentales. Por supuesto, el proceso anterior no está exento de preocupaciones. Gray y Gills (2016, p. 564) informan que la importante cuestión histórica de nuestra era sobre el Sur global es si existen nuevas “esferas de influencia” bajo los auspicios de los países del Sur global o no. Esto significa

que hoy en día hay evidencia de la aparición de elementos de influencia hegemónica y expansionismo a escala regional. Como ejemplo típico de lo anterior tenemos la aparición de BRICS (Brasil, Rusia, India, China, Sudáfrica) y el papel que intentan desempeñar en el marco financiero global, y la crisis económica mundial. Quienes comparten este punto de vista creen que estamos enfrentando una turbulencia en la economía política global y ante los grandes cambios estructurales globales.

En conclusión, a pesar de las diferentes acepciones y matices del término “Sur global”, éste es una herramienta útil para analizar un grupo de países, que hacen notar sus problemas y construyen sus narrativas sobre ellos de una manera radicalmente diferente y a través de los países del centro capitalista contra la globalización y la economía neoliberal. Tanto la Grecia en crisis como el México de 40 años de política neoliberal, que ha llevado a la mayoría de sus ciudadanos por debajo del umbral de la pobreza, son sin duda parte del Sur global a pesar de que ambos países están geográficamente cerca de los centros más importantes económica y administrativamente de la época (Europa y EE. UU., respectivamente). Quizás esta relación directa con los países “poderosos” del mundo intensifica los elementos en común. Creemos que esta relación entre los dos países, la dependencia política y económica de los estados más fuertes y las organizaciones intergubernamentales que comparten, de hecho, crea un terreno económico, social y político similar. Esto facilita su estudio comparativo, la formulación de una estrategia de investigación única y, en última instancia, la implementación de una intervención conjunta adaptada a los respectivos sistemas educativos, que podrá conducir a conclusiones útiles y posiblemente al diseño de futuras investigaciones.

#### 2.1.4. Transculturalismo y cosmopolitismo.

Tomando en cuenta todo lo anterior, asumimos que hay características comunes compartidas por el Sur Global. Por lo tanto, se necesitan investigaciones extensas que pretendan ver las similitudes y diferencias en los países del Sur global, en lugar de investigaciones que se centren en las similitudes y diferencias entre países del norte y sur. Este enfoque, inicialmente, se basa en el cuestionamiento de la cultura global de Featherstone (1990, p.10), quien concluyó con prontitud que la diversidad en las respuestas ante el proceso de globalización indica claramente que no hay perspectivas directas de una

cultura global unificada. Por otra parte, existe una fuerte tendencia hacia las “culturas globales en plural (global cultures in the plural)”. Sin embargo, Featherstone también está de acuerdo en que “la intensidad y la velocidad de los flujos culturales globales actuales han contribuido a la percepción de que el mundo es un lugar único que implica la difusión de nuevas formas” (1990, p. 11).

Esto nos lleva inevitablemente a la cuestión del método que se elige para hacer una investigación transcultural (transcultural). El transculturalismo (transculturalism) surge en la era de la globalización, donde los movimientos (violentos o deliberados) están cambiando el concepto tradicional de culturas y, por lo tanto, “las culturas dejaron de ser objetos estáticos” (Welz, 2009, p.38). Welz (2009) afirma que el concepto de cultura, en la antropología tradicional, se refiere al estilo de vida de un grupo social determinado en un área geográfica estable y claramente definida. Este concepto ahora está siendo desafiado y en su lugar tenemos la cultura que emerge en diversos lugares, sin necesariamente tener una estabilidad geográfica.

En un intento por superar conceptos tradicionales como identidad y etnicidad, que son binarios y no contribuyen suficientemente a las consideraciones culturales modernas, la teoría del transculturalismo (transculturalism) ha sido desarrollada. Antes de examinar en detalle el transculturalismo, necesitamos aclarar dos conceptos relacionados. El primero es el multiculturalismo (multiculturalism). Este se refiere a los estados modernos, donde se desarrolla el fenómeno de las sociedades que albergan diferentes grupos culturales, los cuales (como minorías) también tienen muchas diferencias culturales (Murphy, 2013, σ. 11-13). El segundo concepto es el cosmopolitismo (cosmopolitanism). El cosmopolitismo moderno según Rumford (2008, p. 9) se origina de la fantasía nacional y tradicional y la expande a nivel mundial; sin embargo, en realidad no es una alternativa. Las tres características principales de la idea cosmopolita moderna son: a) superar las condiciones nacionales, b) reconocer que estamos viviendo en un mundo de interdependencia mutua, c) desarrollar ideas regulatorias y realistas para la ciudadanía global, la justicia global y la democracia cosmopolita (Rumford, 2008, p. 9)

El transculturalismo se refiere a la posibilidad de que las culturas, que no necesariamente coexisten dentro de la misma sociedad, estén en diálogo, se comuniquen e interactúen (Berg y Ní Éigeartaigh, 2010). De esta manera, un enfoque de investigación



transcultural supera los problemas que plantea tanto el uso del multiculturalismo como herramienta de conciliación y el cosmopolitismo, como una identidad no alternativa en lo nacional (y de hecho vinculada al cosmopolitismo tradicional de la burguesía). Por un lado, el transculturalismo profundiza las relaciones de interdependencia y comunicación entre diferentes grupos culturales. Además, destaca la unidad de problemas y el pluralismo, sin estar sólo centrado en la diversidad, como las perspectivas multiculturales. Por otro lado, no se extiende a un imaginario occidental, como la democracia cosmopolita, ni extrae su percepción de la noción tradicional de nación o del imaginario nacional. Al contrario, destaca en términos más sociales, la eliminación de los problemas del individuo, como el aislamiento, el desplazamiento y el perdón, cosa que no hacen las otras concepciones similares.

En conclusión, el transculturalismo es visto como un marco teórico necesario para examinar fenómenos en países del Sur global, ya que enmarca y resalta los fenómenos sociales como problemas que se desarrollan dentro de las contradicciones de diferentes sociedades de manera similar, dando un mayor significado a la examinación de los países que pueden estar a muchos kilómetros de distancia geográfica y no pertenecen a organizaciones/formaciones supranacionales comunes, pero comparten problemas globalizados comunes.

## **2.2. Democracia y ciudadanía**

Esta disertación estudia dos lugares diferentes, México y Grecia, a través del teatro social como herramienta para la expresión y el aprendizaje. Sin embargo, el tema principal de la disertación sigue siendo la educación del ciudadano en democracia. La interdisciplinariedad presentada en la introducción, el teatro y el drama como se menciona en el primer capítulo, la interculturalidad y el concepto del Sur global desarrollado anteriormente, así como la pedagogía crítica que se apoyará en el capítulo sobre epistemología, constituyen elementos individuales de un argumento central sobre la forma común en que el ciudadano aprende a formar comunidades y a cultivar cualidades dentro de las instituciones democráticas. En este subcapítulo, el contexto histórico del nuevo concepto de democracia se da en líneas gruesas, luego se intenta la definición del concepto (con referencia a la antigua Grecia

como condición necesaria para la percepción de pensadores modernos como Arendt y Castoriadis) y termina con la participación en democracia y ciudadanía.

### 2.2.1. El estado-nación

Tal vez la mayor lección que la historia nos puede dar es que el mundo 'no es' sino que se ha 'convertido', se ha creado y se crea constantemente, cada momento. Esta creación no es determinista ni teleológica, por el contrario, es siempre una opción. Los conceptos de estado-nación y democracia en el pensamiento moderno parecen casi evidentes, como si siempre hubieran sido la mejor solución que la gente pudiera elegir. No obstante, se puede afirmar que esto no ha sido así a lo largo de la historia. Además, las democracias contemporáneas, en su breve historia, han demostrado ser muy frágiles.

Durante los finales de la Edad Media, mientras gran parte de Europa estaba dominada por el feudalismo, la población de las ciudades, a través de la red (principalmente comercial) de relaciones que crearon entre sí, ya comenzaba a proponer una nueva forma de organización social con eje la comunidad de ciudadanos libres. Al mismo tiempo, a través del mismo proceso histórico, una nueva clase social emerge. La burguesía gradualmente se hace más fuerte y comienza a reclamar una parte del poder. Organiza la vida en su plataforma de lanzamiento social (στο κοινωνικό της εφελτήριο), las ciudades, construyendo instituciones que sirven a sus intereses y, al mismo tiempo, reflejan su ideología. La primera de estas instituciones son las universidades (Ertman, 1997, pp. 27-28).

Hasta entonces, el poder político era derecho de sangre; los nobles tenían derecho a la política, y este derecho se heredaba de generación en generación. Sus títulos estaban directamente relacionados con la tierra que poseían y el derecho a la tierra y a las personas que la poseían, que la habitaban y la cultivaban. Sin embargo, el dinero y la influencia social en expansión gradual de los tenedores de dinero durante los siglos XIII y XIV en adelante (Marx, 2002), a través de la expansión del mercado, en las ciudades y provincias de Occidente, cambiaron decisivamente la política. El período histórico de la aparición del capitalismo llegó, ya que se reunieron los elementos necesarios para este: a) un mercado extenso, b) el desarrollo de las grandes ciudades y c) emerge una nueva relación entre el titular del dinero y titular de mano de obra, donde el primero compra como mercancía lo

que el segundo vende (Marx, 2002, p. 181) y finalmente el tenedor del dinero siente que la influencia social ejercida por las estructuras políticas existentes de la aristocracia de sangre está sobrepresentada.

Al mismo tiempo, la idea de democracia vuelve a la vanguardia histórica, después de los años lejanos de la antigüedad, impulsada por el espíritu de la Ilustración y cultivada fervorosamente en las instituciones educativas del mundo burgués, las universidades. Después de todo, los conceptos de justicia, derechos naturales, igualdad, tolerancia religiosa y humanidad que sientan las bases del pensamiento liberal democrático, de la ideología política predominantemente burguesa,<sup>65</sup> surgen de la misma matriz. Estas ideas se estaban extendiendo y consolidando en gran parte del mundo, con el estallido casi simultáneo de las revoluciones de Francia y E.E.U.U. De este modo, adquieren un carácter ecuménico, tanto geográfico como ideológico. La democracia es el estado ideal para una sociedad que refleja estas nuevas ideas.

Poco antes del comienzo de la revolución industrial<sup>66</sup>, la burguesía dominaba las esferas económicas e intelectuales de la vida pública y buscaba un nuevo vehículo para

---

<sup>65</sup> En “Ensayos sobre el Gobierno” (Essays on Government, 1689), John Locke estableció la noción de “contrato social” como un acuerdo entre gobernantes y gobernados como una condición básica para la existencia y operación de una sociedad (Locke, J. (2013). Δεύτερη Πραγματεία περί Κυβερνήσεως. (Π. Μ. Κιτρομηλίδης, Μεταφρ.). Αθήνα: Πόλις.). Montesquieu, en su obra “El espíritu de las leyes” (Esprit des Lois, 1748), establece la separación de poderes, “legislativo”, “judicial” y “ejecutivo” (Montesquieu (1989). The spirit of the laws. A. M. Cohler, B. C. Miller & H. S. Stone (Eds.). Cambridge; New York: Cambridge University Press.). La obra de Rousseau “Del Contrato Social, o principios de Derecho Político” (Du contrat social ou Principes du droit politique, 1762) (Rousseau, J. J. (2005). El contrato social. (I. de Lorens, Trad.). México: Editores mexicanos unidos.) declara la liberación del hombre como el objetivo de la vida política de la sociedad. La forma en que se inicia no deja ninguna duda sobre la percepción de la opresión: “El hombre ha nacido libre y, sin embargo, se encuentra encadenado en todas partes” (Rousseau, 2005, σ. 34). En la primera frase del tercer capítulo (ibíd. P.38) Rousseau revela la verdad desagradable de relación entre la moralidad y la legalidad, diciendo que el más fuerte no puede mantener su poder indefinidamente si no logra transformarlo en ley y, por lo tanto, transformar la obediencia en deber. Introduce el concepto de “voluntad general”, dando un paso más cercano hacia la democracia tal como la conocemos hoy, donde la mayoría tiene derecho a tomar decisiones y, por lo tanto, a gobernar. Se puede encontrar más información sobre Rousseau y la producción espiritual del período en general en: Scott, J. (Ed.). (2012). The Major Political Writings of Jean-Jacques Rousseau. Chicago: University of Chicago Press.

<sup>66</sup> Durante el mismo período de la Revolución Industrial, como reacción a la destrucción de la naturaleza y la miseria de la existencia humana impuesta por la difusión del dinero y la industria,

servir a sus intereses. Por lo tanto, pone su atención en la organización de compras de mercado por parte del estado: los imperios multinacionales divididos en reinos ya no satisfacían la necesidad de expandir el mercado (Bernstein y Milza, 2000, p. 482). Sin embargo, como señala Hobsbawm (2008), si bien la voluntad política ha existido durante mucho tiempo, la práctica y la ideología burguesas no dominarían por mucho tiempo, sino hasta el final de la revolución industrial, poco antes de la Primera Guerra Mundial. Por supuesto, este proceso no fue logrado, por un acuerdo de caballeros. Al contrario, comienza con una serie de revoluciones populares y básicamente burguesas: las opiniones de los defensores del liberalismo y la democracia, como hemos visto anteriormente, impregnan toda la Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776) y constituyen los principios básicos de la Revolución Francesa (1789). La situación histórica era ideal para la formación de los estados-nación y su organización basada en los principios de la democracia burguesa, pero se necesitaba otro factor para que estas formas se conocieran universalmente.

La primavera de las naciones no podría haber sucedido si la clase comercial y empresarial no se hubiera aliado con las clases bajas para formar un nuevo vehículo para lograr su objetivo común. La clase más nueva de trabajadores era su aliado privilegiado, ya que, después de todo, sus intereses estaban directamente vinculados a la seguridad institucional de la burguesía. Este aliado radicaliza el discurso y resalta las aspiraciones centrales de la nueva sociedad en que emerge la justicia social en el primer nivel y la democracia en el segundo. Así, varios pueblos, a lo largo del siglo XIX, a menudo se rebelaron y se organizaron basados en la democracia directa (por ejemplo, Francia, Estados Unidos, Grecia), pero se rebelaron junto con sus nuevos amos, contra el poder de los antiguos. A pesar de esto, una revolución no garantiza que las instituciones cambiarían.

---

por un lado; y la opresión de los nobles y la crisis de poder de los nobles y aristócratas, por otro lado, prevalece el romanticismo (siglo XIX). Los intelectuales y artistas dirigen su atención a las leyendas, tradiciones y rituales de las clases populares y asumen que allí encontrarán sabiduría y verdad: “El romanticismo y el nacionalismo estaban vinculados por la creencia común de que el pasado debería servir como un medio para comprender el presente y planificar el futuro” (Burns, 2006, p. 602). La producción artística deja de lado la palabra tradición para admirar el arte popular y crear obras correspondientes: la misma palabra folklore (1846) fue un invento de la época” (Hobsbawm 2008, p. 374).

Siempre existe la posibilidad de un simple cambio de poder. Hobsbawm escribió sobre la revolución griega:

*En un solo caso, la guerra sin fin de las tribus pastorales y los héroes-bandidos contra cualquier gobierno verdadero se reconcilió con las ideas del nacionalismo burgués y la Revolución Francesa: en la lucha de liberación griega (1821-30). Por lo tanto, era natural que Grecia se convirtiera en una leyenda y una fuente de inspiración para los nacionalistas y liberales en todas partes. Porque solo en Grecia una nación entera se rebeló contra el conquistador de una manera que podría equipararse razonablemente con el caso de la izquierda europea. Y viceversa, el apoyo de la izquierda europea dirigida por Lord Byron, quien murió en Grecia, contribuyó significativamente a la realización de la independencia griega (Hobsbawm, 2008, p. 203).*

Respectivamente, para las colonias de estados europeos y más específicamente para América Latina, afirma que es difícil hablar de nacionalismo:

*Numerosas democracias latinoamericanas que reemplazaron los imperios desintegrados españoles y portugueses con fronteras que no los representaban a pesar de la distribución de la propiedad a los nobles, quienes afortunadamente habían apoyado uno u otro levantamiento local, comenzaron a ganar intereses políticos y ambiciones territoriales. El ideal panamericano original, de Simón Bolívar de Venezuela y San Martín de Argentina, era imposible de realizar a pesar de que seguía siendo una poderosa corriente revolucionaria. (...) Pero las revoluciones latinoamericanas fueron obra de pequeños grupos de soldados patricios y europeizados que habían sido influenciados por Francia, dejando a las masas de la población católica blanca pobre siendo pasiva y a los indios indiferentes u hostiles (Hobsbawm 2008, p. 206).*

Sin embargo, según su relato, México se destaca entre el resto de América Latina por la conciencia nacional que le dio características especiales a la revolución nacional mexicana:

*Solo en México se logró la independencia por iniciativa de un movimiento popular campesino e indio, bajo la bandera de la Virgen de Guadalupe, y desde entonces*

*México ha seguido un curso diferente y más avanzado políticamente que el resto de América Latina* (Hobsbaw, ibíd.).

Los estados-nación de Grecia y México, en particular, y también el modelo nacional de organización estatal, en general, tienen sólo dos siglos de antigüedad -lo que hace que su forma histórica sea particularmente reciente- y ciertamente más reciente que la de la Democracia. Sin embargo, sería imposible hablar de esto último hoy en día, sin pasar por la institución del Estado-nación. No sólo porque en estas formaciones políticas y sociales la democracia burguesa moderna ha encontrado históricamente su forma, sino también porque dentro de ellas, la única forma esencialmente activa de espacio político es limitada y desarrollada, así como cualquier forma de educación organizada. Por lo tanto, un debate sobre la forma ideal de democracia que trasciende los límites de las instituciones políticas actuales está completamente fuera del alcance de esta investigación. En pocas palabras, no podemos ni tendrá sentido que estudiemos la democracia o el sistema educativo más allá de las formaciones políticas definidas por el estado.

### 2.2.2. Democracia

Hoy la democracia se utiliza en una forma que se refiere a la esfera del “sentido común” y su contenido se da por sentado como si no fuera necesaria más explicación o análisis. Esto es porque se utiliza demasiado en el discurso público (cualquier discurso, no sólo político) para declarar, por un lado, la “regularidad” política -el sistema político del estado occidental- y, por otro lado, el buen funcionamiento de cualquier institución, formación social o grupo, incluso una empresa y por supuesto un aula escolar. El resultado es un oscurecimiento del concepto y su descarga de contenido.

Esta confusión común se vuelve más obvia cuando se escucha al discurso político responder la pregunta ¿qué es la democracia? Las respuestas se relacionan en principio con la enumeración de las instituciones estatales: El congreso, el gobierno, más raramente, la educación y salud pública, los derechos individuales en general y, sobre todo, las elecciones y el principio de mayoría. En un segundo y abstracto nivel, quizás se hablaría de igualdad, justicia, libertad de expresión, del individuo, pero, sobre todo, del mercado, de distinción de

poder y ciertamente de la, por circunstancia, cultura nacional -el “estilo de vida occidental” si es que nos referimos a un país que acepta ser caracterizado con el epíteto “occidental”-.

Algunas de las categorías y nociones anteriores están relacionadas con la democracia como conjunto de instituciones del sistema político estatal, es decir la república parlamentaria representativa. Otras nociones, como la igualdad y la libertad, tienen una relación más orgánica—con ella, mientras existen algunas -por ejemplo, los derechos individuales, la libertad de mercado, etcétera- las cuales se conectan con la democracia sólo de una manera abusiva y circunstancial. Ninguna de ellas, ni la combinación de todas o, incluso, algunas de ellas son suficientes para dar el significado de democracia en su integridad porque no se puede aproximar al término democracia de esa manera. Por lo tanto, la pregunta sigue siendo: ¿qué es la democracia?

Con el propósito de intentar responder, primero tendríamos que regresar a la etimología de la palabra, la cual es griega y proviene de las sintéticas *Dímos* y *Krátos*. *Dímos* es la *pólis*, el pueblo de un estado, pero el que tiene conciencia de su posición y se organiza voluntariamente (con su elección) en un cuerpo único, creando así la esfera pública, la sociedad política y cívica. *Krátos*, respectivamente, significa la autoridad sobre un espacio concreto, el poder sobre un *territorio*. Es la ley de un estado en su unidad con las instituciones que la imponen, y así, compone el poder político y cívico. En consecuencia, la democracia es, en su sentido inicial, como la conocimos desde la antigüedad, la organización y constitución de un estado bajo el poder que ejerce su pueblo; mientras el requisito previo de su existencia es la formación del pueblo en cuerpo político.

Platón dedica su diálogo *Protágoras* a la virtud política. Protágoras destaca la universalidad y la naturaleza de la virtud política y aborda la justicia, argumentando que todas las personas se consideran justas, aunque existen diferentes intereses y diferentes puntos de vista. Incluso cuando una persona comete un acto injusto, finge ser justo. Este es un argumento a favor de la universalidad de la justicia como la virtud que le permite a la humanidad estructurar una vida colectivamente, lo que le permite al hombre ser político. Por lo tanto, todas las personas deben participar en esta virtud si quieren ser consideradas miembros de la comunidad. También sostiene que la virtud política se puede enseñar. Al examinar esta creencia, podemos rastrear la ética social del estado ateniense, que requería que todos los ciudadanos fueran conscientes política y socialmente del estado de derecho;

de lo contrario, la cohesión de la comunidad se vería amenazada. De aquí surge la importancia de la enseñanza. Según Platón, el cultivo de la virtud política se logra a través de la diligencia, la práctica y la enseñanza. Por lo tanto, la educación es la forma en que el hombre se convierte en ser político (Platón Protágoras, 323a-e). No obstante, la educación está vinculada a la naturaleza humana. La virtud política consiste en la *edó* (αἰδῶ) y el *dique* (juicio) y es el regalo de Zeus para los humanos. Por un lado, la *edó*, un estilo de decencia y modestia es el sentimiento que dicta el ejercicio del bien. De acuerdo con la percepción predominante de la sociedad griega antigua, la ejecución del mal se evita precisamente por la vergüenza, la *edó*, no por el miedo al castigo. El *dique*, un estilo de juicio, por el otro lado, es el sentido de la justicia que nos ayuda a distinguir el bien del mal. Sin virtud política, la gente no podría construir estados debido a la falta de convivencia (Platón Protágoras, 322a-d). Por lo tanto, para completar una sociedad política, para dar sentido a la existencia del hombre como un ser político y moral que crea y participa en un estado, se necesita la cultura política correspondiente. Es decir, se necesitan los principios que la gobiernan. Así, la viabilidad de los sistemas políticos, según los griegos de la época clásica, se basa en el respeto y la justicia. Éstas son cualidades necesarias para la convivencia en la sociedad, que encarnan la virtud política.

La convivencia se centra en las relaciones humanas, al igual que la capacidad de socializar en un ambiente de armonía y paz. Aristóteles también está de acuerdo en que tanto la convivencia como la virtud política se pueden enseñar. La ética social del estado democrático ateniense se basa en esta creencia: un hombre completo es un hombre político, se nutre de libertad y justicia, y la educación es la condición necesaria para su realización. A su vez, le debe a su estado una participación activa y pública en el proceso político. Así, lo que garantiza la naturaleza justa del derecho consuetudinario es la participación de todos los ciudadanos. La ley respeta a todos los ciudadanos por igual, al mismo tiempo que les permite ser liberados a través de su convivencia armoniosa (Aristóteles, *Política*, A, 1253a 1-5 y A, 1252b - 1253a 33).

En lugar de la ley, Platón sobrepone otro valor, la verdad. Según el sistema político propuesto la *República*, los gobernantes son reyes que pueden gobernar porque son los únicos que han logrado alcanzar el nivel de filósofos. El poder debe ir de la mano con el conocimiento y la sabiduría que sólo los filósofos poseen. Por lo tanto, los filósofos



necesitan gobernar o los gobernantes necesitan filosofar. Esta idea de Platón se afirma, de una manera brillante, con el mito de la cueva. La analogía del mito muestra que aquellos que han salido al sol y han conocido la verdad, no quieren regresar a la cueva, pero, al mismo tiempo, muestra a aquellos que regresan para enfrentar la desconfianza de los que ignoran la verdad. Por lo tanto, los filósofos-reyes tienen el derecho, pero también la obligación, de ponerse al servicio de aquellos que viven en la oscuridad (Platón, Estado, 514a - 521b).

Vemos cómo en el pensamiento griego antiguo la democracia y la virtud política estaban vinculadas a la educación, ya que ambas provienen del conocimiento, porque a lo largo del proceso de socialización se redefine lo que es correcto y bueno. Ésta es exactamente la función de una sociedad institucionalizada (un término que se desarrollará más adelante). Estas dos categorías morales son aspectos de la naturaleza de la existencia, pero aún no se han desarrollado, cultivado y enseñado por la sociedad política. Así es como se captura la esencia del estado autónomo, como el estado que sabe que sus leyes, el significado que contiene lo correcto y lo bueno, provienen exclusivamente de sí mismo y, por lo tanto, deben ser enseñadas y cultivadas.

Para definir cómo percibimos el contenido del término en la era moderna de los siglos XX y XXI, estamos de acuerdo con el esquema teórico de Castoriadis (Castoriadis, 1985, 2000), quien considera que una condición necesaria para la formación de una sociedad en un cuerpo político es la conciencia de su autodeterminación, es decir, el conocimiento de que ella crea sus propias leyes. Este conocimiento hace que la sociedad que lo posee sea autónoma. La autonomía (auto- y ley) en la obra castoriana se define por su oposición a la heteronomía. En otras palabras, se opone a la idea de que la ley de una sociedad se le impone externamente, por alguna fuerza fuera y por encima de ella (Castoriadis, 1985, pp. 160). y 275). La ley en tal sociedad (heterónoma), en todas las instituciones que la gobiernan y organizan, tiene un carácter metafísico y un origen ancestral divino o mítico. Esta ley se remonta a un pasado que va mucho más allá de la vida humana real, es inaccesible y, como tal, sagrada (ibíd., p. 310). En consecuencia, su desafío es impensable y, por lo tanto, imposible.

A diferencia, en la sociedad autónoma, esencialmente democrática, la conciencia de que sus leyes provienen de esta misma permite desafiarlas y cambiarlas al mismo tiempo.

El acto (como unidad de teoría y acción, *ibíd.*, pp. 107-113) de impugnar la ley, el proceso de renegociación y el intento constante de mejorar las instituciones estatutarias de la sociedad es precisamente el proceso de su formación en un cuerpo político (*ibíd.*, pp. 158-160), mientras que el espacio (el espacio social, no un lugar específico) donde se realiza es la esfera pública. Esto no significa que la única ocupación de un estado democrático sea el cambio constante o incluso la abolición de sus leyes, pues esto conduciría a su autoabolición. Sin embargo, lleva a la creación de una cultura política específica, una fantasía política -siguiendo la terminología de Castoriadis- y por lo tanto a la aparición de la cultura social correspondiente, que consiste en una fantasía institucional (*ibíd.*, p. 196) y una cultura democrática.

La sociedad institucional, como la imaginación creativa de una sociedad que, teniendo plena conciencia, establece y se auto-institucionaliza, es un pensamiento que es liberado de los lazos sagrados de la tradición y el marco absoluto que lo forman y puede captar lo (hasta ahora) impensable. Por lo tanto, elabora una gran cantidad de formas innovadoras, llenas de significados, que alcanzan hasta el contenido más radical (*ibíd.*, pp. 117-119). De esta manera, el camino está abierto para la creación humana, con el significado más profundo del término: la creación no es solo un trabajo artístico o teórico sino una nueva forma de ser. Entonces, la creación es el arte mismo, la ciencia, la filosofía. Quizás las creaciones más innovadoras y características de la historia humana son primero el idioma y luego la ciudad (la política, la cultura, pero también la guerra) (*ibíd.*, pp. 340-386). Mientras que la creación legal de los años modernos es la revolución: su remodelación radical existe después de las ideas procesadas teóricamente (*ibíd.*, pp. 120 y 122-123).

Por su parte, la cultura democrática es una cultura de antinomia, una forma de pensamiento y comunicación humanos que no solo respeta, sino que busca un punto de vista diferente que esencialmente honra el desacuerdo al darse cuenta de su utilidad en el proceso de creación. Lo ajeno, lo diferente, es el único elemento que puede liberar el pensamiento de sus raíces, los grilletes de su origen. Para comprender este proceso, es suficiente pensar que cada idioma diferente tiene significados completamente únicos, mientras que, como creación, siempre permanece identificado temporal y espacialmente. Al aprender un nuevo idioma, obtenemos acceso a nuevos significados, ampliando así los

horizontes de nuestro pensamiento. Por lo tanto, a través de la necesidad de crear, llegamos al respeto por lo diferente, aprendemos a apreciar al otro y a honrar al extraño. Se trata de una cultura de lo colectivo en la forma más sustancial (Kotsakis, 2016, p. 68).

Castoriadis resume sus pensamientos sobre el agente, la sociedad, el lugar (capa) y el tiempo (presentificación), de la siguiente manera:

*Lo imaginario radical es como histórico-social y como psique-soma. Como histórico-social, es un río abierto del colectivo anónimo; como psique/soma, es el flujo representativo/afectivo/intencional. A lo que es posición, creación, dar existencia en lo histórico-social lo llamamos imaginario social en el sentido primero del término, o sociedad instituyente. A lo que es posición, creación, dar existencia en la psique/soma para la psique/soma, le llamamos imaginación radical.*

*Lo imaginario social o la sociedad instituyente es en y por la posición-creación de significaciones imaginarias sociales y de la institución; de la institución como “presentificación” de significaciones, y de estas significaciones como instituidas. La imaginación radical es en y por la posición-creación de figuras como presentificación de sentido y de sentido como siempre figurado-representado. La institución de la sociedad por la sociedad instituyente se apoya en el primer estrato natural de lo dado y se encuentra siempre (hasta un insondable punto originario) en una relación de recepción/alteración con lo que ya había sido instituido. La posición de figuras con sentido o con sentido figurado por la imaginación radical se apoya en el ser-así del sujeto como vivo, y se encuentra siempre (hasta un insondable punto de origen) en una relación de recepción/alteración con lo que ya había sido representado por y para la psique.*

(Castoriadis, 1985, p. 512, traducción en español por Marco-Aurelio Galmarini)

Vemos cómo a través de la sociedad institucionalizada y la cultura democrática, la democracia puede conducir a nuevas formas de ser, a través de una nueva forma de coexistir, comunicarse y cooperar con las personas. De hecho, en los tiempos históricos en que la fantasía radical de la sociedad es esencialmente democrática, los logros de estas sociedades son impresionantes. Principalmente, en el lugar de origen de la democracia, en la Grecia clásica, aunque no sólo allí, la reflexión filosófica y artística de la época la coloca

en el centro de la filosofía y el arte; ya sea estudiando la virtud moral o política o la justicia, o la naturaleza del hombre como un “ser político”. La forma de gobernanza democrática no aparece por primera vez en los años de la Atenas clásica, pero allí toma conciencia por primera vez como tal. Permite, así, no solo la formación de la sociedad política, de la *res publica*, sino su institución explícita como una forma de organizar vida colectiva. Este es exactamente cómo nace la democracia.

En una sociedad política tan autónoma, los individuos como seres humanos autónomos dentro de una formación social estructurada, a través de su participación en la esfera política y, por lo tanto, su libre comunicación entre ellos, se forman en personas. En otras palabras, se vuelven individuos con autoconciencia y voluntad creativa, de acuerdo con el análisis de Kotsakis que distingue la democracia directa como democracia de personas hasta la democracia representativa (Kotsakis, 2012, pp. 38-39). A su vez, la forma democrática de comunicarse con las personas libres conduce a la formación de la colectividad, la cual se lleva a cabo mediante la creación de una sociedad política que es la condición necesaria y suficiente para la realización de la democracia. Es un esfuerzo común para mejorar las condiciones de vida de las personas (en una palabra, el público). Kotsakis procede con una distinción entre el personal de lo político y lo privado del público. Así, el espacio social puede ser privado: ya sea personal, colectivo o público: colectivo o político (ibíd., P. 33). El poder estatal distingue entre lo privado y lo político, mientras que la comunicación humana distingue lo personal del público (Kotsakis, 2012, p. 54). Desde este punto de vista, la antinomia de la libertad de uno y la libertad de muchos se suaviza:

*(...) Porque como democracia de personas, como hemos definido la democracia directa en oposición a la democracia representativa, la democracia directa respeta ante todo a la persona. La libertad de una persona es el comienzo de la democracia directa, cuyo fin es la colectividad: la condición necesaria de la libertad del individuo* (Kotsakis, 2012, p. 55).

Los conceptos de libertad e igualdad (como justicia social) son requisitos previos básicos para el funcionamiento y la retroalimentación de un estado democrático y están orgánicamente vinculados a la democracia. Los estudiosos de la teoría política han argumentado a favor de un concepto u otro, basados en diferentes ideologías políticas. Característicamente, Bobbio afirma:

*La libertad de la tradición liberal es individualista y se encuentra su plena realización en la reducción a la mínima expresión del poder colectivo, personificado históricamente por el estado; la libertad de la tradición libertaria es comunitaria y se realiza totalmente sólo en la mayor distribución posible del poder social, de modo que todos participen en igual medida, La sociedad ideal de los primeros es una comunidad de individuos libres; la de los segundos es una comunidad libre de individuos asociados (Bobbio, 1993, p126).*

### 2.2.3. Participación en la democracia

En las antiguas ciudades democráticas, la participación en la vida política era un deber para todos los ciudadanos y esto significaba participar en la institución de la sociedad. Vale la pena recordar que, como observa Castoriadis, Sófocles en *Antígona*, una de las lecciones de democracia más impactantes que la historia humana nos ha legado hasta la fecha, muestra como el mayor insulto la transformación de la sociedad estatal, del ciudadano en un ápolis<sup>67</sup> (él que se queda sin polis, sin ciudad, sin sociedad) e idiotis (él que se queda en la esfera privada solamente; ya que para llevar a cabo cualquier proceso social en esencia, incluso el culto a los dioses, es necesario ser un hombre libre que actúe junto con las personas que lo rodean, en el contexto de una sociedad libre (autónoma) (332-375).<sup>68</sup> En la democracia ateniense directa, el ciudadano tenía una responsabilidad con el estado y, por lo tanto, con sus conciudadanos. La garantía de la democracia estaba en manos de los ciudadanos y fue después de una tiranía que los atenienses hicieron un juramento: “Mataré con palabras y

---

<sup>67</sup> Citas de los originales para la palabra λέξι ἄπολις:

- ΑΡΙΣΤ Πολιτ 1253a1-4: «ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῶον, καὶ ὁ ἄπολις διὰ φύσιν καὶ οὐ διὰ τύχην ἧτοι φαῦλός ἐστιν, ἢ κρείττων ἢ ἄνθρωπος».
- ΣΟΦ Αντ 370: «θεῶν τ' ἔνορκον δίκαν ὑπίπολις· ἄπολις ὅτω τὸ μὴ καλὸν ζύνεστι τόλμας χάριν».7

<sup>68</sup> El texto completo de *Antígona* se puede encontrar en:

<https://en.calameo.com/read/001132284b1aecfbbf2053>.

hechos y con mi propio voto, si puedo, a quien derroque la democracia en Atenas”<sup>69</sup> (Andokides, Sobre los misterios, 97).

¿Y cómo cae el ciudadano (de hecho, un ciudadano con una autoconciencia tan fuerte) a ser un ápolis? Según el gran dramaturgo trágico, permite que el pensamiento propio prevalezca sobre el pensamiento del otro, que la individualidad prevalezca sobre la colectividad. Cabe señalar aquí, que en la tragedia, Antígona comete hybris (insulto), enterrando dos veces a su hermano muerto Polinices. Él como traidor al estado tebano, asesino del heredero legítimo al trono y hermano de los Eteocles convictos, así como el cuasi usurpador del trono, es sentenciado por Creón, nuevo rey de Tebas, a no ser enterrado. Además, en la reconstrucción del mito, en la tragedia, Antígona aparece como el símbolo preeminente de oposición al poder político (Castoriadis, 2001, pp. 27-28). Pero luego el propio Creón, el guardián de los valores y las leyes del estado, comete hybris ya que su pasión por la venganza (el sentimiento pre eminentemente individualista) se opone al sentido común de la justicia, colocando su propio deseo por encima del deseo de la ciudad (Kierstead, 2017, pp. 296-301).

Exactamente la misma idea, es decir, el surgimiento de la colectividad (el respeto voluntario de los individuos libres en el derecho público y común) como la mayor virtud del ciudadano, se repite en el mito democrático de Sócrates, el filósofo caído que elige libremente elige el cáñamo (el suicidio) en vez de la vida deshonrada de un ápolis. A partir de estos mismos ejemplos, se revela la separación, de hecho, la antinomia, la relación entre la confrontación directa y, en última instancia, el conflicto entre el campo político de la sociedad (el público) y el privado correspondiente (la economía). Ésta es una separación que Hannah Arendt destaca, entre otras cosas, y a la que dedica una parte muy importante de su trabajo, como se observa con más detalle a continuación. Sobre la base de esta idea, la filósofa no duda en demostrar la enorme distancia que separa este ideal del ciudadano democrático del votante moderno que asume sus deberes políticos en la elección de representantes parlamentarios.

---

<sup>69</sup> El extracto en el texto original es el siguiente: [97] ὁ δὲ ὄρκος ἔστω ὅδε: “κτενῶ καὶ λόγῳ καὶ ἔργῳ καὶ ψήφῳ καὶ τῇ ἑμαυτοῦ χειρὶ, ἂν δυνατὸς ᾦ, ὃς ἂν καταλύσῃ τὴν δημοκρατίαν τὴν Ἀθηνησί” (...).

Tucídides en el *Epitáfio* de Pericles declara, para los demócratas atenienses: “Solo nosotros consideramos no solo indiferente, sino también inútil a quien no le interesa la política” (Tucídides, Historias, 2.40.2). Una diferencia clave entre esta forma de democracia y modernidad es el concepto de representación (Harris, 1992). Debe hacerse una distinción entre democracia directa y participativa, como fue el caso en la antigua Atenas, y la democracia electoral representativa, que generalmente caracteriza a las democracias burguesas modernas. La diferencia decisiva entre estas dos formas de estado democrático está, como ya se señaló, en la institución de la representación, que da las diferentes manifestaciones de la democracia como estructura política. Sartori (1994) clasifica la democracia en términos de marcos y niveles de participación en:

- Democracia electoral
- Democracia representativa
- Democracia participativa

En esta clasificación, se puede incluir otra categoría:

- Democracia directa

Hablando en la Universidad de Buenos Aires en 1993, Castoriadis fue categórico sobre la democracia:

*Los griegos inventaron este término al mismo tiempo que inventaron la “cosa”, la realidad a la que correspondía. Democracia: nada más y nada menos que el poder del pueblo. No hay espacio para juegos filosóficos o interpretativos. La democracia es el poder del pueblo (Castoriadis, 2012, p. 10).*

Luego, explica lo que significa el poder del pueblo: “El poder del pueblo requiere una democracia inmediata. Esto significa que todas las decisiones importantes son tomadas por los colectivos involucrados. Y que de esta manera no hay alienación del poder de la colectividad en manos de los supuestos representantes” (Castoriadis, 2012, p. 20).

En una democracia electoral, la participación de los ciudadanos se realiza mediante votación. El derecho al voto es visto como la emancipación del pueblo y el proceso electoral es percibido como el proceso democrático supremo. Aunque votar no es una institución verdaderamente democrática, es necesario dar un paso más cerca de la democracia representativa: con elecciones, pero con ciudadanos informados, armados con un conocimiento sobre los hechos reales de los asuntos públicos, que eligen a sus

representantes para llegar a un acuerdo político (Sartori, 2013, pp. 31-38). Sin embargo, el proceso de representación tampoco proviene de una percepción democrática, y como Castoriadis (2000) ha demostrado, conduce a la apatía política. Un paso más cerca del ideal de la democracia es la democracia participativa: los ciudadanos no solo votan por sus representantes, sino que también participan en el proceso de toma de decisiones. De esta manera, se cultiva una presencia más activa y continua de los ciudadanos en la esfera pública, y sus voces no se escuchan sólo una vez cada cuatro o seis años.

El artículo de Sartori, *Democracia*, escrito en 1968 en los Estados Unidos para la Enciclopedia de Investigación Social, identifica, además de la democracia política, la democracia social y economía, que complementan y expanden la Democracia política. Aclara el término Democracia Social de la siguiente manera: “el conjunto de democracias primarias en pequeñas comunidades, organizaciones voluntarias, que alimentan a la República al nivel de la base social y política” (Sartori 1979, p. 120). Respectivamente, Democracia Económica significa igualdad económica y redistribución equitativa para lograr una prosperidad general.

Desde su propio punto de vista, Dahl (1989) toma la democracia como una utopía y declara que no vivimos en un régimen democrático donde la gente tiene poder, sino en un sistema multipartidista donde muchos tienen poder, pero no todos. Según Dahl, ningún sistema político a gran escala ha sido una verdadera democracia. Por lo tanto, la poliarquía es un sistema libre y popular que está extendido y abierto a gran parte de las demandas mundiales.

En *La democracia y sus criterios* se describen las características de la poliarquía (Dahl 1989, p. 233):

- *El derecho de los ciudadanos funcionarios a ser elegidos.*
- *Elecciones libres y justas.*
- *Derecho al voto.*
- *Derecho a conducir asuntos políticos.*
- *Libertad de expresión.*
- *Información alternativa.*
- *Autonomía.*

Anaya (2012, p. 9) comenta sobre la idea de la poliarquía de Dahl:



*El concepto de poliarquía proveía un espacio de asimilación de las dificultades que la democracia ofrecía, para lograr una coordinación entre los elementos normativos, filosóficos, morales y la realidad empírica que se recopilaba sobre el funcionamiento de las democracias. Inclusión y contestación, dos elementos que se destacan en esta idea de la poliarquía.*

Él mismo (2012, p. 34) observa, además, en relación con la ciudadanía, que en todos los tipos de democracia el factor determinante es la participación. También enfatizó que la participación en los procesos democráticos en América Latina siempre ha sido extremadamente limitada debido a la presencia de regímenes autoritarios frecuentes.

La última categoría, la democracia directa, es un tipo que solo se puede encontrar hoy en día en pequeños grupos y organizaciones. Requiere de la participación activa y continua de todos los miembros, ya que todos los temas se discuten y se toman decisiones conjuntas para cada uno de ellos. Arendt (2000, p. 144) ha hablado sobre la magnitud de la democracia directa, afirmando que el progreso y el crecimiento de la administración estatal conduce a una mayor necesidad de control y represión, mientras que de una manera similar Castoriadis (2012, p. 21) sugiere la descentralización como una solución. Kotsakis (2016, p. 177) menciona la autonomía, el auto-juicio y la independencia (autonomía, autodique, autotelia) como los principios de la función democrática directa, refiriéndose al juramento de los antiguos atenienses, como vimos anteriormente.

Castoriadis también extrajo muchos elementos de su discurso del pensamiento antiguo. Él analiza el sistema político actual y formula la propuesta de autonomía y democracia directa. También define los procedimientos sobre cómo se puede ejercer el poder político público, que incluye el diálogo y la toma de decisiones colectivas sin representación, un concepto que él caracteriza como autoalienación del cuerpo político (Castoriadis, 2012, pp. 38-39). Él trata de resaltar el valor de la institución del antiguo Parlamento, que considera que garantiza la democracia directa. Otros teóricos de la democracia, como Arendt, no definen al Parlamento como la institución que asegura su realización, sino un concepto más amplio, que al mismo tiempo constituye una red institucional correspondientemente amplia. Éste es la esfera pública (Arendt, 2009, p. 59-67).

El concepto de autoalienación de la esfera pública está en el corazón de la democracia actual. Los ciudadanos votan por un político que los represente, para que puedan continuar con sus actividades diarias, las cuales excluyen la política. Sin embargo, la política es la forma en la que se estructura la vida cotidiana de todos los ciudadanos. No es algo que se encuentra fuera de sus vidas, por el contrario, es la forma en que se desarrolla su actividad social, política y económica. Es, por así decirlo, la forma en la que viven. Si aceptamos que el hombre es un ser social, esto significa que la política estructura la vida en interacción con otras personas. La forma que toma esta interacción, a su vez, estructura la sociedad y conduce al establecimiento de un régimen. Abandonar este proceso en manos de otros, como argumenta Castoriadis, es en realidad la autoalienación del sujeto político y, por lo tanto, el fin de la emancipación del individuo.

Arendt, al reconsiderar la democracia ateniense, ve la esfera pública como el espacio común en el que tiene lugar el ejercicio político del poder. Es el lugar donde todas las personas se encuentran para unirse y separarse al mismo tiempo. La política es la realización de la libertad humana en el espacio público sólo cuando quienes la practican sean iguales. De esta manera, la esfera pública se transforma en una esfera social. La igualdad significa que aquellos que participan en el espacio común pueden satisfacer sus necesidades (justicia económica e igualdad) (ibíd., Pp. 59-67).

Mientras que Arendt remonta los orígenes de la esfera pública a la Grecia clásica, Habermas (1991 y 1996) sitúa su creación al mismo tiempo que la generalización del capitalismo y el nacimiento del estado-nación. Para él, la esfera pública es un debate público que ha escapado a la dominación y el control y podría haber anulado las representaciones sociales dominantes. La idea central de la teoría de Habermas es el habla (logos), el medio para la crítica de la representación dominante, para los medios de comunicación y para la socialización de las ideas. Propone una teoría crítica para la restauración de la esfera pública. Según esta opinión, el diálogo es lo que transforma a los individuos en ciudadanos (Habermas, 1996). En esencia, la concepción de Habermas identifica el mercado capitalista y la comunicación no política que se desarrolla dentro de él con la esfera pública.

Arendt, por su parte, transfiere la idea del colectivismo estructurado como la base de la democracia real en los tiempos modernos, es decir, la democracia que puede conducir a

su realización al exponer, claramente, al público el proceso de comunicación que conduce a la toma de decisiones. En otras palabras, es el acto político que tiene lugar dentro de la esfera pública de la sociedad como condición necesaria de la naturaleza democrática del estado (2009, p. 60). De hecho, es muy crítica con percepciones como las de Habermas y Sartori, que colocan a la economía en el centro de la esfera pública. Pues, la economía es una parte integral de la esfera privada, como la gestión de los medios de producción y reproducción del individuo, de la vida en un nivel de unidad individual (ibíd., p. 42). Esto contrasta con la producción (formación) y reproducción de la persona, que es, como hemos visto, un asunto de la ciudad, de hecho, es el acto político preeminente. Desde este punto de vista, la etimología de la palabra “economía”, de las sintéticas griegas oikos y nomí, la distribución dentro de la casa, es, una vez más, reveladora. Está claro aquí que la sociedad que fundó la democracia era plenamente consciente de esta separación particular, una conciencia que ha llegado a nuestros días a través del dicho “popular” que afirma que *τα εν οίκω μη εν δήμω*, lo que pasa en casa no se dice en público.

La importancia de esta separación parece ser crucial para la formación de la sociedad política y, por lo tanto, para el establecimiento de la democracia misma. Ciertamente no se agota en la versión de mercado del dicho popular, anteriormente mencionado, en el que los problemas individuales de uno no conciernen a los demás seres humanos. Trataremos de describir una explicación de la profunda importancia de la separación de las esferas privada y pública en la sociedad política. La formación de la colectividad (en griego συλλογικότητα, syn-logicó-tita) es un proceso natural de lógica, la palabra misma proviene del prefijo syn y el sintético logos, es la cooperación de los diferentes discursos, lógica en conjunto (y no “común”). Más bien, se basa en la comunicación con el otro, en el enfoque y la comprensión de la otredad, y, finalmente, en el conocimiento que se estructura a través del desacuerdo. En consecuencia, se llega al autoconocimiento, a la autoconciencia, es decir, el conocimiento que se estructura cuando uno se distancia de las emociones. Después de todo, en cierto sentido, cualquier institución social (la cultura misma) es un proceso de distanciamiento de la emoción primordial y la función instintiva humana. Esto también se refiere a la ruptura primaria del alma que, según Castoriadis (1985, p. 418), define el sujeto, el objeto y la alteridad. Por su parte, Kotsakis ofrece un aspecto complementario y sintético

del proceso, en el que “el público es lo que constituye la multitud en un cuerpo político” (2012, p. 69).

Por supuesto, lo anterior no significa que el mundo emocional (aquí en el sentido primario del término, como la multiplicidad del rango infinito de las emociones humanas) debe erradicarse del espíritu humano. Por el contrario, se necesita construir un campo social separado, dentro del cual será posible liberar la riqueza emocional en su inmensidad, ya que, en el campo político, el campo de la lógica, de lo específico, inevitablemente se ve obligado a retirarse. Este campo es el privado, la casa, el campo de la intimidad, en oposición a la polis/ciudad. Esto no puede suceder, ya que la formación de los dos campos sociales es simultánea, como resultado del mismo proceso dialéctico, en el que cada uno de los dos campos sociales separados se forma a través de su oposición al otro. Así, la formación de la sociedad política sólo puede tener lugar en su antinomia con la formación de la esfera privada de la sociedad, al mismo tiempo que protege el proceso político (el público) de la polisemia infinita (y por lo tanto caótica) de la pasión.

Iluminando aún más el lado privado de la relación que estamos examinando, Castoriadis. Refiriéndose a la construcción de un individuo, concede una importancia central al deseo (Castoriadis, 1985, pp. 414-423). Como hemos visto, hará un retroceso hacia el momento de la ruptura primaria del alma “que fue impuesta por el objeto, el mismo cuerpo (ιδιόσωμα) y el otro” (Castoriadis, 1985, p. 418), para que pueda definir el mundo exterior como una falta del objeto de deseo, que el alma del sujeto le atribuye placer y que constituye la alteridad (Castoriadis, 1985, p. 427). En otras palabras, diríamos que el objeto de placer constituye el sujeto sobre la base del deseo y define la otredad. De esta manera, y a través de la antinomia que presentamos anteriormente, Castoriadis explica la aparición del individuo social:

*El proceso de institucionalización social del individuo, es decir, la comunicación del alma, es un proceso único de psique-génesis o idio-génesis y socio-génesis o comuno-génesis (ψυχογένεσης ή ιδιογένεσης και κοινωνιογένεσης ή κοινογένεσης). Es una historia del alma, durante la cual el ésta se altera y se abre al mundo sociohistórico a través de su propio trabajo y su propia creatividad (Castoriadis, 1985, p. 423).*

Adicional al proceso mencionado, está el pensamiento de Kotsakis, quien afirma que: “la realidad de la libertad humana es la totalidad de las relaciones, en las cuales el sujeto social se forma en un individuo. En contraste, la realidad de la alienación humana es la relación de la pérdida de libertad a través de la explotación del individuo” (2016, pp. 67-68). Del mismo modo, de acuerdo con la teoría de la transindividualidad de Balibar, la cual tiene sus raíces en Spinoza, el sujeto se forma dentro del espacio definido por sus relaciones, de ahí la elección del prefijo “trans” para la construcción del término “transindividualidad” (trans-individuality), en lugar de “inter”, lo que llevaría a un significado más autorreferencial del término derivado (interindividualidad). Balibar aclara que “las ‘oscilaciones’ emocionales típicas del alma humana (fluctuatio animi) consisten inicialmente en relaciones interpersonales, que son siempre reales e imaginarias” (2009, p. 64). Mientras que “la imaginación es transindividual porque consiste en un proceso mimético parcial, en el que están involucradas tanto las ideas como las emociones” (Balibar, 2009, p. 53). Arendt en relación con otros coloca la concepción de la cosa, la recepción de la realidad: “Bajo las circunstancias modernas, esta carencia de relación ‘objetiva’ con los otros y de realidad garantizada mediante ellos se ha convertido en el fenómeno de masas de la soledad, donde ha adquirido su forma más extrema y anti humana”<sup>70</sup> (Arendt, 2009, p. 68).

Entonces, se vuelve evidente a partir de lo anterior que, nunca es posible excluir por completo la emoción de un proceso humano, aún más de este proceso específico, que radica precisamente en la comunicación humana. No sería legítimo. Sin embargo, la intensidad de las emociones dentro del proceso democrático a menudo está sujeta a una coerción constante, lo que resulta en una contradicción que plantea un riesgo clave para el funcionamiento mismo del estado democrático. Por lo tanto, la democracia debe inventar constantemente una trascendencia de la contradicción entre el relativismo emocional y la claridad de expresión requerida por la acción política y el movimiento de personas en la esfera pública. Respectivamente, la formación de la casa solo puede existir en su antinomia

---

<sup>70</sup> La traducción en griego que se propone es la siguiente: “Στις σύγχρονες συνθήκες, αυτή η στέρηση της “αντικειμενικής” σχέσης με τους άλλους και της πραγματικότητας που αυτοί εγγυώνται, έχει μετατραπεί στο μαζικό φαινόμενο της μοναξιάς, όπου έχει αποκτήσει την πιο ακραία και απάνθρωπη μορφή της”.

con la formación de la esfera pública (sólo durante su exclusión de ella) mientras que al mismo tiempo libera la riqueza emocional de la compulsión de la racionalización.

Regresando al epítome de la poesía democrática, en la *Antígona* de Sófocles, no es casualidad que sus héroes pierden la claridad en su vista, lo que debería llevarlos a someterse a la voluntad colectiva, actuando ambos cegados por la pasión de sus sentimientos: Antígona cegada por amor insoportable y Creón cegado por venganza. Tampoco es una coincidencia que, a pesar de los motivos completamente diferentes, la naturaleza diametralmente opuesta de las emociones que los abruma a ambos, terminan en simetría en el último *hybris*, que es esencialmente el derrocamiento de la democracia. Lo importante para el poeta (y para la sociedad política) no es la naturaleza de cada emoción por separado, pero la naturaleza de las emociones en general. Entonces, la pregunta (aunque formulada de varias maneras a lo largo de los siglos) se cristaliza de la siguiente manera: ¿hay una brecha entre las dos realidades de la vida, la de la experiencia vivencial y la del discurso lógico?

La respuesta nuevamente proviene de Arendt (1990 y 2009) y su trabajo sobre los consejos (laborales, burgueses, políticos en el sentido original del término) que emergen como formas espontáneas de organización de la colectividad revolucionaria durante las etapas decisivas de su formación para el estado burgués del período de las revoluciones modernas y contemporáneas (Revolución estadounidense y francesa, Comuna de París, primera y segunda revolución rusa, Revolución alemana de 1918) en el trabajo de Arendt. Además, nosotros agregamos la Revolución española, la cual clarificó las características políticas de estas formas de auto-organización. Para la filósofa, la forma del consejo (más la voluntad, el deseo común) es la forma más apropiada de organizar el colectivo dentro de cualquier sociedad política y, especialmente, la democrática. Es la única forma de gobernar nacida a través del proceso revolucionario<sup>71</sup> (Arendt, 1990, p. 258). Y la forma, que los consejos revolucionarios inventan para abordar la contradicción que surgió en lo anterior, es característica en un sentido de fantasía democrática y al mismo tiempo resulta decisiva

---

<sup>71</sup> Para ser más precisos, la cito: “the only new form of government born out of revolution” (Arendt, 1990, σ. 258).

para la formación misma del acto democrático. Incluso, se vuelve decisiva para la creación política en general, pero también para formación de la intervención en las aulas, como la que se organizó en el contexto de la investigación de campo de la presente tesis.

Los consejos revolucionarios, por lo tanto, como núcleo de los colectivos democráticos emergentes, nunca intentaron evitar la carga emocional de las personas involucradas en sus procedimientos. Ni siquiera intentaron manejarla para llevarla a su alivio gradual y desaparición. Al contrario, trataron de instar su redacción por el su cuerpo respectivo (aquí, ya existe un primer nivel de racionalización) y luego lo pusieron a prueba de consulta pública, para finalmente alimentar la materia prima emocional en políticas dramáticas, donde sea posible. Así, a través de la racionalización conjunta, aseguraron (en la medida de lo posible) evitar el riesgo de psicologizar el proceso político, al mismo tiempo que infunden riqueza emocional con respeto y afecto y evitan su desviación a un desbordamiento de pasiones. Señala que las revoluciones comenzaron por el amor a la libertad y llegaron a reclamar la felicidad de la gente, incorporando los deseos personales en la lucha colectiva: la felicidad (Arendt, 1990, p. 61), la solidaridad (ibíd., P. 71), la compasión (ibíd., p. 94) son parte de su análisis, al igual que la bondad y el perdón (Arendt, 2009, p. 79). De hecho, esta es una nueva forma de coexistir, al menos a nivel de institución consciente, una forma compatible con la libertad del individuo y, al mismo tiempo, una forma constructiva para la creación política, y por consiguiente, para las autoridades democráticas en su conjunto, de la manera en la que las hemos examinado hasta ahora.

Esta institución colectiva, la línea específica de la revuelta de los consejos revolucionarios sobre la cuestión de la separación de lo político de la esfera social privada y su trascendencia simultánea cuando sea necesario, está en su intersección con la opinión de Arendt: que la forma del concejo es una forma colectiva preeminente de organizar la sociedad política y parece inspirar constantemente más pensadores modernos que se ocupan del tema de la democracia. Muchos de los que trabajan este tema actualmente entienden que su trabajo se lleva a cabo durante el período de la globalización de la economía y las ideologías de la gobernanza mundial, y la desintegración simultánea del modelo de organización estatal, basado en la nación dominante. Un modelo que, por lo tanto, se basa en la formación consiguiente, territorial y política, del espacio social único y que durante siglos ha sido la condición necesaria y capaz para la existencia y el funcionamiento de la

esfera pública, del mismo “público”. Su desintegración puede conducir, y de hecho parece conducir a la crisis más generalizada de la democracia, donde se crean “sociedades sin ciudadanos” (Taguieff, 2002, p. 111). Por lo tanto, los pensadores que siguen una línea de pensamiento similar, se dan cuenta de que el regreso a la designación de las cuestiones cruciales para el surgimiento de la democracia es de suma importancia.

Entre ellos se encuentran Lieros y Kotsakis, quienes en el punto de encuentro con Jacques Rancière, llevan el pensamiento del filósofo un paso más allá. Ellos consideran los consejos de personas libres no solo como la forma más perfecta de organización de la colectividad democrática, sino principalmente como una creación política, una nueva forma de convivencia de personas que implementa en el presente un nuevo mundo común (comunidad de significado). Un mundo común armado con el conocimiento acumulado históricamente durante más de 20 siglos y una efusión de autoconocimiento global que pueden llevar el acto democrático a una nueva era de creación (Lieros, 2011, Kotsakis, 2016, Rancière, 2010 y 2017). De hecho, en la completa desintegración del estado-nación burgués centralmente organizado y el campo político que éste propone, no ven el desarrollo de un poder esencialmente político, al menos en su curso más reciente. Al mismo tiempo, por presiones internas y externas, como vimos anteriormente, no ven la amenaza de un colapso completo de las condiciones básicas para el establecimiento de la democracia, al menos no exclusivamente. Por el contrario, ven una apuesta histórica abierta a mejorar, difundir y al mismo tiempo profundizar la democracia que se puede lograr mediante asesoramientos y la nueva forma de convivencia entre las personas que los realizan. Una democracia que involucrará a todas las personas, organizadas en un consejo, en colectivos individuales institucionalizados, en una realización permanente. De hecho, Kotsakis no duda en hablar sobre el fin de la política y el establecimiento de una creación colectiva pospolítica, una democracia pospolítica (Kotsakis, 2016).

#### 2.2.4. Ciudadanía y educación para la democracia.

Pasando de la democracia a la educación para la democracia, una condición que debe considerarse es la ciudadanía. Se señala que la palabra ciudadanía en griego “politiótita” es un neologismo de la competencia del ciudadano y en el texto los dos términos se alternan indiscriminadamente.



Los ciudadanos son el elemento más importante en un estado democrático, porque a través de ellos la democracia tiene lugar. En este sentido, Marshall y Bottomore distinguen tres dimensiones que conforman la educación de los ciudadanos, civil, política y social (Marshall y Bottomore, 2005, pp. 21-22). Las libertades civiles incluyen libertades individuales como la libertad individual y la libertad de expresión que, en general, corresponden a los derechos individuales. La dimensión política consiste en aspectos como la participación en procesos políticos, en los órganos elegidos, en la esfera pública. La dimensión social consiste en sistemas sociales, tales como educación, redes y relaciones sociales, cultura, etc. Los ciudadanos son más activos en la dimensión social que en los otros dos, y la dimensión política tiene la participación más baja, ya que la mayoría generalmente sólo participa en el proceso electoral mediante la elección de representantes.

Por eso es importante examinar en una investigación educativa la formación de los ciudadanos y las condiciones que la acompañan en el proceso de la construcción de una sociedad democrática. Se deben considerar tanto la dinámica como las formas democráticas de participación política, especialmente, en las clases medias y bajas de la sociedad. En general, se busca el reconocimiento de un campo político donde se expresan los conflictos sociales y donde las decisiones se consideran legales y tomadas por la sociedad en su conjunto (Anaya, 2012, p. 145). En otras palabras, el objetivo es que los ciudadanos se aseguren de que ninguna fuerza no política (como el mercado o los supuestos intereses nacionales) pueda considerarse un organizador natural o aceptable de la vida social. Al contrario, es más bien la noción de responsabilidad política y participación en la organización de la vida social la que debe declararse como una determinante de la ciudadanía (Touraine, 2000).

Levinson (2005, pp. 331-339) desarrolla un argumento para la formación del ciudadano, paralela y dialécticamente a la formación de su identidad política. Explica la relación entre los tres elementos, ciudadano, identidad y democracia. El estatus del ciudadano tiene que ver con las reglas y los significados de la cohesión política y cultural y las formas consecuentes que implica esta participación. La identidad se compone de la variedad de significados de pertenencia y el compromiso social que forman para cada individuo. La democracia implica la construcción continua de un orden político que conduce a la liberación, promueve la participación de los ciudadanos en la toma de

decisiones, distribuye el poder político y económico de manera justa y busca lograr la integración cultural. La ciudadanía es la forma en que se relacionan los miembros de un cuerpo político; la identidad es la internalización del estado del ciudadano en la construcción del individuo; mientras que la democracia es el contexto en el que los ciudadanos desarrollan sus cualidades de acuerdo con su identidad. Estos tres elementos juntos construyen la identidad política.

Según Castoriadis, la condición necesaria y apta para el establecimiento de un estado autónomo y directamente democrático es, en primer lugar, la formación del ciudadano autónomo (Castoriadis, 1985). La realización y el funcionamiento efectivo de la democracia presuponen sujetos políticos organizados, con autoconciencia y conciencia política. Dichos ciudadanos reconocen las leyes de la comunidad como propias, ya que han participado activamente en su institucionalización y en la institucionalización de la sociedad en la que viven y actúan.

Sin embargo, la condición de ciudadano, como concepto actual, ha adquirido una doble naturaleza, con sus dos polos en una relación de antinomia. Por un lado, el término se refiere al control social, a las relaciones regulatorias, a la obediencia y el orden. Por otro lado, está relacionado con la reivindicación de los derechos y la demanda social de acceso y participación de los marginados de la esfera pública (Connell, 1992). Entonces, el pensamiento crítico sobre la democracia se enfoca en educar a los ciudadanos, quienes son los que pueden cambiar la sociedad. El pensamiento conservador, por otra parte, apunta al cumplimiento, el orden y el apego que maximizan la productividad, las ganancias y el nacionalismo.

Savater argumenta que el ideal básico que la educación actual debe conservar y promocionar es la *universalidad democrática* (p.67) que parte de la libertad<sup>72</sup> y la

---

<sup>72</sup> Cabe mencionar que la libertad para Savater no se entiende en el sentido liberal. Él menciona al respecto: “Pero ¿cómo admitir sin recelo o sin escándalo que la vía para llegar a ser libre y autónomo pase por una serie de coacciones instructivas, por una habituación a diversas maneras de obediencia? La respuesta estriba en comprender que la libertad de la que estamos hablando no es un a priori ontológico de la condición humana sino un logro de nuestra integración social. A ello apuntaba Hegel, cuando estableció que «ser libre no es nada, devenir libre lo es todo». No partimos de la libertad, sino que llegamos a ella. Ser libre es liberarse: de la ignorancia prístina, del exclusivo determinismo genético moldeado según nuestro entorno natural y/o social, de apetitos e impulsos instintivos que la convivencia enseña a controlar” (p.41).

autonomía. Según él, la educación es el lugar donde se puede ejercer el pensamiento crítico, la marginalización de conceptos ideológicos antisociales como son el racismo, el terrorismo, el nacionalismo y varios más. Además, la escuela en donde el ciudadano cruce con la alteridad y la diversidad social y ejerce sus habilidades de convivencia para una sociedad democrática:

*En la deseable complejidad ideológica y étnica de la sociedad moderna, tras la no menos deseable supresión del servicio militar obligatorio, queda la escuela como el único ámbito general que puede fomentar el aprecio racional por aquellos valores que permiten convivir juntos a los que son gozosamente diversos (p.71).*

Con respecto a la educación para la democracia y la ciudadanía, notamos una gran importancia en la contribución de Crick, que cambió significativamente la percepción de la educación ciudadana con el informe *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools* (1998), que extrae sus argumentos de la reflexión de Marshall. Ha sentado las bases para una educación social y política en su país de origen, el Reino Unido, y ha abierto la discusión sobre el tema de tal manera que otros pensadores puedan tomar una posición al respecto y considerarlo parte del plan de estudios de las escuelas. Crick resumió la educación política en tres aspectos: responsabilidad social y moral, participación comunitaria y educación política. Para obtener responsabilidad social y moral, se les enseña a los estudiantes a confiar en sí mismos para demostrar ser socialmente responsables dentro y fuera del aula, tanto en términos de principios, como en términos de otros ciudadanos. La participación comunitaria en el entorno educativo se traduce como conocimiento y participación en la vida escolar y las preocupaciones que los estudiantes comparten con la comunidad, incluido el conocimiento que resulta de la participación comunitaria. Finalmente, la educación política consiste en desarrollar la capacidad de los estudiantes para participar funcionalmente en la vida pública, utilizando conocimientos, habilidades y valores.

## **CAPÍTULO TERCERO. Pedagogía Crítica, Epistemología y Metodología de Investigación**

En este capítulo, se examina, en principio, la epistemología de la tesis, que ubica sus fundamentos teóricos en la pedagogía crítica. En seguida, se presenta el diseño metodológico y la manera en la que se implementó, teniendo en cuenta tanto el argumento teórico desarrollado en la tesis como el género, la “cultura” de la investigación, que en cierta medida determinó la idiosincrasia y la cultura de la investigadora (Werner & Rogers, 2013, pp. 159-166). La investigación se define epistemológicamente por el concepto de analogía (Hernández, 2013), basándose en parte en los modelos correspondientes de analogía simple –metáfora y metonimia– para cubrir el alcance de su búsqueda. Mientras que su objetivo y metodología la catalogan, en líneas generales, dentro de la cultura de investigación participación-acción<sup>73</sup>. Por último, la metodología de investigación se registra en detalle.

### **3.1. Epistemología**

La educación política, así como el teatro, en el contexto escolar apunta hacia el aprendizaje, por lo que no pueden verse fuera de las teorías que se han formulado con base en la manera en que los seres humanos aprenden. La presente tesis apoya el enfoque constructivo del conocimiento, según el cual, el mundo se construye activamente, pues se forma a través de la experiencia, la comunicación y el intelecto. En otras palabras, ésta es construida a través de la vivencia. Por dicho motivo, el mundo no puede existir como una realidad y como una verdad que llama a una persona para que lo aprenda y para revelar su naturaleza. Por el contrario, la llamada es subjetiva, construida a través de representaciones internas de la persona. El aprendizaje, por lo tanto, es el proceso de construir representaciones importantes, que dan significado al mundo empírico de un individuo, por medio de la definición de diferentes representaciones y realidades.

La teoría constructivista tiene sus raíces en los psicólogos Piaget y Vygotsky. Ambos, a partir de las primeras décadas del siglo pasado, trabajaron en el aprendizaje y estudiaron al ser humano en sus etapas de desarrollo. El concepto básico de la teoría de Piaget es adaptar los esquemas mentales: las personas usan patrones mentales, *esquemas*, para

---

<sup>73</sup> Los términos epistemológicos de analogía y cultura de investigación se analizan con más detalle en el subcapítulo correspondiente.

conducir el comportamiento o el intelecto e interpretar nuevas experiencias o materiales en relación con los esquemas existentes. Cuando un esquema existente es suficiente para la comprensión de la información nueva, esta última se asimila dentro de la estructura existente. Al contrario, cuando no es suficiente, la estructura existente se reforma de acuerdo con la nueva información. Estas funciones de asimilación y acomodación conducen a la adaptación, es decir, al aprendizaje.

Piaget, por lo tanto, interpretó el aprendizaje a través de la construcción de esquemas y definió los procesos de acomodación y asimilación como funciones de la adaptación tanto mental como orgánica humana. En 1926 publicó el libro *La Représentation du monde chez l'enfant*, en el que describe estas dos funciones como un proceso evolutivo del hombre: “La realidad es un sistema complejo de intercambios y corrientes complementarias, en donde lo primero es determinado por la asimilación de las cosas al organismo y lo segundo por la adaptación del organismo a los hechos del entorno”<sup>74</sup> (Piaget, 1929, p. 235). El mismo proceso (asimilación y acomodación del objetivo de adaptación) será un esquema interpretativo importante para la psicología psicopedagógica y cognitiva. En 1964, en su obra *Six études de psychologie*, declara:

*Puede decirse, a este respecto, que toda necesidad tiende: 1. a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, y por tanto a «asimilar» el mundo exterior a las estructuras ya construidas, y 2. a reajustar estas en función de las transformaciones experimentadas, y por tanto a «acomodarlas» a los objetos externos. Desde este punto de vista, toda la vida mental, así como también la propia vida orgánica, tienden a asimilar progresivamente el medio ambiente, y lleva a cabo esta incorporación mediante estructuras, u órganos psíquicos, cuyo radio de acción es más o menos extenso*<sup>75</sup> (Piaget, 1991 p.16).

---

<sup>74</sup> En el texto en inglés: “Reality is a complex system of exchanges and complementary currents, the first determined by the assimilation of things to the organism and the second by the adaptation of the organism to the facts of the environment” (Piaget, 1929, p. 235).

<sup>75</sup> En el texto griego: *Μπορούμε να πούμε, από την άποψη αυτή, ότι κάθε ανάγκη τείνει: 1. να ενσωματώσει τα πράγματα και τους ανθρώπους στην ίδια τη δραστηριότητα του υποκειμένου, και ως εκ τούτου να «αφομοιώσει» τον έξω κόσμο στις ήδη κατασκευασμένες δομές και 2. να τις αναπροσαρμόσει ανάλογα με τους βιωμένους μετασχηματισμούς, και ως εκ τούτου να τις «συμμορφώσει» στα εξωτερικά αντικείμενα. Από αυτή την άποψη, όλη η ψυχική ζωή, καθώς και η ίδια η βιολογική ζωή, τείνει να αφομοιώνει προοδευτικά το περιβάλλον, ενώ αυτή η ενσωμάτωση*

En el mismo año en que Piaget publicó *La Représentation du monde chez l'enfant*, en 1926, Vygotsky publicó el libro *Psicología pedagógica* en Moscú y argumentó que el aprendizaje humano contenía conocimiento colectivo: “La experiencia del hombre no es simplemente la conducta de un animal que ha adoptado la posición vertical sino que es función compleja de toda la experiencia social de la humanidad y de sus distintos grupos”<sup>76</sup> (Vygotsky, 2001, p. 127). De esta manera, al reconocer que las funciones cognitivas tienen una base cultural, Vygotsky sugiere un enfoque sociocultural: el hombre no aprende solo, sino por su interacción con otras personas en su entorno. Así, un niño desarrolla su mente a través de la internalización de conceptos, basados en su propia interpretación de una actividad que ocurre en un entorno social.

En el contexto escolar, la comunicación lograda a través del conocimiento que el alumno u otros, más capaces (padres, maestros, compañeros de clase, etc.) tienen, ayuda al niño a construir el concepto. De manera que, Vygotsky introduce la Zona de Desarrollo Próximo como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución de problemas independiente sin necesidad de mediación, y el nivel de desarrollo potencial - determinado por la resolución de problemas bajo la orientación de alguien o en colaboración con compañeros más capaces:

*Cuando por primera vez se demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la dirección de un maestro variaba en gran medida, se hizo patente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que, evidentemente, el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia es lo que denominamos la zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema*

---

*πραγματοποιείται μέσω δομών, ή ψυχικών οργάνων, των οποίων η ακτίνα δράσης είναι περισσότερο ή λιγότερο εκτεταμένη (Piaget, 1991, σ. 16).*

<sup>76</sup> En el texto griego: *Η εμπειρία του ανθρώπου δεν είναι απλώς η συμπεριφορά ενός ζώου που έχει υιοθετήσει την κάθετη θέση, αλλά η πολύπλοκη λειτουργία ολόκληρης της κοινωνικής εμπειρίας της ανθρωπότητας, καθώς και των διαφορετικών ομάδων της* (Vygotsky, 2001, σ. 127).

*bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz*<sup>77</sup>  
(Vygotsky, 1979, p. 133).

Por lo tanto, los maestros organizan los primeros puntos de referencia que son los que permiten a los niños realizar una acción con éxito y, luego, a diferenciar la ayuda recibida de acuerdo con la capacidad de los niños.

Las perspectivas de los dos psicólogos podrían considerarse complementarias, como había observado el propio Piaget (1962), y ambas ofrecen información valiosa: sin prestar atención a la comunidad, un alumno puede parecer, meramente, un *objeto* epistemológico inmutable. Asimismo, sin prestar atención a la actividad y la actitud del propio alumno, éste puede percibirse como una extensión cultural de las formas de la comunidad (Packer y Goicoechea, 2000).

Murfy (1997) tratando de describir de una manera práctica y tangible el constructivismo, registra para los docentes una lista con las características que debe contener la enseñanza. Algunas de estas son: metas establecidas por los estudiantes, control estudiantil, actividades y contextos auténticos, resolución de problemas, exploración, perspectivas alternativas.

Volviendo al panorama de la construcción del conocimiento como parte de la creación colectiva y examinando los términos epistemológicos al respecto, no podemos ignorar el famoso XI tesis en Feuerbach que Marx había formulado ya a mediados del siglo XIX: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modo el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (Engels,<sup>78</sup> 2007, p. 65). Según esta frase, el

---

<sup>77</sup> En el texto griego: *Όταν αποδείχθηκε για πρώτη φορά ότι η ικανότητα των παιδιών του ιδίου επιπέδου πνευματικής ανάπτυξης να μάθουν υπό την καθοδήγηση ενός δασκάλου ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό, κατέστη σαφές ότι και τα δύο παιδιά δεν είχαν την ίδια διανοητική ηλικία και, φυσικά, η μεταγενέστερη πορεία της μάθησης θα ήταν διαφορετική. Αυτή η διαφορά είναι αυτό που αποκαλούμε Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Δεν είναι τίποτα άλλο από την απόσταση μεταξύ του πραγματικού επιπέδου ανάπτυξης, που καθορίζεται από την ικανότητα ενός παιδιού να λύσει ανεξάρτητα ένα πρόβλημα και το επίπεδο της δυναμικής ανάπτυξης, που καθορίζεται από την επίλυση ενός προβλήματος υπό την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή σε συνεργασία με έναν πιο ικανό συμμαθητή του* (Vygotsky, 1979, σ. 133).

<sup>78</sup> Marx ha estado registra sus puntos de vista sobre Feuerbach desde 1845, cuando él y Engels discutieron en detalle la noción del idealismo en la filosofía clásica alemana, como lo señaló este último en su libro *Louis Foyerbach y El fin de la filosofía clásica alemana*, donde se lo representa esta discusión. Sin embargo, esto se supone que sucedería después de la muerte del filósofo en

conocimiento que necesitamos desarrollar es un conocimiento radical, capaz de cambiar la sociedad y hacerla más justa, más libre y más democrática. La teoría crítica sirve a este cambio del mundo. Esta es la corriente del pensamiento que tiene como objetivo revelar las relaciones de poder que dan forma a la realidad social y propone una nueva ontología del individuo y su relación con el mundo. La pedagogía crítica se deriva de la teoría crítica, especialmente de los procesos de la Escuela de Frankfurt, y es desarrollada como tal por el educador brasileño Paulo Freire. Sin embargo, a lo largo de los años ha sido enriquecida con las perspectivas críticas de la vida cotidiana, y más específicamente con el feminismo, los estudios poscoloniales, el antirracismo y las identidades culturales (Shor, 2009, p. 290). El foco central de la pedagogía crítica se basa indudablemente en el trabajo de Marx y la Escuela de Frankfurt, mientras que en un contexto puramente educativo, el trabajo de Dewey podría verse como su principal condición previa. John Dewey, filósofo y psicólogo estadounidense, comenzó su trabajo en las últimas décadas del siglo XIX y fue muy productivo hasta mediados del siglo XX. Todos sus textos tienen un espíritu democrático y la creencia de que el aprendizaje es social y se produce en un estado de libertad e interacción.

La contribución pedagógica de Dewey es muy importante porque sentó las bases para superar las ideologías conservadoras tradicionales en la educación. Es el defensor del pragmatismo en la educación y del “aprender haciendo” (*learn by doing*). Como verdadero exponente de un enfoque educativo materialista dialéctico (y epistemológico), argumenta que el concepto de educación como función social no puede tener un contenido claro hasta que se defina el tipo de sociedad que imaginamos. En su opinión, la democracia no debe enseñarse, sino practicarse. En sus propias palabras: “La democracia es más que una forma de gobierno, es sobre todo una forma de vida, un conjunto de experiencias en la comunicación” (Dewey, 1916, p. 44). Uno de los problemas fundamentales de la educación para una sociedad democrática, radica en el conflicto de los objetivos educativos: “Específicamente, la formación de una narrativa nacional, es decir, el objetivo nacional (nacionalista), se opone a un objetivo social más amplio” (Dewey, 1916, p. 48). .

---

1888, cuando Engels incluiría las notas apresuradas de Marx sobre el tema en la primera edición del libro. Entonces, estos pensamientos verían la luz del día por primera vez 43 años después de haber sido formulados, aunque la obra del gran filósofo en su conjunto es dirigida por un espíritu correspondiente.



Como pionero en el movimiento de la Nueva Educación, defendió la libertad intelectual y el libre albedrío de los estudiantes. Los dos elementos que aparecen en cada grupo social, según Dewey, son el interés común y la interacción con otros grupos, ya que “ambas características son precisamente las que identifican a una sociedad construida democráticamente” (Dewey, 1916, p. 43) Dewey ve la democracia no solo como un régimen político, sino más bien como una forma de vida completa, una forma de existir y coexistir, “un conjunto de experiencias en comunicación” (Dewey, 1916, p. 44).

Al mismo tiempo, trata de descifrar la relación entre el individuo y la sociedad y, a través de ella, comprender la relación escuela-sociedad. Él cree que la primera pregunta obvia es ¿qué tipo de sociedad queremos?, no en un nivel idealista, sino en un nivel realista, para ver qué es lo que podemos lograr. Se pregunta, además cuáles son los principios que apoyan a la sociedad y, por lo tanto, qué tipo de ciudadanos tiene como objetivo educar para lograr su construcción. Continuando con su análisis de las metas y valores de la educación, concluye que los valores democráticos no deben enseñarse como catecismo, sino a través de actividades que fomenten el interés de los estudiantes y el aprendizaje colaborativo. Los grupos de estudiantes están unidos democráticamente sobre la base de intereses mutuos e interactúan con otros grupos, también de una manera democrática. Los individuos y la sociedad no están en oposición ni están separados unos de otros. Al contrario, están en una relación dialéctica entre sí, y Dewey enfatiza: “[el individuo] no tiene un ser auto existente fuera de la sociedad. El hombre vive en la sociedad, para la sociedad y con la sociedad. Por otro lado, la sociedad existe sólo entre quienes la componen” (Dewey, 1926, p. 174).

En este contexto conceptual, Freire, en la década de 1960, desarrolló la pedagogía del oprimido: una pedagogía humanitaria y libertaria (correcto) que lucha contra la cultura dominante y confronta sus estándares. Dos etapas separadas y sucesivas emergen de este proceso. Inicialmente, la persona oprimida revela la opresión y se compromete a su liberación. El individuo libre se dedica entonces a liberar el resto de la humanidad, en un proceso de liberación constante (Freire, 2005, p. 54). En la pedagogía crítica, los estudiantes y los maestros reconstruyen el conocimiento crítico que revela la opresión de la realidad, al mismo tiempo que los lleva a comprometerse con la teoría y la praxis – práctica– de liberación (Freire, 2005, p. 69). Para lograr esto, es necesario, en primer lugar,

resolver, en terminología marxista, la contradicción primaria de la educación, es decir, la oposición maestro-alumno. Esta relación opuesta va más allá del ejercicio simultáneo de los roles que tienen un alumno y un maestro en el salón de clase, que evita, así, el establecimiento de una relación jerárquica de poder (Freire, 2005, p. 72).

Según Freire (2005), pero también Boal (2009), los sujetos del sistema educativo (capitalista) existente son sólo espectadores. Se cultiva una actitud pasiva de aceptación de la política, así como del mundo. Freire describe el sistema educativo capitalista como una educación bancaria, donde la mente está inicialmente vacía y luego se llena de elementos externos aceptados (información, conocimiento, lecciones). El individuo no se encuentra en el mundo, por el contrario, se le coloca frente a él, mientras que el maestro se compromete a darle al joven el conocimiento de ese mundo que contempla. Se trata de un esquema pasivo que promueve la aceptación y la sumisión ante el *statu quo* (Freire, 2005, pp. 75-76).

De la misma manera, Boal, al extender las opiniones de Freire sobre la educación teatral, considerando que, en general, prevalece la misma condición capitalista, declara que la palabra espectador es una palabra *mala* (estática): significa que el sujeto acepta la opresión de la clase dominante y no permite su liberación, su transformación en un factor activo en la acción<sup>79</sup> que prepara la revolución (Boal, 2009, pp. 63-64).

En conclusión, la pedagogía del oprimido, así como el Teatro del Oprimido, enfatiza una postura activa, donde el individuo, y colectivamente el pueblo,<sup>80</sup> obra (actúa) para conquistar su libertad. Freire llama a este proceso del despertar del conocimiento: educación de planteamiento de problemas (problem-posing education) (Freire, 2005, p. 79). Afirma que el cambio del mundo exige un diálogo democrático y que los elementos que lo componen son: amor, humildad, fe en la humanidad, confianza, esperanza, pensamiento crítico (Freire, 2005, pp. 87-92).

La pedagogía crítica ha creado una corriente de pensamiento y cuestionamiento en la que varios educadores, sociólogos, filósofos y psicólogos examinan los fenómenos de la

---

<sup>79</sup> Boal usa la palabra “actor”, que en griego se entiende como actor (teatro), pero también como un agente que toma acción.

<sup>80</sup> Tanto Boal como Freire usan la palabra *pueblo* en sus textos.

educación, con el objetivo de descubrir los mecanismos del ejercicio de poder, pero también de descubrir las dimensiones liberadoras del proceso educativo. McLaren y Lankshear resumen los principios de liberación de la educación de la siguiente manera:

- El mundo es el objeto de estudio y para que el alumno lo entienda, lo recibe de acuerdo con sus experiencias, sus necesidades, etc.
- Este mundo se transforma constantemente por las acciones y las ideas (la ideología).
- Los alumnos deben aprender como conectarse con la realidad contemporánea.
- Los alumnos deben considerar nuevas formas de ser y nuevas posibilidades colectivas dentro de la realidad.
- Los alumnos (re)construyen el mundo a través de sus relaciones y su *praxis* (sus prácticas).
- Los alumnos tienen que comprender la mistificación del conocimiento y los mitos que reproducen la opresión (Lankshear & McLaren, 1993, p. 43-44).

Para que el concepto de liberación tenga sentido, dialécticamente presupone el concepto de poder. Entonces, sobre el concepto poder se destacan prioritariamente dos tipos: la coerción y la persuasión (Bizzell, 1991, p.56). La primera, la coerción, se refiere al poder que ejerce el docente de la educación bancaria como el ejecutor del sistema, y la segunda, la persuasión, se refiere al poder inevitable que proviene del papel del maestro el cual puede ser de utilidad en la educación crítica. Para aclarar la diferencia de estos dos tipos de poder, se introduce un tercer tipo de poder, la autoridad. La persuasión se puede convertir en autoridad si el sujeto permite la expansión del poder. La autoridad, a su vez, se puede volver un poder emancipador/emancipatorio cuando sirve a la democracia, la justicia y la participación (Giroux, 1989; Pace & Hemmings, 2006). Sobre el poder, Hooks<sup>81</sup> (2009) narra su propia historia como profesora de una universidad. Ella admite que al principio tuvo miedo de ejercer su poder, intentó invisibilizarlo/ignorararlo, pero finalmente entendió que el poder no es malo por sí mismo. Éste puede implicar ciertas extensiones emancipatorias (p. 149).<sup>82</sup> Por lo tanto, la conciencia política, la lucha por la libertad, puede

---

<sup>81</sup> bell hooks escribe su nombre en minúscula.

<sup>82</sup> En los textos en español e inglés se usa la palabra: poder - power. El poder contiene dos significados en griego: *dínami* y *eksousía*. De eso proviene el empoderamiento que requiere el poder. En griego la *endinámosis* no requiere la *eksousía*. Por lo tanto la literatura sobre la

y debe enseñarse y el único que puede transferir este conocimiento es un maestro que ha sido aceptado por sus alumnos como una autoridad.

Para la pedagogía crítica, la escuela no es solamente un espacio en donde se realiza la enseñanza de la hegemonía. También se trata de un espacio de empoderamiento, auto-transformación y liberación (McLaren, 2009, p.62). Por esta razón la lucha para la democracia es atravesada por la educación y por eso es que la educación debería ser partisana. El desarrollo de esta conciencia partisana se realiza a través del dialogo democrático -como propone Freire-, que revela las relaciones del poder (West, 1993, p. xiii) y es una lucha social por la democracia que constituye la pieza central de la lucha por la liberación (Freire, 1993, p.xi).

Hablando en términos de poder y normatividad, un aspecto muy importante, introducido por la pedagogía crítica, es el currículo oculto. Las relaciones sociales de los estudiantes no sólo están determinadas por las reglas y, ciertamente, no sólo por el currículo formal. El currículo oculto es lo que los estudiantes aprenden, pero que la escuela no les enseña de manera explícita. Una definición que explica esta interacción es la siguiente: “Este término [currículo oculto] se refiere a aquellas relaciones sociales del aula que envuelven mensajes específicos que legitiman las visiones particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sostienen la lógica y la racionalidad capitalistas, particularmente, cómo se manifiestan en el lugar de trabajo” (Giroux & Purpel 1983, p.7).

El currículo oculto está relacionado con la gestión y resolución de conflictos, ya que define el comportamiento permitido por la comunidad. De la misma manera, se encuentra presente en la didáctica que es empleada en la educación democrática. Si queremos que los estudiantes desarrollen habilidades democráticas, es importante tener en cuenta cuáles son los comportamientos aceptados de sus grupos. El currículo oculto es el acuerdo tácito que establece las reglas de cada conflicto, mientras que la internalización de los supuestos del currículo oculto para los estudiantes extiende el proceso de poder, la hegemonía (Apple, 2004).

Como ya se ha mencionado, el currículo oculto no es parte del plan de estudios oficial, por lo que es difícil de medir, examinar y cambiar. La mayoría de las reformas

---

emancipación de la persona necesita un cuidado en los conceptos para utilizar los términos adecuados.

educativas transforman los aspectos de la enseñanza formal, en tanto que, la intervención en el contexto de reglas, valores y relaciones es inherentemente difícil. Por eso es importante que se realicen estudios orientados hacia este aspecto escolar. Aunque esta investigación no se orienta directamente hacia el currículo, al final, queremos superar los obstáculos del currículo oculto, ya que se basa en las técnicas del Teatro del Oprimido. Pues este sabe cómo explotar la espontaneidad que surge en la acción y el pensamiento del público —en este caso, los estudiantes— en problemas reales. Es una forma de descubrir estrategias de resolución de los conflictos, a través de una enseñanza basada en el arte, en un campo de libre expresión, lo que reduce la fuerte influencia del currículo oculto.

MacLaren (1999) afirma que la pedagogía crítica se ha limitado recientemente a la práctica pedagógica que se centra en el estudiante. Por lo tanto, se ha convertido en una rama de la psicopedagogía y ha perdido su carácter revolucionario y la perspectiva del cambio social (p. 51). La pedagogía crítica no es simplemente una confirmación del individuo mismo y su identidad, sino también hace que surja una liberación de ésta y, a través de este proceso, emerge una confirmación de las identidades colectivas que brotan como nuevas posibilidades de la realidad cultural: “Por lo tanto, la pedagogía del oprimido no se limita a la simple redistribución de bienes materiales, sino que también incluye la lucha por conceptos culturales significativos en relación con las múltiples posiciones sociales de estudiantes y profesores, así como con el su posición dentro de la división global del trabajo” (p. 52).

La crítica más dura que ha recibido la pedagogía crítica es sobre la sinceridad de esta liberación prometida, contra el miedo a perder privilegios específicos. (Breuing, 2001 p.4; McLaren, 1999, p.52; Ellsworth, 1989). En relación con esto, Ellsworth (1989) declara que la pedagogía crítica está hecha por mitos represivos y cuando uno intenta usarlos en el salón, reproduce lo que quiere evitar: el eurocentrismo, el racismo, el clasismo y la educación bancaria (p.298). Basada en esta observación, Ellsworth comienza su crítica preguntándose “¿Qué tipo de diversidad estamos silenciando en el nombre de la pedagogía liberadora?” (p.299) y continua su argumentación mencionando las diversidades que se excluyen: “la crítica literaria, los estudios culturales, el post-estructuralismo, los estudios feministas, los estudios comparativos y los estudios de medios han acumulado ya pruebas abrumadoras de hasta qué punto los mitos de la persona racional ideal y la “universalidad”

de las proposiciones han oprimido a quienes no son europeos, blancos, varones, de clase media, cristianos, sanos, delgados y heterosexuales. Estos grupos son excluidos de la racionalidad occidental masculina cristiana y se presentan como un *otro* diverso, irracional, salvaje, que merece protección y/o rechazo.

La palabra clave que es necesaria definir para entender la diversidad es la identidad y más específicamente la construcción social de las identidades. El término ‘construcción’ incluye tanto el significado del concepto como sus implicaciones sociales.

Una persona es como es. La reflexión y la razón llegan después para determinar esta “manera de ser”, la analizan, la interpretan, la clasifican y, finalmente, la identifican. Varios grupos sociales congregados bajo conceptos tales como el sexo, la raza, la nacionalidad, la discapacidad y la orientación sexual, experimentan la exclusión social. Hasta la fecha se sigue buscando el proceso que podría contrarrestar esta situación social. En otras palabras, la búsqueda del modelo (método) de exploración de la conexión entre los problemas personales, la desigualdad social y las formas de interacción social, en donde los procesos y prácticas de socialización podrían evitar la reproducción de la exclusión social.

Enfatizando el concepto de construcción, el concepto de la identidad se entiende automáticamente como rasgo humano no inherente. Al contrario, está conformado por las condiciones sociales, la ideología del sujeto y la cultura dominante (Leedes-Hurwitz, 2009). Por lo tanto, la identificación coincide con la interpretación del significado y, en consecuencia, con el nombramiento del sujeto y su ubicación.

La denominación, así como la noción de normalización provienen de estudios médicos en prisiones y hospitales (Foucault, 1979). Ésta [la denominación] es término de clasificación científica. Sin embargo, el discurso que tiene la capacidad de clasificar es un discurso que produce, o incluso reproduce, el poder (Foucault, 1991), al mismo tiempo que contribuye a la construcción de la realidad social, tal como lo hace en el sentido de la normalización.

Los procesos de percepción, categorización, comprensión, interpretación, comunicación y acción son penetrados por las representaciones sociales. Moscovici (1973, p. 13) define las representaciones sociales como un sistema de valores que “establece un orden que permite a las personas orientarse, en su mundo material y social, y dominarlo”. Así como también proporciona “un código para el intercambio social y un código para

nombrar y clasificar de forma inequívoca los distintos aspectos de nuestro mundo y de nuestra historia individual y colectiva” (Moscovici, 1973, p. 13). El conocimiento, la comunicación y la acción participan en este proceso de construcción de la realidad. Se podría afirmar que las representaciones sociales establecen los límites entre los sujetos sociales, los diferencian y los aíslan. Separan a los gobernantes de los gobernados. La reproducción de las relaciones de poder está relacionada con la creación y el mantenimiento de representaciones, que naturalizan la exclusión social y legitiman el poder.

### **3.2. De la epistemología a la investigación**

Para Hernández, un concepto que define el pensamiento científico es la analogía. Los modelos analógicos que guían las investigaciones son la analogía, la metáfora, la metonimia y la abducción. En la simple analogía científica una investigación trata de explicar un fenómeno usando la estructura que todavía existe explicando otros fenómenos. Se enfoca en las relaciones y usa un lenguaje establecido, su influencia es grande, pero su complejidad mínima. Se podría decir que la analogía fortalece el paradigma en el momento que lo utiliza para explicar nuevas áreas. En la metáfora, la analogía incluye también simbolismos y se torna más compleja. Es en este momento, en el que el paradigma da un paso adelante incorporando nuevos conceptos. En la metonimia se aumenta la complejidad y su analogía se basa en elementos que pueden representar y explicar el fenómeno. El paradigma incorpora nuevas estructuras, relaciones, conceptos y nuevo lenguaje. Por último, la analogía más compleja es la abducción, donde el paradigma se transforma (Hernández, 2013, pp. 158-160).

Utilizando el esquema de Hernández, en esta investigación, se explican los conceptos de la democracia, la ciudadanía y la esfera pública bajo este modelo analógico. El teatro social se ubica en la metáfora porque trae significados y símbolos que fortalecen la primera analogía. Como metonimia se puede identificar el aspecto de las habilidades democráticas de los estudiantes, pues ellos pueden representar y explicar la formación de la ciudadanía. Esta investigación no llega al nivel de abducción. Quizás, esto suceda en otro tiempo, cuando se pueda diseñar un siguiente paso para cambiar el plan de estudios y el currículo oficial según los resultados de la investigación; esto sería una abducción.

Además, este es un estudio exploratorio, ya que su alcance no es exhaustivo, pero busca discernir una tendencia, verificar la utilidad del teatro social para la democracia y, luego, dar paso a nuevas investigaciones con más exponentes. Se busca introducir un nuevo enfoque de investigación para un fenómeno que ya ha sido ampliamente estudiado, como la presencia dinámica de las habilidades democráticas de los estudiantes y la educación cívica. Este enfoque utiliza una estrategia experimental diferente, el teatro. La investigación puede caracterizarse como cuasi experimental (quasi experimental), en tanto que se utilizan grupos que preexisten en espacios escolares y no se crean únicamente para sus fines. Se trata más de una enseñanza experimental, que tiene el carácter de un experimento de campo. En esto consiste principalmente la innovación en la forma en que se estudia el fenómeno, mientras que el alcance de la investigación le permite alcanzar su descripción y explicación, en este caso, sin caer en la generalización.

Las investigaciones cualitativas y cuantitativas derivan de paradigmas diferentes y opuestos y parecen casi dicotómicas (Tárres, 2008). Una investigación cuantitativa está relacionada con las ciencias naturales y trata de medir una realidad objetiva, mientras que una cualitativa se encuentran con más frecuencia en el área de humanidades y ciencias sociales e intenta descubrir la ontología de los fenómenos (Denzin & Lincoln, 2011). Sin embargo, la complejidad de la realidad exige que los investigadores utilicen varias estrategias metodológicas para poder proporcionar respuestas a distintos aspectos. La investigación de esta tesis utiliza lo cuantitativo para explorar cualitativamente su tema; el enfoque está en las cualidades, pero también se utilizan herramientas prestadas del método de investigación cuantitativo.

Para especificar y esclarecer lo anterior, es necesario describir los elementos básicos de la investigación. Para lograr esto, se elige el uso de Scholar-Craftsmanship. Este es un modelo de clasificación esquemática diseñado por sus fundadores Werner y Rogers y fue planteado para hacer que los jóvenes investigadores pudieran construir, más fácilmente, un estilo propio “de una manera orgánica” (Werner & Rogers, 2013). p. 159). Este esquema es una herramienta de aprendizaje, basada en modelos de la pedagogía crítica y colaborativa, el constructivismo y la autoeducación, en la que el conocimiento y la experiencia de los investigadores producen modelos mentales, de acuerdo con la forma particular en la que ellos mismos se acercan y desafían al mundo. El tipo de preguntas de investigación se basa



en modelos mentales pre construidos a partir de su experiencia previa. Por lo tanto, la investigación resultante es un reflejo del propio investigador, en lugar de ser el reflejo de un proceso de escritura predeterminado. Asimismo, su metodología consiste en algo más que un simple método para organizar y producir una investigación doctoral: el método en sí mismo es el marco diseñado dentro del cual existe el investigador y a través del cual ve el mundo. Por lo tanto, Scholar-Craftsmanship correlaciona el tipo de preguntas, la epistemología, la cultura de investigación y el tipo de diseño de una investigación con la personalidad del mismo investigador.

Werner y Rogers recurren a la literatura previa<sup>83</sup> para identificar cuatro disciplinas científicas distintas, nueve culturas de investigación y cuatro tipos de enfoques de investigación (Werner & Rogers, 2013, pp. 161-162). Específicamente, llegan a la distinción de los siguientes campos científicos:

- El *Orientado a los hechos (fact oriented)*, donde el investigador busca conocer la realidad. Este tipo de investigador se llama “científico analítico” (analytical scientist).
- El de *La gran teoría (grand theory)*, donde el investigador trata de reflejar o explicar el tema, y se llama un “teórico conceptual” (conceptual theorist).
- El del *Problema orientado (problema oriented)*, donde el investigador pretende comprender el problema, y se define como un “humanista conceptual” (conceptual theorist).
- El *Orientado a las personas (people oriented)*, donde el investigador busca dar significado, y se le llama un “humanista particular” (particular humanist).

Correspondientemente, se destacan nueve tipos de cultura de investigación:

- La *empírica analítica (emprical analitical)*: la investigación es predominantemente cuantitativa y se basa en el método de las ciencias naturales.

---

<sup>83</sup> Para sus campos científicos confiaron en los trabajos de Silverman, R. (2008, January). What is theory: Answering “why” questions. Paper presented at the School of Human and Organizational Development, Fielding Graduate University, Santa Barbara, CA και Mitroff, I., & Kilman, R. (1982). Methodological approaches to social science. San Francisco, CA: Jossey-Bass ενώ για την ερευνητική κουλτούρα στο Bentz, V., & Shapiro, J. (1998). Mindful inquiry in social research. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- La *investigación evaluativa (evaluative research)*: se basa en la comparación de la función de la realidad con situaciones correspondientes anteriores o con las conjeturas de su modelo teórico.
- La *teórica (theoretical)*: Consiste en la construcción de una teoría a través de la generalización de modelos teóricos anteriores.
- La *histórica comparativa (Comparative historical)*: realiza en el futuro, extrayendo elementos del pasado históricamente registrado.
- La *acción participativa (Participatory-action)*: clasifica el cambio en términos de valor e intención y trata de identificar un método práctico de cambio.
- La *etnografía (Ethnography)*: describe la diversidad y la producción del significado de otro.
- La *fenomenología (Phenomenology)*: analiza la conciencia y la experiencia.
- La *hermenéutica (Hermeneutics)*: analiza los textos y el contenido o la información proporcionada en una coyuntura histórica dada.
- La *crítica social (Critical social)*: analiza la dominación u opresión con objetivo de su resolución.

Finalmente, Scholar-Craftsmanship identifica cuatro tipos de investigadores:<sup>84</sup> dos relacionados con la forma en que recopilan y evalúan los datos y dos relacionados con la forma en que se toman las decisiones. Estos cuatro tipos son:

- El *sensorial (Sensing)*, que recopila datos a través de la experiencia (de los cinco sentidos).
- El *intuitivo (Intuitive)*, que clasifica los datos en función de los patrones y la perspectiva que los reconoce.
- El *lógico (Thinking)*, que toma decisiones basadas en datos objetivos.
- El *emocional (Feeling)*, que toma decisiones basadas en preocupaciones personales y/o de las personas involucradas.

---

<sup>84</sup> Para definir estos tipos se basa en un modelo de clasificación de tipos humanos, el MBTI (Briggs-Myers Type Indicators), que se basa en la obra de Jung: Briggs-Myers, I., & Myers, P. B. (1995). *Gifts differing. Understanding personality type*. Mountain View, CA: Davies-Black. (Original work published 1980) και Jung, C. G. (1976). *Psychological types* (H. G. Baynes, Trans., revised by R. F. C. Hull). Princeton, NJ: Princeton University Press. (Original work published 1971).

Al combinar estos cuatro tipos en parejas, Scholar-Craftsmanship presenta cuatro tipos de investigadores: el sensorial-lógico, el intuitivo-lógico, el intuitivo-emocional y el sensorial-emocional. En la base de cada uno de estos tipos, se organiza una cuarta parte del modelo esquemático cuadrado, donde se correlacionan respectivamente con el tipo de preguntas, la cultura de investigación y el campo epistemológico, configurando, así, el tipo de investigación que cada uno de ellos implementa (Werner & Rogers, 2013,). pp. 162-164).

En este caso, la investigadora se reconoce en el tipo intuitivo-emocional, ya que busca patrones y perspectivas en la recopilación de datos, mientras que sus decisiones se basan en sus preocupaciones personales y las de las personas involucradas. El campo epistemológico en el que se organiza la investigación es, de hecho, el humanismo conceptual, siempre de acuerdo con la tipología de Scholar-Craftsmanship, ya que tiene como objetivo resolver un problema que la investigadora está tratando de comprender. Por lo tanto, el tipo de preguntas formuladas corresponden a esta dirección, pues prevalece la necesidad de reconocer el problema (“¿qué?”) y luego entenderlo y resolverlo (“¿cómo?”). Finalmente, la cultura científica que prevalece en la presente investigación es la cultura de participación-acción, ya que se busca clasificar el cambio en términos de valores (específicamente, democracia y liberación), con el fin de encontrar un método práctico para lograrlo.

El diseño conceptual de Scholar-Craftsmanship ha facilitado el diseño de esta investigación. Sin embargo, debe señalarse que la investigación no fue limitada por la clasificación del esquema, un hecho esperado y, en gran medida, impuesto por la complejidad de la realidad. Por lo tanto, no carece de la reflexión sobre los problemas que surgieron en el campo de la investigación (preguntas como “¿por qué?”, que ayudan a comprender la realidad), así como de las influencias de otras culturas de investigación, en particular, la de la historia etnográfica, la comparativa y, especialmente, la crítica social. El presente estudio es, de hecho, un análisis de la dominación y la opresión, con la intención de resolverlas. De manera que, sin duda, se adoptan las conclusiones de la crítica social.

Así, el perfil de la investigadora que implementa la presente tesis y aspira a responder a la distinción entre educación sistémica -que solo puede cambiarse a través del poder político- y los proyectos educativos (projects) —que pueden ser implementados por los

mismos oprimidos (Freire, 2005, p.54) –, tendiendo un puente sobre esta distinción con la propuesta de investigación.

El curso de los argumentos de este proyecto surge de una pregunta primaria: ¿Cómo podemos usar las contradicciones del sistema educativo para contribuir a la formación de ciudadanos activos que participarán en la esfera pública? Para lograr este objetivo, debe haber experiencia previa de un gobierno alternativo. Se podría encontrar una solución a través de la educación pública, en el sentido completo de la palabra. En otras palabras, se podría hallar una solución en la educación en un entorno democrático, igualitario y libre. Como tal condición no corresponde a esta realidad (normalidad) de la educación pública en México o Grecia, el teatro podría brindar la oportunidad de crear dicho ambiente. Por lo tanto, esta investigación se diseñó para examinar si es posible y de qué manera lograr enseñar, de manera vivencial y experimental, lo que el sistema escolar falla, o quizás no quiere, enseñar, aplicando el teatro a la educación. Esta postura como se indicó anteriormente, sigue una cadena de razonamiento, que se explica en la tabla a continuación, según el modelo de Toulmin (1984):

**Tabla 4: Argumentación del proyecto de investigación, según el modelo de Toulmin (1984)**

| <b>Argumentación del proyecto de investigación</b> |  |   |
|--|--|---|
| La aserción:                                       | Posición inicial, el final y la finalidad del argumento principal          | Debemos introducir teatro social en las escuelas con el fin de formar a los futuros ciudadanos.                                 |
| Base-aterrizaje ( <i>Grounds</i> ):                | Las pruebas exitosas sostienen y apoyan la afirmación de nuestra aserción. | El teatro social crea un ambiente de libertad, solidaridad, igualdad, participación activa, colectividad y paz.                 |
| Orden ( <i>Warrant</i> ):                          | La cadena de razonamiento que conecta la aserción con su base.             | El teatro social es un conjunto de técnicas para la emancipación de las personas en contra de la autoridad. Es una extensión de |

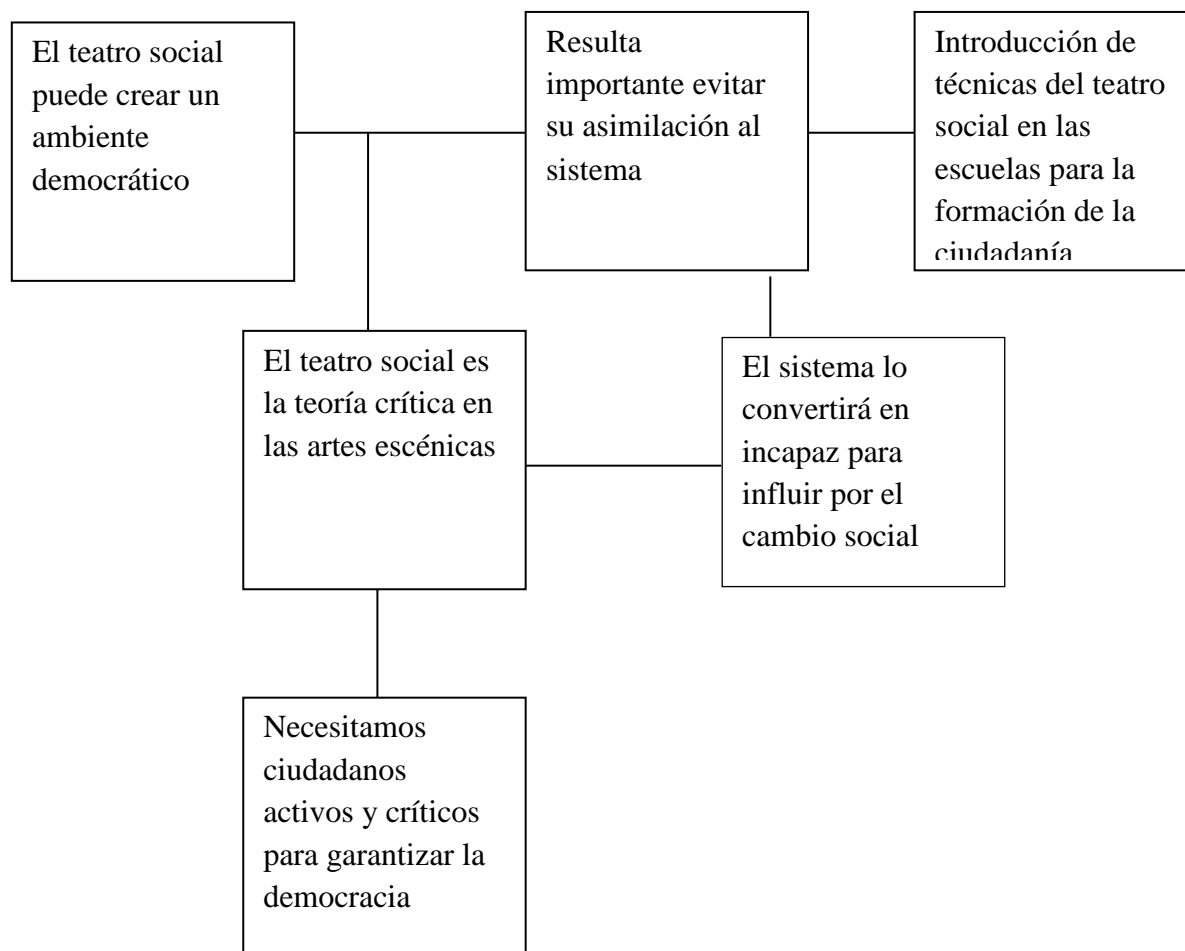
|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | la expresión de la teoría crítica en artes escénicas.  |
| Justificación<br>(Backing):  | La justificación, el respaldo del orden   | Necesitamos ciudadanos activos que critiquen a la autoridad para garantizar la democracia.   |
| Reservas-<br>Refutación<br>( <i>Rebuttal/</i><br><i>Reservation</i> ): | Refutaciones de la asección y contra-argumentos.  | Sin duda, si introducimos el teatro social en las escuelas, el sistema escolar lo incorporará a su propia metodología, para convertirlo en una herramienta incapaz de crear el cambio social |
| Calificación<br>( <i>Qualification</i> ):                              | Contextualización y limitaciones de la asección, con respecto a su base, orden y justificación. | Es importante introducir el teatro social impartido por educadores licenciados <del>de</del> <b>en</b> teatro, para evitar su incorporación al sistema. <sup>85</sup>                        |

La cadena de argumentos enumerados en la tabla se puede representar de la siguiente manera:

---

<sup>85</sup> Esta visión se basa en investigaciones recientes que han demostrado que los maestros tienden a expresar ideologías educativas conservadoras de acuerdo a sus años de trabajo (Anaya y Moschou, 2015). Por otro lado, los profesores especializados en teatro actúan como animadores. Esto tiene como resultado que su clase sea un campo privilegiado de expresión de la espontaneidad, del desarrollo de iniciativa e de la interacción social.

Figura 2: Nuestro argumento, según el modelo de Toulmin (1984)



La última frase *necesitamos ciudadanos activos y críticos* también se puede tomar como una aserción que necesita argumentación, pero se encuentra fuera de la finalidad de este proyecto. Sin embargo, se justifica, parcialmente, en el marco teórico.

### 3.3. La investigación

Este subcapítulo describe la investigación de campo y el diseño de la intervención. Se analizan y aclaran las categorías a estudiar, las preguntas de investigación, los objetivos de la investigación y las hipótesis de investigación.

#### 3.3.1. Categorías de análisis

Con el fin de registrar las categorías de análisis de nuestro estudio, se revisaron los Planes de Estudios correspondientes al campo de formación. Como una guía se utilizarán el desarrollo personal y la cultivación de la convivencia, según la Secretaría de la Educación Pública en México. Sin embargo, se considera que estos principios están directamente relacionados con los propósitos del Plan de Estudios griego, como se explica a continuación.

En líneas generales, en la asignatura *Formación Cívica y Ética* para la educación básica (SEP, 2011, p. 21-23), se exponen ocho habilidades cívicas y éticas:

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo: El plan de estudios da la prioridad a esta habilidad, la cual se vincula con el proceso de la identificación de características que forman cada individuo y la identificación del otro, como una persona única y respetable.
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad: En esta habilidad el plan de estudios hace referencia a la toma de decisiones –de una persona autónoma que al mismo tiempo piensa en los otros– y al análisis de conflictos entre los valores.
3. Respeto y aprecio de la diversidad: Esta habilidad abarca la igualdad y el respeto por la diversidad y su beneficio colectivo. Adicionalmente, incluye el diálogo como una forma de conocer al otro y desarrollar empatía y solidaridad.
4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad: Esta habilidad consiste en cultivar el orgullo de pertenecer a un grupo en el que se comparten tradiciones, costumbres, valores, pautas de comportamiento, símbolos patrios, una historia y un futuro común, oponiéndose a la creación de una identidad individual. El plan de estudios menciona, en la descripción de los objetivos de la habilidad, la integración a diversos grupos sociales para participar en la esfera pública de México. Dicha participación considera el ambiente social y natural, la economía, los problemas sociales desde un ámbito íntimo, como la familia, hasta un ámbito social

más extenso, como el país y la humanidad.

5. Manejo y resolución de conflictos: Esta habilidad abarca el diálogo, la cooperación, la negociación y la elección de una vía pacífica ante un conflicto, con respecto a la legalidad. Se define el conflicto como una situación de “diferencias en las necesidades, los intereses y los valores entre dos o más perspectivas, y que afectan la relación entre individuos o grupos (...) Su ejercicio implica que los alumnos reconozcan los conflictos como componentes de la convivencia humana, y que su manejo y resolución demanda la escucha activa, el diálogo, la empatía y el rechazo a todas las formas de violencia” (p.22). La forma para la resolución del conflicto es, según los derechos humanos, el reconocimiento del otro, el aprecio a la diversidad y el sentido de la justicia y la paz.
6. Participación social y política: Esta habilidad consiste en los actos de participación en la esfera pública para el bien común, y también en la toma de decisiones, de acuerdo a la convivencia social dentro del sistema político establecido. El plan de estudios exige que “los alumnos desarrollen la disposición para tomar acuerdos con los demás, participar en tareas colaborativas de manera responsable, comunicar con eficacia sus juicios y perspectivas sobre problemas que afectan a la colectividad, y formular propuestas y peticiones a personas o instituciones sociales y políticas, así como desarrollar su sentido de corresponsabilidad con representantes y autoridades de organizaciones sociales y políticas” (p.23).
7. Apego a la legalidad y sentido de justicia: Esta habilidad hace referencia tanto a la legalidad en el sentido de valor de la justicia, como a la ley en el sentido de la realización de la legitimización colectiva. Se menciona la igualdad ante la ley, en donde ésta es un acuerdo social (contrato) que establece derechos y obligaciones para los ciudadanos y los servidores públicos. La ley debe proteger a los ciudadanos ante el exceso de poder y ofrece la base para la solución de conflictos de intereses. El plan de estudios manifiesta como meta de dicha competencia que “los alumnos comprendan que las leyes y los acuerdos internacionales garantizan los derechos de las personas, promoviendo su aplicación siempre en un marco de respeto a los derechos humanos. Asimismo, plantea que reflexionen sobre la importancia de la justicia social como criterio para juzgar las condiciones de equidad entre personas y



grupos” (p.23).

8. Comprensión y aprecio por la democracia: La democracia se percibe vinculada “tanto a una forma de gobierno, como a una forma de actuar y relacionarse en la vida diaria, donde se garantiza el respeto y el trato digno a todas las personas. Así, esta competencia consiste en comprender, practicar, apreciar y defender la democracia como forma de vida y de organización política y social” (p.23). Se verifica y desarrolla en el trabajo colectivo, en la resolución de conflictos, en la expresión libre de sentimientos e ideas, en el desarrollo de empatía y respeto para el otro y, en general, en la valoración de la convivencia democrática con sus componentes; así como en la deliberación, en la toma de decisiones, en la elección de representantes etc. Adicionalmente, parte de esta habilidad es el conocimiento de los mecanismos y la estructura de la democracia mexicana.

Entre estas habilidades cívicas y éticas se han elegido cuatro habilidades democráticas, las cuales conservan el núcleo de las habilidades cívicas orientadas a una interacción social compleja que implica el conflicto, y las vincula en la resolución democrática del mismo. Por eso, la octava habilidad, el aprecio por la democracia, no se examinará como habilidad, sino como resultado del ejercicio de las otras habilidades, en combinación con la concepción práctica de la democracia. Además, estas habilidades no se examinarán en la teoría, sino en la acción. Es decir, se observará cómo se aplica cada una de ellas en situaciones de conflicto/conflictivas, representadas a través del drama/teatro. Las habilidades democráticas elegidas son:

- Resolución de conflictos
- Respeto y aprecio por la diversidad
- Sentido de justicia
- Participación social y política activa

Además, se añade otra categoría tomada del campo de formación Artística:

- Expresión Artística Teatral

La expresión teatral artística, en este caso, se considera también como una categoría porque provee las herramientas artísticas y facilita la expresión de los estudiantes como la exposición, el control del movimiento, matizar la voz, representar una emoción, la interacción y la excreción corporal.

Más allá de las categorías relacionadas con las habilidades democráticas, se agrega la categoría:

- Concepción práctica de la democracia.

Esta categoría se examinará con relación a la existencia de un concepto fragmentado de la democracia: los programas tratan sobre los conceptos democráticos (por ejemplo, contra el racismo), pero no sobre los procesos democráticos (tener una discusión, organizar una asamblea, propiciar una dinámica dialéctica). Las sub-categorías implicadas son las siguientes:

- Estilo de toma de decisiones.
- El rol del estatus de los miembros del grupo.
- Procedimientos de los acuerdos (voto, superioridad argumentativa, mayorías relativas o absolutas, etc.).
- Relaciones sociales establecidas en relación con las minorías en los procesos de tomas de decisiones y en sus asambleas

**Tabla 5: Categorías de análisis**

| <b>Campo de Formación: Desarrollo personal y para la convivencia</b> |  |                                |
|--|--|--------------------------------|
| <b>Formación Cívica y Ética en secundaria</b>                        |  | <b>Artes en secundaria</b>     |
| <b>Habilidades democráticas</b>                                      | <b>Concepción práctica de la democracia</b>                        |                                |
| Resolución de conflictos   | Estilo de toma de decisiones                                       | Expresión Artística<br>Teatral |
| Respeto y aprecio por la diversidad                                  | Rol del estatus  |                                |
| Sentido de justicia  | Tipo de proceso de los acuerdos/<br>Procedimientos de los acuerdos |                                |
| Participación social y política activa                               | Relación con las minorías  |                                |

Las categorías de análisis provienen del plan de estudios de México; sin embargo, coinciden con el currículo griego y con nuestra propia reflexión sobre la formación de la ciudadanía en un típico contexto educativo. En particular, *la gestión y resolución de los conflictos* en los problemas de la vida cotidiana mencionados en el currículo mexicano, se pueden combinar con el *desarrollo intelectual* proporcionado por el currículo griego, ya que este último se logra “al promover el conocimiento y la comprensión de un significado y un propósito más profundos de la vida y los valores universales y atemporales de la sociedad humana, con el objetivo final de su aplicación en la vida cotidiana ”(DEPPS - APS Social and Political Education, p.230). Respectivamente, el *respeto y la apreciación de la diversidad* están vinculados al *desarrollo cultural*, que proporciona “la conciencia de la naturaleza y del papel de los diversos grupos a los que pertenecen los estudiantes, y la aceptación de la diversidad y el pluralismo” (ibíd., p. 230). El *sentido de la justicia* se puede combinar con el *desarrollo moral*, que alienta a los estudiantes a “evaluar críticamente los temas de libertad, igualdad, justicia, derechos humanos y sus propios derechos y obligaciones en la sociedad” (ibíd., p. 230). Finalmente, la *participación social y política* encuentra su contraparte en el *desarrollo político*, que tiene como objetivo “permitir a los estudiantes adquirir el conocimiento, la comprensión y las habilidades que son necesarias para su participación libre, responsable y activa en el devenir social, económico y político” (ibíd., p. 230).

**Tabla 6: Categorías de análisis y su equivalente en el plan de estudios griego**

| Plan de Estudios                              |                               |
|---|-------------------------------|
| México  | Grecia                        |
| <i>Gestión y resolución de conflictos</i>     | <i>Desarrollo intelectual</i> |
| <i>Respeto y apreciación de la diversidad</i> | <i>Desarrollo cultural</i>    |
| <i>Sentido de la justicia</i>                 | <i>Desarrollo moral</i>       |
| <i>Participación social y política</i>        | <i>Desarrollo político</i>    |

### 3.3.2. Preguntas de investigación

Pregunta General:

¿Cuáles son los alcances y limitaciones del empleo del teatro social para combinar las actividades educativas de formación cívica y ética con la educación artística bajo el objetivo de la formación democrática de los ciudadanos?

Preguntas específicas:

- A. ¿Los estudiantes adolescentes resuelven los conflictos que los involucran de manera cotidiana por medio de acciones democráticas?
- B. ¿Los estudiantes que participan en este estudio muestran respeto y aprecio por la diversidad en la resolución de sus conflictos?
- C. ¿Los estudiantes que participan en este estudio muestran una orientación de sentido de justicia en la resolución de sus conflictos?
- D. ¿Estas habilidades democráticas pueden desarrollarse a través del teatro social?

### 3.3.3. Objetivos

Objetivo general:

- Examinar la posibilidad del teatro social y específicamente el Teatro del Oprimido como una manera alternativa de impulsar la enseñanza de la democracia y la formación de ciudadanos con habilidades democráticas, en el contexto de los objetivos del currículo.

Objetivos específicos:

- Examinar si el teatro social puede ser utilizado como una herramienta para la enseñanza de habilidades democráticas, combinando los antes mencionados campos de la educación (política y artística), e identificar cómo esto puede ser logrado.
- Analizar las habilidades de interacción social de los adolescentes que presentan y desarrollan durante el acto teatral e identificar su correspondencia con los objetivos de la formación ciudadana, según lo propuesto en el currículo.

### 3.3.4. Supuestos de investigación

Las hipótesis de la investigación son:

- Los estudiantes adolescentes en Grecia y México NO han desarrollado suficientemente las habilidades de interacción social democráticas para la resolución de conflictos en su vida cotidiana.

- Los estudiantes adolescentes en Grecia y México pueden desarrollar eficientemente habilidades de interacción social democráticas, específicamente para la resolución de conflictos en su vida cotidiana, a través del teatro social y Teatro del Oprimido.

### 3.3.5. Aportes del proyecto

La contribución de esta tesis es la siguiente:

- Probar la efectividad de la investigación transdisciplinaria en la educación para la democracia. Utilizar una herramienta de intervención social, el teatro social creado en América Latina, e introducirlo a la investigación científica.
- Tratar de responder a los problemas locales mediante la comparación de la aplicación de la misma metodología en los diferentes países.
- Generar información útil para el diseño de futuras políticas educativas.

## 3.4. Metodología

En este subcapítulo se desarrolla la metodología de investigación, es decir, la forma en la que se estudia y examina el tema que incluye las categorías, la muestra, las técnicas y las herramientas de recopilación de datos, pero también se aclaran cuestiones de ética. Cabe señalar, que la escritura de este subcapítulo se basó en los resultados de la investigación piloto. Más información sobre la investigación piloto en el capítulo 4 apartado 2.

### 3.4.1. Tipo de estudio

Este estudio propone una investigación cualitativa con una intervención teatral, construida sobre los resultados de la investigación piloto. La recopilación de datos resulta a partir de la observación participativa y el análisis del contenido, del discurso y de las acciones de los estudiantes.

En esta investigación, el teatro social se considera una acción educativa. En los capítulos anteriores se analizan los argumentos sobre cómo el teatro social establece las bases para la acción social con extensiones educativas.

### 3.4.2. Categorías o variables implicadas

El análisis del empleo de habilidades democráticas de los estudiantes en su vida cotidiana en la escuela, se estudiará a partir de las siguientes categorías o variables:

- Habilidades de interacción social democráticas para la resolución de conflictos en la vida cotidiana con:
  - Sentido de justicia.
  - Respeto e inclusión de la diversidad.
  - A través de la participación activa.
- Concepción práctica de la democracia, el cual incluye las siguientes subcategorías:
  - Estilo de toma de decisiones.
  - El rol del estatus.
  - Tipos de acuerdos.
  - El tipo de relación que se establece con respecto a las minorías.
- Desarrollo de la expresión teatral.

### 3.4.3. Participantes

La configuración de la muestra se realizó en tres etapas. Primero, la muestra se delimitó teóricamente, respecto al desarrollo de la adolescencia y del objetivo formativo de cada sistema educativo con relación a la ciudadanía. La segunda etapa se centra en una muestra de participantes voluntarios de las escuelas secundarias que fueron invitados a formar parte del estudio. Para finalmente, definir una muestra en la tercera etapa según el acceso a las escuelas. El número de escuelas participantes se determinó por las facilidades que dichas escuelas otorguen, en cuanto a tiempo asignado de participación y número de estudiantes participantes. De acuerdo a estos criterios, se aclararán más cuestiones metodológicas.

La muestra incluye escuelas en México, en el estado de Aguascalientes y en Grecia, en la región de Macedonia. Se propone hacer la intervención en grupos de tercer grado de secundaria, teniendo un grupo del mismo grado y de la misma escuela como grupo de control. En el caso de México, en donde los grupos tienen hasta 40 alumnos, se escogieron de forma aleatoria 20 alumnos, mientras que los otros 20 conformaron el grupo de control.

#### 3.4.4. Técnica e instrumentos

Para la recolección de datos se utilizan tres técnicas

1. Observación con instrumentos: un protocolo de observación y un diario de campo.
2. Entrevista semiestructurada, en donde los participantes en la intervención contestan, por escrito, tres preguntas abiertas.
3. Encuesta con preguntas cerradas para la evaluación final.

##### 3.4.4.1. Observación

La observación es un método de recolección de datos, donde el investigador indaga su objeto de estudio tanto en su ambiente natural como en un ambiente controlado, y se usa en las investigaciones de distintas disciplinas (Hernández, Fernández, Baptista, 2013). Por ejemplo, dentro de un laboratorio el investigador cambia las variables y observa los efectos de estos cambios sobre su objeto de estudio; al contrario de un investigador en un laboratorio, en el campo uno puede observar cómo se desarrolla un fenómeno de manera natural.

Existen distintas perspectivas sobre la observación, y hasta algunas con orientaciones diametralmente opuestas; desde las puramente objetivas hasta las predominantemente subjetivas. Según las primeras el observador debe encontrarse fuera del contexto de la observación, es decir, no debe involucrarse con la problemática que observa. En las segundas, el observador no puede escapar de su propia subjetividad y tampoco debe intentarlo. Desde este punto de vista, surge la técnica de la observación participativa y la investigación acción.

Como se ha mencionado anteriormente, en la epistemología y la pedagogía crítica, la investigación acción es la que se realiza por alguien que vive dentro de la problemática que está estudiando. De esta manera, puede articular acciones dentro del alcance de la investigación para monitorearla, renovando constantemente los resultados y ajustando sus acciones (Hernández, Fernández, Baptista, 2013). El observador y el investigador en el ámbito educativo es, por lo tanto, el maestro porque él es quien se enfrenta a los conflictos cotidianamente, mientras que, al mismo tiempo, es la persona apropiada para implementar las modificaciones y los cambios en su trabajo. Esta es una forma ideal de fortalecer el trabajo del profesor, ya que lo libera de la compulsión del Ministerio de Educación (Freire, 2005).

En el caso de la presente investigación, se aplican ambas estrategias: para la parte griega se implementa la investigación acción, mientras que en la parte mexicana, la observación participativa. Dado que, de la investigadora cuenta con más de 10 años de experiencia laboral en el ámbito educativo, la investigación acción fue el método más apropiado.

En conclusión, se puede observar que esta investigación combina la observación de campo –ya que se lleva a cabo en escuelas–, la sistematización de la colección de datos – porque se utilizan instrumentos de registro–, la intermediación –porque la investigadora está en contacto con los sujetos de estudio– y la participación –porque implica el involucramiento por parte de la investigadora, ya que ella está directamente involucrada en la praxis educativa–.

Se han seleccionado dos herramientas para registrar la observación, el protocolo de observación y el diario de campo –el primero de naturaleza mixta y el segundo cualitativa–. Esto se debe a que la realidad, en su totalidad, es siempre mucho más compleja y rica en experiencias y estímulos, que, incluso el más imaginativo no podría predecirla por sí mismo.

#### - Protocolo de observación

Para la recolección de datos de esta categoría se ha desarrollado un protocolo de observación con las siguientes subcategorías:

- Estilo de toma de decisiones
  - Autoritario
  - Democrático
- Tipo de proceso democrático para acuerdos
  - Representativo
  - Participativo
  - Directo
- Tipo de liderazgo
  - Autocrático
  - Liberal
  - Democrático
- Actitudes hacia la minoría



- Respeto a la diversidad
- Síntesis e inclusión

El protocolo de observación es un instrumento estructurado, donde se registran analítica y minuciosamente las acciones y reacciones de los estudiantes con respecto a la percepción práctica de la democracia y se divide en dos partes. En la primera parte se encuentran las subcategorías: “estilo de toma de decisiones” y “tipo de proceso para acuerdos”. En cuanto a la primer sub-categoría, se clasifican las acciones relacionadas con la toma de decisiones como democráticas o autoritarias dependiendo de si se dialogan las posibilidades de cómo actuar frente a un conflicto. La subcategoría “tipo de proceso para acuerdos”, contiene tres opciones:

- la democracia representativa, si la decisión, después de la plática, se toma por votación y alguien se encarga de ejercerla
- la democracia participativa, si la persona que ejerce el liderazgo cambia de vez en cuando.
- La democracia directa, este tipo de democracia se presenta a través de dos tipos de acciones distintos. El primero se presenta si el acuerdo no cumple con los derechos de la mayoría, pero se intenta llegar a un consenso, donde todos están de acuerdo con la decisión colectiva. Entonces, es una democracia directa. El segundo tipo se presenta si las personas dentro del proceso de la autodeterminación grupal (αυτοθέσμιση της ομάδας), toman iniciativas.

Un ejemplo de las preguntas que guían el proceso de la observación son los siguientes:

- ¿Se tomó la decisión por votación, pero sin discusión previa?
- Si se discutió de manera previa, ¿el criterio para la decisión fue la superioridad del argumento, el argumento con mayor apoyo en número, o aquel argumento manipulado por un miembro popular?
- ¿Se presentaron algunos líderes y entre ellos tomaron la decisión sin consultar a los demás o los líderes se preocuparon por conocer primero qué pensaban los demás?
- ¿Se discutió el asunto en cuestión por aquellos interesados en participar, o se buscó la opinión de todos los miembros del grupo?
- ¿Todos los estudiantes participaron de manera espontánea al momento de discutir, o algunas personas necesitaron apoyo o motivación para hacerlo?

La misma división se encuentra respectivamente en la segunda parte del protocolo, la cual trata sobre las relaciones sociales que se desarrollan durante la intervención.

Con respecto a la subcategoría “actitudes hacia la minoría”, se observa si los estudiantes muestran respeto por la diversidad o la oprimen, y si logran sintetizar las ideas y opiniones para llegar a un acuerdo colectivo. Más allá de cualquier colectividad y sentido de comunidad grupal, nuestra opinión es que no se puede evitar el liderazgo, incluso si se trata del llamado *liderazgo natural* (Kiriakidis, 2003). Aquí se entiende el líder como aquella persona que desempeña un papel protagónico durante la sesión, ya sea por interés o por su carácter.

Se utilizaron los estudios de Kurt Lewin y su equipo (Lewin, Lippitt & White, 1939) para clasificar los tipos de liderazgo. En este momento, vale la pena señalar que, además de la investigación específica, una parte significativa de las categorías de investigación se basa en el trabajo general de Lewin: su contribución a la investigación sobre la dinámica de grupo ha sido crucial. Lewin es considerado el padre de la psicología social moderna, y argumenta que al liderar un comportamiento o al determinar la toma de decisiones, interactúan nuestras características –rasgos individuales– con el entorno social –rasgos colectivos–. Por lo tanto, según la investigación de Lewin y sus colegas, se distinguen tres tipos de liderazgo: el autoritario, cuando uno actúa por sí solo en nombre del grupo; el *laissez-faire*, cuando el grupo, para actuar o decidir, espera la reacción de un líder que, sin embargo, no tiene en cuenta los deseos de los demás; el democrático, cuando se ayuda a integrar al grupo en el proceso y se promueve el trabajo colectivo (Lewin, Lippitt & White, pp. 271-301).

#### - Diario del campo

El diario del campo es un instrumento de recopilación de datos, en el sentido en el que se registran los eventos que ocurren durante la investigación. En nuestro caso, se registran los eventos que tienen lugar en el tiempo y el espacio de la intervención; en otras palabras, los ejercicios establecidos por la investigadora, las reacciones de los estudiantes a las instrucciones que reciben, sus interacciones, sus logros expresivos, etc. Adicionalmente, se agrega una revisión crítica al final de cada reunión con los comentarios y las primeras reflexiones de la investigadora.

En el diario de campo de esta investigación, dado que es una observación semiestructurada, se observan las siguientes categorías:

1. Comentarios sobre el contexto:
  - Pláticas informales con los maestros que develan las condiciones y las representaciones dominantes.
  - Observaciones sobre el ambiente escolar y sobre las prácticas educativas y sociales que ocurren en cada escuela.
  - Acciones e reacciones que suceden fuera del tiempo de la intervención, como por ejemplo, las visitas del grupo y las excursiones, la interacción en el recreo, etc.
2. Ejercicios que propone la investigadora/facilitadora:
  - Los ejercicios que son propuestos en la intervención
  - Re-planificación, cuando sea necesaria
  - Modificaciones, también cuando sean necesarias
3. Cómo responden los estudiantes/la respuesta de los estudiantes
  - ¿Cuáles son sus acciones (praxis)?
  - ¿Cuál es su discurso y justificación de sus acciones?
  - ¿Cuáles son sus observaciones reflexivas sobre el proceso?
  - ¿En qué contexto ubican sus acciones según los objetivos didácticos de las materias Formación Cívica y Ética y de la Educación Social y Política

Cabe mencionar que el punto de referencia para la observación de la intervención son *las categorías de análisis*, mencionadas en el sub-apartado homónimo

- I. Habilidades Democráticas
- II. Expresión Artística Teatral
- III. Percepción Práctica de la Democracia

#### 3.4.4.2. Entrevista semiestructurada

En lugar de entrevistar a los estudiantes de una manera tradicional se consideró que era preferible que ellos escribieran, de forma anónima, sus comentarios sobre el proceso que estaban experimentando. Este proyecto de investigación tiene como objetivo el fortalecimiento de la comunalidad de la escuela y de la capacidad de los estudiantes para resolver sus propios conflictos. Por ello, se utiliza el teatro social, una herramienta que

otorga la palabra a los agentes directamente involucrados en un proceso social, sin verse obligados a filtrar sus preocupaciones para el trabajo de la investigadora. Como consecuencia, los estudiantes son los responsables de comentar, valorar y evaluar (en el sentido estricto y más amplio de la palabra) el proceso educativo.

Se llevan a cabo dos entrevistas contestadas por los estudiantes de forma abierta (a manera de evaluación). Una se realiza en la mitad de la intervención y otra al final, como apoyo para la recopilación de datos, de acuerdo con los siguientes objetivos (contenidos):

- La perspectiva de los participantes sobre la intervención,
- La conceptualización de la teoría y la práctica implícita en la tesis,
- Hasta qué punto se han cumplido los objetivos de la materia *Formación Cívica y Ética*
- El acercamiento al arte del teatro.

Las preguntas de las evaluaciones son las siguientes:

1. ¿Podrías describir la clase?
2. ¿Qué has aprendido durante la clase?
3. ¿Qué comentarios tienes con respecto de la clase?

#### 3.4.4.3. Encuesta

Cuando termina la intervención, los estudiantes tienen unas sesiones adicionales para organizar una intervención breve que ellos van a dirigir para el resto de sus compañeros. De esta manera, los participantes se convierten en actores-agentes. Una vez completado el proceso general, se comparte un cuestionario evaluativo estructurado a todos los estudiantes de tercer grado de secundaria.

En la primera parte, el encuestado completa sus datos personales, como el sexo, la edad, el número de hermanos, la colonia en donde vive, las actividades extracurriculares practicadas y, finalmente, si participó en la intervención. En la segunda parte, se le indica al encuestado anotar su grado de acuerdo en 32 preguntas cerradas según a la escala de gradación de Likert. Las preguntas se dividen en 4 categorías, cada una de las cuales tiene 3 subcategorías, que surgieron de las evaluaciones abiertas presentadas por los estudiantes en la investigación piloto y se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 7: Preguntas del cuestionario de evaluación final**

|                         |   |  |
|-------------------------|---|--|
| Categorías              | Sub-categorías:   | <p>Preguntas que provienen del discurso de los estudiantes, registrado en el diario de campo de la investigación piloto</p> <p style="text-align: right;">Preguntas que se relacionan directamente con las competencias cívicas y éticas</p>   |
| Autoconocimiento        | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Autoafirmación</li> <li>-Expresión de emociones</li> <li>-Autoestima</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Expresé mis emociones y mis pensamientos.</li> <li>-La participación en las actividades, expresar mis ideas y emociones, me ayudó a quitarme la pena.</li> <li>-Discutí mis preocupaciones con mis compañeros(as).</li> <li>-Me sentí mejor conmigo mismo(a).</li> </ul>   |
|                         |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Me di cuenta de cosas sobre mi persona que anteriormente no conocía.</li> <li>-Investigué y aprendí sobre mis problemas e intereses.</li> </ul>  |
| Interacción democrática | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Inclusión/convivencia</li> <li>-Tolerancia/respeto</li> <li>-Empatía</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sentí confianza entre mis compañeros.</li> <li>-Imaginé cómo se sentían o pensaban los otros y esto modificó mi forma de actuar.</li> <li>-Me di cuenta de cosas acerca de mis compañeros que antes no conocía.</li> <li>-Se puede trabajar en equipo y lograr objetivos importantes a pesar de convivir con personas que son diferentes entre sí.</li> <li>-Aprendí a convivir con personas distintas a mí.</li> </ul>  |
|                         |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Me sentí incluido en el grupo con mis compañeros y en la comunidad escolar.</li> <li>-En un grupo donde todos tienen derecho a pensar y actuar diferente para implementar el trabajo en equipo, es más importante lograr un mejor resultado que incluir las ideas de todos los integrantes.</li> <li>-A pesar de que no siempre estuve de acuerdo en la forma en que nos organizábamos como equipo, pude sentir que me tomaron en cuenta para realizar las actividades.</li> <li>-Se pueden seguir objetivos y deseos personales que otras personas no comparten y, aun así, mantener una relación cordial con ellas.</li> </ul> |

|                                |   |  |
|--------------------------------|---|--|
|                                |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Es posible resolver mis conflictos cotidianos sin recurrir a la violencia. (Interacción democrática)</li> <li>-Creamos una convivencia en la que las decisiones se tomaban considerando los diversos puntos de vista de los(as) compañeros(as).</li> </ul>   |
| <b>Cooperación comunitaria</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunicación</li> <li>-Confianza</li> <li>-Trabajo en equipo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mejoré mis relaciones con mi familia y amigos.</li> <li>-Pude trabajar en equipo con mis compañeros</li> <li>-Pude comunicar mis preocupaciones.</li> <li>-Cuando hacíamos trabajo en equipo, cada uno de los integrantes realizaba una actividad que era su responsabilidad.</li> <li>-En el trabajo en equipo, existía confianza para que cada integrante expresara sus preocupaciones.</li> </ul> |
|                                |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Participé en las decisiones tomadas de manera colectiva.</li> <li>-El ambiente del trabajo en equipo permitía que todos(as) pudieran expresar sus puntos de vista.</li> </ul>  |
| <b>Teatro</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Improvisar</li> <li>-Crear un personaje</li> <li>-Actuar</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Me siento capaz de participar en una obra de teatro escolar.</li> <li>-En las actividades teatrales, me sentí libre a improvisar mi actuación.</li> <li>-Tuve la oportunidad de crear un personaje.</li> <li>-Tengo un mejor conocimiento del arte del teatro.</li> <li>-El arte es algo que puede formar parte de mi vida cotidiana.</li> <li>-Me expresé a través de mi cuerpo.</li> </ul>         |

#### 3.4.5. Intervención

En la educación, la intervención es una de las técnicas más comunes y antiguas (Matsagouras, 1998) porque se conecta al mismo tiempo con la enseñanza experimental, es decir, el conocimiento se obtiene a través de una práctica alternativa, la cual puede considerarse como intervención. De la misma manera, la intervención se relaciona con la política pública, porque es la forma que toman muchos proyectos de regularización de instituciones como la Secretaría de Educación Pública, el Ministerio de Educación, etc.

Aquí, cabe mencionar una distinción entre la intervención educativa y la pedagógica. En pocas palabras, la intervención educativa es la actividad que conduce a un conocimiento, mientras que la intervención pedagógica es aquella actividad que se realiza dentro del sistema educativo por un pedagogo y tiene claramente justificada su teoría, su metodología y sus fines (Tourrián López, 2011, pp. 283-284).

Más allá de la intervención educativa y/o pedagógica, existe la intervención social la cual frecuentemente utilizan los teatreros y más los practicantes del teatro aplicado. Como intervención social se podría pensar aquella actividad que se realiza de manera formal y organizada, la cual intenta responder a las necesidades sociales y, específicamente, incidir significativamente en la interacción de las personas, aspirando a una legitimación pública o social (Fantova, 2007, p. 186).

Como se aclaró en el capítulo primero, el teatro social fue desarrollado dentro de las comunidades en un contexto social y político, para rescatar su identidad única y apoyar al empoderamiento del pueblo contra la opresión y la marginalización. Por eso, se escogió el teatro social como el vehículo para cumplir con los objetivos de la presente investigación. Solo un tipo de teatro predominantemente social, aplicado en el contexto educativo dado, podría lograr objetivos políticos.

El teatro como herramienta de intervención, favorece el esfuerzo que los estudiantes realizan para recuperar el conocimiento y la experiencia relevantes para fomentar (y consolidar) su comprensión y comunicación. Al mismo tiempo, se representa *el otro* como alguien que también se encuentra implicado en algún conflicto, que por medio de la interacción con los demás lo resuelve. En esta dinámica, se analizan las alternativas y se toman decisiones correspondientes. Finalmente, a través de la interpretación, se exploran acciones, comportamientos, ideas y emociones.

Por estas razones, varias innovaciones y renovaciones dramático-teatrales han tenido lugar dentro y fuera de las escuelas. Se pueden distinguir dos tipos de intervención: la “suave” y la “dura”. La mayoría de las intervenciones son suaves, en el sentido de que apuntan a pequeños cambios y, principalmente, al desarrollo de la conciencia; el segundo tipo, a cambios psicológicos, políticos y sociales difíciles y se caracteriza por el trabajo teatral de activistas políticos en varios países (Somers, 2008).

Esta investigación se centra en el desarrollo de habilidades cívicas y éticas. Por lo tanto, se trata de una intervención suave, que se aplica a través del teatro social, en el entorno educativo. La intervención se basa en técnicas vivenciales del drama y en la capacidad colectiva que proviene de un trabajo comunitario.

En el caso de Aguascalientes, la intervención se realizó en una escuela pública secundaria en el área urbana de la ciudad, con un grupo de 20 adolescentes, que cursaban el tercer grado de secundaria. Se implementó de septiembre a noviembre de 2016, con dos reuniones de 100 minutos por semana. En el caso de Tsalónica, la intervención tuvo lugar en una escuela pública de arte y la duración de las sesiones varió ligeramente: se implementó de enero a mayo de 2017, con 2 reuniones (1 - 2 horas lectivas) semanalmente, completando un número mínimo de 15 reuniones

Para comenzar a trabajar con el teatro, se utilizaron tipos de ejercicios con los siguientes objetivos: primero, la introducción, la presentación, la confianza entre iguales y la expresión teatral. Siguió los juegos de rol y, finalmente, ejercicios de relajación. En el ejercicio inicial de introducción, los participantes se conocen entre sí y tienen la oportunidad de presentarse en un entorno colaborativo. Al mismo tiempo, esto les permite expresar lo que son (la naturaleza subjetiva de su carácter), así como saber la manera en la que el equipo los ha caracterizado hasta un poco antes del inicio de la intervención. Los ejercicios de confianza ayudan, a los miembros del equipo, a lograr la unidad, trabajar en equipo y desarrollar formas de trabajar juntos. Estos dos tipos iniciales de ejercicios también prevén la creación de un espacio de relación que facilita la participación de los estudiantes. La parte teatral, que responde a las secciones teatralidad, dramatización y teatro foro, es el escenario en donde los miembros del equipo pueden expresar sus preocupaciones, presentar sus dificultades y, posiblemente, descubrir alternativas a sus problemas. Al final de cada reunión, se lleva a cabo la última parte, donde se les da la oportunidad de relajarse y pensar en lo que sucedió durante la misma. El esqueleto de la intervención sigue la lógica de reuniones que fueron planificadas con anticipación y tiene la siguiente forma:

- Introducción al teatro.
- Ejercicios que crean confianza entre el grupo.
- Conocimiento de la teatralidad y del rol.



- Ejercicios que facilitan la metamorfosis/transformación y la intervención.
- Introducción a las técnicas del Teatro del Oprimido, del teatro imagen, del teatro periódico, etc.
- Desarrollo del teatro foro a través de las historias de los estudiantes.
- Presentación del teatro foro a los alumnos del grado participante.

Si hay voluntad de parte de la escuela y de parte de los estudiantes se puede presentar una representación del teatro foro a sus compañeros que no participaron en la intervención (como sucedió con resultados controversiales en Aguascalientes).

El siguiente capítulo presenta el diseño inicial de la intervención. En esta primera etapa, mantiene un grado de elasticidad que le permite modificarse durante su funcionamiento, para adaptarse a las diferentes condiciones y sorpresas que esconde el aula escolar. Este es seguido por un estudio piloto que proporcionó datos valiosos para escribir la metodología. Finalmente, se presenta en detalle la intervención en su forma final y la respuesta de los alumnos a través de los diarios de observación.

#### 3.4.6. Cuestiones de ética

Se requiere el consentimiento para participar de parte de los estudiantes y los maestros involucrados en la investigación. Específicamente, en México la participación de los estudiantes fue voluntaria después de la presentación del proyecto de investigación, y se especificó la libertad de suspender su participación por sesión o por el programa completo. En Grecia, se les pidió a los estudiantes que dieran por escrito su consentimiento para su participación en la investigación y que presentaran una aprobación firmada de su tutor, mientras se les dio la oportunidad de suspender su participación en cualquier etapa de ésta, según lo dispuesto por las regulaciones del Instituto de Política Educativa.

Antes de comenzar cualquier actividad, se aseguró que todos los participantes, padres, estudiantes y maestros, entendieran completamente el propósito de la investigación, el proceso en el que estaban a punto de participar, las razones por las cuales su participación era necesaria, la naturaleza opcional de su participación y la posibilidad de abandonar la investigación sin importar la etapa en la que se encontrara.

En caso de que la presente investigación se publique (o parte de ella), por razones éticas, los nombres de los estudiantes participantes serán cambiados y, al mismo tiempo, se

mantendrá el anonimato de la escuela. Cabe mencionar que los cuestionarios también se completaron de forma anónima.

Los resultados de la investigación serán devueltos a las escuelas. Dependerá de cada escuela el decidir hacer pública su participación en este proyecto educativo de investigación.

## **CAPITULO CUARTO. Encuesta de Campo: Intervención y Observación**

La tesis fue el resultado de una serie de preguntas de investigación y la revisión de la literatura. Se investigaron los parámetros teóricos, las investigaciones anteriores y las técnicas establecidas del teatro social y drama educativo. Teniendo en cuenta las conclusiones de esta investigación, se diseñó un programa de intervención teatral y educativa con el fin de estimular el potencial político de los estudiantes adolescentes. A continuación, se llevó a cabo una aplicación piloto que tuvo lugar en la ciudad Aguascalientes. La investigación de campo actual de esta tesis se formó por la retroalimentación del programa piloto. Para poder el lector adquirir una imagen de los procesos de aprendizaje que se desarrollaron durante la investigación de campo, en esta parte del documento se incorpora todo lo que sucedió en el aula escolar mientras se realizó la intervención. Se considera que sin ello, faltarían elementos muy importantes para la comprensión de la investigación. De esta manera, el lector tiene a su disposición toda la información que conecta la teoría con la praxis y la acción investigativa con los resultados.

### **4.1. Diseño De La Intervención**

Para organizar la intervención, se tuvieron en cuenta tanto los bases teóricos como las técnicas del teatro aplicado, enfatizando en el Teatro del Oprimido. A continuación, se presentan concisamente las aproximaciones teóricas que apoyan la intervención y consecutivamente se describe la correspondiente intervención, repartida en las unidades temáticas de cada encuentro.

#### **4.1.1. Aproximaciones teóricas y empíricas**

Boal (1974), quien introdujo el Teatro del Oprimido, fue inspirado por la pedagogía del oprimido de Freire (1970). Desde el principio el Teatro del Oprimido expuso la dimensión política del arte. Boal, quiso crear un nuevo tipo de teatro fuera de los límites tradicionales que apoyan a la opresión y dar una herramienta a los pobres para cambiar su situación. Los ejes principales son la unidad entre actores y público, mientras el escenario sirve para crear una versión en miniatura de la realidad e intervenir sin ser amenazados. Esto sucede porque el acto teatral es realista pero no es la realidad (Somers, 2008).

La propuesta que se forma en ese texto es la investigación común de los aspectos de convivencia democrática, o sea la inclusión de diversidad, la participación activa y la promoción de un sentido de justicia a través del teatro social y el Teatro del Oprimido, cuando este se emplea en contextos educativos formales. Por ello, se desarrolló una intervención teatral y pedagógica que fortalece las habilidades democráticas de los adolescentes y examina si el teatro del oprimido puede ser otra herramienta en la enseñanza activa de la educación civil. Se enfoca en la interacción social de los adolescentes como esfera donde se expresa principalmente el comportamiento democrático y se cultivan las habilidades de vida (life skills), registrando el potencial de grupos de pares en las escuelas. La presente propuesta contiene diversos aspectos que favorecen la utilidad de los resultados obtenidos en el análisis de la política educativa pero también la introducción del drama educativo en la enseñanza media en el contexto de la interdisciplinariedad.

La formación de la ciudadanía y la educación para la democracia es uno de los campos que mantienen el interés académico mundial, tanto para aquellos que estudian la enseñanza, como para quienes tienen un interés por las ciencias políticas y sociales. Sin embargo, podríamos bien sostener que un ciudadano democrático no tiene solo conocimiento de las características de las instituciones democráticas, también cultiva la moral o los valores de la democracia. En consecuencia, en la enseñanza el peso debe moverse hacia las habilidades políticas y sociales para crear ciudadanos con conciencia democrática.

Las preguntas generales que se han planteado en el capítulo anterior como guía de esta intervención son ¿los estudiantes de preparatoria y/o secundaria resuelven los conflictos que les involucran de manera cotidiana por medio de acciones que pueden caracterizarse como habilidades democráticas? ¿Muestran respeto para la diversidad cuando resuelven conflictos? y ¿si estas habilidades se pueden desarrollar a través del Teatro del Oprimido, en la esfera pública que el teatro crea? Es decir, en el contexto educativo actual ¿las actividades educativas de los campos formativos *educación artística y formación cívica y ética* pueden combinarse por medio de la actividad del teatro para favorecer la formación de ciudadanos democráticos?

Un término vinculado de manera esencial es el ciudadano y en concreto la educación que aspira a la formación de ciudadanos democráticos. En realidad, es lo que en

el plan de estudios se define como educación política y social. El desarrollo suficiente de la ciudadanía es la que garantiza la esencia de la democracia. Sin embargo, diferentes tipos de democracia supondrían diferentes tipos de ciudadanía y aspiran al desarrollo de las habilidades correspondientes. Para una democracia directa o participativa se requieren ciudadanos con participación activa y acción política que tengan un espíritu de promoción de la justicia el fin de convivir armónicamente todos. Por esta razón en esta propuesta se quiere analizar las interacciones de los estudiantes y el comportamiento que eligen en situaciones donde tienen que demostrar sus habilidades democráticas. En respeto a lo mencionado, el objetivo de la investigación es examinar la posibilidad de incorporar el teatro social como alternativo medio de educación para la democracia y la equivalente educación civil, en el contexto del Plan de Estudios.

#### 4.1.2. El diseño de la intervención

Las varias tendencias del teatro aplicado se interconectan en el terreno de la percepción común y la acción para la expresión teatral. Drama-terapia, psicodrama, sociodrama, drama en educación, teatro en educación, teatro comunitario, teatro aplicado, entre otros, comparten el uso del teatro como medio para el cambio personal y social. El teatro como herramienta de intervención favorece a los alumnos a fomentar la comprensión y la comunicación. También se representa *el otro* como alguien más que está en una situación de conflicto y por medio de la interacción con los demás lo resuelve. En esta dinámica, se analizan alternativas y se toman las respectivas decisiones. Finalmente, a través de la actuación, se exploran acciones, ideas y emociones.

Para realizar todo lo que se mencionó en las aproximaciones teóricas y empíricas, se diseñó una intervención de carácter teatral y pedagógico que enfatiza en el desarrollo de habilidades sociales y políticas a través del teatro social. Se basa en técnicas vivenciales del drama y la capacitación colectiva que resulta del trabajo en grupo. La mayoría de los ejercicios que se proponen en este proyecto pueden ser trazados en intervenciones de distintas direcciones del teatro aplicado.

Así que se diseñaron 10 encuentros de una hora didáctica para un grupo de 20 alumnos del tercer grado de la Secundaria. Para el inicio del trabajo con el teatro se utilizan los siguientes tipos de ejercicios: el conocimiento inicial, la confianza entre iguales, la

expresión teatral y juegos del rol y finalmente la relajación. Al iniciar con un ejercicio de conocimiento, los participantes deben reconocerse entre sí y tienen la oportunidad de presentarse a sí mismos de una manera cooperativa. También eso les permite expresar lo que son, además de conocer cómo el grupo los ha identificado hasta ese momento. Los ejercicios de confianza ayudan a los miembros del grupo a unirse y trabajar en equipo de forma cooperativa. La parte de teatro que incluye la teatralidad, los juegos de rol y el teatro foro es la etapa en la que los miembros pueden expresar sus preocupaciones, representar sus dificultades y, posiblemente, descubrir alternativas a sus problemas. Al final de la sesión se realiza la última parte que es para relajarse y reflexionar todo lo que ha ocurrido en la sesión.





Hay un repertorio de ejercicios y los apropiados serán recogidos de acuerdo con las necesidades de la clase. El diseño que propone la presente tesis se encuentra en el anexo.

#### 4.2. Investigación de Campo

En el presente sub capítulo se presenta los eventos que sucedieron en el campo, o sea en las escuelas. Precedidos del diseño de la intervención y la investigación piloto con la descripción de los resultados (los cuales se encuentran en el anexo), se expone la investigación de campo realizada, presentando los diarios de campo, donde se registran los eventos que sucedieron en el tiempo y lugar de la intervención de las ciudades Aguascalientes y Tsalónica. El lector puede informarse sobre los ejercicios que se aplicaron, como respondieron los alumnos, sus interacciones, sus logros expresivos y finalmente el juicio de la investigadora sobre cada encuentro.

Los ejercicios incluidos en la intervención se dividen según el número de participantes como se muestra en la tabla y llevan el símbolo correspondiente.

**Tabla 8: División de ejercicios según el número de los participantes**

| Ejercicios individuales   | Ejercicios en pares   | Ejercicios en grupos  | Ejercicios con todo en grupo  |
|---|---|---|---|
|  |  |  |  |

#### 4.2.1. Intervención y diario del campo en Aguascalientes

##### PRIMERA FASE DE LA INTERVENCIÓN

###### *Primer encuentro, introducción*

###### **Temas: La escuela y nuestro equipo**

La escuela está colocada en el sur de la ciudad, dentro de la zona urbana y cerca de unos barrios considerados de clase media baja. Tiene cámaras que cubren todo el terreno, así como dentro de las clases y los pasillos. Las cámaras se colocaron después de unos robos por unos estudiantes. Además, tiene letreros de frases optimistas, de motivación y buena vibra en todas las paredes. Parece que la respuesta a la delincuencia fue disciplina, autoritarismo y penalización de los problemas y la tristeza. Hay una sensación de felicidad forzada y éxito.

Para realizar esta intervención contaba con apoyo por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Inscibí el proyecto de investigación en el programa institucional de servicio social y tuve el apoyo de tres estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas y Actuación: Mar, quien me acompañó los jueves y Alejandra y Metz quienes me acompañaron los miércoles.

En el primer encuentro solamente explicamos a los estudiantes la intervención.





Los estudiantes demostraron una actitud muy disciplinada.

###### *Segundo encuentro, presentación*

###### **Temas: reglas del taller, expectativas, introducción**

En el segundo encuentro empezamos con la elección de los alumnos que participaron en la intervención por sorteo. Sin embargo, cuando unos estudiantes expresaron su disconformidad al respecto de su participación, respetamos su decisión y seguimos el sorteo. Luego subimos en el aula de primer piso presentamos nuestro proyecto y establecimos las reglas del taller, que aquí se respetan todas las ideas, que no se permite la violencia, que todos tienen derecho para decir su opinión y que las decisiones las tomamos todos juntos, en colectivo. Además, les comenté que se pueden dirigirse a nosotros con nuestros nombres, sin utilizar los términos distintivos de usted o sus variantes, y que no necesitaban levantarse de su silla cuando entramos. Luego les preguntamos sobre sus expectativas. La mayoría mencionó que esperaba algo de artes y de teatro, ya que sabían que se trataba de un taller de intervención teatral.

Los primeros ejercicios fueron los siguientes:




| Ejercicio   | Objetivo   | Duración      |
|---|--|---------------|
|  <p>Introducción y reglas</p>  | <p>Establecer una nueva forma de relacionarse y de expresarse</p>  | <p>15 min</p> |
|  <p>Plática sobre las expectativas</p>   | <p>Entender las expectativas del grupo</p>                         | <p>20 min</p> |
|  <p>Los participantes forman un círculo y uno dice su nombre. El que está a su lado izquierdo repite el nombre de su compañero y dice lo suyo. El que sigue, repite el primer nombre, el segundo y luego dice lo suyo, hasta que todos en el círculo se han dicho su nombre. Si alguien quiere puede repetir todos los nombres. Seguimos con una variación del ejercicio cada quien dice su nombre en su propio estilo de sonido y lo acompaña con un movimiento los cuales los repiten todos.</p> | <p>Conocer al grupo en manera lúdica</p>                           | <p>15 min</p> |
|  <p>Los participantes caminan libremente, tratando de cubrir todo el espacio. Con el aplauso paran y con apretón de manos saludan a los compañeros cercanos. En una variación del ejercicio los participantes se saludan con diferentes partes de sus cuerpos excepto las manos, o saludan actuando una situación, por ejemplo, si no habían visto un amigo querido por mucho tiempo, o si son molestos, etc. Otra variación es saludar como si fueran animales.</p>                             | <p>Conocer al grupo y tener primera aproximación con el teatro</p> | <p>15 min</p> |



El tiempo pasó rápido y se divertieron mucho.

*Tercer encuentro, presentación*

**Temas: pérdida, migración, ausencia, familia**

| Ejercicio   | Objetivo   | Tiempo |
|---|--|--------|
|  Los participantes hacen un calentamiento físico   | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición                                | 10 min |
|  Los participantes forman un círculo y uno tiene el <i>clap</i> , es decir un aplauso. Lo pasa a la persona que está a su lado izquierdo repitiendo <i>clap</i> . La persona lo recibe e igual lo pasa a la persona en su lado izquierdo. Si quiere la persona no lo recibe, hace un movimiento y dice <i>zong</i> , así el <i>clap</i> cambia en turno y nombre, va hacia la derecha y se dice <i>clip</i> . Hay más reglas que lo hacen una actividad divertida. | Romper el hielo e interactuar con el grupo en manera lúdica, concentrarse y poner atención | 10 min |
|  Los participantes se sientan en el círculo y cada uno en su turno construye una caja imaginaria, la abre y de ahí saca su nombre como él quiera con más elementos.  | Conocer al grupo y tener primeras aproximaciones con el teatro                             | 45 min |

En el tercer encuentro, empezamos con un calentamiento físico. No dejaban para nada su cuerpo suelto y libre. Parece que son muy reservados y en general, no se expresan mucho corporalmente. Seguimos con el *clap* en círculo. Primero pasábamos el *clap* a la persona a nuestro lado, luego lo mandábamos a otra persona en el círculo.

Seguimos con el ejercicio de la presentación de la caja. De una caja sacamos uno o dos objetos que son importantes para nosotros y que nos representan y luego sacamos y

mostramos nuestro nombre. Cuando habló Ar., el ejercicio cambió mucho. Ella habló de su mamá que murió y que ella quiere lograr sus sueños por ella misma y por su mamá. Dijo llorando que quiere ser maestra, que quiere ser cantante y vivir una vida bella. Fue emocionante, todos le dimos un abrazo colectivo y un mensaje de palabras bonitas, es decir que puede salir adelante, que lo puede lograr, etc. Es notable que los chicos no pudieran articular bien frases buenas. Muchos se quedaron callados. Luego todos los que siguieron, hablaron muy emocionalmente, y la mayoría habló de la pérdida.

Un chico, Da., compartió con nosotros que perdió su papá y su hermana. Otros hablaron de la migración y su familia que no ven. Va. sacó de la caja una foto de su papá que también está muerto. Lloró mucho y salí con ella a tomar aire. Me comentó que no conoció a su papá. Su mamá ni siquiera le dice su nombre. Lo que le ha dicho es que en una cama estaba ella dando a luz a Va y en la otra cama estaba él, muriéndose. En su caja tiene también aretes que su mamá siempre le regala, pero a ella no le gustan los aretes. También, dijo que su mamá no la atiende bien. Fr. comentó que no está a gusto en la casa y por eso procura salir.

Fue una sesión muy fuerte y pareció que duró horas por la presión dentro del aula.


#### *Cuarto encuentro, temática inesperada*





##### **Temas: enfermedad, muerte, familia, apoyo, consolución**

Hoy, empezamos a decir cómo nos fue ayer Ju. dijo que está mal porque su hermana tiene insuficiencia renal y que regresó a casa para no morir en el hospital. Fue también fuerte. Luego la llamó la psicóloga y se fue del taller. Decidimos hacer una carta para la hermana de Ju. Toda la sesión la dedicamos a ésta carta, por ello no se incluye en este cuarto encuentro una tabla con ejercicios como en los otros.

#### *Quinto encuentro, confianza*

##### **Temas: confianza, convivencia, colectividad, trabajo en equipo**

| Ejercicio  | Objetivo   | Tiempo |
|--|--|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria. | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad | 10 min |

|   |  |   |        |
|---|--|---|--------|
|    | Los participantes hacen un calentamiento físico  | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición       | 10 min |
|    | Los participantes forman un círculo sin tomar distancia con sus manos en frente. Una persona se queda en el centro, cierra sus ojos y se deja caer. Los demás la dejan fluir en el círculo con cuidado, sin caer. Todos los participantes en su turno pasan por el centro del círculo. | Desarrollar confianza en el grupo                                 | 30 min |
|    | Los participantes se juntan en grupos de cuatro y forman un hemicírculo. Una persona se queda en el centro, cierra sus ojos y se deja caer. Todos pasan por el medio.  | Desarrollar confianza en el grupo                                 | 30 min |
|  | Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro  | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción | 20 min |

Empezamos platicando la sesión pasada, contextualizando a Mar. Los estudiantes comentaron qué fue lo que hicimos en la sesión anterior utilizando las palabras *convivir* y *conocernos*. Seguimos con ejercicios que desarrollan la confianza. Pensé que era necesario después de la sesión pasada.

Los estudiantes al principio no se dejaron caer. Tratamos de deconstruir el miedo para poder sentir confianza entre el grupo. Los estudiantes hombres, por lo general, tenían dificultad más grande para dejar su cuerpo libre. Como siempre, en este tipo de ejercicios un tema que sugiere es el sobrepeso y la auto-imagen.

En el círculo de reflexión platicamos sobre el trabajo en equipo, la comunidad escolar y el yo en el mundo




Al final, hicimos un círculo de reflexión.


Sus comentarios fueron:

- *Divertido,*
- *Confianza al grupo,*
- *Confianza a uno mismo*
- *Volando en el aire*
- *Raro*
- *Gracias a todos por estar aquí*
- *Seguridad por uno mismo*
- *Confianza mutua.*

*Sexto encuentro, interacción social*

**Tema: reglas escolares y sociales**

| Ejercicio  | Objetivo  | Tiempo |
|--|---|--------|
|  <p>Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.</p>  | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad  | 10 min |
|  <p>Los participantes hacen un calentamiento físico</p>   | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición | 10 min |
|  <p>Los participantes se dividen en dos grupos. En el medio se coloca un objeto, en nuestro caso una cartera. La indicación es “que vaya por la cartera quien...”. Algunas de las frases que utilizamos fueron</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene amigos</li> <li>• Piensa que necesita más amigos</li> </ul> | Identificar las similitudes entre las personas              | 10 min |

|  |  |               |
|--|--|---------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quien piensa que es justo</li> <li>• Quien tiene amor</li> <li>• Quien desayunó</li> <li>• A quien le gusta la música</li> <li>• A quien le gusta bailar</li> <li>• A quien le gustan los chocokrispis</li> </ul> |  |               |
|  <p>Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro</p>   | <p>Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción</p> | <p>20 min</p> |

En el círculo surgió el tema del noviazgo. Estas primeras relaciones amorosas les provocan mucha risa y les incomodan. Les pregunté qué hicieron este fin de semana. Surgió el tema de la salida. Les pregunté si salen en su tiempo libre. La mayoría contestó que no sale.

Pasamos a un juego, lo cual les gustó mucho y luego salimos por el receso.

Algunos estudiantes regresando del receso jugaban con sus celulares. Les pregunté qué hacen con sus teléfonos. Se carcajaban y escondían los teléfonos. Comenté que no tenemos regla que prohíbe el uso del celular, no obstante no entendía para que uno necesite el celular si puede platicar con sus compañeros de manera física. De ahí surgió el tema de las reglas. El tema se fue desglosando hasta que llegamos al tema sobre cómo son las reglas en el salón. Hablaban de que al principio de año los maestros les dicen que hay que poner las reglas entre todos pero que, si a los maestros no les parecen las reglas, las modifican para que queden como ellos desean “nosotros ponemos las reglas, pero los maestros las modifican”.





Les pregunté “¿cuáles son las reglas en el espacio que compartimos?”

Los estudiantes respondieron “nuestras decisiones, expresarte libremente, puedes ser tú”. Metztlí mencionó que las reglas se podrían nombrar diferente, por ejemplo, acuerdos, porque así las partes que conformemos un espacio es como contará la opinión de ambos y

se mezcla lo más homogéneo posible, que todos somos responsables de lo que decidimos hacer y por qué. En seguida les pregunté “¿Cuál es el objetivo de esta clase?” las respuestas que recibí fueron “escuchar-ayudar-confiar-convivir”.

*Séptimo encuentro, roles sociales*

**Temas: roles sociales, exclusión, discriminación, inclusión, obediencia, conformidad, autoridad, desobediencia civil**

| Ejercicio  | Objetivo  | Tiempo |
|--|---|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.   | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad              | 10 min |
|  Los participantes hacen un calentamiento físico  | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición             | 10 min |
|  Los participantes se juntan en grupos de 5 personas los cuales actúan como unos amigos de la escuela que están platicando en la hora del receso. Un voluntario está excluido y trata de incorporarse al grupo. | Reflejar sobre los papeles que jugamos en la vida y la exclusión social | 60 min |
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro  | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción       | 20 min |

En el círculo hablamos sobre las cartas a la hermana de Ju.. Adicionalmente tocamos el tema del noviazgo lo cual siempre está presente y es de interés para ellos. Esta vez, muy pocos hablaron sobre su fin de semana. Después pasamos a hacer juntos un calentamiento, estirando nuestros cuerpos. Lo que se pude observar es que tienen poca destreza corporal y

auto-conocimiento del cuerpo y conciencia del cuerpo. Hablamos de la ubicación de las emociones.

Después hicimos la dinámica de voluntarios excluidos, donde ellos salen y el resto crea tres grupos, en cada grupo deben planear su fin de semana y no dejar que ellos se integren. Al final, los excluidos dijeron que tenían más amigos e hicieron sus propios planes. Se les hizo raro porque a diario conviven y algunos dieron u ofertaron opciones para que los aceptaran, es decir, quisieron de alguna forma pagar para ser aceptados.

Las chicas estaban sentadas y cerradas, gritaban que NO a quien acercaba a su grupo.

Cabe mencionar que todos los chicos del aula planearon para su fin de semana dentro del ejercicio a *pistear* y fumar *mota*. Durante la planeación varias veces se acercó Pa. y le decían que no, pero él insistía mucho. Su excusa era desde que el plan ya estaba hecho, los papás no dejarían porque ya éramos muchos y así mil cosas se inventaron. Hubo un momento que hasta mencionaron si él era amigo o no, fuera de la actividad. En ese momento salieron comentarios despectivos, uno de ellos dijo que no porque él *es pobre* y Pa. iba a contestarle, se veía claramente como el rubor de Pa. iba cambiando. Cuando las chicas excluidas se acercaron al grupo de hombres las rechazaron por ser mujeres.

Cerramos la dinámica y pasamos al círculo, Pa. ya no estaba al lado de los chicos, se fue al otro extremo del salón. Se les dejó pensar en la pregunta: ¿te gustó rechazar a tus compañeros? Las respuestas fueron que NO, otros intentaban ver si podrían no rechazarlos. Otra chica dijo que a ella siempre le ha costado decir que no, aunque no quiera.

Con una pregunta más pasamos de lo emocional a lo social: Si no les gusta ¿Por qué lo hicieron?

Argumentaron que lo hicieron porque nosotras en nuestras indicaciones se lo permitimos y porque desde chiquitos se los enseñan.

En su reflexión ellos llegaron a las siguientes respuestas:

- *lo hice porque era la indicación y me lo dijo la maestra [una autoridad]*
- *porque como en casa los papás, igual en la escuela, los maestros dan órdenes*
- *la maestra da indicaciones y nosotros seguimos*
- *si no hago caso, me regañan y me dan un reporte*
- *Si me regañan, me enojo*
- *porque los demás lo hacen*

- *para seguir jugando y ver que decían o cómo reaccionaban los compañeros*
- *las personas que no cumplen las reglas son raras*
- *como no me importa, no siento feo*
- *para obedecer*
- *En otras escuelas donde estuve, me rechazaron y por eso me sentí feo*
- *Si fuera real, no lo haría porque no me gustaría que me lo hicieran*




En la plática que siguió, discutimos los temas de la discriminación y buscamos la diferencia para justificar por qué no queremos a una persona en nuestro entorno. Eso provoca que la persona cambie para ser aceptada por el grupo. En pocas palabras, para ser aceptado, cambio y me conformo. También tocamos el tema del racismo y la línea que separa la elección (no querer a alguien porque hace algo que no nos gusta) y el racismo (no querer a alguien por su ser, porque es lo que es, negro, mujer, indígena, discapacitado etc.). Como conclusión llegamos a que todos podemos convivir, sin ser amigos.

De la convivencia pasamos a los temas de obediencia a la autoridad, lo justo y lo moral y la desobediencia civil.


Comentario del diario de Alejandra “En realidad, me doy cuenta de qué es difícil hacer lo que queremos, pero es más fácil irnos por lo que hace la mayoría, porque son mayoría...”

#### *Octavo encuentro, debates sociales y pensamiento crítico*

#### **Temas: Pobreza, sexualidad femenina, machismo, homofobia, tolerancia**

| Ejercicio  | Objetivo  | Tiempo |
|--|---|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria. | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad  | 10 min |
|  Los participantes hacen un calentamiento físico  | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición | 10 min |
|  Los participantes comparten un consejo, o un dicho que les ha estado diciendo              | Reflejar sobre la construcción de sí                        | 40 min |



|  |  |               |
|--|--|---------------|
| <p>desde niños, o igual una frase que resume los debates sociales contemporáneos. Luego en el espacio se marca una línea y ellos toman un lugar dependiendo del grado de acuerdo con el dicho.</p>   | <p>mismo.</p>  |               |
| <p> Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro</p> | <p>Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción</p> | <p>20 min</p> |

De la plática de ayer surgió el tema de los debates y les comenté que hoy íbamos a hacer ejercicios sobre los debates morales y sociales de hoy.

Empezamos con un calentamiento rápido y dinámico, estiramientos, correr, gritar. Todo más rápido y fuerte para preparar sus cuerpos. Sus comentarios fueron que fue *relajante, intenso, divertido, interesante y atrevido*.

El ejercicio fue tomar postura de acuerdo y desacuerdo y argumentarla. Les pregunté qué frases de discriminación han escuchado. Un chico dijo: *no, porque eres pobre*, una frase que se escuchó en la dinámica de ayer.

Todos dijeron que estaban en desacuerdo con esta frase, pero luego platicamos de qué se trata la pobreza, si es culpa de uno, o si es culpa de un sistema, etc. Las opiniones varían. Para resumir la plática, todos estaban de acuerdo que no es culpa de la persona nacer pobre, pero la mayoría asumía que sí es culpa de la persona no salir de su pobreza.

Luego platicamos del machismo. Les pregunte ¿después de cuantos hombres una mujer es prostituta? Todos contestaron que nunca, y que cada una es libre a hacer y a ser lo que quiere, etc. No obstante, uno se daba cuenta que fueron respuestas políticamente correctas, pero no reflejaban sus creencias. Por ejemplo, decían que una mujer puede tener muchas relaciones y seguir gozando respeto, y al mismo tiempo hablaban despectivamente sobre unas chicas diciendo que ella *tiene más pisadas que el parían, o más metidas que el sol*.

A continuación, tocamos el tema del matrimonio igualitario, lo cual era un debate también en la sociedad aguascalentense ya que en esta semana tomó lugar la marcha *pro familia* y la

anti marcha *todas las familias, todos los derechos*. Había opiniones opuestas. Fr. estaba muy metida en los argumentos de pro-familia. Decía que cada niño tiene derecho a papá y mamá. Le comenté que entonces hay que quitar los niños de las mamás solteras.... Y así siguió el debate. En mis comentarios les dije que mi trabajo es hacer el abogado del diablo para apoyarles a fortalecer sus propios argumentos. También les comenté que el argumento “el dios así quiso” o “lo dice la biblia” no es un argumento válido porque estamos hablando de derechos en un Estado laico. No todos tenemos la misma creencia y el arreglo del Estado debe ser más amplio para que quepan todos, independientemente de su religión.

En el círculo de reflexión, comentaron sobre la sesión de hoy que

*-Fue incomoda la sesión, porque no puedo debatir con otra persona porque todos los argumentos son correctos.*

*-Tenso*

*-Fue bien saber lo que mis compañeros piensan*

*-Estresante, pero es normal...*

*-Enojada*

*-Me sentí raro. Son temas delicados*

*-Me expresé libremente*


*-Fue justo y verdadero porque dije lo que yo opino.*





Sin embargo, se veía que no les fue fácil debatir y expresar desacuerdos.

*Noveno encuentro, emociones*

**Temas: machismo, consentimiento, deseo,**

Hoy los chicos tuvieron que participar en un examen escrito, en relación a la materia de formación Cívica y Ética, en el cual participó todo el tercer grado. No me gustó que no lo supiera para poder prepararlos ya que aquí sí cumplimos con los objetivos generales de la formación cívica y ética pero no para poder contestar en un examen escrito que pide informaciones específicas.

| Ejercicio  | Objetivo   | Tiempo |
|--|--|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria. | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad | 20 min |

|  |  |        |
|--|--|--------|
|  Los participantes hacen un calentamiento físico  | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición  | 10 min |
|  Los participantes forman dos líneas, una en frente de la otra. Caminan hasta que encuentran su persona de frente sin destruir el orden de su línea. Caminan para atrás sin voltear. El mismo camino se repite expresando diferentes emociones. | Coordinar su movimiento con su grupo lineal, interactuar con su pareja de frente, expresar emociones | 20 min |
|  Los participantes se juntan en grupos de 5 personas y presentan un sentimiento con sonido, postura y movimiento de una máquina.  | Coordinar su movimiento con su grupo, expresar emociones   | 20 min |
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro   | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción                                    | 20 min |

Así que comenzamos tarde y tuvimos que aplazar la actividad. Comenzamos en el círculo primero con la pregunta ¿Cómo se sintieron en su examen? Recibimos las respuestas *imposición, injusticia, cansados* para seguir hablando y compartiendo sobre el fin de semana o de las cosas que quisiéramos compartir con el otro. Br. comentó que vio el chico que le gusta con otra chava. Le dolió mucho. Ju. habló sobre su sube y baja de emociones. Mo., sobre la boda de plata de sus abuelos y lo emocionante de esto. Luego, It., una chica, dijo que habló con su primo hermano porque él tiene un problema, le gusta una chica que se besa con muchos y se pregunta cómo él puede esperar algo sincero y serio de una chica así. Da. dijo que *son más fáciles que un crédito COPPEL...* Les hice recordar el debate que tuvimos la vez pasada. Todos muy liberales sobre no discriminar cuando hablamos de otros, pero cuando pasa a uno mismo, el discurso cambia bastante. Retomamos el tema de ser fácil o no serlo, de lo que dicen los otros. Esta vez el tema fue más bien el respeto hacia

nuestro cuerpo y el consentimiento, i.e. no hacer algo que no quieren hacer. Nadie debe sentirse obligado/a a hacer algo. El hecho de salir con alguien, no significa que debamos de besarnos, etc. Es válido experimentarnos, pero como nuestra decisión. Las chicas de la clase ponen mucha atención en la plática y quieren participar, mientras los chicos parecen indiferentes.

Después del receso salimos a las canchas, con la indicación de estar y en compromiso, todos. En las canchas se hicieron dos líneas, una frente a otra e identificando a la pareja que está en frente. Luego les pusimos adicionalmente a caminar en línea y decir algo, lo que sea. Se hizo varias veces y después se incorporó el decirle algo a la persona de enfrente. Algunos lograron ponerse serios y otros era evidente que el nerviosismo era más y por ello jugaban. En el intercambio de frases, unas fueron positivas y lindas con el otro, salvo algunos casos no dijeron nada o en otros simplemente fue un *hola*.

Después en la línea, con ojos cerrados, teníamos que evocar un sentimiento, la fila de enfrente era la tristeza y la otra fila era algo lindo, algo cursi, una vez evocado este recuerdo ya sea desde una película, una fotografía o algo, abríamos ojos y avanzábamos con el compañero. Lo hicimos dos veces, pensando y haciendo consciente desde mi cuerpo y cómo este se modifica y cómo cambia. Después hablamos un poco sobre el ejercicio y si lograron evocar la emoción e incluso si habían logrado sostenerla al llegar con el otro y si es que la otra emoción había logrado ser más fuerte que la mía y yo haberme contagiado de ésta.

Después pasamos a formar cuatro equipos de cinco integrantes, debían pensar en una emoción y representarla como si fuera una maquinaria. Nosotras, Cristiana y Alejandra, pusimos el ejemplo del enojo y lo identificamos en un movimiento que lo representara, se los presentamos ante ellos y se hizo la observación de que se ve pequeño porque sólo somos dos, pero en ellos se vería más grande y más como una máquina al ser cinco. Ellos identificaron inmediatamente la emoción que representamos.




Como el tiempo hoy fue menos, no logramos terminar el ejercicio, se quedó a medias, pero el día de mañana concluiría con éste, no se avanzó mucho debido a que les da risa y no dejan de jugar.

Les cuesta concentrarse. La actuación es algo muy diferente de lo que están acostumbrados a hacer, no lo hacen bien y seriamente; de hecho casi en ninguna escuela que he tenido

experiencia. Por eso tenemos que hacer tantos ejercicios para lograr unos minutos de concentración y de emociones verdaderos, pero también manejables.

*Décimo encuentro, teatralidad, entrevista escrita*

**Temas: emociones y corporeidad**

| Ejercicio  | Objetivo  | Tiempo |
|--|---|--------|
|  Los participantes hacen un calentamiento físico  | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición | 10 min |
|  Los participantes se juntan en grupos de 5 personas y presentan un sentimiento con sonido, postura y movimiento de una máquina.          | Coordinar su movimiento con su grupo, expresar emociones    | 20 min |
|  Los participantes contestan en una hoja tres preguntas: 1. ¿Cómo describen la clase? 2. ¿Qué han aprendido? 3. ¿Qué comentarios tienen? | Recolección de datos sobre la intervención                  | 20 min |

Salimos al patio. Hicimos el calentamiento físico y representamos las máquinas del sentimiento. Establecimos la función del público y su comportamiento, por ejemplo, guardar silencio y poner atención como forma de participación del público, esperar la tercera llamada etc.

- Equipo 1, demostró cariño
- Equipo 2, demostró risa
- Equipo 3, demostró amor
- Equipo 4, demostró diversión

Sus impresiones sobre el ejercicio fueron diferentes. Unos comentaron que no entendieron el ejercicio y algunos que fue emocionante hacer una representación de un sentimiento.





Algunos se sintieron nerviosos, porque no sabían cómo iba a ser la reacción de sus compañeros, mientras que otros no podían aguantar la risa mientras ejecutaban el ejercicio. Las presentaciones fueron interesantes, algunas más elaboradas que las otras, pero todas bien hechas. Veo que todavía los incomoda la representación y la exposición frente al público, pero es un asunto que se va mejorando poco a poco.

Al terminar la actividad, les pedí contestar unas preguntas sobre la clase. Para eso volvimos al salón. Tomó lugar una entrevista colectiva estructurada de tres preguntas abiertas la cual se llevó a cabo por escrito para guardar el anonimato de los estudiantes.

## SEGUNDA FASE DE LA INTERVENCIÓN

### *Undécimo encuentro, comunicación corporal*

#### **Temas: comunicación no verbal, corporeidad, decisión democrática**

| Ejercicio  | Objetivo  | Tiempo |
|--|---|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.  | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad        | 10 min |
|  Los participantes hacen un calentamiento físico  | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición       | 10 min |
|  Los participantes se juntan en grupos de 4 personas y preparan una historia con la técnica de mímica. Luego se la presenta al grupo. | Trabajo colectivo, comunicación corporal, semiología teatral      | 50 min |
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro                          | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción | 20 min |

Empezamos comentando que hicimos durante el fin de semana. De las historias destacamos aquellas que nos hicieron reflexionar sobre la adolescencia.

- Ju., se dice así misma bipolar, ya que el fin de semana estuvo feliz y por momentos triste. Lloró con una amiga que vio el fin de semana, las dos lloraron y el lunes se sintió muy enojada. -Las emociones son muy fuertes en esta edad y la persona no las puede manejar con eficacia.
- Da., fue a unos quince años en Zacatecas y le gustó mucho, pero a su regreso en Ojocaliente no le gustó porque hubo una balacera y le tocó ver dos muertos. Era su primera vez de ver cadáveres. Mencionó que no le gustó, pero contó la historia con impasibilidad, lo cual no hizo reflexionar si la muerte forzada es algo normalizado para esta generación.
- Bra., fue su fiesta cumplió catorce años de edad, hizo una fiesta, pero invitó solamente pocos compañeros. La mayoría de los invitados eran amigos fuera de la escuela y primos. Se nota la importancia de la familia en México. En Grecia es raro en una fiesta invitar pocos amigos y más familiares. Más bien significaría que no tiene amigos.

Después pasamos al calentamiento corporal; la consigna era estar en silencio para estar conscientes de nuestro cuerpo. Después ellos comentaron cómo se sintieron al realizar este tipo de actividades

*-estirados*

*- con un poco de dolor*

*-rico*

En el calentamiento hicimos movimientos de cadera, y se prestó a risas e incomodidad para ellos, ya que lo veían desde una connotación sexual. Por ello fue que llegamos al tema del trabajo del cuerpo, de mi propio cuerpo y del cuerpo del otro, saber trabajar y manipular el cuerpo.

Con ello les hablé sobre Grotowski y el teatro pobre, donde el actor debe llegar a un agotamiento físico y de sí mismo, para así poder vaciarse de sí mismo y poder recibir lo que viene del otro/personaje. Lo más relevante para él, es el trabajo del actor y de su cuerpo, de su voz y no de la escenografía, el maquillaje, etc. Sino todo el trabajo se fundamenta en el trabajo y el cuerpo del actor.

Regresando del receso hicimos un círculo y empezamos a platicar sobre el cuerpo en el teatro y como nuestro cuerpo con sus movimientos mirada etc. marca y define el espacio. Mencioné lo que decía Grotowski del trabajo del cuerpo, así que con ejemplos empezaron a hacer el trabajo del cuerpo, el lenguaje del cuerpo para hablar de cosas. Si me muevo lo hago bien, no hago como que lo hago, sino es fundamental hacerlo bien con el movimiento para poder darle el significado correcto del movimiento, como un mimo poner un pantalón, representar un espacio grande o pequeño.

Hablamos de la mímica. Les pedí en grupos de 4 a representar una historia como mimos. Cuerpo, no palabras.

Después, los estudiantes se dividieron en equipos y trabajaron en la representación de una escena/situación en mímica y con ello la iban a mostrar a todos. Tuvieron 15 minutos de trabajo. Observando los ejercicios, se nota que lo disfrutaban, se ríen de sí mismos y de lo que hacen, en el descubrir cómo, juegan y lo disfrutaban. Si trabajan en equipo, todos hablan y opinan.

- Primer equipo

*Al. estaba triste y llorando y él se acercó a unas chicas y ellas lo rechazaron.*

- Segundo equipo

*Un pesero que recoge a los pasajeros, y cuando uno de ellos se baja, éste es atropellado por el pesero y es llevado al hospital por una ambulancia.*

- Tercer equipo

*Trató sobre un grupo de amigos que jugaban juegos de mesa y éste era la suerte con una pistola, donde la pistola decidía quien moría y quien no, y el último se quedaba con todas las cosas, pero al final le salió la bala a él también.*

- Cuarto equipo

*Situación en un restaurante donde pedían de comer y la mesera les atendía y ellos la trataban mal. Después pasaron a un pesero que las llevaba a ellas y al final ellas llegaban a su destino.*

- Quinto equipo

*Un chofer que arrolla con el pesero a una señora y ella estaba embarazada, dio a luz a su bebé antes por el accidente y al chofer lo arrestaron y lo llevaron a la cárcel.*



Las historias fueron muy buenas, en la mayoría creativas y chistosas, aunque artísticamente les faltó la técnica de mímica detallada (lo cual es normal). Nos pusimos de público y cada grupo pasaba al escenario a hacer su presentación. Logramos a hacerlo bien, en el sentido que el público ponía atención, los actores traban de ser serios, etc.



Pese a que había nerviosismo y risas, lograron concentrarse y actuarlo bien. Les gustó mucho, les pareció gracioso, les pareció bien y divertido. Muchos se esforzaron en no reírse, en contener la risa y eso también pasó en el público. Buscaron controlarse para poder hacerlo, actuaron cosas similares, pero al mismo tiempo otras más chistosas.





En sus comentarios nos dijeron que les gustó mucho y que habían actuado anteriormente, pero era muy diferente, no era algo serio, esta vez sí hicieron algo serio.

Cuando concluimos, los estudiantes no querían irse a la siguiente materia... propusieron varios juegos con tal de no irse. Les propuse platicar entre ellos sobre bajar a la siguiente clase o no. Lo platicaron en una asamblea rápida. Así, aparte de la voluntad de seguir actuando, entró el razonamiento por la materia de español la cual seguía después de la materia de formación cívica y ética. Al final, de manera colectiva decidieron bajarse para su jornada estándar y asistir en la materia de español.

*Duodécimo encuentro, conciencia corporal*

**Temas: conciencia corporal, muerte forzada**

| Ejercicio   | Objetivo  | Tiempo |
|---|---|--------|
|  Los participantes hacen un calentamiento físico consiente.  | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición | 25 min |
|  Para entrar al teatro es importante que los participantes primero se relajen. Todos toman asiento en una silla cómoda o se acuestan en el piso y cierran sus ojos. Inhalen aire llenando su abdomen; expiran lentamente. Inhalen aire llenando su pecho; expiran lentamente. Inhalen aire y llenan su abdomen y | Relajar, introducir expresión de sentimientos e interactuar | 5 min  |

|   |  |               |
|---|--|---------------|
| <p>su pecho, guardan hasta contar al seis el aire; expiran lentamente.</p>  |  |               |
| <p> Los participantes forman un círculo. En el centro se pone un objeto y cada participante agarra el objeto y con su actuación lo transforma en lo que quiera, por ejemplo, en teléfono, en sombrero etc.</p> | <p>Introducción a la técnica teatral de metamorfosis, expresarse</p>     | <p>15 min</p> |
| <p> Los participantes se juntan en parejas y representan una escena de mímica.</p>   | <p>Comunicación no verbal, semiología de teatro</p>                      | <p>15 min</p> |
| <p> Los participantes forman dos equipos y crean historia de mímica para presentarlas al grupo.</p>  | <p>Comunicación no verbal</p>  | <p>15 min</p> |
| <p> Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro</p>  | <p>Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción</p> | <p>20 min</p> |

Hoy iniciamos haciendo un calentamiento corporal consciente, es decir, que cada movimiento debe de hacerse registrando como se lleva a cabo el movimiento en conjunto con la respiración. Se nota que cuando hacemos estos ejercicios algunos de los chicos se muestran apáticos, no lo hacen o se cansan muy rápido. El objetivo fue concentrándonos en nuestro cuerpo, para generar conciencia.

Posteriormente iniciamos un estiramiento, los y las chicas tienen muy poca flexibilidad y en su mayoría su postura es incorrecta, hicimos una pequeña relajación para su cuerpo estuviera menos tenso; nos acostamos y nos relajamos en el piso. Me sorprendió mucho porque absolutamente todos guardaron silencio y se concentraron en el ejercicio de relajación. El calentamiento junto con la relajación duró media hora.

Comentarios sobre el calentamiento: *fue dolorosos pero rico a la hora descansar, tuve dolores de espalda por el estiramiento, se sintió bien chido y a la hora de la relajación ya hasta me estaba durmiendo.*

Les pregunté si se logró la instrucción de entender a nuestro cuerpo. Algunos dijeron que sí, porque lograron sentir como estiraban su cuerpo y como con la respiración podían ceder un poco más, otros dijeron que no, porque nunca hacen este tipo de ejercicios y les parecía difícil.

Luego seguimos con la metamorfosis del objeto en círculo, cada uno en mímica representaba un objeto y lo pasaba a la persona en su lado. Ella lo transformaba, jugaba con el objeto nuevo y lo pasaba a la siguiente persona. Sus comentarios sobre la dinámica fueron: *bonito, dinámico, divertido, pudimos improvisar, nos gusta poder ver los ejercicios entre todos, extremo.*

Después hicimos una representación en mímica en parejas. Les pedí escoger una pareja. Siempre toman la misma pareja, por eso les pedí formar una línea con su pareja, y hacer un paso a la derecha y así intercambiar parejas. Se quejaron, pero creo que es muy importante trabajar todos.

Tenían que representar una situación sin palabras utilizando mímica. Todos los trabajos fueron creativos, se nota más confianza entre cada integrante en la clase y han generado más comunicación e interés por lo que hacen los demás compañeros. Además, a la hora de hacer la representación, las personas que forman parte del público han aprendido a prestar atención, guardar silencio, respetar y opinar sobre los ejercicios que se van llevando a cabo. Sin embargo, me sorprendí porque representaron 3 asesinatos: 2 asesinatos de ladrones y 1 asesinato por venganza.





Una vez que concluimos la dinámica en pareja dividimos el grupo en dos equipos para que esta vez los participantes fueran más, con esto pudimos observar que hay más colaboración entre cada integrante de los equipos, se generan roles dentro de éste. Además, es importante señalar que ha incrementado su capacidad de organización y escucha hacia las propuestas de los otros.

Un grupo nos representó una balacera en un barrio. Verlo no me gustó. Me dolió mi estómago. Fue fuerte.

Los chicos dijeron que les gustó la sesión, *fue chida, y divertida*. Mis comentarios en el cierre fueron que de esta clase rescato dos cosas: 1. Hay que trabajar todos con todos, 2. Representamos la muerte forzada con mucha facilidad.

*Decimotercer encuentro, estereotipos, cuerpo e imposición*

**Temas: relación con nuestro cuerpo, relación con el cuerpo del otro, imposición, violencia de género, feminicidio, respeto a la persona, respeto a la vida.**

| Ejercicio   | Objetivo  | Tiempo |
|---|---|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.  | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad        | 10 min |
|  Los participantes hacen un calentamiento físico   | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición       | 10 min |
|  Algunos participantes se sientan en sus sillas mirando hacia la pared. Los demás les dicen frases estereotípicas, que demuestran la discriminación social, dirigidas a ellos. | Empatía, conciencia social, empoderamiento                        | 20 min |
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro   | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción | 20 min |

Hoy empezamos bien, estaban en buen humor.

Me llamó mucho la atención como conjuntan sus piernas con sus compañeros, especialmente los hombres. Así que intenté a platicar con ellos y ellas la corporeidad y las relaciones corporales. No se entendió bien. Hice dos comentarios:

1. Para empezar, no tiene una buena relación, ni un entendimiento de su propio cuerpo, es decir, no lo han explorado todavía.

2. En segundo, observo que hay una expansión del cuerpo hacia el espacio corporal del otro, es decir el yo se expanda -si no invade- al otro.

Luego, quise bajar con ellos a hacer ejercicio en el sol, pero pasando por la clase vi que hicieron caras a sus compañeros de clase, les dije que me enojé, me quedé expuesta y dejé las chicas a platicar con ellos.

Siempre cuando hago intervenciones en las escuelas hay un equilibrio tentativo. La intervención incomoda la rutina escolar e interrumpe las relaciones establecidas. En cualquier momento puedo caer en desgracia y no quiero arriesgar el proyecto. Tampoco exponer las personas que me recomendaron.

Después del receso, regresamos todas y todos en la clase. Se habló sobre el tema de descentralización social o de ideas, que son complicadas estas dinámicas cuando hablamos de argumentos pocos sólidos y sobretodo entender que el debate no es con la persona, sino con creencia o argumento sobre el cual se habla.

Surgió el tema de menstruación. Todas dijeron que es un tema que no se dice, por eso inventan nombres, como *Andrés, él que viene cada mes*, etc. Además, mencionaron el hecho que luego sus compañeros les hacen bullying por eso. Les pedí formar dos círculos, uno de hombres y uno de mujeres y escribir frases que dicen o que escuchan sobre el comportamiento y el cuerpo femenino. Alejandra fue con las chicas y Metz con los chicos. Después en un círculo escuchamos las frases. Muchas de éstas no las entendía. Les provocaban risa. A mí me empezó a doler el estómago. Que violencia, que opresión, desprestigio de la mujer.

Pedí de las chicas a voltear sus sillas y sentar con ojos cerrados. Dos chicos leían fuerte las frases. Lo repetimos. Cuando terminó pedí de las chicas a expresar dos sentimientos bonitos que sintieron durante el ejercicio. Claro que me dijeron que no se sentía nada bonito.

- *Ya andas en tus diablos*
- *Ya andas de sangrona*
- *Estas triste porque ya andas en tus días*
- *Traes pañales*
- *No sirven para nada*
- *Son bien putas*

- *Solo sirven para hacer el aseo*
- *Son unas facilotas*
- *Chichocamos*
- *Senos está cayendo*
- *Están bien buenas*
- *Chichocas pagas*
- *Si le doy*
- *En esa cola si me formo*
- *Tanta carne y yo chimuelo*
- *Si paran el tráfico*
- *Son más fáciles que la tabla del uno*
- *Más pisadas que el parián*
- *Son niñas héroes porque se enredan con toda la bandera*
- *Es como la farmacia está abierta las 24 hrs.*
- *Se me antoja*
- *La keku- kekulote*
- *¿A qué hora sales por el pan?*
- *Todas son iguales*
- *Primero las damas.*






Ar. dijo “ya yaaaa por favor paren esto”. Algunas tenían algunas lágrimas y estaban molestas y los niños les dijeron, pero si ustedes también dicen “papacitos”.


Les comenté sobre los feminicidios que pasaron los últimos días en Latinoamérica, y el caso de Lucía, una chica de 16 años, a quien la asesinaron por violarla con un objeto vía anal. Murió del dolor. De la chica en Perú que encontraron violada y asesinada, con la palabra *PUTA* escrita en su cuerpo. Les dije que este pensamiento, de que las mujeres no sirven para nada, que son putas, que sus senos, sus nalgas y sus vaginas sirven solamente para tener sexo con un hombre, exactamente este pensamiento está causando los feminicidios.

Comentamos que es importante respetar a la persona, a cualquier persona solamente por el hecho de ser persona.

*Decimocuarto encuentro, resolución de conflictos, Teatro Imagen*

**Temas: violencia, discriminación, resolución de conflictos, intervención social**

| Ejercicio  | Objetivo   | Tiempo |
|--|--|--------|
|  <p>Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.</p>  | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad   | 10 min |
|  <p>Los participantes hacen un calentamiento físico</p>   | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición  | 10 min |
|  <p>Todos los participantes se quedan parados y cierran sus ojos. Inhalen aire y expiran lentamente. Se imaginan que son un árbol con raíces, tronco, ramas, hojas. Se nutren por las raíces y se mueven con el aire.</p> | Visualizar y actuar, relajar y reflexionar   | 10 min |
|  <p>Los participantes escogen una pareja y utilizan su cuerpo como material para crear una estatua.</p>   | Introducción a la técnica teatral de metamorfosis, expresarse, comunicación no verbal                                      | 30 min |
|  <p>Los participantes se dividen en grupos de 5 personas y representan una historia de conflicto en la forma de la estatua. Los demás pueden intervenir y modificar la estatua.</p>                                     | Introducción a la técnica teatral de metamorfosis, expresarse, comunicación no verbal, introducción al Teatro del Oprimido | 40 min |

|  |  |               |
|--|--|---------------|
|  <p>Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro</p> | <p>Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción</p> | <p>20 min</p> |
|--|--|---------------|

Empezamos retomando el tema de ayer, de las frases que dicen los hombres a las mujeres. Luego les expliqué que la discriminación empieza con los primeros años, sin darse cuenta, por ejemplo, con los juguetes, o con la ropa.

Seguimos con el ejercicio del árbol, que todos somos semilla, luego crecen nuestras raíces, las primeras hojas, luego las ramas, hasta que somos un árbol grande.

Primer ejercicio, las estatuas. Parece que les gustó, hicieron estatuas interesantes, exploraron las capacidades expresivas corporales. Luego estatuas colectivas, en equipos de 4. Yo indiqué los equipos tratando de mezclar los grupos de amigos establecidos en la clase. Las estatuas que formaron los grupos eran: un corazón, 4 personas caminando en la calle, una estrella, una representación estatua romana. Tratamos de hacer esta presentación formalmente, es decir, entrar bien, tomar la postura en movimientos claros, en líneas claras, etc.

Seguimos en los mismos equipos, pero con las estatuas representando un problema social. Éste ejercicio se llama Teatro Imagen y es una de las técnicas más famosas de Teatro Comunitario. Les di la localidad, escuela, casa, trabajo, calle, estadio.

Estadio: una persona recibe puñetazos de 3 personas.

Intervención, viene la policía y golpea también

Calle: una persona en el piso, tres personas encima de ella golpeándola.

Intervención, Nadie quiso cambiar la imagen. Luego, y motivándolos, tuvimos una intervención, la persona de pie defendiéndose.

Escuela: una persona en medio, a un lado otra persona le golpea, al otro lado, otra persona la amenaza con un cuchillo, una tercera persona está tomando video.



Intervención, las chicas participaron en la intervención, muy espontáneamente. La primera casi estaba en la estatua cuando pidió permiso para intervenir y la segunda dijo, *no*, y se levantó solita, por iniciativa. La intervención que propusieron, sin embargo, no era un cambio drástico. La chica que recibió los golpes se estaba defendiendo tomando el cuchillo de su amenazador, y la que tomaba fotos, se quedó sorprendida, es decir, antes percibía la situación como algo normal, y ahora cómo algo raro.

Trabajo: en una mesa cuatro personas, una mujer y un hombre y dos directores. Los directores dan el trabajo al hombre, no a la mujer, por estar embarazada.

Intervención, la mujer reclama la situación.

Casa: tres hijos-as entran en la casa, el papá les golpea con un objeto, ellos caen en el piso.

Intervención: Primera intervención, el papá lee a sus hijos del libro. Segunda intervención, una de las hijas, le agarra el brazo, así se defiende a ella misma y defiende también a sus hermanos.

Cabe mencionar, que los estudiantes en México están muy familiarizados con la violencia. La representan fácilmente como una situación normal que no les provoca nada. Podría decir que veo una **normalización de la violencia**.







Me están pidiendo hacer teatro-teatro, con actuación, y palabras y todo.

Hicimos un círculo de reflexión. Les expliqué la dinámica, que empezamos de ejercicios de confianza, a ejercicios de temáticas sociales y ahora vamos a la intervención. En la vida topamos con dilema morales y con conflictos de opresión los cuales en el teatro los podemos ensayar y probar varias soluciones.

Les pregunté cómo les parecieron las últimas dos sesiones. Me dijeron que *les gusta, que fue divertido, que les gustó trabajar en equipo, hacer teatro mudo, tratar temas sociales, que pudieron pensar y concentrarse, que ya tienen la confianza a actuar, que fue ideoso, que pudieron convivir e interactuar, expresarse corporalmente*. La mitad, 10 estudiantes mencionaron la corporalidad.

*Decimoquinto encuentro, narrativas personales, Teatro Analítico*

**Temas: trabajo en equipo, colaboración, expresión corporal**

| Ejercicio  | Objetivo  | Tiempo |
|--|---|--------|
|  <p>Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.</p>  | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad  | 10 min |
|  <p>Los participantes hacen un calentamiento físico</p>   | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición | 10 min |
|  <p>Los participantes caminan por el espacio siguiendo indicaciones contrarias, por ejemplo, “camina lento” significa caminar rápido.</p>   | Coordinación, atención, compresión corporal                 | 10 min |
|  <p>Los participantes forman equipos y hace una carrera, pero corren según el movimiento de ciertos animales. Cada equipo aplaude para dar ánimo a su grupo de manera distinta.</p>   | Coordinación, atención, compresión corporal                 | 20 min |
|  <p>Los participantes forman equipos y suben al escenario mostrando las espaldas. Una persona voltea y empieza a contar su historia con historia personal. Otra persona le corta y cuenta su historia, así que se narran todas las historias de forma espontánea, fluida y dramática.</p> | Expresión, narración espontánea                             | 40 min |
|  <p>Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su</p>   | Reflexionar sobre la realidad empírica y                    | 20 min |

|                             |                          |  |
|-----------------------------|--------------------------|--|
| experiencia en el encuentro | conceptualizar la acción |  |
|-----------------------------|--------------------------|--|

Alejandra y Metztlí hacen su servicio social conmigo. Aparte de contribuir a la sociedad, el servicio social sirve como una primera experiencia en el campo laboral. Por eso, dejé esta sesión a ellas. Empezaron con un calentamiento, luego tres ejercicios: los contrarios, la carrera y el tablot (tableau).

Primero les dieron la indicación de que debían hacer lo contrario a la palabra, ejemplo: se dice arriba y ellos bajan, así procedimos con varios ejemplos hasta llegar a la actividad que ésta eran dos indicaciones. Lo que yo logré ver es que entendieron la indicación, pero al momento de ejecutarla, sólo hacían una y la otra se les iba o sino la hacían no en el opuesto. Se requiere mejor conexión corporal.

Después pasamos a hacer 4 filas con 5 integrantes dentro de éstas. Era una competencia de salir de la línea, llegar a la base, después regresar y saliera el otro; ésta terminaba cuando ya habían pasado todos los de la fila. También había una regla/indicación, que era no gritar si se quería apoyar al compañero, la fila hacía un ruido específico para apoyar. Las figuras eran: Rana, Cangrejo, Elefante, Pato, Jaguar.

Objetivos: Trabajo en equipo, expresión corporal, actuación.

Ellos nos manifestaron que se sintieron un poco tensos con la actividad, porque era una presión de hacerlo no por imposición sino de ganar y que al terminar se sentían muy relajados. Dentro de sus comentarios y bromas usaron la palabra excitación y tocar el cuerpo y compartimos la opinión de que excitación no sólo es lo sexual sino también es un estado de elevación muy alto y que tocar nuestro cuerpo no era malo, que podíamos tocarnos las piernas, el trasero, el busto, todo nuestro cuerpo y eso no está mal, sólo es eso: toco mi cuerpo.

**Comentarios:** *Presionados, cansado, adrenalina, excitación, emoción, feliz, en equipo (aunque otros no se sintieron parte del equipo), adolorido el cuerpo,*

Después pasamos a hacer el ejercicio del TABLOT, donde hicimos 3 equipos: 2 de siete integrantes y 1 de seis integrantes. Ellos nos contarían su fin de semana con esta técnica. Cerramos con los comentarios de ellos, les gustó mucho la manera en que pasaba, para unos fue muy rápido y casi no pudieron hablar porque el otro entraba muy rápido. Cabe

mencionar la opinión de una chica que dijo que ella no sabía que iban a hacer, que se sentía nerviosa, pero que lo hicieron y desde afuera parecía que se había planeado. Les gustó mucho.

Objetivos: Expresión de manera teatral, en equipo, compartir.

Comentarios: *divertido, me gustó.*




El TABLOT es una herramienta de la técnica de Teatro del Oprimido que se llama Teatro Analítico (playback theatre) y sirve para facilitar la narración, para compartir en el grupo las historias personales y para dejar surgir sentimientos y detalles sin la auto-censura de la lógica. Esta herramienta la comparte también el psicodrama.


Comentario del diario de Ale: “Hoy veo el proceso y me siento mucho más familiarizada con ellos e incluso ellos tienen una disposición muy diferente hacia con nosotros y mucho más relajados y libres. Eso me agrada bastante.”

Al final, les comenté sobre el Teatro Foro y les dije que mañana empezamos con éste.

*Decimosexto encuentro, relaciones sociales y resolución de conflicto, Teatro Foro*

**Temas: relaciones sociales, redes sociales, comunicación, amistad, conflicto**

| Ejercicio   | Objetivo   | Tiempo |
|---|--|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.  | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad | 10 min |
|  Todos los participantes toman asiento en una silla cómoda y cierran sus ojos. Inhalen aire y expiran lentamente. Abren sus ojos y observan sus compañeros. Cierran de nuevo los ojos, Inhalen y expiran lentamente recordando todos los ejercicios de la sesión, los sentimientos, las ideas, la convivencia. | Relajar y reflexionar                                      | 10 min |
|  Los participantes se dividen en grupos de 5 personas y cuentan una historia de conflicto. El grupo elige para actuar una de las   | Expresar sus conflictos, encontrar alternativas, crear una | 60 min |

|   |   |        |
|---|---|--------|
| historias contadas en el grupo. Los demás ven la representación y pueden intervenir y modificar la historia para dar una solución.  | asamblea, desarrollar habilidades democráticas                    |        |
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción | 20 min |

Hoy empezamos con un calentamiento muy relajante de respiraciones. Luego acostados recordando todo lo que hemos hecho, ejercicios de espejo, títeres, mímica, risas, convivencia, etc.

#### TEATRO FORO

En 4 grupos platicaron una historia y cada grupo escogió una historia para presentar.

Empezamos con un conflicto dentro de la escuela.

**Tema:** Dos amigas del grupo, una arriba (La.) y una abajo, pelearon en Facebook sobre una publicación “*Tengo amistades de mierda*” y ahora no hablan entre ellas ni las amigas de ella le hablan.







**Escena:** La escena dos personas en sus celulares escribiendo –peleando. Una chica diciendo *párense o lleven su pleito fuera de acá*. Otra persona de chismosa comentando que la publicación tiene 566 likes


**Intervención:** Todos paralizados. No querían opinar, no querían intervenir. Ka. (amiga de la otra persona) tomó el lugar de La. Yo puse a La. como al lugar de la otra persona y el pleito siguió, pero más leve.

**Círculo de reflexión:** Les platicué los problemas de Facebook, que son la repetición y la publicidad. Es decir que un problema está siempre presente por estar registrado y se hace público algo más íntimo. Todos comentaron unas soluciones: hablar directo por mensajes o mejor en frente de cara a cara, aclarar las situaciones, no tomar todo a pecho, no todo lo que uno hace en Facebook tiene un porqué, si hay un malentendido es mejor hablarlo honestamente. Cuando algo lo hacemos más público, se involucran más personas.

Decimoséptimo encuentro, relaciones sociales y resolución de conflicto, Teatro Foro

**Temas: lógica racional vs sentimientos, empatía, amistad, conflicto**

| Ejercicio   | Objetivo   | Tiempo |
|---|--|--------|
|  Los participantes hacen un calentamiento físico   | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición                                  | 10 min |
|  Los participantes parados en un círculo hacen masaje uno al otro.   | Relajar y tener contacto corporal  | 10 min |
|  Los participantes forman un círculo y se agarran de manos. De mano a mano pasa una señal.   | Coordinación, concentración, trabajo en equipo, motivación del cuerpo y de la atención.      | 5 min  |
|  Los participantes forman un círculo y pasan un aplauso hacia la derecha diciendo <i>zap</i> . Se puede cambiar la dirección diciendo <i>hondom</i> . Hacia la izquierda la palabra que acompaña el aplauso es <i>zip</i> . Para pasarlo al frente la palabra es <i>zoom</i> . | Coordinación, concertación, trabajo en equipo, motivación del cuerpo y de la atención.       | 10 min |
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.  | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad                                   | 10 min |
|  Los participantes se dividen en grupos de 5 personas y cuentan una historia de conflicto. El grupo elige para actuar una de las historias contadas en el grupo. Los demás ven la representación y pueden intervenir y modificar la  | Expresar sus conflictos, encontrar alternativas, crear una asamblea, desarrollar habilidades | 60 min |

|   |   |        |
|---|---|--------|
| historia para dar una solución.   | democráticas  |        |
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción | 20 min |

Comenzamos con un breve calentamiento del cuerpo por secciones del cuerpo cabeza, torso, cadera piernas y pies, para posteriormente dar paso a un masaje en grupo, de manera que los coloqué en círculo y les pedí que con cuidado tomaran a su compañero del frente por los hombros y comenzaran a masajear, siguieron muy bien mis instrucciones, ya no les da tanta pena tener contacto unos con los otros.

Para terminar, los coloque en círculo y les pedí que se tomaran de las manos, le envié una señal muy sutil a una de las chicas quien tenía que recorrer de manera sucesiva el círculo hasta que llegara del lado contrario donde comenzó. Con esta dinámica se cumple el objetivo de concentrar la atención de los chicos en la señal que tenían que ir pasando. Después pasamos al siguiente juego, *zap-zip*, el cual es bueno para desarrollar la atención y comunicación dentro de un grupo: Formaron un círculo y di las instrucciones que aparentemente son sencillas pero una vez que se va desarrollando el ejercicio se van dificultando, nuevamente se tratar de mandar señales por medio de un aplauso a la derecha *zap*, a la izquierda *zip*, al frente *zoom*, cambiando de dirección *hondom*, según la indicación quien se equivoque tendrá que abandonar el juego en donde se van quedado quienes vayan teniendo mejor comunicación y comprensión de las instrucciones.

Concluí preguntándoles a los chicos y chicas que se había aprendido durante este juego, sus respuestas fueron las siguientes: *a tener atención, mejor comunicación, comprensión, aprendieron a dirigirse al compañero, a tener paciencia, reconocer cuando se equivocan ser honestos.*

Me dio mucho gusto que los chicos participaran de manera positiva en las dinámicas.

Hicimos un círculo para platicar acerca de lo que habían hecho durante la semana algunos nos compartieron sus historias.

## TEATRO FORO

En 4 grupos platicaron una historia y cada grupo escogió una historia para presentar.

Por segunda vez se representó un conflicto dentro de la escuela.

**Tema:** Una estudiante esconde la mochila de su compañera. La compañera se enoja, pero la estudiante niega que lo hiciera ella.

**Escena:** Una mochila fue escondida durante una de las clases, se representó la clase, las alumnas, la maestra y la chica involucrada. A quien le pasa esto lo reporta y la forma para resolver el conflicto resulta en un reporte grupal.

**Reacción:** En la mitad de la presentación, Ar. se fue muy enojada. Los demás me dijeron que la historia es por ella y que por eso se enojó.

Comentario del diario de Mar: “Me senté a un lado de Ar. y me comentó que se sentía molesta porque sintió que se estaban burlando de ella.”

Este suceso fue cuando ellos se encontraban en segundo de secundaria y Ar. pasaba por un mal momento en ese entonces.

Seguimos la obra, terminaron y Mo. e It. fueron por ella. No quiso regresar. Mar fue a hablar con ella y así ella regresó. Yo les repetí el discurso de respeto al espacio del otro. Les dije que es muy bonito porque se ve que ellos quieren encontrar una solución, pero tienen que respetar la decisión del otro sobre el cómo, a quién y el cuándo va a compartir algo. Luego todos compartieron una frase al respecto. Algunos dijeron que les da igual, otros dijeron que se sintieron raro, y dos enojadas.

Comentarios de estudiantes:

- *Yo quise confortar a Ar.*
- *desorientado por no saber qué hacer*
- *me sentí rara por Ar. porque ella se sintió mal*
- *rara, y enojada por cómo se comportó Ar.*
- *tranquilo*
- *neutro*
- *bien, porque estamos actuando una obra para ver como solucionamos los conflictos*
- *tranquila*
- *x*
- *bien*



- *enojada*
- *Ar. no quiere opinar*

Luego les dije que los sentimientos no son racionales y que no se trata de estar de acuerdo con un sentimiento, sino respetar el sentimiento de la persona y tener empatía.



Terminamos y se fueron. Pedí a Ar. esperar y platicar conmigo. Ella durante todo eso no quiso hablar ni decir nada. Después, ella dijo que Ju. y Bre. se hacen las víctimas cuando son ellas quienes le hacen la vida imposible. Le dije que estaba en el momento adecuado para hablar y decir todo eso, ya que el taller se trata de resolver los conflictos en un espacio de confianza sin llegar a una pelea.



Ar. es una chica que vive con su abuela en pobreza extrema. Su mamá murió y su papá no se relaciona con ella. Además, está diagnosticada con esquizofrenia. A veces, en su apariencia se ve abandonada.

Se ve que es una escuela conflictiva. Los adolescentes no saben cómo resolver sus conflictos y, aunque no son graves, se sienten ahogados dentro de los problemas. Además, esto surge en sus relaciones sociales en el mismo tiempo que tienen problemas graves, como es pobreza, exclusión social, violencia, pérdidas. Mi comentario es que es un problema de educación. La escuela intentó resolver los problemas sociales del barrio (pobreza, violencia, delincuencia) con autoritarismo. Esto tuvo un impacto en la red social, destruyendo las relaciones. Sería de mayor eficacia intentar construir el sentido de comunidad, de apoyo mutuo y de solidaridad. Estos también son conceptos que valoran los mismos estudiantes.

*Decimoctavo encuentro, resolución de conflicto e interacción democrática*

**Temas: decisiones colectivas, asamblea, democracia**

| Ejercicio  | Objetivo   | Tiempo |
|--|--|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria. | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad | 10 min |
|  Los participantes hacen un calentamiento   | Motivar el cuerpo,   | 10 min |

|  |   |        |
|--|---|--------|
| físico   | preparación para ejercicios, disposición  |        |
|  Los participantes se dividen en grupos de 5 personas y cuentan una historia de conflicto. El grupo elige para actuar una de las historias contadas en el grupo. Los demás ven la representación y pueden intervenir y modificar la historia para dar una solución. | Expresar sus conflictos, encontrar alternativas, crear una asamblea, desarrollar habilidades democráticas | 60 min |
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro  | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción   | 20 min |

Hoy empezamos comentando la obra de la vez pasada con la mochila de Ar.

Dijeron que se sintieron bien y normal porque no es algo que les afecta, incluso que si representábamos una historia que las implica a ellas iban a sentir bien porque de eso se trata. Sin embargo, les repetí lo de la vez pasada, lo que significa cuidado e interés, pero también lo que es una invasión al espacio del otro.

Luego se formó el grupo que nos iba a presentar y Metzli y yo nos quedamos con los demás hablando de lo que significa Teatro del Oprimido. Se abrió la pregunta de si recordaban qué era el Teatro del Oprimido, parece que poquito se les ha ido quedando.

Metz preguntó a los estudiantes que estaban inquietos por qué no ponen atención y por qué están aquí. Del diario de Metz: “Cris comenzó a hablar sobre las actividades y que sentía que el grupo no estaba muy abierto, y yo andaba un poco emocional y les dije que qué era lo que estaban haciendo en la clase, si les gustaba y por qué, no supe si fui muy intensa con mis preguntas, pero era algo que necesitaba saber, sus respuestas fueron sorpresa para mí, las de algunos y algunas, porque es muy claro cuando alguien está diciendo algo solo por decir y cuando realmente lo sienten”.

Metz no soporta mucho la falta de concentración que demuestran a veces los estudiantes. Contestaron que sí les gusta porque es algo diferente de lo que pasa abajo y que es

divertido, aprenden de sus compañeros, conviven, etc. Por ejemplo, Da. dijo que en general es muy cerrado y que aquí se abre más. Todavía sigue siendo cerrado, pero lo trabaja.

En sus propias palabras:

- *Aprendo más de la vida de los otros que en clases.*
- *Salir de lo cotidiano.*
- *Expresión.*
- *Privilegio. Plantearon como privilegio estar en esta clase.*
- *Familiarizarnos.*
- *Saber lo que les gusta y no les gusta.*
- *Conocerme a mí misma.*

Después del recreo empezamos con el teatro foro.

#### TEATRO FORO

**Tema:** Demostraron una pelea.

**Escena:** Dos personas se pelean y luego se involucran tres más. La historia la propuso Fr. Suspendieron a las chicas de la pelea, una era su hermana. Nadie sabe porque llegaron a golpes.






**Intervención:** Al. es el primero en parar y propone una solución mágica, donde cambió el agresor. Les comenté que en un mundo perfecto la solución sería esa, pero recordamos que los que modifican sus acciones son los oprimidos. Luego les pedí hacer una asamblea y tomar una decisión en colectivo sobre qué soluciones nos van a proponer mañana.

**Círculo de reflexión:** Platicamos sobre lo que es la violencia. La tienen muy normalizada. En grupo se busca encontrar una solución, todos proponen la misma, pero ninguno y ninguna lo notan porque no están poniendo atención.

**Comentarios:** La asamblea no funcionó muy bien porque no participaron. Demuestran una dificultad grande en la toma de decisiones en colectivo. Igual demuestran dificultad en decir su opinión. Nadie quiere decir su opinión o proponer una solución. Aparte no pueden dialogar... A veces lo intentan pero no lo logran.

*Decimonoveno encuentro, toma de decisiones en colectivo, participación, no-violencia*

**Temas:** ejercicio de la libertad, responsabilidad de nuestras decisiones, toma de decisiones en colectivo, elementos democráticos, violencia

| Ejercicio   | Objetivo  | Tiempo |
|---|---|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.  | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad  | 10 min |
|  Los participantes hacen un calentamiento físico   | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición   | 10 min |
|  Todos los participantes forman un círculo con espalda. La facilitadora toca a dos personas quienes son los asesinos. Ellos con el ojo, parpadeando matan y el asesinado tiene que morir trágicamente.   | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición   | 10 min |
|  Los participantes se dividen en grupos de 5 personas y cuentan una historia de conflicto. El grupo elige para actuar una de las historias contadas en el grupo. Los demás ven la representación y pueden intervenir y modificar la historia para dar una solución. | Expresar sus conflictos, encontrar alternativas, crear una asamblea, desarrollar habilidades democráticas | 60 min |
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro   | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción   | 20 min |

Dejé a Mar dirigir el calentamiento y hacer un juego. Jugaron los asesinos. Todos a un círculo con espalda, Mar toca a dos personas quienes son los asesinos. Con el ojo matan y el asesinado tiene que morir trágicamente. Les gustó mucho. Segunda variación del juego, el asesino y el muerto. El asesino mata tocando, pero si él, a quien le toca el asesino, logra antes de ser tocado decir el nombre de otra persona, no muere él, pero la otra persona.

Luego les pedí a contar que es lo que hicimos la vez pasada, así que platicamos sobre que significa una asamblea, que significa tomar decisiones en colectivo, que, si no las tomamos nosotros mismos, alguien más va a tomar estas decisiones para nosotros. Les pregunté qué obstáculos vieron durante su asamblea. Dijeron que:

1. Todos hablan al mismo tiempo
2. No ponen atención
3. Se distraen y hablan de otras cosas.

Yo añadí:

4. La falta de participación y la falta de propuestas creativas.

Hablamos de lo que es el ejercicio de la libertad, la responsabilidad de nuestras decisiones y la toma de decisiones en colectivo, elementos que definen la democracia.

Seguimos con el teatro foro.

**Intervenciones:** La obra trata de dos chicas que se pelean por que una de ellas tiene problemas con la otra, La. detiene la escena y en lugar de pelear decide no pelear y anteponer el rechazo en la escena. Esto fue una iniciativa.

En la segunda intervención Du. decide dialogar en lugar de pelear. Esto fue una decisión grupal.

En la tercera intervención Va. separa a quienes están peleando. Esto fue una decisión grupal.

Comentaron como conclusión

- *la responsabilidad de la agresión la tienen todos quienes participan de ella no solo el agresor*
- *todos tenemos el poder de cambiar las situaciones, antes de pelear podemos dialogar porque aun con la pelea hay un momento en el que igual te quedas con la frustración de no haber desquitado su coraje.*


Ax. nos platicó que hubo una situación parecida en la que su hermano tenía problemas con otro compañero y que Ax. lo resolvió hablando del problema y Pa fue testigo y nos platicó todo lo que paso, resulto ser un conflicto del pasado. Pa. le comentó que era importante lo que había pasado porque aplicó lo que ha aprendido en este taller.



Uno a uno, fueron escribiendo su opinión de que se gana y se pierde con la violencia

| ¿QUÉ SE GANA CON LA VIOLENCIA?   | ¿QUÉ SE PIERDE CON LA VIOLENCIA?                                 |
|--|--|
| Problemas  | Tu dignidad  |
| En si con la violencia no se gana nada solo a excepción de rencor                                    | la armonía y la amistad y el compañerismo                        |
| Nada porque no resuelve nada solo más violencia  | Amistades o también la dignidad                                  |
| Hacer más grande los o el problema   | Amistades y / o compañeros                                       |
| Que puede causar varios problemas  | Amistad y confianza  |
| Muchos problemas y llegar a los golpes   | Amistades, compañerismo, confianza,                              |
| Problemas y golpes   | Amigos, compañeros, amistades, compañías                         |
| Nada porque violencia genera más violencia y por lo tanto atraes más y más violencia.                | Dignidad, honor y te rebajas.                                    |
| Con la violencia no se arreglan las cosas se empeoran porque ambos se quedarán con ganas de venganza | Amigos, confianza y amistad                                      |
| Con la violencia no se gana nada ya que lo único que hace es empeorar las cosas                      | Se pierde amistad, compañerismo, amigos                          |
| No ganas absolutamente nada con la violencia   | pues ganas amistades valores y respetos hacia las otras personas |

*Vigésimo encuentro, marginalización social y delincuencia*

**Temas: delincuencia, agresión, niveles de opresión, cambio de papeles sociales**

| Ejercicio  | Objetivo   | Tiempo |
|--|--|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria. | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad | 10 min |

|   |  |               |
|---|--|---------------|
|  <p>Los participantes se dividen en grupos de 5 personas y cuentan una historia de conflicto que conocen por haber sido protagonistas o testigos. El grupo elige para actuar una de las historias contadas en el grupo. Los demás ven la representación y pueden intervenir y modificar la historia para dar una solución.</p> | <p>Expresar sus conflictos, encontrar alternativas, crear una asamblea, desarrollar habilidades democráticas</p> | <p>60 min</p> |
|  <p>Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro</p>  | <p>Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción</p>   | <p>20 min</p> |

## TEATRO FORO

**Tema:** Delincuencia

**Escena:** Una chica iba con su bebé en brazos, dos personas la asaltaban y después la policía encontraba a los asaltantes y los detenían y le devolvían el teléfono.

**Intervención:** No hubo intervención ya que la escena demostraba también la solución que sucedió.

**Comentarios:** Con el ejercicio hablamos sobre el tema del oprimido y el opresor, y de que incluso también los ladrones han sido oprimidos...entonces fue allí cuando topamos el tema de que son varios niveles de opresión dentro de un mismo grupo social, como una cadena o como unas escaleras, en un sistema opresivo, el castigador es también castigado por otro más, víctimas y victimario por poner ese adjetivo/sustantivo para indicar. Empezó una plática sobre el tema de la inclusión y con ello de la exclusión.

Después pasamos a compartir de manera grupal lo que opinamos sobre el tema. La palabra *ayuda* fue dicha muchas veces. Varios llegaron a los mismos puntos, *ayudar, escuchar, apoyar, dar consejo, la toma de acciones, entender, estar, ir con especialistas*, entre otras.

Comentario del diario de Alejandra: “Me acordaba mucho de L. y de cómo marginamos como solución a los problemas y la marginación es un proceso que creemos el mejor para resolver, pero por el contrario no lo creo así. También va de la mano con esta cosa del individualizarme y de individualizar y las distancias que hoy en día se están generando en las relaciones sociales, distancias quizás no reales en lo físico, pero sin el escuchar y en conocer al otro. [...] Hoy me gustó mucho la sesión, me preocupa porque cuando tenía esta edad esas cosas no las hablaba ni con mi familia, ni escuela y amigos, no pensaba en entender o conocer lo social, sino era el juego y los veo a ellos y me cuestiono si esto en realidad le arroja algo o les significa también de una manera diferente.”

*Vigesimoprimer encuentro, juego libre*

En este encuentro jugamos en el patio. Es nuestra penúltima sesión.

*Vigesimalsegundo encuentro, convivencia*

Última sesión. Desayunamos todos juntos, compartiendo alimentos. Les di las gracias por su participación.

#### 4.2.2. Intervención y Diario de Observación en Tesalónica

##### PRIMERA FASE DE LA INTERVENCIÓN

*Primer encuentro, introducción*

**Temas: La escuela y nuestro equipo**

La escuela está colocada en el oeste de la ciudad, dentro de la zona urbana y cerca de unos barrios considerados de clase media baja. Es la única escuela artística en la región de Macedonia y está dividida en dos partes, la secundaria en la colonia Abelókipi y el bachillerato en Menemeni. Los mismos docentes enseñan en las dos unidades.

Según el sistema escolar griego, hay 5 categorías de escuelas especializadas:

1. Experimentales,
2. Eclesiásticas
3. Interculturales
4. Musicales
5. Artísticas

Los estudiantes de las secundarias artísticas pueden elegir entre tres líneas:



- i. Artes visuales
- ii. Teatro y Cinematografía
- iii. Danza

En las secundarias de educación general, el arte no supera las dos horas por semana (una hora de música y una de artes visuales), mientras en las secundarias artísticas, los estudiantes reciben en total 10 horas de formación artística.

Para realizar esta intervención adquirí el permiso de entrada en las aulas por el ministerio de Educación de Grecia, lo cual es indispensable para todo tipo de proyectos externos. Lamentablemente, no contaba con apoyo de estudiantes de servicio social ni con un programa fijo sobre los días y las horas de la intervención. Con la dirección acordamos que iba a tener quince encuentros con los estudiantes, algunos de una hora y otros de dos horas seguidas. Entonces, cada semana hacíamos el programa semanal según las ausencias de los demás maestros ya que preparaban los exámenes del bachillerato artístico.

En la intervención, participaron los estudiantes de los dos grupos de tercer grado G1 y G2 después de la recomendación de la directora. La escuela aceptó mi propuesta sobre el programa de dicha intervención por problemas de conducta que enfrentaba con los estudiantes de G2. Sin embargo, para no estigmatizar al grupo y para recibir su consentimiento se expandió también al otro grupo.






En el primer encuentro con cada grupo, solamente expliqué a los estudiantes la intervención, es decir, que se trata de una intervención para una investigación doctoral, realizada en México y en Grecia. Los estudiantes parecían cautelosos y reservados.

El grupo de G1 tiene 18 estudiantes de los cuales algunos son migrantes de segunda generación. Hay también un estudiante en el espectro de autismo a quien a veces le acompaña la maestra de educación especial.

En el sistema escolar griego, la comunidad estudiantil se representa por una comisión escolar de 15 miembros, mientras cada grupo tiene una comisión de 5 miembros. La presidenta del grupo G1 es una estudiante, Ch., quien tiene la capacidad de dialogar y negociar, mientras la presidenta del grupo G2 es Ko. quien es muy buena en confrontar los argumentos del oponente y reclamar los derechos de los estudiantes. El mismo esquema se expande a los dos grupos, G1 es el grupo de los razonables y G2 el grupo de los revoltosos.

*Segundo encuentro, presentación*

**Temas: introducción, reglas del taller, expectativas, política y formación cívica**

| Ejercicio   | Objetivo  | Duración |
|---|---|----------|
|  <p>Introducción y reglas</p>  | Establecer una nueva forma de relacionarse y de expresarse  | 10 min   |
|  <p>Platicar sobre las expectativas</p>  | Entender las expectativas del grupo                         | 10       |
|  <p>Los participantes hacen un calentamiento físico</p>  | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición | 5 min    |
|  <p>Los participantes forman un círculo y uno dice su nombre. El que está a su lado izquierdo repite el nombre de su compañero y dice lo suyo. El que sigue, repite el primer nombre, el segundo y luego dice lo suyo, hasta que todos en el círculo se han dicho su nombre. Si alguien quiere puede repetir todos los nombres. Seguimos con una variación del ejercicio cada quien dice su nombre en su propio estilo de sonido y lo acompaña con un movimiento los cuales los repiten todos.</p> | Conocer al grupo en manera lúdica                           | 10 min   |
|  <p>Los participantes caminan libremente, tratando de cubrir todo el espacio. Con el aplauso paran y con apretón de manos saludan a los compañeros cercanos. En una variación del</p>  | Conocer al grupo y tener primera aproximación con el teatro | 10 min   |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>ejercicio los participantes se saludan con diferentes partes de sus cuerpos excepto las manos, o saludan actuando una situación, por ejemplo, si no habían visto un amigo querido por mucho tiempo, o si son molestos etc. Otra variación es saludar como si fueran animales.</p> |  |  |
|--|--|--|

En el segundo encuentro empezamos con la presentación de la intervención, estableciendo las reglas del taller como lo son el respeto a todas las ideas, la prohibición de la violencia, el derecho de todos para decir su opinión y que las decisiones se toman en colectivo. Durante la plática en círculo, surgió el tema de la política y cómo se relaciona la formación cívica con estas reglas mencionadas anteriormente. Se les dio la explicación de forma dialógica y dialéctica del significado de los conceptos políticos de la siguiente forma: política > polis > asty > convivencia y dar espacio a nuestro compañero

Además, les comenté que pueden dirigirse a mí con mi nombre, sin utilizar maestra y usted (el griego, ni la dirección Kyría, ni el plural de modestia).




Quise saber qué expectativas tienen de la intervención. Se quedaron callados. Me pregunté por qué frecuentemente se observa que los adolescentes hablan entre ellos dentro de la clase, pero cuando les preguntas su opinión no la comparten. Contestaron que tienen miedo si no dicen la respuesta correcta. Mi., especialmente demostró desconfianza hacia los maestros. Aproveché para aclarar que aquí no hay respuesta correcta. Luego seguimos con el calentamiento físico, la presentación de cada uno y el saludo como se describió en la tabla anterior.

Todos fueron bastante comprometidos en el movimiento del calentamiento. La presentación de los miembros del grupo se hizo a través del nombre, acompañado con movimiento. Es importante hacer estos ejercicios después del calentamiento porque se les facilita la expresión. Todos participaron y presentaron acciones dinámicas y creativas.

Igual, en el último ejercicio, de caminar y saludar, todos participaron con vibra y risas. Este grupo me sorprendió con su energía.

*Tercer encuentro, presentación*

**Temas: recuerdos y ambiciones, el yo y el otro (the self and the other)**

| Ejercicio   | Objetivo  | Tiempo |
|---|---|--------|
|  Los participantes hacen un calentamiento físico   | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición | 5 min  |
|  Los participantes se sientan en el círculo y cada uno en su turno construye una caja imaginaria, la abre y de ahí saca su nombre como él quiera con más elementos.                                      | Conocer al grupo y tener primera aproximación con el teatro | 25 min |
|  Los participantes se juntan en parejas. Tienen un minuto para presentar uno a sí mismo y con el aplauso cambian roles. Luego se sientan todos en un círculo y cada quien presenta a su pareja al grupo. | Escuchar activamente  | 15 min |

En este encuentro, empezamos nuevamente con un calentamiento físico y luego entramos en el ejercicio de la caja imaginaria. Dentro de la caja colocamos recuerdos, personas significativas, la caja misma representa nuestro yo y tenemos la oportunidad de observarnos a nosotros mismos, así como de aprender sobre los demás.

En el siguiente ejercicio, en la presentación de la pareja todos querían presentar a su pareja, todos menos una pareja. Platicamos en el círculo sobre la importancia de escuchar activamente a nuestro interlocutor, sin prejuicios, para lograr una comunicación auténtica. Comentamos sobre qué son los estereotipos y sobre la necesidad de dar tiempo y espacio al otro, de verle, reconocer el otro fuera de la imagen estereotípica que hemos construido, así como lo que es la memoria constructiva y los procesos cognitivos-psicológicos que utilizamos para llenar los huecos. En pocas palabras, la plática se centró en la importancia de la construcción de sentido fuera de la imagen estereotipada y los supuestos y el hecho de





que cuando no se recuerda o no se da una información sobre la otra persona, utilizamos nuestros prejuicios.


Todos los estudiantes participaron en la plática con sus ideas y sus experiencias. Se nota un liderazgo por parte de la presidenta, Ch. y un estudiante, Mi.

Al principio levantaban su mano para hablar, pero no quise ser yo la coordinadora de la conversación, así que les propuse intentar autorregular la plática. Se sorprendieron, no estaban acostumbrados en platicar dentro del aula sin un maestro dándoles la palabra o haciendo preguntas.

#### *Cuarto encuentro, confianza*

#### **Temas: confianza, convivencia, colectividad, trabajo en equipo**

| Ejercicio  | Objetivo  | Tiempo |
|--|---|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.   | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad        | 5 min  |
|  Los participantes hacen un calentamiento físico  | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición       | 5 min  |
|  Los participantes divididos en dos grupos forman un círculo sin tomar distancia con sus manos en frente. Una persona se queda en el centro, cierra sus ojos y se deja caer. Los demás la dejan fluir en el círculo con cuidado, sin caer. Todos los participantes en su turno pasan por el centro del círculo. | Desarrollar confianza en el grupo                                 | 15 min |
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro  | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción | 13 min |

|   |   |              |
|---|---|--------------|
|  <p>Los participantes forman un círculo dicen una cualidad buena que tiene su compañero de lado derecho, así que al final, todos han dicho y han escuchado algo bueno sobre ellos.</p> | <p>Desarrollar confianza y autoestima</p> | <p>7 min</p> |
|---|---|--------------|

Empezamos con una plática causal, sobre lo han hecho los últimos días. Seguimos con el ejercicio de confianza.




Igual en este grupo traté de deconstruir el miedo para poder dejar el cuerpo en las manos del colectivo. En el círculo de reflexión platicamos sobre el trabajo en equipo y la confianza hacia los compañeros, y comentamos que es difícil involucrarnos al 100% y dejar nuestro cuerpo a la disposición del otro.


El encuentro cerró con un último ejercicio, diciendo cualidades buenas a los compañeros de clase, lo cual desarrolla tanto la confianza, así como la autoestima.

Terminado, los estudiantes pidieron más ejercicios de este tipo porque la relación entre ellos es importante. Les prometí que iba a platicar con la directora para poder utilizar el equipo de la escuela para un próximo encuentro.

#### *Quinto encuentro, roles sociales*

#### **Tema: roles sociales, exclusión, discriminación, inclusión, autoridad, desobediencia civil**

| Ejercicio   | Objetivo   | Tiempo        |
|---|--|---------------|
|  <p>Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.</p> | <p>Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad</p>  | <p>10 min</p> |
|  <p>Los participantes hacen un calentamiento físico</p>  | <p>Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición</p> | <p>7 min</p>  |
|  <p>Los participantes se juntan en grupos</p>  | <p>Reflejar sobre los papeles que jugamos</p>                      | <p>40 min</p> |

|   |   |        |
|---|---|--------|
| de 5 personas los cuales actúan como unos amigos de la escuela que están platicando en la hora del receso. Un voluntario está excluido y trata de incorporarse al grupo.                      | en la vida y la exclusión social                                  |        |
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción | 23 min |

Hoy empezamos con el círculo, resumiendo el encuentro anterior. Les pregunté que hicimos la vez pasada, me comentaron que hicimos ejercicios que instalan la confianza. Luego les pedí un comentario sobre la primera parte de esta intervención, sobre la unidad que delimita la introducción, es decir la presentación al grupo, el conocimiento del otro y la instalación de confianza. La mayoría de los estudiantes comentó que les gusta y que están esperando con anticipación la siguiente parte. Fue impresionante que a pesar que es una escuela de artes, todos comentaron que les sorprendió la intervención y que esperaban un proyecto muy aburrido, como lo son sus clases *normales* y las intervenciones *normales*, donde un maestro presenta un tema y demuestra un PowerPoint al respecto. Después de esta actividad, nos levantamos para el calentamiento físico.

Seguimos una actividad que considero muy importante, la exclusión social. Tuvimos tres voluntarios y los demás se dividieron en tres grupos. Desde que empezó, una voluntaria, cuando se entendió de qué se trataba el ejercicio, se rindió. No hizo el esfuerzo para integrarse, aunque los otros intentaban entrar en los grupos y esperaban resultados de sus estrategias de inclusión. En general, las actitudes de los estudiantes y los voluntarios eran de empujar, y no fueron muy amables. Les rechazaban diciendo "se llama espacio personal, vete" "no miren a los fracasados, por favor (δεν κοιτάμε τους χαμένους, έλεος!)". Cuando los voluntarios se dieron cuenta que no pueden entrar al grupo, se juntaron los tres e hicieron un grupo los tres entre ellos. Este grupo era heterodeterminado (ετεροκαθορισμένο). No se juntó por querer, no interactuaba bien, miraba a los demás, etc. Paré el ejercicio cuando los roles ya estaban establecidos en los 4 grupos.

Nos sentamos en círculo y empezó la plática al respecto. Primero les pregunté qué es lo que pasó. Una voluntaria dijo que los estudiantes hicieron guetos (ghettos). Les comenté que *el gueto* eran ellos porque ellos fueron los excluidos. Aproveché la oportunidad para contextualizar históricamente las palabras *gueto* y *pogromo*. Adicionalmente, surgieron los términos: Clica, inclusión y exclusión social, grupo dominante, margen social, grupos sociales, miedo, etc.

A continuación, pregunté a los voluntarios cómo se sintieron y dijeron que no les gustó, pero tampoco comentaron mucho. Guardaron una fachada, como "no me importó tanto". La tercera voluntaria (la presidenta) dijo que no le importó mucho el rechazo, con la excepción de sus mejores amigas, eso sí le dolió. Yo aproveché el comentario y les pregunté por qué rechazaron a su mejor amiga. Contestaron que porque así fue la instrucción y seguía preguntándoles porque siguieron la instrucción. Una chica contestó para hacer bien el ejercicio y dejarme observar -para mi investigación doctoral- cómo se van a comportar los voluntarios, en otras palabras, se solidarizaron conmigo para facilitar mi trabajo. Yo contesté que, para mi investigación, el objeto de observación en este ejercicio no eran los voluntarios, sino los demás estudiantes. Platicamos sobre las reglas y la desobediencia a las reglas, dando ejemplos históricos, como el caso de Rosa Parks. Un estudiante, Mi, comentó que fue la primera vez que le rechazan de un grupo y que él sí lo ha hecho y por eso se siente "que ha sido una mala persona" por sus acciones anteriores.

La conversación fue muy rica, empezó sobre el rechazo derivada del ejercicio y siguió sobre las materias y los docentes. Comentaron sobre sus maestros, que la clase es aburrida, que los maestros no les enseñan con creatividad, que no van a ningún sitio (aunque existe una tradición de una excursión de tres días para el tercer grado), incluso que a veces no respetan sus opiniones. Todos hicieron referencia a la maestra que enseña la clase de formación cívica, que no les agrada su forma y que se enoja con ellos, etc.


Les escuchaba, no quise censurarlos, solamente les dije que tal vez podrían comentar a sus maestros lo que me cuentan a mí. Por ejemplo, dijeron que los maestros hacen su trabajo mecánicamente, como si fueran robots. Mi respuesta fue que para un maestro que hace la misma clase 20 años, también le podría servir escuchar a los jóvenes proponiendo algo novedoso. Antes de terminar retomamos la plática sobre la exclusión social. Les pregunté si



excluyen o no. Dijeron que no, pedí más sinceridad, lo platicamos más y encontramos que sí, todos excluyen, por miedo, a ciertos grupos.

*Sexto encuentro, decisión y creencias sociales*

**Temas: Toma de decisiones, motivos, creencias sociales**

| Ejercicio   | Objetivo   | Tiempo        |
|---|--|---------------|
|  <p>Los participantes comparten un consejo, o un dicho que les han estado diciendo desde niños, o igual una frase que resumen de los debates sociales contemporáneos. Luego en el espacio se marca una línea y ellos toman un lugar dependiendo del grado de acuerdo con el dicho.</p> | <p>Reflejar sobre la construcción de sí mismo.</p> | <p>30 min</p> |






Entramos en la clase con retraso de unos minutos debido a un obstáculo en la calle tanto yo, como el maestro de religión, quien tenía clase con los estudiantes. Ahí estaba la directora y el maestro de educación física, platicando qué iban a hacer. Al maestro de educación física le comenté que íbamos a tener dos horas de intervención, la hora de religión y su hora de educación física, según el plan del día -aprobado de la directora- pero primero iba a pedir conceso de los estudiantes. El me pidió hacerlo en el momento, al chile, enfrente de él. Hasta él mismo les preguntó, casi enojado. Los estudiantes prefirieron hacer una hora de intervención, y salir para la educación física la segunda hora al patio.


Cuando la directora y el maestro de educación física se fueron, pusimos las sillas en círculo y les comenté que no se hacen así las cosas y que me sentí feo. No hay democracia sin información. Habíamos dicho que íbamos a seguir los ejercicios de confianza. Por eso necesitaba un colchón y por eso pedí la hora de educación física. Les comenté que no me gusta como proceso de toma de decisiones preguntar con prisa un sí o no y ya. La toma de decisiones requiere plática. Los estudiantes querían cambiar la decisión, pero yo sabía que el maestro iba a enojarse. Comenté que la próxima vez que íbamos a tomar una decisión, lo haríamos de forma democrática. Seguimos con el ejercicio planeado, los dichos, sin tener

suficiente tiempo y con el maestro de religión dentro del aula. El primer dicho fue “el fin justifica los medios”. La clase no tenía ritmo, así que a los estudiantes no les gustó mucho. Por el contrario, al maestro le encantó y no paraba de hacer comentarios religiosos sobre la ética de los dichos y la tradición helleno-ortodoxa.

*Séptimo encuentro, entrevista escrita*

**Temas: retroalimentación, coordinación**

| Ejercicio  | Objetivo   | Tiempo |
|--|--|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.   | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad | 10 min |
|  Plática sobre la argumentación   | Reflexión sobre la plática democrática                     | 15 min |
|  Los participantes contestan en una hoja tres preguntas: 1. ¿Cómo describen la case? 2. ¿Qué han aprendido? 3. ¿Qué comentarios tienen?  | Recolección de datos sobre la intervención                 | 20 min |
|  Todos los participantes forman un círculo. Cada uno en su turno hace un sonido musical con su cuerpo. Todos lo repiten. Cuando todos han presentado su sonido se presentan al mismo tiempo sus sonidos como una banda, tratando de guardar un ritmo. El ejercicio se repite con un sonido con la boca. | Coordinar con el grupo, comunicación no verbal             | 15 min |
|  Cada uno escoge una pareja para ser su reflejo al espejo, entonces sigue su movimiento. Con el aplauso cambian los roles.  | Coordinar el movimiento, comunicar corporalmente           | 15 min |

|   |   |        |
|---|---|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción | 15 min |
|---|---|--------|

Hoy empezamos en círculo, compartiendo nuestro fin de semana y lo que hicimos la vez pasada. No les gustó el ejercicio de los dichos y a mí tampoco. De la plática surgió el tema de la conversación democrática y el razonamiento -επιχείρημα-. Comentaron que sin argumentos no se llegan a la decisión correcta, haciendo referencia en la sesión anterior.




Seguimos con la entrevista escrita como parte de la evaluación intermedia.



Para la segunda hora di las instrucciones de ejercicios que se enfocan en la coordinación y la comunicación no verbal. Les gustó mucho y lograron movimientos y sonidos fluidos.

## SEGUNDA FASE DE LA INTERVENCIÓN

*Octavo encuentro, rol social y poder*

**Temas: expresión, relaciones de poder, imposición**

| Ejercicio  | Objetivo   | Tiempo |
|--|--|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.   | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad | 10 min |
|  Para entrar al teatro es importante que los participantes primero se relajen. Todos toman asiento en una silla cómoda y cierran sus ojos. Inhalen aire llenando su abdomen; expiran lentamente. Inhalen aire llenando su pecho; expiran lentamente. Inhalen aire y llenan su abdomen y su pecho, guardan hasta contar al seis el aire; expiran lentamente. | Relajación   | 5 min  |
|  Los participantes se juntan en grupos  | Coordinar su movimiento con su                             | 15 min |






|  |   |        |
|--|---|--------|
| de 5 personas y presentan un sentimiento con sonido, postura y movimiento de una máquina.  | grupo, expresar emociones   |        |
|  Los participantes se juntan en parejas donde una tiene el papel del amo y el otro de esclavo que sigue órdenes del primero. Con el aplauso cambian su papel. | Interactuar explorando papeles en la vida                         | 5 min  |
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro  | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción | 10 min |

Con esta sesión se prepara la segunda fase de la intervención, la cual es un cambio de los ejercicios teatrales vivenciales hacia las técnicas de teatro social. El octavo encuentro marca este cambio.

Empezamos compartiendo novedades y experiencias de los días pasados y luego pasamos a los ejercicios. El primero fue un ejercicio de relajación, lo cual les gustó bastante y les ayudó a entrar en la representación de los sentimientos con el segundo ejercicio. A continuación, practicamos el juego de amo y esclavo. La instructora tiene que ser muy cuidadosa con este juego, porque a veces los participantes pierden el control. En el círculo de reflexión, el diálogo retomó este tema, es decir, las relaciones de poder. La conversación se expandió de nuestra experiencia con amigos y familiares a la sociedad y las relaciones de poder en la política y la economía. Los estudiantes demostraron un pensamiento político profundo. O. y N. notaron la importancia de la dependencia económica como factor de pérdida de la libertad y la autonomía. Th. y Mi pusieron la pregunta de poder y de la dominación en la calle entre grupos políticos como los de Amanecer Dorado (partido neonazi) y los Antifa (colectivo antifascista). Tuvimos una conversación larga sobre el tema de respeto, si este se gana o si tenemos que respetar a todas las personas y también si existe gente tóxica o relaciones tóxicas.

*Noveno encuentro, metamorfosis y drama*





**Temas: teatralidad, corporeidad**

| Ejercicio  | Objetivo  | Tiempo |
|--|---|--------|
|  <p>Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.</p>  | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad                            | 10 min |
|  <p>Los participantes hacen un calentamiento físico</p>   | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición                           | 5 min  |
|  <p>Los participantes forman un círculo. En el centro se pone un objeto y cada participante agarra el objeto y con su actuación lo transforma en lo que quiera, por ejemplo, en teléfono, en sombrero, etc.</p>           | Introducción a la técnica teatral de metamorfosis, expresarse                         | 10 min |
|  <p>Los participantes escogen una pareja y utilizan su cuerpo como material para crear una estatua. Luego los escultores caminan en la galería de las estatuas y las observan. Con el aplauso intercambian papeles.</p> | Introducción a la técnica teatral de metamorfosis, expresarse, comunicación no verbal | 10 min |
|  <p>Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro</p>   | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción                     | 10 min |

Hoy fue un encuentro de creatividad, juegos y alegría. En el círculo comentaron que les gustan este tipo de juegos porque pueden expresarse. Fue también muy sorprendente la participación del estudiante en el espectro de autismo, quien hizo todos los ejercicios con facilidad y los disfrutó.

*Décimo encuentro, representación de conflicto, teatro imagen*

**Temas: autoritarismo, soledad**

| Ejercicio   | Objetivo   | Tiempo |
|---|--|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.  | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad   | 10 min |
|  Los participantes hacen un calentamiento físico   | Motivar el cuerpo, preparación para ejercicios, disposición  | 5 min  |
|  Los participantes se dividen en grupos de 5 personas y representan una historia de conflicto en la forma de la estatua. Los demás pueden intervenir y modificar la estatua. | Introducción a la técnica teatral de metamorfosis, expresarse, comunicación no verbal, introducción al Teatro del Oprimido | 45 min |
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro.  | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción  | 30 min |

En este encuentro los estudiantes demostraron toda su creatividad con dos estatuas colectivas para el teatro imagen.

La primera imagen era de un evento que tomó lugar en la escuela y representó un momento donde la directora junto con unos maestros gritaba a los estudiantes y ellos se reían porque el enojo de los docentes los transformaba en un espectáculo ridículo.




No quisieron hacer ningún cambio e intervenir a la escena. Comentaron que eso no cambia, que así son los maestros, así es la escuela. No lo platicamos mucho y en el círculo de

reflexión se reían y hacían comentarios para los maestros sin estar en la disposición de conversar al respecto.

La segunda demostraba la soledad. Fue más emocionante. Todos se sintieron con esta imagen e hicieron varias intervenciones hasta llegar en un abrazo enorme. No nos dio tiempo a comentar mucho sobre eso. Solamente todos afirmaron que han pasado momentos de soledad porque nadie entiende sus angustias y sus necesidades.

*Undécimo encuentro, relaciones sociales y resolución de conflicto, Teatro Foro*

**Temas: autoridad, educación, participación, respeto**

|   |  |               |
|---|--|---------------|
|  <p>Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.</p>   | <p>Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad</p>  | <p>15 min</p> |
|  <p>Los participantes se dividen en grupos de 5 personas y cuentan una historia de conflicto. El grupo elige para actuar una de las historias contadas en el grupo. Los demás ven la representación y pueden intervenir y modificar la historia para dar una solución.</p> | <p>Expresar sus conflictos, encontrar alternativas, crear una asamblea, desarrollar habilidades democráticas</p> | <p>45 min</p> |
|  <p>Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro</p>  | <p>Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción</p>   | <p>30 min</p> |

**TEATRO FORO**

En 2 grupos platicaron una historia y cada grupo escogió una historia para presentar.

Empezamos con un conflicto dentro de la escuela.

**Tema:** Bullying.




**Escena:** Unos estudiantes maltratan a una compañera y los demás miran la escena y se ríen.

**Intervención:** En la primera intervención, cambiaron a la protagonista, y le pusieron a reaccionar y espantar a los bullies. En la segunda intervención cambiaron su entorno y activaron a los testigos que toleraban este comportamiento.

**Círculo de reflexión:** Durante la conversación se analizaron los términos: Acoso y violencia escolar, víctima, acosador, entorno, cómplices y actores que interactúan en el fenómeno. Parece que todos tienen una experiencia parecida y la respuesta fue el empoderamiento tanto de la víctima, así como de los que la rodean para poder defenderla.

*Duodécimo encuentro, relaciones sociales y resolución de conflicto, Teatro Foro*

**Temas: desempleo, alcoholismo, violencia familiar, crisis, política**

|  |   |        |
|--|---|--------|
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus novedades sobre su vida diaria.   | Reflexionar sobre la realidad empírica y generar comunidad  | 15 min |
|  Los participantes se dividen en grupos de 5 personas y cuentan una historia de conflicto. El grupo elige para actuar una de las historias contadas en el grupo. Los demás ven la representación y pueden intervenir y modificar la historia para dar una solución. | Expresar sus conflictos, encontrar alternativas, crear una asamblea, desarrollar habilidades democráticas | 45 min |
|  Los participantes se sientan en un círculo y comparten sus comentarios sobre su experiencia en el encuentro  | Reflexionar sobre la realidad empírica y conceptualizar la acción   | 30 min |

Hoy empezamos compartiendo novedades de los días anteriores. Hicieron una pequeña marcha dentro de la escuela, desde la escalera hasta la oficina de la directora, pidiendo una excursión, igual como todas las generaciones anteriores.

Todos estaban muy felices porque la directora y la junta escolar aceptaron su demanda para irse a la excursión.



## TEATRO FORO

En 2 grupos platicaron una historia y cada grupo escogió una historia para presentar.

Empezamos con un conflicto dentro de la escuela.

**Tema:** Violencia familiar

**Escena:** Dentro de un departamento hay un hombre. El administrador del edificio toca el timbre y pide el pago del prorrato de los gastos comunes. El hombre dice que no tiene dinero porque perdió su trabajo. El administrador le dice que en pocos días le van a sacar de su hogar. Él toma una botella y se alcoholiza. Entra su esposa y sus hijos. Le piden dinero para la despensa. Discuten, el golpea a su mujer. Los niños, espantados, se esconden en su habitación.

**Intervención:** La primera intervención se orientó hacia el hombre y su confrontación por el administrador. Según esta perspectiva, el oprimido era el esposo y la solución llegó de su entorno ofreciéndole trabajo, o apoyo económico, pero no quedó claro si el alcohol era la causa o la consecuencia. Así que la dinámica se enfocó más hacia la mujer.

La segunda tomó como oprimida a la esposa y cambió su postura. Ella respondió a los golpes, pidió ayuda, agarró los niños y dejó a su esposo.

**Círculo de reflexión:** Lo más sorprendente fue que casi todos los estudiantes han tenido una experiencia parecida. Platicamos sobre la violencia familiar, el derecho de decisión, el respeto hacia el cuerpo del otro, el acoso sexual. La mayoría de las estudiantes contestan que han sufrido un acoso sexual dentro de la escuela, o en la calle. Lamentablemente, muchas también contestaron que dos maestros les han faltado al respeto, lo cual lo verificaron los estudiantes varones.

Después de la sesión, varias estudiantes querían seguir la plática conmigo sobre su papel social femenino.

*Decimotercer encuentro, reclamaciones, entrevista*

**Temas: sistema escolar, aprendizaje**

Éste es el penúltimo encuentro y decidí antes de empezar con el reglamento escolar, preguntar a los estudiantes de ambos grupos, si quieren asistir a la escuela o mejor eliminarla. El día anterior, un compañero había sido expulsado de la escuela por haber tirado un petardo (δυναμιτάκι γουρούνα) (un artículo pirotécnico que truena sin flama) de

la ventana hacia el pavimento, mientras pasaba una señora con su nieto. Cabe mencionar que estos artículos son una tradición en Grecia durante el Sábado Santo y los miembros de las parroquias compiten entre ellos sobre cual iglesia truena más. Sin embargo, el uso de este artículo fuera del contexto festivo, durante la jornada escolar, desde las instalaciones de la escuela, provocó la expulsión del alumno por tres días y la junta de los profesores iba a decidir si el alumno seguirá el año siguiente en el bachillerato, o si tendría que repetir el tercer grado de secundaria en otra escuela.

Además, estos días se detuvo una madre quien negaba escolarizar a su hija, ya que defendía su derecho a desescolarización y enseñanza en la casa. Su caso abrió una temática grande sobre los derechos de la familia y la responsabilidad de la educación, sea obligatoria u opcional. Aproveché el debate social sobre la educación escolarizada y pregunté a los estudiantes si prefieren asistir a la escuela o si sueñan otro tipo de enseñanza. Solamente tres estudiantes contestaron que no quieren participar en la escuela, mientras veinte nueve contestaron que prefieren ir a la escuela que hacer algún tipo de educación desescolarizada o educación en el hogar (deschooling, unschooling, homeschooling), pero sí piden cambios en la forma de enseñanza. Sus respuestas fueron:

1. *Sí, quiero estar aquí, pero sin clases.*
2. *Sí. La escuela te socializa.*
3. *Sería mejor aprender más sobre la vida.*
4. *Necesitamos conocimiento más útil.*
5. *Aquí conoces gente, haces amigos.*
6. *Queremos un currículo diferente.*
7. *¿Por qué eliminar algo, como la educación, que es para ti?*
8. *No eliminar la educación, pero sí transformarla.*
9. *La escuela nos sirve.*
10. *Si la eliminamos, no avanzaríamos, ni íbamos a ser educados.*
11. *Deberían enseñar cosas más básicas.*
12. *Nos da equilibrio con los papás etc.*
13. *¡Menos días, menos horas!*
14. *Para eliminar el sistema escolar, se debe eliminar primero el sistema en general.*
15. *Hay que cambiar el valor de la escuela.*

16. *Pues, vivimos hasta los dieciocho solamente para ir a la escuela.*
17. *Hasta el tercer grado de secundaria hacer asignaturas básicas y luego líneas según los intereses de cada quien.*
18. *¡Clases más interesantes!*
19. *La educación es un valor.*
20. *Que los maestros sean más conscientes de su trabajo.*
21. *El conocimiento es importante.*
22. *En esta sociedad no se puede sin escuelas*
23. *Menos días, más años y orientada a la vida.*
24. *La escuela es una micro-sociedad que nos enseña salir a la sociedad*
25. *Nos da algo a hacer*
26. *Que los maestros y la gente nos enseñen como hacer amigos.*
27. *¡Más libre! Con infraestructura mejorada.*
28. *Sí, escuelas como en el extranjero.*
29. *Que sea diferente. Hay que cambiar.*
30. *Tomar como ejemplos a los niños que no van a la escuela. Si se socializan y si es mejor. No creo. La escuela sirve para prepararte para la vida. Más clases como la de educación cívica*
31. *¡Examen psicológico para todos los docentes!*
32. *Se requiere un verdadero cambio.*

En conclusión, a partir de las respuestas se detecta un aprecio hacia la educación y hacia la escolarización. La función más importante del sistema escolar -según las respuestas- es la socialización y sigue el conocimiento. Sin embargo, se destaca la necesidad de un cambio donde el currículo se orienta hacia la vida real y las verdaderas preocupaciones de los adolescentes.

En la entrevista escrita sus respuestas fueron mucho más breves que la vez pasada.

*Decimocuarto encuentro, gubernamentalidad, reglamento escolar*

**Temas: reconocimiento, respeto, justicia, inclusión, toma de decisiones**

Esta fue la última sesión. Los dos grupos escribieron un nuevo reglamento escolar según la intervención. Yo, solamente facilité el proceso.

**Tabla 9: Gobernalidad, Reglamento escolar**

|   |
|---|
| <p style="text-align: center;"><b>REGLAMENTO ESCOLAR</b></p> <p style="text-align: center;"><i>En la escuela todos somos una comunidad</i></p> <p>De nuestros profesores pedimos:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Reconocimiento<ul style="list-style-type: none"><li>• Que escuchen lo que decimos.</li><li>• Que nos digan la verdad.</li><li>• Que no nos juzguen por nuestra apariencia.</li><li>• Que no expresen su ira sobre nosotros.</li></ul></li><li>2. Respeto<ul style="list-style-type: none"><li>• Que respeten a nosotros y nuestra opinión.</li><li>• Que respeten a nuestros deseos.</li><li>• Que no se burlen de nosotros</li><li>• Que nos traten como iguales.</li><li>• Que no hagan comentarios sexistas.</li><li>• Que respeten nuestro cuerpo y nuestro espacio personal.</li><li>• Que no que nos miren de una manera provocativa, extraña, vulgar.</li></ul></li><li>3. Justicia<ul style="list-style-type: none"><li>• Que no apunten ni discriminen a un estudiante.</li><li>• Que presten más atención a los problemas serios en lugar de los problemas pequeños o insignificantes.</li><li>• Que no nos regañen por conflictos insignificantes sólo porque pueden hacerlo.</li><li>• Que admitan sus errores.</li><li>• Que no cambien el tema cuando no saben cómo responder.</li><li>• Que tengamos todos los mismos derechos, si hay una multa para los estudiantes que haya una para los profesores igual.</li><li>• Que no detengan nuestras pertenencias.</li><li>• Que nos informen en relación con las reglas de la escuela y las leyes escolares.</li></ul></li></ol> |
|---|

#### 4. Aprendizaje

- Que impartan las materias de manera más interesante.
- Que tengan expectativas normales al respecto de la tarea.
- Que entiendan que no podemos estar siempre concentrados en la clase.
- Que nos permitan comer o tomar algo en la primera hora si no hemos desayunado en casa.
- Que nos permitan masticar chicles con la excepción de las materias de teatro y de canto.
- Que nos permitan ocuparnos con otra cosa si no perturbamos a la clase.

Sobre la interacción estudiantil pedimos de nuestros compañeros:

1. Compañerismo e inclusión
  - En la escuela todos somos iguales y diferentes.
  - En la escuela todos somos un equipo y no excluimos a nuestros compañeros.
2. Convivencia pacífica y respeto
  - En la escuela respetamos a cada persona y no ofendemos a nadie, no nos burlamos, no ejercemos violencia.
  - Dentro de la escuela respetamos el espacio físico de cada persona. No violamos los límites del cuerpo del otro.

Sobre la operación de la escuela proponemos:

1. Infraestructura: Cuidamos la infraestructura y los artículos escolares desde las llaves hasta las paredes.
2. Democracia: Las decisiones se toman por el Consejo de docentes y alumnos.

#### CONSEJO DE DOCENTES Y ALUMNOS

Propuesta de procedimiento:

- i. La asamblea estudiantil toma lugar por grupos y grados para discutir los asuntos.

- ii. La asamblea concluye a una solicitud la cual se da a conocer a la dirección por escrito.
- iii. Las decisiones se toman por el Consejo de docentes y alumnos con la participación de:
  - Todos los profesores
  - elegidos y revocables representantes de los alumnos, hasta cinco personas quienes fueron seleccionados en la asamblea.
- iv. Las decisiones se toman después de discusión y diálogo donde los participantes sintetizan las distintas opiniones.

Los estudiantes plantearon sus preocupaciones y reflexionaron sobre lo que podría cambiar en la escuela para ser más libre. Vale la pena señalar que la libertad en la escuela era un reto en el que todos estaban de acuerdo, mientras que casi ningún estudiante no imaginó una abolición de la escuela.

En resumen, los estudiantes de tercer grado de la escuela secundaria quieren a su escuela, pero piden una escuela más libre en la que se puede escuchar su voz y sus necesidades.

*Decimoquinto encuentro, cierre, evaluación (3 semanas después)*

La intervención ya ha terminado. Hoy pedí tiempo con los estudiantes para que ellos contesten las preguntas de la entrevista escrita y el cuestionario final de evaluación del proyecto. Los estudiantes no querían contestar el cuestionario. Dijeron que nadie les escucha a través de las encuestas y que no las quieren. Yo les dije que es parte de mi metodología de investigación y se los pido como favor.

## **CAPÍTULO QUINTO. Resultados: Capitalización de los Actores Social**

Después de la presentación de la investigación en campo y el estudio de los datos se procede al registro de los resultados. Al principio se describe en pocas líneas el perfil de las escuelas antes de la intervención, los elementos básicos de ésta y los tópicos que se discutieron mientras se realizó. En seguida y después de examinar toda la información, se presentan los resultados por cada herramienta de colección de datos, observación, entrevista y diario. En conclusión, los resultados se integran por la triangulación metodológica.

### **5.1. Previo a la intervención**

Dentro del grupo de Aguascalientes existen varios conflictos, la psicóloga de la escuela ha categorizado el grupo como el más conflictivo de los últimos años y el director tiene para ellos varias quejas al respecto de su disciplina. El grupo en Tesalónica demuestra problemas en la disciplina y los docentes junto con la directora tienen para ellos varias quejas. De hecho, la intervención fue posible debido a los problemas que enfrentó la escuela con este grupo. La directora tuvo fe que con la intervención los alumnos iban a obedecer más. En ambos grupos existen alumnos marginalizados, frecuentemente pelean entre ellos y con otros grupos, y no demuestran deseo para cambiar este comportamiento.

Se podría manifestar que los estudiantes tanto en la escuela de Tesalónica como en la de Aguascalientes, en su vida cotidiana, no demuestran habilidades de interacción social democráticas para la resolución de conflictos con sentido de justicia y respeto e inclusión de la diversidad a través de la participación activa.

En Aguascalientes toman las decisiones de forma espontánea sin analizar o platicar sobre el tema, mientras en Tesalónica toman la decisión que provocará la máxima molestia a sus profesores. En ambos contextos existen líderes que mandan y excluidos que no se escucha su voz y en general se podría argumentar que no son democráticos entre ellos.

### **5.2. Intervención**

La intervención en Aguascalientes se llevó a cabo durante el cuarto semestre del doctorado, es decir, de agosto a diciembre 2016. La intervención en Tesalónica se llevó a cabo durante el quinto semestre del doctorado, es decir, de febrero a junio de 2017.

Para la primera fase de la intervención a través del teatro se aplicaron varios ejercicios que son comunes en todos los tipos de teatro aplicado: la presentación y el

autoconocimiento, la confianza en el grupo, la expresión teatral y el juego de roles, la relajación, etc. Para la segunda fase de la intervención se aplicaron ejercicios del teatro social y más específicamente del Teatro del Oprimido ya que los participantes así pueden expresar sus preocupaciones, sus dificultades, operar como grupo y tal vez encontrar alternativas en sus conflictos.

### **5.3. Temas que se platicaron en el círculo de reflexión**

Durante la intervención, tanto en el círculo de reflexión, así como en los ejercicios, se platicaron varios temas sociales que se relacionan con la educación democrática y la formación de la ciudadanía.

En varias sesiones la conversación se desarrolló alrededor de temas como la exclusión social de grupos marginalizados (Romaní, drogadictos, etc.). En este contexto se conceptualizaron las nociones históricas de gueto y de pogromo. También comentamos los procesos de asimilación social y desobediencia civil como dos fuerzas opuestas que ambas se involucran en el tejido de nuestra sociedad. Estos dos términos se examinaron bajo los lentes de la democracia en contextos socioculturales, haciendo referencias en ejemplos emblemáticos, como son la asimilación de Sócrates quien aceptó su condena y la desobediencia de Rosa Parks que detonó el movimiento social de los afroamericanos de EEUU. Además, estos contextos se relacionaron con el papel de las mayorías y minorías en la toma de decisiones en las democracias e igual la influencia minoritaria.

Se procedió de lo general a lo específico, es decir de lo social a lo grupal. Se examinó cómo funciona un grupo y el papel de sus miembros; se dio retroalimentación sobre el papel de cada estudiante en el grupo de sus pares. Se cultivó la confianza, el reconocimiento, la aceptación y el respeto como valores democráticos de coherencia para la comunidad. Cabe mencionar la referencia que tomó lugar en la intervención sobre el respeto, en contra de la percepción dominante. En el círculo de reflexión compartimos que el respeto debe acompañar a todas las personas; el respeto no se gana, se da a todos por el simple hecho de ser humano, cuando la idea corriente es que el respeto se gane (no lo merecen todos) y existe gente “tóxica”. La reproducción de estas percepciones a través de los medios sociales rompe el tejido social y los adolescentes aprenden a normalizar un discurso de odio.



Particularmente se hizo referencia al espacio personal, protección corporal y consenso. La ausencia de educación sexual en el sistema educativo es evidente y las diversas inquietudes de los adolescentes se resuelven en secreto tratando de evitar la crítica de los adultos. Como resultado, ha habido varias confesiones por parte de los estudiantes en las que revelaron las miradas no invitadas de los adultos o la violación de los límites de su cuerpo por parte de compañeros y/o adultos. Vale la pena mencionar que cuando se hizo referencia al consenso como una manifestación afirmativa de voluntad erótica, la profesora en el aula trató repetidamente de detener la discusión.

En seguida, la discusión con los maestros de escuela sobre el acoso atribuyó parte de la responsabilidad a la víctima, disfrazada con la excusa de que el objetivo es proteger a los menores y especialmente a las niñas. Su argumento fue que, en un acoso, la responsabilidad la tiene la víctima por su forma de vestirse, por salir tarde y sola, etc. Lo que no se dice es que cuando las jóvenes escuchan por sus maestros que les están culpando por el acoso que sufrieron por provocar al acosador, no aprenden a defender sus cuerpos diciendo NO en los casos en que no quieren dar su consentimiento, ni pueden confesar ese incidente a otros por temor a que les culpen.

Los y las estudiantes conversaron sobre sus problemas tanto dentro como fuera de la escuela. Las soluciones se buscaron en el diálogo, la amistad, la colectividad, la participación, la acción social activa y el empoderamiento del individuo. Una parte importante de los conflictos que enfrentan los estudiantes toma lugar dentro de la escuela y concierne a su relación con los maestros y la administración de la escuela. Como un intento de resolver las relaciones de los estudiantes con los maestros, se redactó una propuesta por parte de los estudiantes para una regulación escolar basada en los principios de paridad, libertad de elección, respeto a la personalidad y democracia.

Resumiendo, la experiencia de la intervención, podríamos resumir los temas discutidos en grupos en tres categorías, como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 10: Temas que se platicaron en el círculo de reflexión**

| YO   | NOSOTROS  | TODOS   |
|--|---|---|
| <u>Cuerpo y Persona</u>  | <u>Relaciones y Comunidad</u>   | <u>Sociedad y Política</u>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• emociones</li> <li>• corporeidad</li> <li>• comunicación no verbal</li> <li>• relación con nuestro cuerpo</li> <li>• relación con el cuerpo del otro</li> <li>• conciencia corporal</li> <li>• expresión corporal</li> <li>• deseo</li> <li>• consentimiento</li> <li>• espacio personal</li> <li>• empatía</li> <li>• lógica racional y sentimientos</li> <li>• pérdida</li> <li>• ausencia</li> <li>• enfermedad</li> <li>• muerte</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• relaciones sociales</li> <li>• colaboración</li> <li>• colectividad</li> <li>• confianza</li> <li>• convivencia</li> <li>• trabajo en equipo</li> <li>• equipo escolar</li> <li>• convivencia escolar</li> <li>• amistad</li> <li>• comunicación</li> <li>• conflicto</li> <li>• resolución de conflictos</li> <li>• empatía</li> <li>• familia</li> <li>• apoyo</li> <li>• consolución</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• imposición</li> <li>• obediencia</li> <li>• conformidad</li> <li>• autoridad</li> <li>• intervención social</li> <li>• decisión democrática</li> <li>• desobediencia civil</li> <li>• roles sociales</li> <li>• exclusión social</li> <li>• inclusión social</li> <li>• trabajo en equipo</li> <li>• redes sociales</li> <li>• igualdad</li> <li>• libertad</li> <li>• respeto a la persona</li> <li>• respeto a la vida</li> <li>• tolerancia</li> <li>• derechos sociales y políticos</li> <li>• discriminación</li> <li>• alteridad</li> <li>• diversidad</li> <li>• pobreza</li> <li>• migración</li> <li>• violencia</li> <li>• muerte forzada</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• sexualidad femenina</li> <li>• machismo</li> <li>• violencia de género</li> <li>• feminicidio</li> <li>• homofobia</li> </ul> |
|--|--|--|

#### 5.4. Resultados

Para la descripción de los resultados del trabajo de campo, se utilizan datos colectados por el diario de campo y el protocolo de observación, la entrevista escrita y el cuestionario final. Cabe mencionar que el punto de referencia para la observación de la intervención son las categorías de análisis, mencionadas en el sub apartado de la metodología, categorías de análisis:

- I. Habilidades Democráticas
- II. Percepción Práctica de la Democracia
- III. Expresión Artística Teatral

##### 5.4.1. Síntesis de los resultados de la observación

En el análisis del empleo de habilidades democráticas de los estudiantes en su vida cotidiana escolar, se estudiarán las siguientes categorías o variables:

- Habilidades de interacción social democráticas para la resolución de conflictos en la vida cotidiana, con sentido de justicia y respeto e inclusión de la diversidad, a través de la participación activa.
- Concepción práctica de la democracia. Las subcategorías implicadas son las siguientes:
  - Estilo de toma de decisiones.
  - Rol del estatus de los miembros del grupo en la participación.
  - Tipo de proceso por medio del cual se logran los acuerdos.
  - El tipo de relación que se establece con respecto a las minorías en las tomas de decisiones y en las asambleas.

*-Diario del campo*

Se nota que los adolescentes de la escuela en Aguascalientes tienen una visión orientada por las emociones. Se preocupan por sus amistades y sus familias. No se oponen a las autoridades escolares, no perciben la contradicción docentes-alumnos, no hablan sobre las relaciones de poder, tampoco pueden llevar a cabo una conversación grupal. Les cuesta mucho discutir y debatir contra sus compañeros. Evitan el confortamiento por diálogo, pero no evitan el confortamiento agresivo y violento (con los que consideran externos al grupo). Sin embargo, demuestran una facilidad para expresar sus sentimientos.

Al contrario, los adolescentes de la escuela en Tesalónica tienen una visión orientada por las cogniciones vinculadas a lo político. Se preocupan por la crisis, por la inclusión de los grupos marginalizados, se oponen a las autoridades escolares, perciben la contradicción docentes-alumnos, hablan sobre las relaciones de poder. Sin embargo, demuestran una dificultad grande para expresar sus sentimientos y verse vulnerables. Por eso en los círculos, no compartían mucho sobre ellos mismos, pero sí hacían comentarios políticos sobre lo que viven en su vida diaria.

Cabe mencionar que los estudiantes de México representan con mucha facilidad escenas violentas y que en gran medida las han normalizado. Además, la ausencia de familiares es más fuerte, sea por muerte o por migración. La migración en Grecia no se representa con la misma intensidad de ausencia, debido a las condiciones de muchos migrantes mexicanos (indocumentados etc.) que no les permite mantener una relación frecuente y estable con sus familiares. Igual, la esperanza de vida en los dos países varía por 5 años<sup>86</sup>, debido tanto a enfermedades, algunas relacionadas en el contexto mexicano (por ejemplo, diabetes), como a la violencia.

En general, los dos grupos<sup>87</sup> lograron desarrollar ciertas habilidades sociales y políticas que pertenecen a una educación para la democracia, como lo son:

- Tomar la decisión más justa

---

<sup>86</sup> <http://www.worldlifeexpectancy.com/mexico-life-expectancy>

<sup>87</sup> En la descripción de los resultados, cuando se hable del primer grupo se estará refiriendo al trabajo en Aguascalientes, México, y cuando se mencione el segundo grupo se referirá al de Tesalónica, Grecia.

En casi todos los dramas de Teatro del Oprimido, en el círculo de reflexión, el diálogo se basaba a los conceptos de justicia. Lo más preocupante era cómo hacer justicia para el oprimido sin que él tenga que oprimir a otras personas.

- Resolver sin violencia

Igual en los dramas, como en los ejercicios, los estudiantes procuraban no molestar a sus compañeros, tanto de manera física (no maltratarlos cuando les guiaban), como representativa (en el papel de un personaje, no seguir la violencia). Para el primer grupo, la no violencia se garantizaba por el afecto amistoso y para el segundo por el diálogo.

- Respetar la diversidad

Los estudiantes de ambos grupos procuraban incluir a todos sus compañeros, como se demostró en los ejercicios de los roles sociales y la exclusión social. Eso, no significa que no excluyen a nadie, sino que entendieron el proceso de exclusión social y tomaron una postura completamente a favor de la inclusión y de respeto a la diversidad.

*-Habilidades demostradas*

La experiencia de la intervención y la pluralidad de comportamientos e ideas que se desarrollaron dentro del ambiente que creó nuestro proyecto, se puede resumir en la siguiente tabla:

**Tabla 11: Habilidades que se demostraron en la esfera pública de la intervención**

| HABILIDADES DEMOCRÁTICAS           |                                      |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| Interacción social:                | Interacción democrática:             |
| escucha activa                     | reflexión colectiva                  |
| diálogo                            | trabajo en equipo                    |
| comunicación multi-sensorial       | confianza                            |
| comunicación no verbal             | cooperación                          |
| contacto físico                    | reflexión de la configuración del yo |
| coordinación (movimiento y sonido) | reflexión sobre la influencia social |

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| visión periférica           | reflexión sobre las funciones sociales |
| exposición al público       | reflexión sobre las dinámicas de grupo |
| expresión creativa          | reflexión sobre la exclusión social.   |
| expresión personal          | resolución de conflictos               |
| expresar sentimientos       | responsabilidad                        |
| sinceridad de las emociones | participación                          |
| interacción emocional       | toma de decisiones democrática         |
| relajación                  | liderazgo                              |
| fantasía                    | iniciativas                            |
| metamorfosis                | conexión con la vida                   |

Cabe mencionar que los temas que forman el núcleo básico de la formación de la ciudadanía y que son directamente vinculados con los objetivos didácticos para ambos países son:

- Inclusión y exclusión social
- Conformidad social y desobediencia
- Conceptos históricos (por ejemplo, guetos y pogromos)
- La función del equipo
- El papel de los miembros del equipo
- La confianza, el reconocimiento, la aceptación, el respeto
- El espacio personal, el cuerpo y el consenso
- El papel de la mayoría y la minoría en la toma de decisiones
- La influencia de la minoría
- Las estrategias de resolución de conflictos
- Reglamento de la escuela
- El sistema escolar
- Autoritarismo docente

- Relaciones de poder

Y todos se cubrieron por la intervención

#### *-Protocolo de observación*

El protocolo de observación es un instrumento estructurado, donde se registran, concretamente las acciones de los estudiantes al respecto de la percepción práctica de la democracia. A partir de la experiencia en la intervención, se registró la siguiente práctica:

El estilo de toma de decisiones que demostraron los estudiantes fue democrático. Cabe mencionar que no toleraban iniciativas consideradas autoritarias y defendían su derecho a diferir en su opinión. El tipo de proceso de los acuerdos fue a veces directo, como por ejemplo en el reglamento escolar en Tsalónica; a veces representativo, como en algunas ocasiones de Teatro del Oprimido en Aguascalientes, donde la intervención al conflicto se hizo por algunos estudiantes más activos; la mayoría de las veces fue participativo, con diferentes grados de involucramiento. Consecuentemente, el tipo de liderazgo más registrado fue el liberal, aunque en varias ocasiones se demostró liderazgo democrático.

Finalmente, la actitud de los estudiantes hacia la minoría en ambos grupos fue respetar a la diversidad e intentar sintetizar las diferencias para lograr mayor inclusión.

#### 5.4.2. Síntesis de los resultados de la entrevista

Se llevaron a cabo dos entrevistas escritas por los estudiantes, semiestructuradas de forma abierta, una en la mitad de la intervención y otra al final, apoyando la colección de datos según los siguientes objetivos (contenidos):

- La perspectiva de los participantes sobre la intervención,
- La conceptualización de la teoría y la práctica implícita en la tesis,
- Si se han cumplido los objetivos de la materia *Formación Cívica y Ética*,
- El acercamiento hacia el arte de teatro.

Las preguntas de las entrevistas son las siguientes:

1. ¿Podrías describir la clase?
2. ¿Qué has aprendido durante la clase?
3. ¿Qué comentarios tienes con respecto de la clase?

La clasificación de las respuestas de dichas entrevistas durante la investigación piloto, dio las siguientes categorías:

**Tabla 12: Categorización de las respuestas de las entrevistas**

|                | Comprensión la Democracia y la Resolución de Conflictos                      |  |   |
|----------------|--|--|---|
| Categorías     | Autoconocimiento   | Interacción democrática  | Cooperación comunitaria                           |
| Sub-categorías | -Quitar la pena<br>-Expresión de emociones<br>-Autoestima y autoconocimiento | -Inclusión/<br>convivencia<br>-Tolerancia/ respeto<br>-Empatía | -Comunicación<br>-Confianza<br>-Trabajo en equipo |

La misma categorización sigue en el cuestionario final. Vale la pena mencionar que todas las entrevistas afirmaron el carácter positivo de la intervención para la vida escolar. A continuación, se exponen algunos fragmentos (la ortografía es auténtica):

### **Comprensión de la democracia y la resolución de conflictos**

#### **1ª entrevista AGS**

- *[He aprendido] que debemos ser solidarios con las otras personas.*
- *Que hay que darnos a respetar y a convivir con los demás*
- *Te expresas libremente, respetas las opiniones de los demás*
- *[He aprendido] a valorarme y a valorar a los demás, [...] no quedarme callado pase lo que pase [...]*
- *Nos ayuda a ser mejores personas [...] no ser tan tímida y a quererme y valorarme más a mi misma.*
- *[He aprendido] que debemos tratar a las personas por igual. [...] Te hace reflexionar sobre la sociedad de hoy.*
- *Aquí tenemos un espacio para ser nosotros mismos.*
- *[He aprendido] a tener mis propias decisiones, a respetar y más a escuchar bien a mis compañeros y a comprenderlos.*
- *Lo que más me gusta es la seguridad y la confianza que hay.*



- *[He aprendido] mucho y que no tiene que haber machismo o desigualdad entre la gente y que somos un grupo.*
- *Puedes abrir tus sentimientos a los demás.*

## **2ª entrevista AGS**

- *[Hemos aprendido] ser más abiertos y tener confianza entre todos, también ser libres y expresarnos, ser relajante y estar contento.*
- *[He aprendido] a expresarme mejor con las personas, convivir más con los demás, a poder conocerme y aprender más cosas de lo que hace o siente mi cuerpo.*
- *[He aprendido] a saber como puedo valorarme como abrir hacia los demás y a no sentirme sola estar acompañada de los demás.*
- *[He aprendido] a dialogar antes de pelear con la gente y expresarnos sin dañar a nadie.*
- *Me e comunicado mas con mi cuerpo y me e aprendido a escuchar a los demás y anoser mas de las personas que están a mi alrededor.*
- *La clase s divertida, relajadora, te enseñan a ver tus errores y a solucionarlos [...]*
- *[He aprendido] a interectuar con mi cuerpo y con el de los demás, creando una situación u obra para expresar algo, un problema o así.*
- *Es muy interesante ya que todos exponemos cosas de nuestra vida diaria y muchas veces ayudamos a solucionarlas.*
- *Esta clase dura dos horas a veces seguidas y hablamos sobre aveces nuestros problemas, presentamos obras y solo es temas como para adolescentes, de la sociedad temas de gran importancia que muy pocas veces se tocan o se habla en familia o escuela o calle.*
- *En la segunada etapa estuvimos asiendo obras y a como conectarnos con nuestro cuerpo encontrar a nuestro verdadero YO.*
- *[He aprendido]a mejorar en mis habilidades he captado mejor los problemas los resuelvo con lo que aprendo de la clase he mejorado en algunas actitudes etc.*
- *[He aprendido] a convivir más con mis compañeros, a respetarme a respetar a los demás, a expresarme libremente y sin que nadie cuente nada.*
- *[He aprendido] a ser mejor persona, he cambiado en varios aspectos como en el de saber como solucionar algo [...]*

## 1ª entrevista TES

- *Cada vez que hacemos algo diferente, pero cada vez que tenemos algo en común, este es el debate. ¡Hablamos mucho! [...] Aprendí más para cooperar y conversar un poco mejor con mis compañeros de clase.*
- *Respetamos las opiniones de los demás [...] He aprendido a escuchar las opiniones de los demás, no a juzgar los pensamientos de nadie y el significado de “en conjunto”.*
- *Aprendemos más sobre las vidas y los pensamientos de los demás. [...] He aprendido a respetar al otro cuando habla y escuchar su opinión [...] y decir libremente mi opinión.*
- *Expresar nuestra opinión libremente y sentar como queremos.*
- *Platicamos cómo estamos y cómo hacer el trabajo en grupo [...] nos ayuda a abrirnos a las personas, y eso me hace pasar bien.*
- *Aprendí a conversar.*
- *Usualmente tenemos pláticas [...] muchas veces cuando terminamos o cuando salimos por recreo, el tema de la reunión se discute fuera de la clase. Lo que aprendí es profundizar en las cosas, no quedarme en la superficie, desarrollar mi pensamiento crítico y he aprendido mucho sobre mis compañeros / amigos.*
- *[...] también tenemos una libertad especial, en estas reuniones aprendí a hablar más fácilmente, a confiar en los demás (a los ejercicios que hemos realizado), a argumentar lo que digo / creo.*
- *Conversamos y expresamos nuestra opinión y nuestros sentimientos. [...] He aprendido mejor el significado del trabajo en equipo porque a menudo trabajo con mis compañeros de clase.*
- *Además, hacemos muchas acciones a través de las cuales sacamos conclusiones sobre la vida. [...] He aprendido lo malo que es no ser aceptado en una sociedad.*
- *Aprendí varios conceptos que antes no conocía, como el gueto. He aprendido a confiar en los demás más fácilmente.*
- *[...] no sólo he aprendido cosas nuevas, pero descubrí a través de nuestras conversaciones algo extra para mis compañeros de clase que los conozco tres años,*

*entendí ciertas cosas o más bien situaciones y eventos sobre la vida y me ha gustado mucho.*

- *He aprendido que puedo expresar mi opinión libremente y que nadie me juzgará sobre ella [...]*
- *Estamos haciendo varias conversaciones sobre los valores de la vida y sobre cómo debemos respetarnos mutuamente y juegos. Aprendí a respetar las opiniones de los demás, pero también a escucharlas mejor [...] a defender mi opinión y sostener mi punto de vista. Finalmente, he aprendido a expresarme más libremente.*

## **2ª entrevista TES**

- *Platicamos sobre la vida, la sociedad y hacemos juegos teatrales para encontrar soluciones a los problemas sociales. Aprendí a respetar a todas las personas y a cómo todos debemos involucrarnos en el cambio de la sociedad para que todos seamos iguales y tengamos un futuro mejor.*
- *He aprendido que juntos podemos hacer cosas que no pudimos hacer [solos].*
- *He aprendido mejor a mis compañeros de clase, aprendí primero a pensar y luego a actuar.*
- *Una verdadera lección de la cual aprendí cosas nuevas para ahora y para el futuro. Estoy segura de que me ayudarán mucho y, a través de las conversaciones, hemos descubierto más cosas sobre la vida.*
- *[He aprendido] las diferencias sociales, la solución de problemas sociales, las diferencias de género, los errores que cometemos como sociedad. Mi pensamiento ha sido abierto a la sociedad y su influencia en cada individuo.*
- *Aprendí a escuchar en el momento en que alguien dice su opinión.*
- *[He aprendido] a no juzgar, a ayudar a los demás, a respetar.*
- *Aprendí algunos valores, también sobre el racismo y la separación de géneros. Me gustaría tener más tiempo para mencionar aún más problemas y temas.*
- *[He aprendido] a conversar, a participar, a ayudar, a comprender, a ponerme en la posición de otro, a resolver algunos problemas que existen en la sociedad.*

De los participantes mexicanos, en la primera entrevista, casi todos caracterizan la clase con los siguientes verbos: valorar, apoyar, escuchar, convivir, confiar, expresar. Se

nota que, en la segunda entrevista, muchos estudiantes retoman el tema de convivencia y de respeto, pero varios se enfocan en la resolución de conflicto y la corporeidad.

En el discurso de los estudiantes griegos, La palabra dominante es la libertad, y sobre todo, libertad de opinión y libertad en el espacio. Más de la mitad de las entrevistas comentan de forma positiva que estamos sentados en círculo y que podemos interactuar entre nosotros. El respeto de la opinión y el diálogo con los demás resulta de gran importancia para los estudiantes. En casi todas las entrevistas de la segunda fase, existe la noción de sociedad, ya sea en el sentido de problemas sociales o en el sentido de cambio social.

#### 5.4.3. Resultados de la encuesta final

La encuesta final, así como la entrevista no repiten las mismas categorías del diario de campo, sino trata de matizar otros aspectos de la intervención, los cuales se consideraron importantes durante la investigación piloto.

El cuestionario consiste en una serie de 9 preguntas sobre los datos personales y 30 preguntas sobre la utilidad de la intervención. Para cada pregunta se registra el promedio como puntaje en cada unidad experimental.

Cada respuesta (ítem) en particular tiene exactamente el mismo significado que cualquier otra respuesta dentro de la encuesta. Cada sub-pregunta es tal que preguntábamos de manera diferente sobre algo relacionado con nuestra categoría. La encuesta fue escrita según las escalas tipo Likert y se evaluó como sigue:

- -2 total desacuerdo
- -1 desacuerdo
- 0 indeciso
- +1 acuerdo
- +2 total acuerdo

Para la fiabilidad de la encuesta se utilizó el índice Cronbach Alpha.

Las sub-preguntas en la encuesta se dividen en todas las mitades posibles. Para cada mitad, se calcula el puntaje. Entonces estos puntajes están correlacionados y se obtiene el promedio de estas correlaciones (Nr). Este índice toma valores de cero a uno [0,1]. El cero [0] se interpreta como una falta de fiabilidad, mientras el uno [1] como una escala

altamente confiable, dependiendo del número de preguntas en la escala. Los valores superiores a 0.7 son satisfactorios.

**Ilustración 3: Confiabilidad de la categoría de autoconocimiento**

Autoconocimiento (Self Consciousness, SC)

| <b>Reliability Statistics</b> |            |
|-------------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha              | N of Items |
| .805                          | 6          |

**Ilustración 4: Confiabilidad de la categoría de interacción democrática**

Interacción democrática (Democracy Interaction, DI)

| <b>Reliability Statistics</b> |            |
|-------------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha              | N of Items |
| .842                          | 11         |

**Ilustración 5: Confiabilidad de la categoría cooperación comunitaria**

Cooperación comunitaria (Community Cooperation, CC)

| <b>Reliability Statistics</b> |            |
|-------------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha              | N of Items |
| .820                          | 7          |

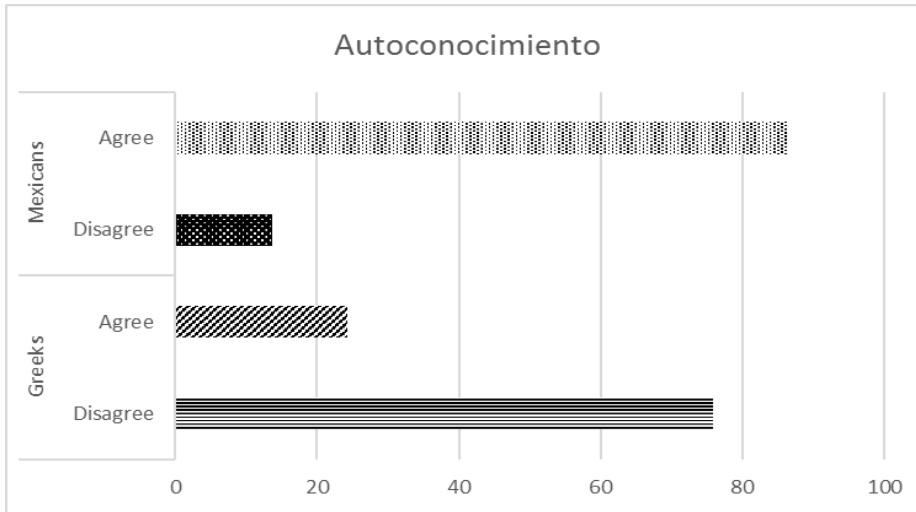
**Ilustración 6: Confiabilidad de la categoría de teatro**

Teatro (Theater, Th)

| <b>Reliability Statistics</b> |            |
|-------------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha              | N of Items |
| .687                          | 6          |

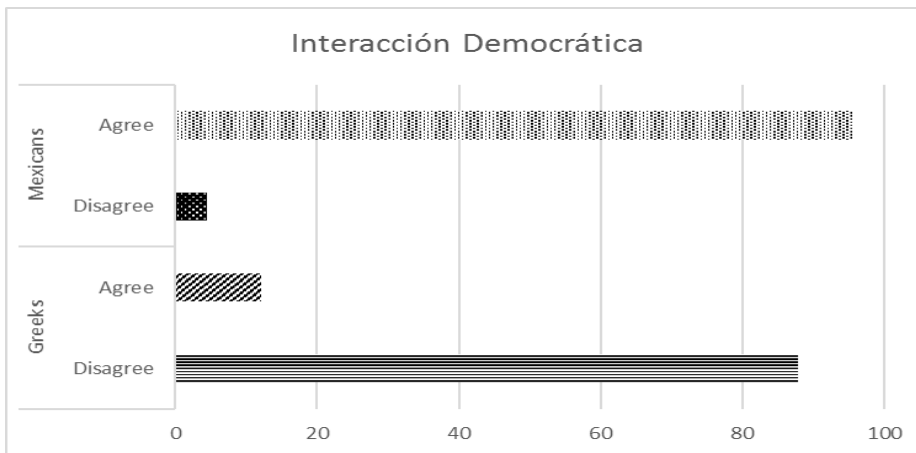
La encuesta dio resultados controvertidos revelando las diferencias entre los dos contextos socioculturales. Sobre la categoría de autoconocimiento, el 75.8% de los estudiantes griegos afirma que la intervención no contribuyó. Al contrario, el 86.4% de los participantes mexicanos declaran que la intervención sí contribuyó, es decir les ayudó quitar la pena, expresar sus emociones y aumentar su autoestima y autoconocimiento.

**Ilustración 7: Porcentaje de acuerdo según la nacionalidad sobre la categoría de Autoconocimiento por nacionalidad**



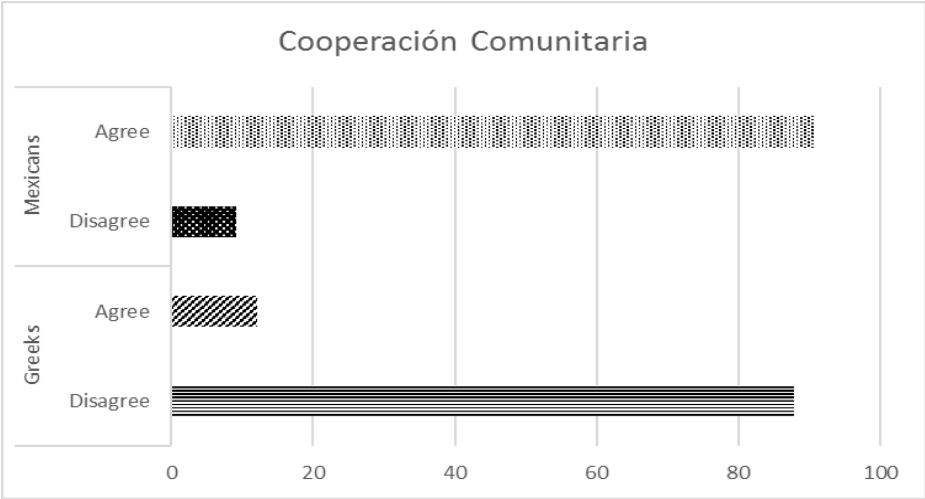
Al respecto la segunda sub-categoría de la interacción democrática, las diferencias son aún más grandes. El 95.5% de los estudiantes mexicanos manifiesta que la experiencia de la intervención le apoyó a la inclusión, la convivencia, la tolerancia, el respeto y la empatía, mientras de los griegos, solamente un 12.1% coincide.

**Ilustración 8: Porcentaje de acuerdo según la nacionalidad sobre la categoría de Interacción Democrática por nacionalidad**



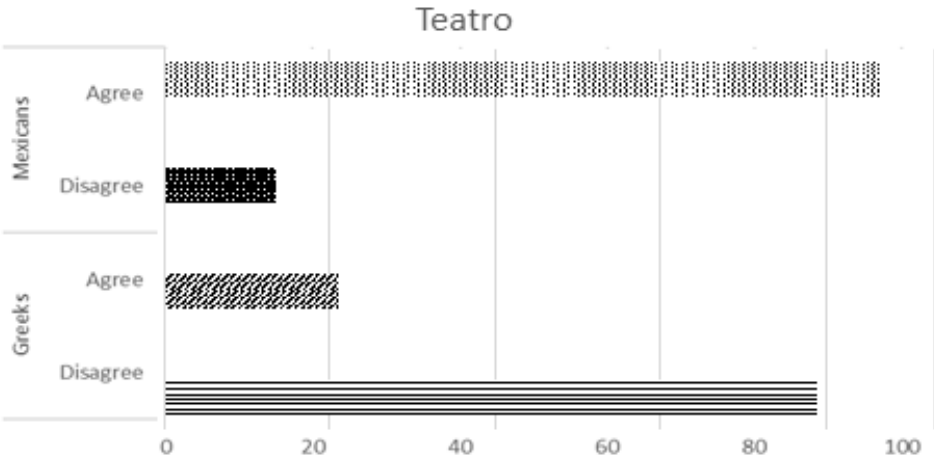
La tercera sub-categoría, de la cooperación comunitaria -es decir la comunicación, la confianza en el grupo y el trabajo en equipo- sí se realizó en la intervención para el 90.9% de los estudiantes mexicanos, pero no para el 87.9 de los griegos.

**Ilustración 8: Porcentaje de acuerdo según la nacionalidad sobre la categoría de Cooperación Comunitaria por nacionalidad**



Al respecto del teatro y la parte artística, cuyo carácter se dio en la intervención por la corporeidad en los ejercicios, la improvisación en las representaciones, la creación de personajes y la actuación en los dramas de Teatro del Oprimido, está de acuerdo el 86.4% de los mexicanos y el de 21.2% los griegos.

**Ilustración 10: Porcentaje de acuerdo según la nacionalidad sobre la categoría de Teatro por nacionalidad**



#### 5.4.4. Triangulación

Para poder mejorar la precisión de la interpretación de los resultados, se usó la triangulación metodológica. Esta estrategia se usa para confirmar, alcanzar la integridad, en la comprensión de un fenómeno y mejorar la comprensión de diferentes aspectos.

Se destacan dos tipos de triangulación metodológica:

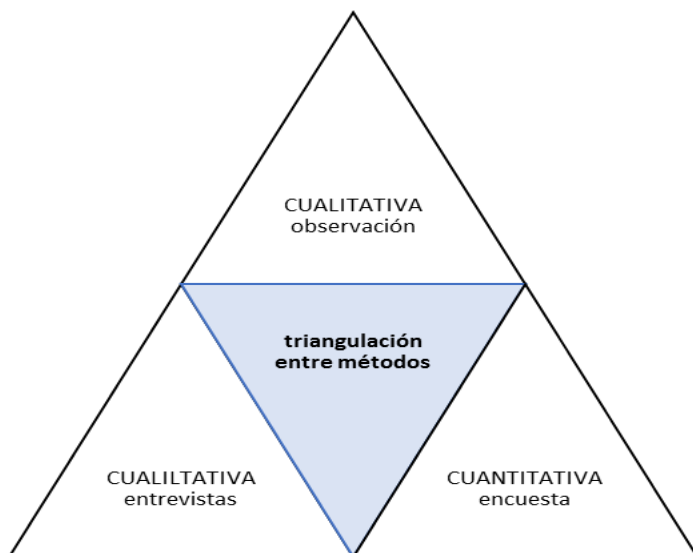
1. Triangulación dentro del método
2. Triangulación entre métodos

La triangulación entre métodos usa varios métodos para evaluar o medir el mismo fenómeno a fin de lograr una validez convergente y compensar cualquier debilidad de cada método. En este caso, a través de la triangulación de los diferentes métodos de recolección de datos se pudo documentar diferentes frutos (outcomes).

La combinación de la información fue recopilada por:

- El diario de campo y el protocolo de observación que escribió la investigadora misma durante la intervención (Método cualitativo).
- La entrevista semiestructurada donde los participantes en la intervención (Método cualitativo).
- Encuesta con cuestionario de estilo Likert donde los participantes en la intervención contestan 30 ítems unos días después de la intervención (Método cuantitativo).

#### **Ilustración 11: Triangulación entre métodos**





Se podría afirmar que por lo general los métodos cualitativos describen los procesos, mientras los cuantitativos proporcionan resultados descriptivos/cuantificables e información relacionada con la representatividad de la muestra bajo estudio, y juntos, los dos métodos proporcionan información sobre la confiabilidad externa e interna del estudio. En esta investigación la colaboración de los dos métodos a través de la triangulación podría mostrar diferencias en el contexto sociocultural de los dos grupos de participantes y matizar la percepción -diferente o similar- de los conceptos educativos y políticos.

Un examen combinado de los resultados de la observación y de la entrevista podría complementar la correspondencia de los estudiantes aguascalentenses y tesalonicenses hacia los supuestos de la investigación.

Las hipótesis de la investigación fueron:

- Los estudiantes adolescentes en Grecia y México NO han desarrollado suficientemente las habilidades de interacción social democráticas para la resolución de conflictos en su vida cotidiana.
- Los estudiantes adolescentes en Grecia y México pueden desarrollar habilidades de interacción social democráticas, específicamente para la resolución de conflictos en su vida cotidiana, a través del teatro comunitario y Teatro del Oprimido.

La intervención crea el espacio democrático y seguro para apoyar a los estudiantes a desarrollar su dinámica. Es decir, no enseña de la forma tradicional, sino permite, da oportunidad, garantiza las condiciones de crecimiento (growth), así que cada grupo rescató lo que era más importante según su contexto sociocultural. Los estudiantes de ambos grupos en sus entrevistas manifiestan que durante la intervención aprendieron a respetar a los demás, a escuchar a opiniones opuestas, a convivir, a resolver sus conflictos, a decir su opinión, a dialogar y a compartir. Sin embargo, eso se llevó a cabo con ciertas diferencias. Las habilidades de interacción social democráticas para la resolución de conflictos en su vida cotidiana, para en el caso de los estudiantes mexicanos son habilidades que les hacen sentir seguros en un contexto inseguro, mientras para los estudiantes griegos son habilidades de diálogo en un contexto irracional.

Los participantes aguascalentenses -según la observación y las entrevistas- valoran mucho el apoyo de su ambiente y las relaciones con las personas con las que comparten su tiempo. Necesitan sentirse aceptados, escuchados, tener confianza y gozar respeto. Estas

habilidades se vinculan a un ambiente inseguro, donde la violencia está presente en todas partes (hasta en el estado que mejor resiste a las crisis) y necesitan alguien que los respalde. Vale la pena mencionar que, en todos los ejercicios de representación, hubo dramas de escenas violentas. La violencia no se limita a su definición tradicional. Los suicidios, la pobreza, la migración, las enfermedades también contribuyen en la violencia, como una fuerza superior que amenaza la vida.

Esta situación puede ser la razón de estrés, ya que en su discurso destacan los momentos de relajación y los cuales se consideraron una de las cualidades más buenas de su experiencia. También es interesante notar la alienación que tienen los adolescentes con la corporeidad. En el diario se registró su dificultad a entender su cuerpo, hacer ejercicio, utilizar diferentes posturas para representar algo. Este resultado fue también presente en la entrevista, donde varios estudiantes se enfocaron en lo que aprendieron sobre la corporeidad en la intervención.

En general, la resolución de los conflictos se basa en buena medida en crear relaciones de confianza con las personas que conviven. La intervención no fue suficiente para mostrarles la importancia del debate y la dialéctica, pero sí logró hacerles entender lo indispensable que es escuchar al otro, de respetarle y de entender sus propias emociones antes de actuar y de resolver los conflictos con estas habilidades. Desde mi punto de vista, éste es el punto de partida para todas las relaciones democráticas.

Por otra parte, examinando en conjunto los resultados de la observación y las entrevistas de los estudiantes tesalonicenses, éstos sienten una falta de libertad. Sienten que nadie les escucha, nadie les entiende y que son la parte que recibe la injusticia de las relaciones de poder ya sea en la escuela o en la familia como se registró en el diario. Por eso en la entrevista, la palabra que usan más para describir la intervención es la libertad. También por eso valoraron mucho las técnicas que permiten un trato de iguales, como sentarse todos en círculo, hablar sin pedir la palabra, autorregular el proceso de la clase. Se sienten parte de la sociedad y ven sus problemas en gran medida como problemas sociales. En el círculo de reflexión no compartían fácilmente experiencias personales, pero sí comentaban sobre los fenómenos sociales. Perciben su relación con los docentes como Marx describe la contradicción de clases proletariado-burguesía y por eso se oponen a las autoridades y las demandas de los docentes. Pertenecen a su grupo estudiantil por

contradicción al grupo de los profesores. Valoran mucho el diálogo, pero demuestran una dificultad grande para expresar sus sentimientos. Esta situación les lleva a sentirse ahogados y solos como se notó en el diario. Desde mi punto de vista, durante la intervención entendieron que los problemas sociales siempre tienen una carga emocional, o más bien que se requiere un instrumento de liberación personal de la opresión interna individual la cual causa también problemas emocionales.

En suma, como pudimos identificar en las descripciones previas (subcapítulo 5.1) los estudiantes no tenían este tipo de habilidades como se demostró en su vida escolar según la observación y la experiencia compartida por sus maestros. Sin embargo, los dos grupos lograron desarrollar ciertas habilidades sociales y políticas que pertenecen a una educación para la democracia, como es: participar activamente, tener sentido de justicia, resolver los conflictos de manera pacífica y respetar a todas las personas, independiente de su diversidad. Ambos demostraron un estilo democrático de toma de decisiones (liberal, republicano, comunitario), liderazgo liberal y democrático, participación activa, iniciativas ante problemáticas y síntesis de diferencias.

Como se puede apreciar, se identifican resultados opuestos en algunos aspectos, entre los estudiantes de Aguascalientes y lo de Tsalónica. Se asume que otras variables involucradas provocan resultados aparentemente diferentes, como la forma, el contexto, el tiempo, etc.

Los contrastes entre los dos grupos de estudiantes identificados en el cuestionario, es posible que demuestre las diferencias del contexto sociocultural entre los participantes, es decir que tiene un significado diferente para los sujetos y por eso contestan diferente. Para los estudiantes del primer grupo, el cuestionario final es la última parte de una intervención social, mientras para el segundo parece una prueba más del sistema. El hecho de que contestaron tres semanas después de la intervención -porque se interpuso el periodo vacacional de Pascua- puede ser que permitió a los estudiantes contestar en contexto distinto, tiempo después, con aún más claridad de los conflictos de poder, ya que estaban una semana antes de sus exámenes finales. Además, una encuesta de preguntas cerradas como método de indagación, delimita la perspectiva personal (en sentido que Rogers utiliza el término de la persona) y despersonaliza la relación. Por eso se colectaron datos distintos de las entrevistas y la observación de lo personal/cualitativo, a lo impersonal/cuantitativo.

Otra explicación puede ser que los estudiantes no creen que por la intervención “aprendieron” algo que se puede registrar en una encuesta, sino que demostraron y desarrollaron habilidades que tenían, pero no podrían demostrarles antes por la estructura de las clases. Igual que consideren que la sociedad ofrece otros espacios que también expresan esas habilidades, como son sus actividades extracurriculares y vinculan la encuesta directamente con la escuela, no con la intervención. Vale la pena mencionar que los estudiantes de Tesalónica reparten su tiempo libre entre varias actividades físicas o artísticas, mientras muy pocos estudiantes de Aguascalientes tienen este tipo de actividades. Además, existe la posibilidad que la visión más sistémica de los estudiantes griegos sobre la estructura sociopolítica y cultural, pueda ser un factor, para que consideren que una intervención de este tipo, en realidad no resulta como un elemento que les permitirá avanzar en la transformación de la sociedad a la que se enfrentan y que los margina y coloca con desventaja en las relaciones de poder sociales.

Finalmente, y regresando al marco metodológico y al diseño de esta investigación, sería útil hacer una primera aproximación a las preguntas de investigación, antes de seguir con las conclusiones en último capítulo de la tesis.

Pregunta General:

- ¿Cuáles son los alcances y limitaciones del empleo del teatro social para combinar las actividades educativas de formación cívica y ética con la educación artística bajo el objetivo de la formación democrática de los ciudadanos?

Inicialmente, el empleo del teatro social ofrece espacios de oportunidad, tanto pedagógica al combinar acciones de dos materias (educación artística y formación cívica y ética), las cuales podrían favorecer la formación de ciudadanos democráticos con un currículo transversal. Por otro lado, las limitaciones identificadas se relacionan con aspectos como el requerimiento de docentes con un perfil particular para implementar este tipo de acciones pedagógicas o más bien introducir un método *sindidáctico* (συνδιδασκαλία) con un equipo transdisciplinario compartiendo docencia. Sin embargo, la experiencia del campo impone las siguientes restricciones:

1. Para poder hacer una intervención de este tipo, es necesario contar con un docente quien ha estudiado el arte de teatro en una carrera universitaria, no técnica. La razón se encuentra en la naturaleza de este tipo de intervenciones sociales-artísticas del carácter pedagógico

que requieren una visión amplia sobre disciplinas distintas y un conocimiento profundo del área de las humanidades.

2. Además, el docente debe contar con una situación laboral estable que le permita hacer este tipo de actividades sin tener miedo que tal vez le va a costar su empleo.

3. Estas intervenciones requieren tiempo para estabilizar una relación pedagógica de confianza con los alumnos. Se observa que -frecuentemente- se llevan a cabo por organizaciones o gente externa a la escuela quienes planean un proyecto de intervención de 3 a 5 sesiones. Desde mi punto de vista, este tipo de proyectos no permitan establecer ningún cambio.

Preguntas específicas:

- ¿Los estudiantes adolescentes resuelven los conflictos que les involucran de manera cotidiana por medio de acciones democráticas?

-Si, como se registró en la observación y en las entrevistas, dentro del contexto de la intervención realizada.

- ¿Muestran los estudiantes participantes en el estudio respeto y aprecio por la diversidad, como rasgos definitorios de la democracia, en la resolución de sus conflictos?

-Si, como se registró en la observación y en las entrevistas.

- ¿Muestran los estudiantes participantes en el estudio una orientación de sentido de justicia en la resolución de sus conflictos?

-Si, como se registró en la observación y en las entrevistas.

- ¿Estas habilidades democráticas pueden desarrollarse a través del Teatro del Oprimido, en la esfera pública que el teatro crea?

-Si, como se registró en la observación y en las entrevistas, con las limitaciones mencionadas anteriormente.

## **CAPÍTULO SEXTO. Conclusiones: Discusión sobre el Proyecto**

Este es el último capítulo con que se concluye la disertación “Ciudadanía y Democracia: habilidades de interacción social en estudiantes adolescentes. Un estudio transcultural en México y Grecia a través del teatro social”. Regresando a los ejes que articulan el título, en este capítulo se combinan las conclusiones de la tesis con la democracia de inclusión y la transculturalidad, la educación para la democracia y la formación de ciudadanía, así como la interacción de los alumnos en el teatro social. Concluyendo, se manifiestan en resumen las conclusiones, las restricciones de la investigación y la posición de la tesis.

### **6.1. Educación para la democracia por una ciudadanía transcultural**

De los capítulos anteriores destaca la importancia de una educación para la democracia en contextos sociopolíticos que pertenecen al llamado “sur global”. Aunque la ciudadanía sigue siendo vinculada con la nación y el estado, se puede observar la necesidad de abordar una ciudadanía emancipadora, internacional y transcultural que podría conectar diferentes contextos sociales.

México pertenece a las economías fuertes, con industrialización nacional e internacional y gran cantidad de exportación. Sin embargo, la sociedad mexicana pertenece al sur global, debido a su contexto social que está marcado por la violencia y la pobreza. Por otro lado, Grecia es parte de la Unión Europea, pertenece al llamado mundo occidental y ha legado a la academia -en gran medida- la visión euro centrista. A pesar de ello, después de la crisis de 2008 fue claro que su lugar dentro del mapa internacional era con los países del sur europeo que comparten varias características con el sur global. La transformación de su economía en colonia de deuda (*αποικία χρέους*) y su gobernanza en política dependiente por las órdenes de la Unión Europea y el Fondo Monetario Internacional nos permite encontrar similitudes entre los dos contextos a pesar de sus grandes diferencias históricas.

Un elemento social que comparten es la falta de una educación democrática para hacer posible formar una ciudadanía activa. Leyendo los diarios de observación, se destaca con claridad esta deficiencia. Los alumnos mexicanos no pueden confrontarse con argumentos. El diálogo se interpreta como traición contra el equipo. La amistad crea grupos muy compactos con rasgos excluyentes, de los cuales sus miembros tienen un intenso sentido de pertenencia. Entonces resulta imposible para una persona surgir como una

entidad autónoma mutuamente relacionada con otros miembros del grupo. La forma que se sigue es más parecida al equipo heterónimo cuyos miembros no son quienes lo definan, al contrario, se encuentran parcialmente definidos por cualquiera administración, que a menudo adquiere un carácter metafísico, así que los miembros permanecen adjuntos a ella.

En cambio, los participantes Griegos no dudan de confrontarse usando argumentos, tanto entre sí como entre ellos y sus docentes. Sin embargo, ellos tampoco han vivido en condiciones de educación democrática, de hecho, tienen dificultad para transmitir sus sentimientos al grupo y de este modo colaborar en la comunidad estudiantil. Podríamos decir que son sujetos políticos, pero sin formar conexiones entre sí. Por lo tanto, la red de las relaciones sociales se presenta fracturada.

La democracia y la formación de la ciudadanía para lograr una democracia con participación activa, donde los diversos grupos de ciudadanos se representan en la esfera pública, requiere ser parte de la educación típica en las escuelas de ambos sistemas escolares. La tesis presenta y propone una intervención en educación para lograr habilidades para convivir en la democracia. No obstante, es un intento donde la democracia sigue siendo un objetivo, no una realidad, así como en nuestras sociedades: La democracia del pueblo con participación activa sigue siendo un objetivo de la vida política.

Aquí, vale la pena repetir las restricciones, pero también las posibilidades para el futuro. Restricciones de la investigación:

- Tiempo: La intervención se realizó en plazos temporales muy estrechos. Su naturaleza como proceso de investigación no permitiría su continuación a través todo el año escolar, un hecho que requería un permiso especial, introducción del curso como taller vivencial en el currículo y relación laboral con las escuelas.
- Relación: La intervención tuvo lugar en el contexto de la tesis doctoral, sin que la escritora perteneciera al personal educativo o científico de la escuela. En consecuencia, no cabía la posibilidad de moverse libremente, la cual podría conducir a cambios más profundos que necesitan tiempo para fermentar relaciones de confianza tanto con los alumnos, como con los colegas. Para realizar la intervención, en México, los alumnos se habían alejado de sus compañeros de clase, con los comparten vínculos amistosos, mientras en Grecia, la intervención se determinó por los problemas de comportamiento de los alumnos, su relación

problemática con sus docentes. Por lo general, no lograron desbloquear la intervención de este dipolo, así que su relación con la escritora se enfrentó como una mediación entre los dos polos.

- **Muestra:** La investigación se limitó solamente en una escuela del México Central y una escuela del Norte de Grecia, entonces no puede representar toda la población estudiantil de la educación secundaria de los dos países. Futuras investigaciones formadas por grupos multidisciplinarios de investigadores, quizás podrán generalizar sus resultados y examinar otros aspectos del mismo tema.
- **Estructura:** Su naturaleza de investigación, por defecto, supone poca divergencia del plano original y restringida libertad de actos y manejos. Ya que los objetivos, las cuestiones y la metodología eran definidos por el principio, la realización de la intervención tenía que seguir este plano, mientras la realimentación en el medio daba un margen para cambiar y modificar cosas, pero siempre dentro de los contextos definidos.
- **Fragmentariedad:** La restricción más importante surge del hecho que la intervención fue el único lugar donde se permitía una coexistencia alternativa. Esta interacción diferente se dirigió a solamente algunas de las personas e influyó sólo un parte de las relaciones de la escuela. Significó una democracia hetero-tópica dentro de un contexto autoritario, en consecuencia muestra un anti-ejemplo, sin embargo bastante restringido.

En este punto es importante acentuar la distinción entre educación democrática y educación para la democracia. Una educación democrática, según la definición de la Comunidad Europea para la Educación Democrática, significa que los alumnos toman decisiones para su educación<sup>88</sup>, mientras la educación para la democracia significa la educación civil de los ciudadanos que participan en la defensa de la democracia en el contexto sociopolítico. La intervención sola no podría conducir ni al primero, tampoco al segundo ya que se realizó, como se mencionó, en un contexto estrictamente predefinido.

En el currículo se encuentran dos tipos de conocimiento que la educación como institución quiere transmitir a las nuevas generaciones de ciudadanos: 1. Las instituciones

---

<sup>88</sup> <https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education/>



democráticas y 2. Las habilidades de interacción democrática. La investigación se concentró en el desarrollo de estas habilidades, ofreciendo un espacio de aceptación y de discusión para que los participantes desarrollaran sus capacidades.

Para este propósito, vale la pena mencionar posibilidades de investigación en el futuro:

- La investigación podría formar la base para futuros estudios que combinan las artes con la ciudadanía. Mientras los estrechos márgenes del trabajo particular no permiten generalización, lo que se podría anotar es una tendencia que hace destacar el potencial del teatro social de crear el ambiente propio para el desarrollo de habilidades de vida con el propósito de interacción democrática. Si estudios con acceso a una muestra más amplia y, en consecuencia, posibilidad de generalización en la población, tomaran este hilo, podrían investigar más profundamente la tendencia específica.
- En las investigaciones posibles del futuro, sería también muy útil expandir el estudio de las relaciones entre los países del Sur global. De esta manera, se podría crear una nueva narración sobre la ciudadanía transcultural que tendrá en cuenta la necesidad de los ciudadanos de emanciparse y fortalecerse para que se construya el estado autónomo como se describió en el capítulo segundo.

En conclusión y para resumir en una frase la tesis de la disertación al respecto de la formación de la ciudadanía, se argumenta a favor de una educación vivencial para la democracia por una ciudadanía transcultural.

## **6.2. Democracia Incluyente**

En este momento es útil subrayar que el tema de esta disertación fue sobre la educación para la democracia y no la democracia sobre política de identidades, porque -dentro de la transculturalidad- se considera una cultural de la ciudadanía que conecta el *demos* fuera de las identidades antagónicas.

El punto de partida en las Artes Escénicas es la subjetividad, la cual se ubica en la articulación de las preguntas fundamentales de la presentación: quién habla, quién actúa, dónde toma lugar, quién lo ve, qué ideologías se encuentran, qué discurso se desarrolla, etc. Además, la subjetividad se encuentra en los procesos del enfoque de contenido de la

autoridad al efecto y la transformación de significados (transform meanings) (Diamond, 1996). El acto de hablar francamente la historia de una persona es un movimiento hacia la subjetividad y la agencia con implicaciones políticas (Cohen-Cruz, 1994). Entonces de esta forma, desde lo privado hacia lo público, se logra la vida participativa en la sociedad. En este sentido, el fin es la representación afirmativa de esta subjetividad en esta forma y en este contexto, que deja la reflexión y el espejismo del yo, dando su lugar a la autopercepción y la autoestima.

El diario de observación ofrece muchos ejemplos de esta subjetividad. Para no repetir los mencionados en el cuarto y quinto capítulo, es suficiente hacer referencia los dramas que presentaron los estudiantes, durante los encuentros décimo quinto hasta el vigésimo en México y desde el décimo hasta el décimo quinto en Grecia respectivamente. Se observa el paso de lo personal a lo colectivo, a través de la identificación, mientras se actúan escenas que -aunque se han vivido individualmente- constituyen lugar común. En resumen, la experiencia personal se hace común, tanto como la experiencia per se por ser compartida, pero también por ser transformada en algo común.

Un ejemplo característico es todo lo que sucedió en el teatro imagen. Los alumnos se dividieron en grupos para representar escenas de sus vidas. Los participantes mexicanos incluyeron actos de violencia en las tres de las cuatro escenas del teatro imagen. El hecho de que crecen en un ambiente social donde la violencia es diaria afecta sus representaciones y en consecuencia la concepción del mundo y de sí mismo. Respectivamente, en Grecia un grupo presentó el autoritarismo de los profesores y otro la soledad. Fue la soledad como la vio la chica que la propuso, como la vivieron los chicos que la representaron, como la sintió todo el grupo-espectadores. Fue la soledad de los adolescentes como rasgo de su crecimiento, como punto donde la realidad ofrece el estímulo-material que construye la identidad. El paso de la violencia a la soledad recorre el libro del mismo Boal, *El arco iris del deseo* (2004), que enriquece el Teatro del Oprimido con la experiencia que tuvo el escritor durante su estancia en Europa.

Abdela, Fragoudaki y Dragona (1997) describen un patrón que explica tres procesos de la función de la identidad: la asimilación, la armonización y la evaluación que interactúan y dan valor a la identidad. Estos procesos se guían por tres principios: la singularidad del individuo, la continuidad en el tiempo y el valor personal y social. En este

sentido, las identidades son colectivas y se construyen socialmente, aunque se viven personalmente desde la subjetividad y la particularidad de cada individuo. La alteridad – otherness– se refiere al otro, a la persona que difiere, del sujeto de referencia. Históricamente, el otro ha sido el límite la sociedad. El punto donde compitieron la libertad y la democracia con la tolerancia, el reconocimiento y la aceptación.

La pedagogía crítica en sus últimos textos consideró todas estas diversidades como parte de la realidad del salón y reconoció la necesidad de incluir todas las identidades en el proceso de emancipación (Shrewsbury, 1987; Giroux, 1990, 1991; Hooks 1994, 2003; Weiler 2001).

Un ejemplo es hooks, una mujer (género marginalizado), negra (raza excluida), hija de trabajadores (clase oprimida) quien ha complementado la pedagogía crítica con su mirada. Aunque ha dado perspectiva de género en la pedagogía crítica, ella misma testifica la clase social como diversidad cultural dominante según su propia experiencia en la universidad: “El ruido, la ira, las explosiones emocionales, e incluso algo tan aparentemente inocente como la risa desenfadada, eran consideradas inaceptables, vulgares destrucciones del orden social del aula. Estos rasgos también se asociaron con ser un miembro de la clase baja.” y lo aclara más adelante: “Los valores burgueses en el aula crean una barrera, bloqueando la posibilidad de confrontación y conflicto, evitando la disidencia” (2009, p. 143).

Para concluir esta –auto– crítica, existen muchas investigadoras quienes trabajan sistemáticamente las políticas de identidades. Esta tesis desea retomar sus avances para poder plantear un cambio holístico y radical. Probablemente la crítica de Ellsworth en el año 1989 tal vez era más fuerte que en el 2016, donde han pasado 15 años de *politically correct Identity Politics* y las identidades han perdido su carácter colectivo y se han convertido en la combinación de identidad propia individualista. De la identidad femenina hemos pasado a la identidad de una mujer-griega-tesista-hija-hermana-esposa- radicando en México. Probablemente para recuperar una narración más grande sentí la necesidad de escribir una tesis sobre la educación democrática y la formación de la ciudadanía.

|  |
|--|
| <p>En conclusión y para restaurar las narrativas anteriores, la tesis argumenta a favor de una democracia directa donde se pueden incluir todos los grupos que ahora se encuentran marginalizados.</p> |
|--|

### **6.3. Trans-individualidad e interacción en la sociedad democrática**

Aparte de la teoría de la educación democrática, la cual sí ofrece un marco de teoría y de acción, un área de conocimiento que hay que incluir en este estudio es la interacción social. La presente investigación tiene como parte fundamental el estudio de las dinámicas de los grupos de adolescentes y por eso es importante examinar sus fenómenos.

La teoría de la trans-individualidad de Balibar (1990) –basada en el pensamiento de Spinoza– es una filosofía de los géneros de la comunicación (modales) que consideran la contractura individual y social como un proceso único, simultáneo e interactivo. La pregunta sobre qué fue primero si la sociedad o el individuo nos conduce a otra pregunta: ¿La persona construye la sociedad o bien la sociedad construye al individuo? Es una suposición común que la sociedad se compone de individuos, pero ¿en qué medida ésta se ha definido o determinado por ellos? Diferentes disciplinas y diferentes ideologías proponen otras perspectivas sobre esta cuestión. La psicología social trata de responder y definir esta relación desde las teorías de la conformidad con el grupo y la influencia de la minoría. Del mismo modo, la teoría política en la perspectiva de Marx (1848) mostró cómo el individuo encierra todas las contradicciones sociales de su tiempo; antes, la ley universal de Kant (1781) demostró la responsabilidad del individuo con la sociedad.

De acuerdo con Balibar (1990), la persona se construye dentro de la comunidad y no por su contenido, sino por su relación con otras personas, no yuxtapuestos a la sociedad, sino en una relación recíproca con ella. Las dos necesidades del individuo, planteadas por la psicología como la necesidad de pertenencia y la necesidad de distinción se manifiestan en la filosofía de Balibar como la necesidad de mantener y la necesidad de conformar al ser. Esta distinción refleja la relación entre el individuo y la sociedad: el individuo se convierte en un ser social reconociéndose él mismo como un reflejo del otro. La teoría de la trans-individualidad de Balibar (en Bartsidis, 2015) se basa en la concepción de un campo 'intermedio' que define la relación entre las personas y que permite la interacción y la formación fortaleciendo tanto al individuo a través del colectivo, como a la sociedad a través de la individualidad.

La escuela y especialmente la clase se definen como un grupo determinado por las relaciones de sus miembros. Dentro de este grupo los comportamientos son desarrollados y construidos con la participación de las personas. Las relaciones sociales son decisivas para la construcción de la persona (estructura de la personalidad, carácter configurado), ya que

el yo no es una imagen cristalizada, sino líquida, que permite que en las relaciones interpersonales se aplique el significado que corresponde. La comprensión del yo se da a través de la comprensión del otro; es el espacio entre las relaciones.

Podríamos decir que las relaciones que prevalecen en la escuela mexicana son relaciones claras de jerarquía vertical, donde los alumnos obedecen a los requisitos de los docentes. Las relaciones entre alumnos son cercanas, se caracterizan por vínculos amistosos, y los grupos de coetáneos son muy aparentemente formados. Diríamos que las bandejas son grupos íntimos con límites estrictos. La relación entre la autoridad escolar, como representante de la institución de educación, y los alumnos tiene carácter formativo, enfatizando al comportamiento social y la elección individual. En todas las áreas de la escuela se encuentran letreros de motivación y autoayuda que conducen a esta dirección.

Las relaciones que prevalecen en la escuela griega, entre los alumnos y los docentes, igualmente parecen ser relaciones de jerarquía vertical, a la cual, sin embargo, los alumnos no desean obedecer y los profesores prefieren no tener que ejecutar su poder. Así que las relaciones entre alumnos y docentes son bastante conflictivas. De las relaciones entre alumnos, podemos decir que son relaciones amistosas cercanas, pero no tan cerradas. Los chicos tienen también amigos alumnos que no pertenecen a una bandeja específica. La relación abierta de los grupos con sus miembros se fortalece por el hecho de que los alumnos se dividen en direcciones, separadas de sus clases básicas, dependiendo de la técnica que han elegido, por lo tanto la interacción con otros chicos se enriquece. Sin embargo, los alumnos de ambas escuelas están en favor de la institución de la escuela, lo cual se hizo claro por el diario.

Con este argumento Balibar deja de lado argumentos anteriores dualistas que interpretan la relación individuo-sociedad y la transforma en una relación basada en la comunicación mutua, no en el poder ni en la obediencia. Aquí radica la principal diferencia de Balibar con respecto a Foucault (1991) ya que éste afirma que la persona se transforma una vez sometida a una forma de poder. Bartsidis (2006) resume la teoría de Balibar en los siguientes principios:

- La persona es relativa,
- La individualidad es síntesis,

- El individuo es la producción del proceso de separación y la integración de forma simultánea,
- El individuo es resultado de este proceso y
- Su unidad es secundaria.

Al reconocer la individualidad de esta manera y establecer la comunicación en su núcleo, la construcción del individuo presupone la existencia de otra persona, por lo que la individualidad requiere la trans-individualidad, la cual consiste en la comunicación que tiene lugar en el espacio "intermedio". La teoría de la trans-individualidad combina los activos y los pasivos, y conduce a un nuevo concepto de sociedad que mejora la integración de la diversidad dentro de una visión materializada de la fraternidad y la renuncia de la soberanía.

Resumiendo lo ya mencionado, la intervención intentó restituir este espacio "intermedio" y potenciar las relaciones, la interacción y la comunicación de los participantes. En particular, se enfatiza a la operación de los adolescentes dentro del grupo de coetáneos. El presente estudio afronta los roles sociales desde un punto de vista dialectico, considera que están en una negociación permanente entre los individuos (o los grupos) que les componen, o sea les dan sentido y les realizan. Los roles sociales son relaciones, y estas definen el lugar común de aquellos que las contraen.

Un grupo se puede definir como dos o más individuos que están conectados por relaciones sociales. Los miembros del grupo comparten una identidad común y la estructura del grupo se define por las normas, las reglas y las relaciones. Los fenómenos de los grupos, sus estructuras, interacciones, asimilaciones, se llama dinámica del grupo (Forsyth, 2010). Lewin, Lippitt y White (1939), pioneros en la psicología social, estudiaron los fenómenos de la dinámica del grupo y las relaciones entre sus miembros y presentaron el liderazgo del grupo clasificándolo como democrático, autoritario y liberal, verificando empíricamente la eficacia del maestro en el proceso didáctico como líder democrático.

El estudio de los roles sociales es visto desde una perspectiva interactiva. El rol desde esta perspectiva debe negociarse constantemente entre los individuos y esto es lo que determina la relación que van a construir.

Desde que son niños, los seres humanos empiezan a jugar y a través de sus juegos asimilan el mundo para comprenderlo. La psicología del desarrollo ha examinado el juego

infantil y su contribución a las competencias cognitivas y afectivas, usando el juego simbólico como una herramienta diagnóstica para el desarrollo del niño (Russ, 2005). La simulación en el juego, el juego de roles, permiten al niño internalizar la realidad, crear esquemas, identificarse con los adultos y así crecer. El desarrollo de uno mismo ocurre a través de la toma de papeles; con el fin de construir y determinar al yo, una persona tiene que tomar el papel de otra persona, para reflexionar sobre sí mismo.

Los niños adoptan roles en su desarrollo como persona. Según Mead (1967), la persona se desarrolla en tres etapas: la primera etapa es la preparatoria y consiste en la imitación del niño en la que asume roles que todavía no tienen un significado para él. La segunda etapa es la etapa lúdica y el niño actúa los roles, pero sin un concepto unificado de su persona. La última etapa es la de juego donde el niño se descubre a sí mismo y asimila los roles y sus expectativas.

En el interaccionismo simbólico el significado se construye en la interacción (Blumer, 1969); es decir, a través del juego de roles. El comportamiento es social cuando ha incorporado el comportamiento de los demás; igual que con el significado. Los seres humanos responden y actúan de acuerdo a lo que han registrado en su reacción y las repuestas de los otros. Al hacer esto se constituye el imaginario de la conducta humana.

Esto es exactamente lo que se logra a través del teatro en general y del teatro social en particular. Este es un teatro que enfatiza el proceso, el contenido, el agente y la experiencia colectiva. La forma estética y la obra completada son reemplazadas por las técnicas que trabajan a favor de la participación basada en la experiencia de los actores-espectadores y la creación de una experiencia estética emancipadora.

|  |
|--|
| <p>Sumando lo anterior, la tesis argumenta a favor de una interacción social democrática donde las dinámicas del grupo se transforman para poder lograr un lugar común, crear una esfera para el desarrollo de las personas en comunidad. Allí donde el yo se penetra por el nosotros, entran las fundaciones de la libertad. En cada caso, la sociedad es una red de relaciones. De hecho, una sociedad donde la auto-conciencia y la conciencia social de los ciudadanos les permiten relacionarse libremente, esta es una sociedad libre.</p> |
|--|

#### **6.4. En lugar de epilogo**

Las dinámicas registradas durante la investigación del campo marcan una gran diferencia entre los dos contextos. Los estudiantes que participaron en México parece que les afecta más lo afectivo, mientras que a los estudiantes de Grecia les afecta lo cognitivo. La posibilidad de no permitir expresarse a través del afecto puede ser un factor explicativo del aumento de la ultraderecha que se manifestó en la escena política griega con el partido *Amanecer Dorado* y sigue con el partido *Solución Griega* mientras la negación del conflicto de endo-grupo quede ser un factor explicativo para la comunalidad (y la delincuencia organizada) que se expresa en la sociedad mexicana. Sin embargo, la naturaleza de la investigación, es decir una investigación de corto plazo y con muestra limitada, no permite generalizar los resultados. Es importante guardar distancia de esquemas completos que pueden llevar a presupuestos e imágenes estereotípicas. No obstante, muestra una tendencia la cual puede ser investigada más a fondo en futuras disertaciones entre los dos países e incluso entre los distintos contextos del sur global.

Antes de concluir la tesis, es importante mencionar las limitaciones y las debilidades que disminuyen el alcance de las conclusiones. La tesis contiene en su núcleo básico una intervención teatral, pero la investigadora no forma parte de los docentes de la escuela, por lo cual resulta difícil tener libertad de acciones y de palabra. Además, la intervención duró poco tiempo y se aplicó en una pequeña muestra, por lo cual se puede categorizar como estudio de caso. Finalmente, el sistema griego tiene un currículo cerrado y no permita derogaciones.

Como posición de la tesis, se puede sostener el apoyo de la educación a la ciudadanía transcultural con la democracia directa como objetivo, donde todos los grupos que de momento están marginalizados, tendrán la oportunidad de formar parte orgánica de la red social. A pesar de las limitaciones mencionadas y la controversia de las características de los participantes, se puede manifestar que los alumnos tuvieron conciencia sobre su trans-individualidad, lograron una interacción social democrática, desarrollaron habilidades políticas y formaron parte de una cultura de ciudadanía que atraviesa las fronteras. La postura de la tesis se realizó al grado que le correspondía.



En conclusión, la democracia puede ser la respuesta política a los problemas sociopolíticos tanto en el nivel de la república, igual en las relaciones de la esfera privada que siguen siendo relaciones sociales que forman parte de la cultura cívica. La gobernanza de la república y la gobernanza de las asociaciones y colectivos requieren una capacitación en la toma de decisiones, una experiencia previa en círculos democráticos, en la participación en el espacio común y la resolución pacífica de conflictos.

## BIBLIOGRAFÍA POR DISCIPLINA

Escribir un trabajo transdisciplinario presupone el estudio de diferentes campos académicos y cognitivos. Por esta razón, la bibliografía se presenta por separado en disciplinas para que el lector pueda acceder fácilmente a las obras de cada campo.

### A. ESTUDIOS SOCIALES Y POLÍTICA

#### A.1. Filosofía política, sociología e historia

Anaya, R. (2012). *Educación democrática y formación de ciudadanía. Razonamiento moral e ideología educativa en instituciones formadoras η actualizadoras de docentes en el estado de Chihuahua*. (Unpublished doctoral dissertation), Universidad Autónoma De Ciudad Juárez, Juárez, México.

Andokides- Ανδοκίδης (1996). *Άπαντα: Περί των μυστηρίων, Περί της εαυτού καθόδου, Περί της προς Λακεδαιμονίους ειρήνης, Κατά Αλκιβιάδου, Αποσπάσματα..* Φιλολογική Ομάδα Κάκτου (Επιμ. & μεταφρ.). Αθήνα: Κάκτος.

Arendt, H. (1990). *On Revolution*. London: Penguin Books.

Arendt, H. (2000). *Περί βίας*. Κ. Λιβιεράτος & Γ. Ν. Μερτίκας (Επιμ.). (Β. Νικολαΐδου-Κυριανίδου, Μεταφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. (R.G. Novales, Trad.). Buenos Aires: Paidós.

Aristóteles- Αριστοτέλης (1993). *Πολιτικά I (A, B)*. Φιλολογική Ομάδα Κάκτου (Επιμ. & μεταφρ.). Αθήνα: Κάκτος.

Badiou, A. (2012). *On Being Happy*. Keynote lecture in Nexus Conference “How to change the world?”, Nexus Institute, Amsterdam.

Balibar, E., (2009). *Spinoza de la individualidad a la transindividualidad*. (A. Torre, trad.). Buenos Aires: Editorial Brujas.

Berg, W. & Ní Éigearthaigh, A. (2010). *Exploring transculturalism. A Biographical Approach*. Wiesbaden: VS Verlag.

Bernstein, S. & Milza, P. (2000). *Ιστορία της Ευρώπης. Από τη Ρωμαϊκή αυτοκρατορία στα ευρωπαϊκά κράτη, 5ος-18ος αιώνας*. (Α. Δημητρόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology*, 12, 67-92.

Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido*. (G. Schmilchuk, trad.) Barcelona: Alba.

- Bobbio, N., (1993). *Igualdad y libertad* (trad.P. Aragón Rincón). Barcelona: Paidós.
- Braveboy-Wagner, J. (2009). *Institutions of the Global South*. London: Routledge.
- Castoriadis, C. (1985). *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*. Αθήνα: Ραππα.
- Castoriadis, C. (2000). *Οι ομιλίες στην Ελλάδα* (2η έκδ.). Αθήνα: Ύψιλον.
- Castoriadis, C. (2012). *Η δυνατότητα μιας αυτόνομης κοινωνίας: Μία διάλεξη και δύο συνεντεύξεις στη Λατινική Αμερική*. (Μ. Τσιούτσιας, Μεταφρ.). Αθήνα: Στάσει Εκπύπτοντες.
- Chaparro Caso-López, A., Caso Niebla, J., Fierro Evans, M. & Díaz López, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37, (149), 20-41..
- Dahl, R. (1989). *La poliarquía. Participación y oposición*. España: Técno.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2005). *Sexta declaración de la de la selva Lacandona*. México: Anagal.
- Elden, S. (2005). Missing the point: Globalization, deterritorialization and the space of the world. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 30, (1), 8-19.
- Engels, F., (2007). *Ο Λουδοβίκος Φόϊερμπαχ και το τέλος της Κλασικής Γερμανικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Ertman, T. (1997). *Birth of the Leviathan: Building States and Regimes in Medieval and Early Modern Europe*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- European Union, Council of Europe (2020). *Who we are*. Retrieved 16 February 2020 from <https://www.coe.int/en/web/about-us/who-we-are>.
- Featherstone, M. (1990). Global Culture: An Introduction. *Theory, Culture & Society*, 7, (2-3), 1-14.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: the birth of prison*. (A. Sheridan, trans.) New York: Vintage.
- Foucault, M. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας*. (Λ. Τραυλινού, μεταφρ.) Αθήνα: Ύψιλον.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh, Social Sciences Research Centre.
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις: Δυο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*. (Δ. Μακρυνιώτη, μεταφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Gray, K. & Gills, B. (2016). Introduction: South–South cooperation and the rise of the Global South. *Third World Quarterly*, 37, (4), 557-574.
- Grugel, J. & Piper, N. (2007). *Critical perspectives on global governance*. London: Routledge.
- Habermas J. (1991). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. (T. Burger, Trans.) Cambridge, MA: MIT press.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. (W. Rehg, Trans.) Cambridge, MA: MIT Press.
- Hardt, M. & Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge: Harvard University Press.
- Harris, E. M. (1992). Pericles' Praise of Athenian Democracy Thucydides 2.37.1. *Harvard Studies in Classical Philology*, 94, 157-167.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). *Global Transformations. Politics, Economics and Culture*. Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Heng, Y. & MacDonagh, K. (2009). *Risk, global governance and security*. London: Routledge.
- Hobsbawm, E. (2008). *Η εποχή των επαναστάσεων: 1789-1848*. (Μ. Οικονομοπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Kotsakis- Κωτσάκης, Δ. (2012). *3 και 1 κείμενα*. Αθήνα: οι εκδόσεις των συναδέλφων.
- Kotsakis- Κωτσάκης, Δ. (2016). *Η δυναμική του κοινού. Ταξικές αντιθέσεις και ηγεμονία στον κοινωνικό χώρο*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις των ξένων.
- Lieros- Λιερός, Γ. (2011). *Σκέψεις για την άμεση δημοκρατία*. Αθήνα: οι εκδόσεις των συναδέλφων.
- Locke, J. (2013). *Δεύτερη Πραγματεία περί Κυβερνήσεως*. (Π. Μ. Κιτρομηλίδης, Μεταφρ.). Αθήνα: Πόλις.
- Luxemburg, R. (2003). *The accumulation of Capital*. (A. Schwarzschild, trans.) London and New York: Routledge.
- Marshall, T. & Bottomore, T. (2005). *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires: Losada.
- Marx, K. & Engels, F. (2004). *The communist manifesto*. L. M. Findlay (Ed. & trans.). Ontario, CA: Broadview Editions.
- Marx, K. (2002). Το Κεφάλαιο, Τόμος 1. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

- Montesquieu (1989). *The spirit of the laws*. A. M. Cohler, B. C. Miller & H. S. Stone (Eds.). Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Murphy, S. (2013). *Multiculturalism: A critical introduction*. New York: Routledge
- Pilia- Πύλια, M. (2001). Λειτουργίες και αυτονομία των κοινοτήτων της Πελοποννήσου κατά τη δεύτερη τουρκοκρατία (1715-1821). *Μνήμων*, 23, 67-98. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού.
- Πλάτων- Πλάτων (1992). *Πολιτεία (ή περί δικαίου)*. Φιλολογική Ομάδα Κάκτου (Επιμ. & μεταφρ.). Αθήνα: Κάκτος.
- Πλάτων- Πλάτων (1993). *Πρωταγόρας (ή σοφισταί)*. Φιλολογική Ομάδα Κάκτου (Επιμ. & μεταφρ.). Αθήνα: Κάκτος.
- Rancière, J. (2010). *Το μίσος για τη δημοκρατία. Πολιτική, δημοκρατία, χειραφέτηση*. (B. Ιακώβου, Μεταφρ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Rancière, J. (2017). *Ένας καφές με τον Ζακ Ρανσιέρ κάτω από την Ακρόπολη*. Α. Σχισμένος & Γ. Κτενάς (Επιμ. & μεταφρ.). Αθήνα: Βαβυλωνία.
- Rehbein, B. (2015). *Critical theory after the rise of the global South : kaleidoscopic dialectic*. New York and London: Routledge.
- Rousseau, J. J. (2005). *El contrato social*. (I. de Lorens, Trad.). México: Editores mexicanos unidos.
- Rumford, C. (2008). *Cosmopolitan spaces: Europe, globalization, theory*. New York and London: Routledge.
- Rupert, M. (2000). *Ideologies of Globalization: Contending visions of a New World Order*. London and New York: Routledge.
- Sartori, G. (1979). Democracia. En D. Sills (Ed.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (v. 3, p. 489). Madrid: Aguilar.
- Sartori, G. (1994). *Teoría de la democracia. El debate contemporáneo*. (S. Sánchez González, Trad.). España: Alianza.
- Sartori, G. (2013). *La democracia en treinta lecciones*. (A. Pradera, Trad.). México: Taurus.
- Sassen, S. (1996). *Losing Control? Sovereignty in an Age of Globalization*. New York: Columbia University Press.

- Sassen, S. (2006). *Territory – Authority – Rights: From Medieval to Global Assemblages*. Princeton: Princeton University Press.
- Sassen, S. (2007). *A sociology of Globalization*. London and New York: W. W. Norton & Co.
- Scott, J. (Ed.). (2012). *The Major Political Writings of Jean-Jacques Rousseau*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shaw, T., MacLean, S. & Black, D. (2006). Introduction: A Decade of Human Security: What Prospects for Global Governance and New Multilateralisms? In Black, D., Shaw, T., & MacLean, S. (Eds.), *A Decade of Human Security* (pp.3-18). Florence: Taylor and Francis.
- Taguieff, P. A. (2002). *Παγκοσμιοποίηση και δημοκρατία*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Toledo, V. (2014). *México, regiones que caminan hacia la sustentabilidad*. Puebla: Universidad Iberoamericana.
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la Modernidad*. (A. L. Bixio, trad.) Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Tucidides- Θουκυδίδης (2008). *Ιστορία*. Α. Σ. Βλάχος (Επιμ. & μεταφρ.). Αθήνα: Εστία.
- United Nations. World Economic Situation and Prospects (2014). *Country classification*. Retrieved 13 February 2020 from [https://www.un.org/en/development/desa/policy/wesp/wesp\\_current/2014wesp\\_country\\_classification.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/policy/wesp/wesp_current/2014wesp_country_classification.pdf).
- United Nations. World Economic Situation and Prospects (2019). Global economic Outlook. In *World Economic Situation and Prospects* (1-55). New York: United Nations. Retrieved 13 February 2020 from [https://www.un.org/development/desa/dpad/wp-content/uploads/sites/45/WESP2019\\_BOOK-web.pdf](https://www.un.org/development/desa/dpad/wp-content/uploads/sites/45/WESP2019_BOOK-web.pdf).
- Wallerstein, I. (2005). *Las Incertidumbres Del Saber*. Barcelona: Gedisa.
- Welz, G. (2009). Multiple Modernities: The Transnationalization of Cultures. In: Schulze-Engler, F. and Helff, S. (eds.). *Transcultural English Studies: Theories, Fictions, Realities* (pp. 37-58). New York: Rodopi.

Wolvers, A., Tappe, O., Salverda, T. & Schwarz, T. (2015). Introduction. In Hollington, A., Salverda, T., Schwarz, T. & Tappe, O. (Eds.), *Concepts of the Global South* (pp. 1-2). Cologne, Germany: Global South Studies Center Cologne.

## A.2. Interseccionalidad, preguntas de investigación

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Fawcett, J. (2013). Thoughts about conceptual models, theories, and literature reviews. *Nurse Science Quarterly*, 26, (3), 285-288.

Fuentes, R. (2012). *La formación interdisciplinaria de investigadores en ciencias sociales, una perspectiva sociocultural crítica ante 'la sociedad del conocimiento'*. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Ciencias Sociales, Ciudad de México.

Gobato, F. (2013). Los giros del helicoide. Los avatares de la construcción dialéctica de un tema y un problema de investigación. En J. Aibar, F. Cortés, L. Martínez & G. Zaremberg (Eds.), *El helicoide de la investigación: metodología en tesis de ciencias sociales* (p. 81-106). México: FLACSO.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, V. (2013). *Fronteras y reconstrucciones en filosofía de la ciencia*. Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Jaime, E. & Jaramillo, J. (2005). La investigación inter y transdisciplinaria en las ciencias Humanas hoy: retos y debates, convergencias y divergencias. En J. Jaramillo (Ed.), *Cultura, identidades y saberes fronterizos* (p. 11-58). Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Martín-Barbero, J. (2005). Transdisciplinariedad: Notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales. En J. Jaramillo (Ed.), *Cultura, identidades y saberes fronterizos* (p. 59- 72). Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Patiño, M. E. & Padilla, M. R. (2011). La construcción del objeto de estudio en el análisis cultural. Un ejercicio reflexivo para visibilizar y discutir los elementos del proceso. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XVII, (34), 157-176.

- Sandberg, J. & Alvesson, M. (2010). Ways of constructing research questions: gap-spotting or problematization?. *Organization*, 18, (1), 23-44.
- Tárres, M. L. (2008). Lo cualitativo como tradición. En Tárres, M. L. (Ed.), *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (p. 35-60). México: FLACSO.
- Torraco, R. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4, (3), 356-367.
- Toulmin, S., Rieke, R. & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McMillan.

## **B. HUMANIDADES**

### **B.1 Psicología, pedagogía y educación**

- Aguascalientes, Gobierno del Estado. Instituto de Educación de Aguascalientes (s.f.). *Departamento de participación social*. Recuperado 16 febrero 2020 de [http://www.iea.gob.mx/INTERNAS/sistema\\_educativo/prog\\_participacionsocial.html](http://www.iea.gob.mx/INTERNAS/sistema_educativo/prog_participacionsocial.html)
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (5<sup>th</sup> ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Arhontaki- Αρχοντάκη, Z. (2003). 205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων: Ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Bakirtzis- Μπακιρτζής, K. (2007, Μάιος) Βιωματική μάθηση. Ανακοίνωση στο συνέδριο «Οι μικρές ομάδες στο σχολείο», Δημοκρίτειο πανεπιστήμιο.
- Bertholf, E. (2011). *The Sudbury Model of Education*. Retrieved 16 February 2020 from <https://sudburyschool.com/content/sudbury-model-education>.
- Bizzell, P. (1991). Power, authority, and critical pedagogy. *Journal of Basic Writing*, 10, (2), 54-70. New York: City University of New York.
- Breuing M. (2011). Problematizing Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3, (3), 2-23. Greensboro, NC: University of North Carolina.
- Cattanach, A. (Επιμ.). (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού*. (Φ. Μεγαλούδη, μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.
- Connell, R. W. (1992). Citizenship, Social Justice and Curriculum, *International Studies in Sociology of Education*, 2 (2), 133-146.



- Corbett, B., Blain, S., Ioannou, S. & Balsler, M. (2017). Changes in anxiety following a randomized control trial of a theatrebased intervention for youth with autism spectrum disorder. *Autism*. 21(3), 333-343.
- Crick, F. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Retrieved 18 February 2020 from <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>.
- Dewey, J. (1926). *Το σχολείο και το παιδί*. (Α. Σωτηρίου, μεταφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59, (3), 297-325. Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.
- Estados Unidos Mexicanos. Instituto Nacional Electoral, INE (2016). Estrategia Nacional de Educación Cívica 2011-2015. Recuperado 18 febrero 2020 de <https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/DECEYEC/EducacionCivica/estrategia Nacional/ENEC-2005-2010.html>.
- Estados Unidos Mexicanos. Instituto Nacional Electoral, INE (2017). Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023. Recuperado 18 febrero 2020 de <https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/DECEYEC/EducacionCivica/estrategia Nacional/>.
- Estados Unidos Mexicanos. Instituto Nacional Electoral, INE (s.f.). Estrategia de Cultura Cívica. Recuperado 15 febrero 2020 de <https://www.ine.mx/cultura-civica>.
- European Democratic Education Community, EUDEC (n.g.). What is Democratic Education? Retrieved 15 February 2020 from <https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education>.
- European Union, Council of Europe (2020). “Free to Speak - Safe to Learn” *Democratic Schools for All is a Council of Europe project for schools all over Europe*. Retrieved 15 February 2020 from <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/home>
- Freie Schule Leipzig (2020). The School. Retrieved 16 February 2020 from <https://www.freie-schule-leipzig.de/die-schule/>.

- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed* (M. Bergman Ramos, trans.). (30<sup>th</sup> anniversary ed.). New York: Continuum.
- Giroux, H. & Purpel, D. (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Giroux, H. (1989). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Gobato, F. (2013). Los giros del helicoide. Los avatares de la construcción dialéctica de un tema y un problema de investigación. En J. Aibar, F. Cortés, L. Martínez & G. Zarembeg (Eds.), *El helicoide de la investigación: metodología en tesis de ciencias sociales* (p. 81-106). México: FLACSO.
- hooks, b. (2009). Confronting Class in the Classroom. In Darder, A., Torres, R. D. & Baltodano, M. P. (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (2<sup>nd</sup> ed.). (p. 135-141). London: Routledge.
- International Democratic Education Network, IDEN (n.g.). What is Democratic Education? Retrieved 15 February 2020 from <https://www.idenetwork.org/index.php/about/what-is-democratic-education>.
- International Democratic Education Network, IDEN (n.g.). What is IDEN? Retrieved 15 February 2020 from <https://www.idenetwork.org/index.php/about/what>.
- Johnson, C. (2002). Drama and Metacognition. *Early Child Development and Care*, 172, (6), 595-602. Oxfordshire, UK: Taylor & Francis.
- Kempe, A. (1991). Learning Both Ways. *British Journal of Special Education*, 18, (4), 137-139. Tamworth, UK: NASEN.
- Leeds-hurwitz, W. (2009). Social construction of reality. In S. W. Littlejohn & K. A. Foss (Eds.), *Encyclopedia of communication theory* (p. 891-894). Thousand Oaks, CA; London; New Delhi; Singapore: SAGE.
- Levinson, B. (2005). Citizenship, Identity, Democracy: Engaging the Political in the Anthropology of Education. *Anthropology and Education Quarterly*, 36, (4), 329-340. Arlington, VA: American Anthropological Association.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, (2), 271-301. Oxfordshire, UK: Taylor & Francis.

- Malchiodi, C. A. (2009). *Εικαστική θεραπεία, ένας πρακτικός οδηγός*. (Ε. Αστέριου, μεταφρ.) Ν. Αναγνωστοπούλου (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Matsagoura- Μαρσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. & Lankshear, C. (Eds.). (1993). *Politics of liberation: Paths from Freire*. London & New York: Routledge.
- McLaren, P. (1999). A Pedagogy of Possibility: Reflecting upon Paulo Freire's Politics of Education: In Memory of Paulo Freire. *Educational Researcher*, 28, (2), 49-56. Thousand Oakes, CA: SAGE.
- McLaren, P. (2009). Critical Pedagogy: a look at the Major Concepts. In Darder, A., Torres, R.D. & Baltodano, M. P. (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (2<sup>nd</sup> ed.). (p. 61-83). London: Routledge.
- Moscovici, S. (1973). Foreword. In C. Herzlich (Ed.), *Health and illness: a social psychological analysis*. London: Academic Press.
- O' Connor, P. (2010). (Ed.). *Creating Democratic Citizenship through Drama Education: the writings of Jonothan Neelands*. Stoke-on-Trent, Staffordshire: Trentham Books.
- Pace, J. L. & Hemmings, A. (Eds.). (2006). *Classroom Authority: Theory, Research, and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parlamento Griego- Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων, Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (χ.χ.). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου 2020 από <http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sId=110I444I1132I646I453528>.
- Peter, M. (1995). *Making Drama Special: Developing Drama Practice for Special Educational Needs*. London: David Fulton Publishers.
- República Helénica- Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2018). *Θεματική εβδομάδα 2018-2019. «Δημοκρατική Συνύπαρξη και Ανθρώπινα Δικαιώματα»*. Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου 2020 από <http://iep.edu.gr/el/thematiki-evdomada-2018-2019/dimokratiki-synyparksi-kai-anthropina-dikaiomata>.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.

- Rogers, C. (1992). The Necessary and Sufficient conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(6), 827-832.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Shor, I. (2009). What is Critical Literacy? In Darder, A., Torres, R.D. & Baltodano, M. P. (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (2<sup>nd</sup> ed.). (p. 282-304). London: Routledge.
- Summerhill School (n.g.). A.S Neill's Summerhill School. Retrieved 15 February 2020 from <http://www.summerhillschool.co.uk/>.
- Touriñán López, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogia, Extra-Série*, 283-307. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Tudor, K. (Ed.). (1999). *Group Counseling*. London: SAGE Publications.
- Unión Europea- Ευρωπαϊκή Ένωση, Συμβούλιο της Ευρώπης (2019). *Human Rights for Beginners*. Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου 2020 από <https://www.humanrightsforbeginners.gr/>.
- Universidad de Atenas- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Πρόγραμμα «Δημοκρατική Παιδεία» (χ.χ.). *Τι κάνουμε*. Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου 2020 από <https://www.demopaideia.gr/>.
- Vougioukas- Βουγιούκας, Κ., Μπακιρτζής, Κ., Μπαλλή, Β. Βεντούλη, Κ. (2015) Η επίδραση της βιωματικής μάθησης στην αυτοεκτίμηση, αυτο-αποτελεσματικότητα και προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 60 σσ.10-28.
- Wallerstein, I. (2005). *Las Incertidumbres Del Saber*. Barcelona: Gedisa.
- Warren, B. (1993) *Using the Creative Arts in Therapy: A Practical Introduction* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- Werner, T. & Rogers, K. (2013). Scholar-Craftsmanship: Question-Type, Epistemology, Culture of Inquiry, and Personality-Type in Dissertation Research Design. *Adult learning*, 24, (4), 159 –166.
- West, C. (1993). Preface. In P. Leonard & P. McLaren (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (xiii-xiv). London: Routledge.

## B.2. Drama educativo y terapéutico

- ¿Y si fueras tú?- Κι αν ήσουν εσύ, Retrieved 15 February 2020 from <http://theatroedu.gr/Τι-κάνουμε/Προγράμματα/Κι-αν-ήσουν-εσύ/Κι-αν-ήσουν-εσυ>
- Aguiar, J. (2020). Applied Theatre in Peacebuilding and Development. *Journal of Peacebuilding & Development*.15 (1), 45 - 60.
- Art Education and Civic Education. Retrieved 15 February 2020 from <https://www.jsse.org/index.php/jsse/issue/view/79>
- Avdi & Chatzigeorgiou Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bird, D. (2017) Playback Theatre, Autoethnography and Generosity. *Dramatherapy*. 38 (1), 32-42.
- Blatner, A. (Ed.). (1996). *Acting-In, Practical Applications of Psychodramatic Methods* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Springer Publishing Company.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo*. (J. Cabezas Moreno, trad.) Barcelona: Alba.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για Ηθοποιούς και μη Ηθοποιούς*. (Μ. Παπαδήμα, μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: σοφία.
- Boemi- Μπόέμη, Ν. (2018) Ακτιβιστική Ομάδα Θεάτρου του Καταπιεσμένου: Ανοίγοντας διάλογο επί σκηνής για τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Στο Α. Αλτουβά – Κ. Διαμαντάκου (Επιμ.), *Θέατρο και Δημοκρατία: Με αφορμή τη συμπλήρωση 40 χρόνων από την αποκατάσταση της Δημοκρατίας*, τ. Β'. Πρακτικά Ε΄ Πανελλήνιου Θεατρολογικού Συνεδρίου. Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, ΕΚΠΑ.
- Byrne, E., Elliott, E. & Williams, G. (2016). Performing the micro-social: using theatre to debate research findings on everyday life, health and wellbeing. *The sociological review*. 64, 715–733.
- Courtney, R. (1980). *The Dramatic Curriculum*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- de la Cruz, R., Lian M. & Morreau L. (1998) The Effects of Creative Drama on Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities. *Youth Theatre Journal*, 12, (1), 89-95. Retrieved 15 February 2020 from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08929092.1998.10012498>.

- Deasy, R. J. (Ed.). (2002) *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Drama for Citizenship and Human Rights. Retrived 16 July, 2020 from <https://www.tandfonline.com/toc/crde20/12/3?nav=tocList>
- Endokimou- Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, Ρ. (1999). *Δραματοθεραπεία - Μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Fanouraki- Φανουράκη, Κ. (2010). Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Faulkes-Jendyk, M. (1981). Creative Dramatics. In N. McCaslin (Ed.), *Children and Drama*. New York: Longman.
- Fox, J. (Ed.). (1987). *The essential Moreno*. New York: Springer Publishing Company.
- Frimberger, K. (2017). “Some People Are Born Strange”: A Brechtian Theater Pedagogy as Philosophical Ethnography. *Qualitative Inquiry*. 23 (3), 228-239.
- Govas & Zoniou- Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (Επιμ.). (2010). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση· Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Grainger, M. A. (Ed.). (2000). *Practical Approaches to Dramatherapy: the shield of Perseus*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heathcote, D. (1981). Drama as Education. In N. McCaslin (Ed.), *Children and Drama*. New York: Longman.
- Heikkinen H. M. (2016). Drama and Citizenship – Devised Drama for Education. *Journal of Social Science Education*, 15(4), 32-39. Retrieved 15 February 2020 from <https://www.jsse.org/index.php/jsse/issue/view/79>.
- Holeva & Lenakakis- Χολέβα, Ν., & Λενακάκης, Α. (2019). Η συμβολή της βασικής θεατροπαιδαγωγικής επιμόρφωσης του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών για μια εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Ν. Χολέβα (Επιμ.), «Κι αν ήσουν εσύ;». *Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα*

- προσφύγων* (σσ. 49-65). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & UNHCR.
- International Drama/ Theatre and Education Association (n.g.). IDEA is an association of national associations working in drama/theatre and education. Retrieved 13 February 2020 from <http://www.ideadrama.org/>.
- Jennings, S. & Minde, A. (1996). *Εικαστικά και θέατρο στη θεραπεία: Μάσκες της ψυχής*. (Γ. Σκαρβέλη, μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jennings, S. (2005). *Εισαγωγή στη δραματοθεραπεία*. (Φ. Μεγαλούδη, μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.
- Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw, K. (1998). *The Handbook of psychodrama*. London: Routledge.
- Katsaridou- Κατσαρίδου, Μ. (2011). Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Kontogianni- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα : Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Kouretzis- Κουρετζής, Α. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Kouretzis- Κουρετζής, Α. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα : Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Lenakakis & Koltsida- Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2019). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμούρα, Α. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Lenakakis & Parousi- Λενακάκης, Α. & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση: Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lenakakis- Λενακάκης, Α. (2014). Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού, στο: Γραμματάς, Θ. (επιμ.). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση, σ. 172-215.

- Logie, C., Dias, L., Jenkinson, J. et al. (2019). Exploring the Potential of Participatory Theatre to Reduce Stigma and Promote Health Equity for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) People in Swaziland and Lesotho. *Health Education & Behavior*. 46 (1) 146–156.
- Moreno J. L. (1941). The Philosophy of the Moment and the Spontaneity Theatre. *Sociometry*, 4, (2), 205-226. Albany, N.Y.: American Sociological Association. Retrieved 15 February 2020 from <https://www.jstor.org/stable/pdf/2785526.pdf?seq=1>.
- Moreno, J. L. (1946). Psychodrama and Group Psychotherapy. *Sociometry*, 9, (2/3), 249-253. Albany, N.Y.: American Sociological Association. Retrieved 15 February 2020 from <https://www.jstor.org/stable/2785011?seq=1>.
- Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama*. New York: Beacon House.
- Moreno, J. L. (1947). *The theatre of spontaneity*. New York: Beacon House
- Moudatsakis- Μουδατσάκις, Τ. (2005). Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση: Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δράμα / Αθήνα : Εξάντας.
- Neelands, J. (2010). Mirror, dynamo or lens? Drama, children and social change. In P. O'Connor (Ed.), *Creating Democratic Citizenship through Drama Education: the writings of Jonothan Neelands*. Stoke-on-Trent, Staffordshire: Trentham Books.
- Rigkou-Repousi- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρητική Χαρτογράφηση του Πεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Red Panhelénica de Teatro en Educación- Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. (2016). *Μονόλογοι από το Αιγαίο: Το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και UNHCR.
- Shaw, A. (1981). Co-respondents: The Child and the Drama. In N. McCaslin (Ed.), *Children and Drama*. New York: Longman.
- Somers, J. (2001). Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education): Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Στο Γκόβας, Ν. & Κακλαμάνη, Φ. (επιμ.). *Αναζητώντας τη θέση του*



- θεάτρου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (σ. 76-80). Πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
- Torrissen, W. & Stickley, T. (2018). Participatory theatre and mental health recovery: a narrative inquiry. *Perspectives in public health*. 138 (1), 47-54.
- Tsiaras- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Verriour, P. (1985). Face to Face: Negotiating Meaning through Drama. *Theory into Practice*, 24, (3), 181-186. Oxfordshire, UK: Taylor & Francis.
- Zoniou- Ζώνιου, Χ. (2018). Προσεγγίσεις της υποκριτικής του κοινωνικού θεάτρου: Η περίπτωση του ηθοποιού-εμπυχωτή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου του Αουγκούστο Μπούλ. Στο Α. Αλτουβά – Κ. Διαμαντάκου (Επιμ.), *Θέατρο και Δημοκρατία: Με αφορμή τη συμπλήρωση 40 χρόνων από την αποκατάσταση της Δημοκρατίας*, τ. Α'. Πρακτικά Ε' Πανελλήνιου Θεατρολογικού Συνεδρίου, τ. Α' Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, ΕΚΠΑ.

### B.3. Legislación y Currículum

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. (2014). *Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων*. Αθήνα: UNHCR.
- Diario Oficial de la Federación (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Última reforma 20 de diciembre de 2019.
- Diario Oficial de la Federación (1993). *Ley General de Educación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Última reforma 11 de septiembre de 2013.
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México: SEP.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública (2011c). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria del distrito federal: derechos, deberes y disciplina escolar*. México: SEP.

- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública (2015). *Diagnóstico ampliado, Programa Nacional de Convivencia Escolar*. México: SEP.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública (2016a). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: SEP.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México: SEP.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación básica*. México: SEP.
- República Helénica- Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2020). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου 2020 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.
- República Helénica- Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2020). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Θεάτρου*. Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου 2020 από [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/7deppsaps\\_Theatrou.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/7deppsaps_Theatrou.pdf).
- República Helénica- Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2020). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*. Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου 2020 από [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/10deppsaps\\_kpa.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/10deppsaps_kpa.pdf).
- República Helénica- Ελληνική Δημοκρατία. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2020). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Κοινωνικής και*

*Πολιτικής Αγωγής*. Ανακτήθηκε 18 Φεβρουαρίου 2020 από [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/10deppsaps\\_kpa.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/10deppsaps_kpa.pdf).

Sotiriou- Σωτηρίου, Σ., Κορδονούρη, Σ. & Ζαφρανίδου, Α. (2008). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ' Γυμνασίου*. Α. Μ. Μαστραπάς (επιμ.). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Symbiosis- Συμβίωση: Σχέδιο Δράσης για την προώθηση της ανεκτικότητας και την πρόληψη του ρατσισμού στο σχολείο [https://www.unhcr.org/gr/viomatiki\\_mathisi](https://www.unhcr.org/gr/viomatiki_mathisi)

### **C. TEATRO**

Bablet, D. (2008). *Ιστορία σύγχρονης σκηνοθεσίας, 1887-1914*. (Δ. Κωνσταντινίδης, μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Blatner, A. (Ed.). (2007). *Interactive and improvisational drama: Varieties of Applied Theatre & Performance*. New York: Springer Publishing Company.

Boal, A. (1998). *Legislative Theatre: Using Performance to Make Politics*. (A. Jackson, trans.) London: Routledge.

Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. (M. J. Merlino Tornini, trad.) Barcelona: Alba.

Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido*. (G. Schmilchuk, trad.) Barcelona: Alba.

Brecht, B. (1989). *Τα όπλα της κυρα-Καρράρ*. (Π. Σκούφης, μεταφρ.) Αθήνα: Θεμέλιο.

Brecht, B. (1971). *Ιστορίες του κ. Κόϋνερ. Η διαλεκτική σαν τρόπος ζωής*. (Π. Μάρκαρης, μεταφρ.) Αθήνα: Κείμενα.

Brockett, O. G. (1993). *History of the Theatre* (6<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Carnicke, Sh. (2009). *Stanislavsky in Focus 2nd ed: An Acting Master for the Twenty-First Century*. London: Routledge.

Castillo Rodríguez, A. M. (2013). *El Teatro del Oprimido como contribución latinoamericana a los procesos identitarios. su ser- real y su deber-ser ideal*. (Tesis para obtener el Grado de Maestra en Estética y Arte). Puebla, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Castoriadis, C. (2001). Αισχύλειος ανθρωπογονία και Σοφοκλείος αυτοδημιουργία του ανθρώπου (σ. 11-36). Στο *Ανθρωπολογία Πολιτική Φιλοσοφία. Πέντε διαλέξεις στη Βόρειο Ελλάδα*. Αθήνα: Ύψιλον.

- Documenta 14 (19 Σεπτεμβρίου 2017). Η documenta 14, από τις 8 Απριλίου έως τις 17 Σεπτεμβρίου 2017, στην Αθήνα, στο Κάσελ και αλλού, έχει φτάσει σε περισσότερους ανθρώπους από ποτέ. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2020 από <https://www.documenta14.de/gr/news/25596/closing>.
- Dolan, J. (2001). Rehearsing Democracy: Advocacy, Public Intellectuals, and Civic Engagement in Theatre and Performance Studies. *Theatre Topics*, 11, (1), 1-17.
- Fabelo Corzo, J. R. & López Troncoso, A. L. (Eds). (2016). *Teatro y Estética del Oprimido: Homenaje a Augusto Boal*. Puebla: Colección la Fuente, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. *Documentación Social*, 147, 183-198.
- Forcadas, J. (2012). *Praxis del Teatro del Oprimido en Barcelona*. Barcelona: Fornde teatre Pa'tothom.
- Grotowski, J. (1992). *Hacia un Teatro Pobre*. (M. Glantz, trad.) México, D.F.; España, Madrid: Siglo XXI Editores.
- Hansen, O. (1961). La forme ouverte dans l' architecture - L' art du Grand Nombre. *Le Carré Bleu*. Helsinki: CIAM 1, p. 4-5.
- Hemispheric Institute of Performance and Politics (2009). Misión. Retrieved 13 February 2020 from <http://archive.hemisphericinstitute.org/hemi/es/mision>.
- Hoffmeister, G. (2009). World as a Stage - Theatrum Mundi. G. P. Knapp (Ed.). *The Literary Encyclopedia*. London: The Literary Dictionary Company. Retrieved 16 February 2020 from <https://www.litencyc.com/php/stopics.php?rec=true&UID=5777>.
- Jomaron, J. (2009). *Ιστορία σύγχρονης σκηνοθεσίας, 1914-1940*. (Δ. Κωνσταντινίδης, μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Kierstead, J. (2017). Democracy's Humility: A Reading of Sophocles' Antigone. *Polis: The Journal for Ancient Greek Political Thought*, 34, (2), 288-305.
- López Troncoso, A. L. (2014). *Axiología y espiritualidad de la estética del oprimido*. (Tesis para obtener el Grado de Maestra en Estética y Arte). Puebla, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Madhura D. (2015). Women's Empowerment through Social Theatre: A Case Study. *Journal of Creative Communications*.: 10 (1), 56-70.

- Markaris- Μάρκαρης, Π. (1971). Εισαγωγή. Σε B. Brecht, *Ιστορίες του κ. Κόυνερ. Η διαλεκτική σαν τρόπος ζωής* (σ. 7-18). (Π. Μάρκαρης, μεταφρ.) Αθήνα: Κείμενα.
- Moschou, Ch. & Anaya, R. (2016). The formation of Citizenship through Community Theatre, a study in Aguascalientes, Mexico. *Journal of Social Science Education*, 15, (4), 22-31. Retrieved 15 February 2020 from <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/811/895>.
- Moschou, Ch., & Anaya, R. (2016). The formation of Citizenship through Community Theatre, a study in Aguascalientes, Mexico. *Journal of Social Science Education*, 15(4), 22-31. Retrieved 15 February 2020 from <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/811/895>
- Μρακονικόλα- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (2004). *Στιγμές της Ελληνικής Τραγωδίας* (τ. 2). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Ortiz, R. (2016). *Escena expandida. Teatralidades del siglo XXI: El amo sin reino. Velocidad y agotamiento de la puesta en escena.* Ciudad de México: CIENTÍFICA
- Pefanis- Πεφάνης, Γ. (2012). Φιλοσοφικές παρατηρήσεις του Καστοριάδη στην αττική τραγωδία. *Λογείον, Περιοδικό για το Αρχαίο Θέατρο*, 2, 256-283. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Pigkou-Repousi, M. (2012). *Ensemble Theatre and Citizenship Education How Ensemble Theatre Contributes to Citizenship Education*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Warwick, Coventry, UK.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. *Journal of Aesthetic Education*, 34, (3-4), 239-276.
- Rashid, T. (2015). Theatre for Community Development: Street Theatre as an Agent of Change in Punjab (Pakistan). *India Quarterly: A Journal of International Affairs*. 71 (4), 335-347.
- Ritsatou- Ριτσάτου, Κ. (2018). Συζύγου Εκλογή: Η Δημοκρατία-Βονασέρα και ο Δήμος-Αλεξιάδης στη σκηνή του ύστερου 19ου αιώνα. Στο Α. Αλτουβά – Κ. Διαμαντάκου (Επιμ.), *Θέατρο και Δημοκρατία: Με αφορμή τη συμπλήρωση 40 χρόνων από την αποκατάσταση της Δημοκρατίας*, τ. Β'. Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, ΕΚΠΑ.

- Rue, V. (2017). Rehearsing Justice: Theatre, Sexuality and the Sacred. *Feminist Theology*. 25 (2), 170-181.
- Ryan, H. & Flinders, M. (2018). From senseless to sensory democracy: Insights from applied and participatory theatre. *Politics*. 38 (2), 133-147.
- Salamanca González, M. G. (2015). *Las Significaciones Imaginarias Generadas de Forma Autónoma en Contextos Estéticos a través de Talleres de Teatros de Participación*. (Tesis que para obtener el grado de Maestra en Comunicación de la Ciencia y la Cultura). Tlaquepaque, Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
- Sánchez, J. A. (2007). *El teatro en el campo expandido*. Barcelona: Cuadernos portátiles.
- Santos, B. (2015). Σύγκρουση: το ερώτημα του Θεάτρου Φόρουμ. *Εκπαίδευση & θέατρο*, 16, (1), 36-39. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Schechner, R. (2002). *What is Performance?* London: Routledge.
- Schechner, R. (2006). *Performance Studies: An Introduction*. London: Routledge.
- Schechner, R. (2017). Cómo performar el siglo XXI. (trad. Antonio Prieto S.). *Investigación Teatral*. 7, (10-1) pp.11-23.
- Shakespeare, W. (1623). *As You Like It*. Retrieved 15 February 2020 from [http://www.shakespeare-online.com/plays/asu\\_2\\_7.html](http://www.shakespeare-online.com/plays/asu_2_7.html).
- Silva, J. E. , Menezes, I. (2016). Art Education for Citizenship: Augusto Boal's Theater of the Oppressed as a Method for Democratic Empowerment. *Journal of Social Science Education*, 15(4), 40-49. Retrieved 15 February 2020 from <https://www.jsse.org/index.php/jsse/issue/view/79>.
- Skoufis- Σκούφης, Π. (1989). Πρόλογος. Σε Β. Brecht, *Τα όπλα της κυρα-Καρράρ* (σ. 7-8). (Π. Σκούφης, μεταφρ.) Αθήνα: Θεμέλιο.
- Sófocles- Σοφοκλής (1994). *Αντιγόνη*. Φιλολογική Ομάδα Κάκτου (Επιμ. & μεταφρ.). Αθήνα: Κάκτος.
- Somers J. W. (2008). Interactive theatre: Drama as social intervention. *Music and Arts in Action*, 1, (1), 61-86. Exeter, UK: University of Exeter.
- Stanislavski, K. (1977). *El Arte Escénico*. (J. Campos, trad.) España, Madrid: Siglo XXI Editores.

Valenzuela, L. & González, E. (2016). *Los sueños de la lluvia* [puesta en escena]. México, Xalapa (Ver.): Casa del Lago, U.V.

## **ANEXOS**



## **A. INVESTIGACION PILOTO**

La investigación piloto se realizó en una escuela secundaria pública general de la zona urbana de Aguascalientes, en el poniente de la ciudad durante los meses septiembre y octubre de 2015. La escuela tiene 12 docentes, y dos grupos de cada grado. En el tercer grado son 72 estudiantes repartidos en dos grupos, y se trabajó con la mitad de estudiantes de uno de los dos grupos.

### **A.1. Metodología de la investigación piloto**

#### Tipo de estudio

Esta investigación piloto se hizo como diagnóstico para poder afirmar el contexto de la secundaria y para aprobar las herramientas de la investigación doctoral. Se propone una investigación mixta en tres etapas. En la primera etapa se recaban y se analizan los datos del desarrollo moral de los estudiantes y de la ideología educativa de sus profesores. La información obtenida de esta primera etapa se tratará cuantitativamente, pero los resultados ofrecen información cualitativa sobre las categorías implicadas tanto en el desarrollo moral como en la ideología educativa. La segunda fase constituye la actividad teatral que se construye sobre los resultados de la primera etapa. En esta fase, los datos recopilados fueron de observación participativa y análisis de contenido del discurso y de las acciones de los estudiantes. La tercera etapa fue el análisis conjunto del nivel del desarrollo moral de los estudiantes, la ideología educativa de sus profesores y las habilidades mostradas por los estudiantes; con la finalidad de identificar los diversos tipos de relaciones existentes en la escuela, antes de la intervención.

#### Hipótesis

Las hipótesis de la investigación son:

- Los estudiantes adolescentes en este contexto, NO han desarrollado suficiente las habilidades democráticas de interacción social para la resolución pacífica de conflictos en su vida cotidiana.
- Los estudiantes adolescentes en este contexto, pueden desarrollar habilidades democráticas de interacción social, específicamente para la resolución pacífica de conflictos en su vida cotidiana, a través del Teatro del Oprimido.

## Muestra

Se configuró una muestra por conveniencia que contemplaría los estudiantes a los cuales sea factible tener acceso dentro de las escuelas, en función de la asignación de las autoridades educativas de la escuela. La muestra final fue los alumnos de tercer grado de una escuela secundaria pública, en México, en el estado de Aguascalientes en la zona urbana de la capital.

## Técnica e instrumentos

La investigación propuesta en este proyecto es de naturaleza relacional comparativa y mixta con recopilación de información empírica. Para lo cual se emplearán los siguientes instrumentos<sup>89</sup>:

- Cuestionario sobre problemas sociomoraes (Defining Issues Test: DIT) de James Rest (1993) para los alumnos.
- Inventario de Ideologías Educativas (Educational Ideologies Scale) de William O'Neill (1990) para los docentes.
- Teatro del Oprimido de Augusto Boal. Diferentes técnicas implícitas.
- Protocolo de observación con dos secciones: Una para las habilidades democráticas y otra para la concepción práctica de la democracia.

## Categorías de análisis

Las categorías implicadas en esta investigación son el desarrollo moral, las ideologías educativas y las habilidades democráticas.

### **1. Desarrollo moral**

Esta investigación considera la teoría del desarrollo moral (Kohlberg, 1997), para identificar cuál es el nivel de desarrollo moral que sustenta su comportamiento. Esta teoría plantea un desarrollo ético progresivo, basado en el desarrollo cognitivo sustentado en el modelo de Piaget, donde el adolescente construye un razonamiento moral para explicar las interacciones sociales.

El modelo teórico del desarrollo moral de Kohlberg considera tres niveles y seis etapas:

---

<sup>89</sup>Estos instrumentos se han empleado en otros estudios en México (Barba 2001, 2002, 2004, 2009; Matías 2005; Barba y Matías 2005; Anaya 2012 & 2009; Loera 2005) y por ello tienen utilidad y pertinencia para la presente investigación, por un trabajo potencial comparativo.

Nivel 1. La moralidad pre convencional: La moralidad no está internalizada, se basa en las consecuencias de la acción.

- Etapa 1 - La obediencia y el castigo: La consecuencia define la acción.
- Etapa 2 - El individualismo e Intercambio: Los individuos tienen diferentes intereses y distintos puntos de vista.

Nivel 2. La moralidad convencional: La moralidad esta internalizada y fija.

- Etapa 3 - Relaciones Interpersonales: La aceptación del grupo define lo justo.
- Etapa 4 - Mantenimiento de Orden Social: La moralidad se identifica con las reglas.

Nivel 3. Moralidad post-convencional: La moralidad se desarrolla en su complejidad, bajo la ética y el bien estar colectivo.

- Etapa 5 - Contrato Social y Derechos Individuales: Un derecho fundamental es más importante que una regla, la cual es un contrato temporal.
- Etapa 6 - Principios Universales: Lo justo se basa en principios abstractos como la paz, la justicia, etc.

Rest, en una revisión en función de información empírica de diversas investigaciones sobre desarrollo moral, se propuso una reconfiguración de los estadios los cuales son: a) el esquema del interés personal, derivado de los estadios 2 y 3, el cual se desarrolla en la infancia y deja de ser central hacia los doce años; b) el esquema de mantenimiento de las normas, derivado del estadio 4 y que representa el ‘descubrimiento de la sociedad’, el más grande avance cognitivo de la adolescencia, y c) el esquema post-convencional derivado de los estadios 5 y 6, donde las “obligaciones morales deben basarse en ideales compartidos, ser plenamente recíprocas y abiertas al escrutinio” (Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau, 2000:389).

## **2. Ideologías educativas**

Para poder identificar la caracterización del contexto en que los estudiantes se desenvuelven, es importante también saber cómo perciben la educación los docentes que trabajan con los estudiantes de la intervención. Bajo esta luz la educación democrática está conectada de manera subterránea con las ideologías educativas de las personas que participan en el proceso educativo. De ahí la importancia de conocer la caracterización ideológica de los contextos educativos formales; para ello la taxonomía de O'Neil (1990) y su trabajo sobre las ideologías de la educación resulta de utilidad. El dividió las ideologías

en dos categorías generales: conservadores y liberales, las cuales a su vez se dividían en tres sub-categorías cada una.

Conservador (conservative educational ideologies):

- Fundamentalismo Educativo (educational fundamentalism): El conocimiento originario que derive del pasado sirve para mantener el orden en la sociedad.
- Intelectualismo Educativo (educational intellectualism): El conocimiento es un valor por sí mismo y se basa en la razón y el desarrollo del intelecto.
- Conservadurismo Educativo (educational conservatism): El conocimiento se basa en valores que mantienen el orden social, por lo cual es importante sujetarse a las normas actuales.

Liberal (liberal educational ideologies):

- Liberalismo Educativo (educational liberalism): El conocimiento busca soluciones prácticas y la persona se desarrolla a través de la educación, en donde el desarrollo tecnológico es un factor central.
- Liberacionismo Educativo (educational liberationism): El conocimiento se dirige a las reformas y el cambio social, así como al empoderamiento de los más vulnerables.
- Anarquismo Educativo (educational anarchism): El conocimiento viene de la exploración de la persona fuera de las instituciones tradicionales y se busca la libertad como la virtud humana.

### **3. Habilidades democráticas**

En la asignatura de la Formación Cívica y Ética para la educación básica (SEP, 2011), se exponen ocho competencias cívicas y éticas:

- Conocimiento y cuidado de sí mismo.
- Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
- Respeto y aprecio de la diversidad.
- Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.
- Manejo y resolución de conflictos.
- Participación social y política.
- Apego a la legalidad y sentido de justicia.
- Comprensión y aprecio por la democracia.

Entre estas competencias cívicas y éticas se han elegido cuatro habilidades democráticas:

- Manejo y resolución de conflictos
- Respeto y aprecio por la diversidad
- Sentido de justicia
- Participación activa

Estas habilidades forman el núcleo de las habilidades de la educación civil en un contexto de interacción social, relacionado con el conflicto y su resolución democrática.

Aparte de las habilidades democráticas se observa la concepción práctica de la democracia. Esta categoría se considera relacionada con la existencia de una percepción fragmentada de la democracia: los varios programas hablan de conceptos democráticos (por ejemplo racismo) sin invocar procesos democráticos (diálogo, asamblea, dialéctica). Las subcategorías que toman parte en la investigación del fenómeno son las siguientes:

- Manera de toma de decisiones.
- El rol del status social de los miembros del grupo.
- Procesos de acuerdo (voto, superioridad de argumentación, mayorías relativas y absolutas, etc.).
- Las relaciones sociales que se consolidan en cuanto a las minorías en la toma de decisiones y los procesos asamblearios.

Para la colección de los datos de aquella categoría se ha desarrollado un protocolo de observación con las siguientes sub-categorías

- Estilo de toma de decisiones (Autoritario o Democrático)
- Tipo de proceso democrático para acuerdos (Representativo, Participativo o Directo)
- Tipo de liderazgo (Autocrático, Liberal o Democrático)
- Actitudes hacia la minoría (Respeto a la diversidad, Síntesis e inclusión)

La intervención teatral

La intervención se llevó a cabo en una escuela secundaria en la zona urbana de Aguascalientes, con un grupo de 20 adolescentes del tercer grado. En 10 sesiones con una duración de 120 minutos cada una. En la intervención actual se siguieron los siguientes pasos:

- Primera aproximación, se genera un encuentro en la escuela que quiere participar y se invita a los docentes a contestar a cuestionarios de Ideologías Educativas y Desarrollo moral.
- 1ª sesión: Introducción al equipo y al teatro. Se expondrá y comprenderá la actuación. Se aplicará el cuestionario sobre problemas socio morales de James Resto.
- 2ª sesión: Ejercicios que instalan la confianza entre el grupo.
- 3ª sesión: Conocimiento de la teatralidad y el rol.
- 4ª sesión: Ejercicios que facilitan la metamorfosis y la intervención.
- 5-6- 7ª sesión: Introducción a las técnicas del Teatro del Oprimido, teatro foro.
- 8-9ª sesión: Desarrollo del teatro foro a través de las historias de los estudiantes.
- 10ª sesión: Presentación del teatro foro a los alumnos del grado participante. En función de la oportunidad existente en la escuela y de parte de los estudiantes se puede presentar un teatro foro a todos los grupos del grado con lo que hemos trabajado.

## **A.2. Intervención piloto y diario del campo**

Para poder observar cómo se llevó a cabo la intervención, la investigadora usó un diario de campo donde se registraron los ejercicios, la participación y el desempeño de los estudiantes, la interpretación de las acciones que tomaron lugar en el aula y varios comentarios al respecto. A continuación, se expone dicho diario:

Primera Visita 9/9/2015

Llegamos con Roberto a la escuela. Hablamos con la directora, que demostró mucho interés por el proyecto. Se ve amigable y abierta a nuevas propuestas. Sonreía todo el tiempo demostrando su impaciencia para que comenzáramos y le diéramos el sí definitivo. El subdirector pareció tener otra orientación pedagógica. Fue muy servicial, aunque fue casi servil. También cuando le preguntó la directora, lo que nosotros le cuestionábamos, cuales camiones conectan la escuela con el centro de la ciudad el respondió, que por eso estudio, para no tener que tomar camiones.

Segunda Visita 14/9/2015 para llenar el cuestionario 3A

Fue la primera vez que entre a un aula, de otro salón. Los niños tenían educación física y la siguiente clase matemáticas. El maestro estaba en el salón desde el recreo y cuando los niños llegaban a la puerta, esperaban y le pedían permiso al profesor para entrar. Él les daba el permiso y ellos entraban y se paraban a lado de sus pupitres. El maestro, después de hablarles estrictamente diciéndoles que le daba gusto que la mayoría de los alumnos habían entendido las reglas y no se tardaban en regresar del recreo, les dijo que recogieran sus cosas y les dio permiso para sentarse. A continuación, les hablo el mismo, también la directora y me presentaron a los alumnos. Les indicaron que se quedaran en silencio y les pidieron que llenaran los cuestionarios. Sentí que viajé en el tiempo y me encontré en una escuela en los años '50.

Primer encuentro 15/9/2015 3B

Hoy fue el primer encuentro con el salón que continuaremos el proyecto. Me acompañó el subdirector hasta el aula, quien les dio un sermón, acerca de lo muy afortunados eran los niños de trabajar conmigo, porque vengo del extranjero y porque les iba a enseñar valores. No se acordaba de mi nombre, ni de mi país, ni el tema de la intervención, pero les habló por largo tiempo, recalcando que debían respeto y agradecimiento “deben mostrar respeto a la maestra” “deben ser agradecidos” fueron sus palabras exactas. El salón tenía 40 niños de los cuales se eligieron 20 por medio de sorteo, para participar. Fuimos a otra aula. Había 21 sillas, para los chicos y para mí, formando un círculo. En una silla en la orilla se sentó Abraham quien hace su servicio social en la escuela y grabaría la intervención.

Les explique a los niños que el salón era para ellos y no para mí, que no era necesario que me pidieran permiso para entrar, también que me podían llamar por mi nombre y no Maestra. Hablamos también de la grabación y Abraham, quien apenas tenía 17 años, es ex alumno y los alumnos lo conocían.

Primer Ejercicio: Cada quien se presenta diciendo su nombre y algo que considere importante.

Empezamos, cada quien con su nombre y cosas sobre su persona. Los niños se enfocaron en lo que les gustaba, así que decían “me llamo..., tengo.... años, vivo en ....., y me gusta.....”.

Segundo Ejercicio: Los participantes caminan libremente, tratando de cubrir todo el espacio. Con el aplauso paran y con apretón de manos saludan a los compañeros cercanos. En una variación del ejercicio los participantes se saludan con diferentes partes de sus cuerpos excepto las manos. El ejercicio se complementa con dos aplausos que significan congelado.

A continuación, les di instrucción para el siguiente ejercicio, les pedí que se pararan y que caminaran por el espacio. Al principio los niños dudaron, supongo que les pareció extraño poder moverse libremente durante una clase, pero hicieron el ejercicio con placer.

Tercer ejercicio: Los participantes se juntan en parejas. Tienen unos minutos para presentarse uno al otro y con el aplauso cambian roles. Luego se sientan todos en un círculo y cada quien presenta a su pareja al grupo.

Ellos siguieron las instrucciones y se presentaron a sus parejas. Terminando nos sentamos todos en un círculo y cada quien presentó a su pareja. La mayoría se acordaban de muchos detalles.

Hicimos un breve descanso de 10 minutos.

Regresando platicamos de cómo les había parecido el ejercicio. La mayoría dijeron que les gustó mucho, porque aprendieron cosas de sus compañeros que no conocían. A mí personalmente se me hizo raro que no conocieran detalles sobre la vida de sus compañeros, ya que estuvieron juntos toda la secundaria y algunos de ellos desde la primaria. En especial una pareja comunicó, que no habían hablado antes y que gracias a este ejercicio se conocieron. Hablamos un poco de la importancia de la comunicación y cuando necesitamos un buen receptor.

Cuarto Ejercicio: Individualmente cada participante toma unos minutos y se presenta a sí mismo en el grupo en la forma de un anuncio de tele marketing. Tienen la libertad a presentarse quisieran, también con habilidades mágicas.



El siguiente ejercicio por primera vez utilizaba la puesta en escena. Los alumnos mostraron timidez, que se expresó con un nudo a la garganta, bajo tono de voz, movimientos de manos, la repetición del mismo discurso de los demás actores. Aun así, todos participaron, incluso dos estudiantes que pidieron permiso para salir por un trámite de la escuela. Cuando regresaron ya habíamos terminado y les pedimos que se subieran al escenario y se presentaran, también le pedimos a Abraham que participara. Las características que se repetían eran el ayudante para la tarea, el futbolista y el buen amigo-receptor, probablemente influencia del ejercicio anterior.

Fin de visita: Reflexión de encuentro y plática sobre el programa

Sentados formando un círculo, les pedí a los alumnos que compartieran sus impresiones. La mayoría dijeron que era una clase diferente y agradable. No faltaron los que comunicaron que se sentían nerviosos. Comentamos también sus experiencias anteriores y los que habían participado en alguna obra de teatro dijeron que fue aburrido, aunque ninguno de ellos había tenido experiencia en una clase vivencial. Por mi parte les explique lo que significa ser facilitador, es decir, la intervención no dirigida y las reglas del salón, que son: nadie tiene derecho a ofender a los demás, ser agresivo o ser violento. Platicamos también de la importancia de la asamblea, es decir la *olomelia* del salón en donde podemos comunicar lo que nos preocupe y en la cual todos son iguales. Fue difícil hacer que los niños hablaran. Esperaban en silencio. Cuando les pregunté por qué razón no hablaban, me respondieron que no sabían que decir y que no se permiten platican en la clase, o sea no saben cómo participar. Cerramos el primer encuentro con cada uno diciendo unas palabras como resumen. Lo que resalto (15 alumnos) fue conocer a los compañeros, lo divertida que fue la intervención (16 alumnos) y el nerviosismo (4 alumnos).

Segundo encuentro 18/9/2015 3B

En este encuentro comenzamos platicando sobre cómo habían pasado las fiestas patrias. La mayoría de los niños fueron de paseo con sus papás. Durante la plática surgió el comentario que muchos niños ya trabajan. De los 20 alumnos, 5 trabajan en las tardes y uno solo los sábados. Esto me hizo reflexionar lo que significa en México, clase media. Más tarde, en un ejercicio, tuve la oportunidad de observar los zapatos de un alumno que era mi pareja.

Estaban rotos, con dos hoyos grandes en los dedos gordos. Creo que eso demuestra pobreza...

Sentí que todavía había tiempo para los ejercicios de confianza y preferí continuar con los ejercicios de coordinación, que también ayudan a la integración del grupo.

Primer ejercicio: Los alumnos se dividen en dos equipos formando dos círculos. Colocan sus manos al centro del círculo y se agarran intentando hacer un nudo complicado. A continuación, intentan deshacer el nudo y formarlo de nuevo sin tener que soltarse de manos.

El ejercicio les gustó mucho y lo repetimos dos veces.

Segundo ejercicio: Cada uno de los participantes escoge una pareja para ver su reflejo en el espejo, entonces sigue su movimiento. Con el aplauso cambian los roles.

Los niños siguieron las instrucciones bien, aunque se escuchaban risitas ahogadas. La coordinación parece funcionar bien y ellos observaban mucho a sus parejas.

Tercer ejercicio: Cada uno escoge una pareja a la cual guía con un hilo imaginario a diferentes partes del cuerpo. Igual, con el aplauso cambian los roles.

Esta práctica se combina con la anterior y ejercita a los alumnos en la coordinación, la comunicación no verbal sino corporal y el trabajo en parejas.

Ejercicio: Los participantes se dividen en dos filas formando parejas, uno frente al otro. El primero empieza con un movimiento y el que está enfrente lo sigue, el de al lado sigue al de enfrente utilizando su visión periférica. Todos siguen al primero, manteniendo la vista en su pareja, formándose así un espejo colectivo. Todos en su turno pasan por el rol del líder.

Al final del ejercicio se les pidió a los niños, que miraran a su pareja a los ojos por unos minutos y que se concentraran en ello.

Les pareció agradable la práctica, aunque les costaba trabajo mantener contacto visual con sus parejas. Además, cabe señalar que una diferencia con los ejercicios anteriores, fue que preferían seguir a los demás en cambio en éste esperaban impacientemente para que llegara su turno.

Concluimos el encuentro platicando. Todos disfrutaron los ejercicios y comentaron que se sentían a gusto y seguros con sus parejas. Vale la pena mencionar que la mayoría prefiere seguir a los demás y solamente cuatro alumnas comunicaron que a ellas les gusta guiar a

sus parejas. Acerca del último ejercicio los niños comentaron que no les gusto la repetición de movimientos. Les pregunte entonces si ellos hicieron algo diferente al llegar su turno ya que no les gustaba la repetición de movimientos y contestaron que no...

Tercer encuentro 22/9/2015 3B

El tercer encuentro dio un nuevo elemento importante, la comunicación un tanto más abierta por parte de los alumnos.

Desde el principio del encuentro pedí un voluntario y Anna se ofreció. Aceptó ser mi ayudante y empezó coordinando la plática sobre cómo habían pasado el fin de semana y si querían comentar algo acerca de nuestro último encuentro. Los niños permanecieron indecisos, así que les pregunte uno por uno.

Primer ejercicio: Los participantes forman un círculo sin tomar distancia con sus manos en frente. Una persona se queda en el centro, cierra sus ojos y se deja caer. Los demás la dejan fluir en el círculo con cuidado, sin caer. Todos los participantes en su turno pasan por el centro del círculo.

Este ejercicio es un poco más difícil porque requiere que el voluntario, en el centro, se deje en las manos de sus compañeros y al mismo tiempo requiere, que los demás niños que forman el círculo, sean cuidadosos y estén listos para recibir el peso de su compañero. Los niños respondieron a la práctica, pero no dejaron que sus compañeros cayeran completamente. Vale la pena mencionar que muchos tuvieron dificultad para dejarse caer. Tenían miedo y eso se notó porque movían su cuerpo de la cintura para arriba o daban pasos pequeños cuando sentían que se movía el centro de su peso.

Segundo ejercicio: Los participantes se dividen en parejas, uno se para atrás del otro. El de adelante cierra los ojos, abre sus manos y se deja caer hacia atrás, con el torso firme y las piernas juntas. Cambian de roles.

Este ejercicio no fue programado, de acuerdo a la práctica anterior, me di cuenta que los estudiantes necesitan continuidad en los ejercicios de confianza y necesitan una atención personalizada, principalmente.

Avanzamos el ejercicio con cada pareja en el centro de un círculo y aplaudiendo, animando a los niños que parecían indecisos. Finalmente, todos lo lograron.

Continuamos con una plática sobre las prácticas anteriores, la cual la coordinó Anna. Mi contribución fue hacer hincapié en la analogía entre el ejercicio y las relaciones sociales, cuánto confiamos en los demás en nuestras interacciones.

Casi todos incluso Daniel, tuvieron comentarios positivos sobre el ejercicio. Una alumna (alta) fue la única que dijo que tuvo miedo de caerse e incluso comentó que sí se cayó “tuve miedo de caerme y al final me caí”. La verdad es que su pareja sí perdió el equilibrio, pero nadie se cayó y tampoco se lastimó.

La mayoría comentaron que les gustó más la práctica de parejas ya que fue personalizada y la disfrutaron más, aunque un cuarto de los niños dijo que prefirieron el primer ejercicio por ser de equipo. Por lo tanto, el criterio de placer se definió entre lo individual y lo colectivo. Dejé que los alumnos descansaran por 5 minutos, pero la mayoría regreso después de 20. Les anuncié que acabábamos de perder una práctica, porque habían tardado en llegar. Creo que la siguiente vez serán más puntuales.

Tercer ejercicio: Los alumnos forman un círculo y uno de ellos queda en el centro con los ojos cerrados. Sus compañeros lo describen diciéndole solo sus cualidades, girando alrededor y manteniendo contacto físico.

El ejercicio duró más de lo esperado. Al terminar nos sentamos todos en círculo para platicar. Anna coordinaba la plática, mientras que espontáneamente otra niña (la güerita) comenzó a ayudarlo, lo que llevó por primera vez a una conversación libre.

Los niños comentaron que les gustó mucho esta práctica, pues escucharon palabras agradables que no habían oído antes de sus compañeros. Pero compartieron que no esperaban oír palabras lindas de parte de los compañeros con los que no se llevaban bien, que sintieron raro, pero lo disfrutaron. Otros dijeron que les dio vergüenza y otros se sintieron halagados, además vale la pena mencionar las palabras de un alumno: “no esperaba escuchar esto. Sentí que me quieren y que les gusta como soy. Creo que después de este ejercicio ya no hay nadie que me cae mal.”

Cuarto ejercicio: Los participantes se sientan cómodamente en sus sillas y respiran profundo, exhalando lentamente y escuchan la narración: cierren los ojos y piensen en todas las prácticas que realizamos hoy, en sus compañeros, sus palabras, sus cuerpos, sus risas, todo lo que compartieron hoy. Abran los ojos y mírenlos a los ojos. Agradézcanse con la mirada. Cierren los ojos nuevamente e imagínense su color favorito. Vean ahora como el

salón se inunda de ese color. Iluminando las paredes, los pupitres... vean como salen de nuestro salón y colorean toda la escuela. Vean como la escuela se llena de su color favorito y después como regresa al salón. Abran los ojos.

Así concluimos el encuentro.

Cuarto encuentro 28/9/2015

Comenzamos la reunión platicando, como siempre, preguntándoles y convidándolos a compartirnos sus días libres. Nadie hablaba, así que empezó yo diciéndoles que el fin de semana fui a la Riviera Nayarita y algunos alumnos hablaron sobre sus vivencias del fin de semana. Asigné a la coordinadora del grupo y continuamos con un calentamiento para el cuerpo, la cara y la voz.

Primer ejercicio: Los participantes forman dos filas, una frente a la otra. Caminan hasta encontrarse con su pareja de frente sin deshacer el orden de la fila. Caminan hacia atrás sin voltear. Se repite expresando emociones diferentes.

El propósito de esta práctica es que logren coordinar su movimiento como grupo y ejercitar su visión periférica, la cual es indispensable arriba del escenario. Los niños, en términos generales, lograron mantener el orden de la fila utilizando la visión periférica.

Y así la expresión de sentimientos los lleva a la iniciación semiótica del teatro, a ejercitar sus medios expresivos y a la comunicación teatral. Los sentimientos que se les pidió que representaran fueron enojo y amor, en cambio en el último tramo del ejercicio la instrucción fue que le dijeran a su pareja algo en idioma negro (un idioma inventado). No les fue muy bien con la expresión de sentimientos, especialmente con el enojo, no entraron en el personaje, pero no importa porque el objetivo no era la ejecución artística del ejercicio.

Segundo ejercicio: Los participantes se juntan en grupos de 5 personas y representan un sentimiento con el sonido, la postura y el movimiento de una máquina.

Los alumnos empezaron con entusiasmo. Les repetí varias veces las instrucciones para que entendieran cómo reproducir la postura de una máquina, qué sonidos deberían emitir, etc. Los sentimientos que representaron fueron felicidad, amor, sorpresa y enojo. Cada equipo en su turno represento su máquina.

Tercer ejercicio: Los participantes se juntan en grupos de 5 personas y actúan como unos amigos de la escuela que están platicando en la hora del recreo. Tres voluntarios están excluidos y tratan de incorporarse al grupo. El ejercicio se repite una vez más con diferentes voluntarios.

Esta práctica desde el principio fue muy intensa. A los voluntarios se les pidió que se quitaran el suéter y se quedaran con la playera blanca del uniforme. Así se podían distinguir los equipos de los niños con el pants verde y los 3 niños con la playera blanca, dando vueltas alrededor de ellos permaneciendo afuera del círculo. Los voluntarios intentan incluirse en los equipos, al principio intentando participar en la plática, hasta que al final intentaron abrir el círculo físicamente. Ningún equipo se deshizo, al contrario, los evadían moviéndose por el espacio, fingiendo que no los escuchaban o diciéndoles que no los querían. Un alumno (el que llora) casi desde el principio se dio por vencido. Cuando cambiaron de voluntarios, se comportaron de la misma manera.

Continuamos con la plática en círculo y por primera vez la conversación se animó. Todos los niños comentaron que no les gustó el ejercicio que sintieron feo, vergüenza, se sintieron mal, porque no querían excluir a sus compañeros. Muchos platicaron que fue algo que han vivido y no les gustó recordar lo mal que se siente. Un alumno dijo que le dieron ganas de llorar. Una niña comentó que le dijeron que no aceptaban a rubias en su equipo. A propósito de este comentario pudimos hablar acerca de la discriminación y el racismo.

Cuando les pregunté, porque si se sintieron tan mal no incluyeron a sus compañeros, la respuesta que recibí de la mayoría, fue que esas fueron las instrucciones que se les dieron. Les cuestioné si las instrucciones fueron justas y respondieron negativamente. Entonces pregunté por qué las habían seguido si fueron injustas. La mayoría no respondió hasta que algunos dijeron que todos seguían las instrucciones y ellos no podían hacer la diferencia. Hablamos sobre la desobediencia al poder, en especial cuando es injusto y sobre los experimentos en psicología social que tratan de revertir esta desobediencia. La conversación fue bastante enriquecedora.

Antes de terminar, pregunté que si ahora, después de esta práctica, en caso de que algo parecido sucediera en la vida real, reaccionarían de otra forma. Todos quedaron callados y respondieron que no sabían. Les explique que era lógico que tuvieran miedo hacia el veto

social, pero también que esto no es una razón suficiente para excluir a los demás. Dejamos el tema sin concluir y para reflexionar. Nos despedimos con un abrazo grupal.

Es importante mencionar que antes de conversar los niños salieron a un receso de 5 minutos y esta vez regresaron puntuales.

Quinto encuentro 2/10/2015

Podríamos decir que este encuentro separa la intervención en dos partes. Por una parte, define de acuerdo al organigrama el paso de los ejercicios y juegos a las técnicas de Teatro del Oprimido y por otra parte se halla en medio de la intervención la cual incluye 10 encuentros. Por esta razón se les pidió a los alumnos que escribieran un texto breve con las siguientes temáticas:

La descripción de la clase

Comentarios y sentimientos

¿Qué han aprendido?

Todos los alumnos hablaron de la autoestima, el respeto hacia los demás, la confianza en el equipo, la integración social, lo que indica que vamos por buen camino. O sea estoy logrando transmitir el mensaje.

En la segunda clase, después del receso comenzamos con un calentamiento y después trabajamos en la transformación de objetos y la intervención en el drama.

Primer ejercicio: Los participantes forman un círculo. En el centro se coloca un objeto y cada participante lo toma entre sus manos. Con su actuación lo transforma en lo que quiera, por ejemplo en teléfono, en sombrero, etc.

Después de dar unos ejemplos, dos alumnos transformaron el objeto representando una breve improvisación y cuando terminaron nadie quiso continuar. Les dije que seguían sintiendo pena en frente del público, así que agarre el objeto y lo convertí en un bebe y se lo pase a la alumna enfrente de mí con la instrucción que siguiera transformándolo. Cada quien, en su turno, tornó el objeto en algo diferente.

Segundo ejercicio: El ejercicio anterior sigue con los participantes interactuando en pequeños grupos con el objeto.

En esta práctica cambié el objeto y le daba la señal a cada niño, para que entrara en el drama, tocándole la espalda. Algunos alumnos no lograron interactuar y entrar en la actuación de sus compañeros, dando como resultado la nueva metamorfosis del objeto.

Tercer ejercicio: Los participantes escogen una pareja y utilizan su cuerpo como material para crear una estatua. Cambian de roles.

Los niños lo hicieron bastante bien, aunque algunas veces les decían a sus parejas como pararse en vez de *esculpirlos*. Las esculturas fueron expresivas y dinámicas.

Cuarto ejercicio: Los participantes se dividen en grupos de 4 personas y representan una historia de conflicto en forma de estatua. Los demás pueden intervenir y modificar la estatua.

Los alumnos se dividieron en equipos y se les pidió que representaran un conflicto en el parque, en la escuela, en la familia y un conflicto de la infancia, así que teníamos una estatua con niños llorando por un juguete y los padres regañándolos, una escena de mucha violencia en el parque con un niño tirado en el suelo y cuatro niños pateándolo, una escena sumamente fuerte de violencia familiar con un niño en el piso inconsciente, casi muerto y una escena de violencia en la escuela. Todas las intervenciones de los alumnos, como era de esperarse fueron soluciones mágicas al problema. Los conflictos y las soluciones no se platicaron, pero serán material para los próximos encuentros.

Sexto encuentro 6/10/2015

De ahora en adelante trabajamos con las técnicas del Teatro del Oprimido.

Comenzamos el encuentro con nuestra ya establecida plática sobre como habíamos pasado estos últimos días. Un alumno comentó que se encontró con una pelea en la calle y a causa de eso platicamos sobre los conflictos, la violencia, las situaciones que nos han hecho enojar. La mitad de los niños dijeron que no habían presenciado alguna situación violenta, mientras que la otra mitad admitió que sí.

Primer ejercicio: Los participantes se separan en equipos y platican sobre un tema violento en el que hayan participado o simplemente presenciado para después representarlo.

Con este primer ejercicio comenzaríamos el teatro fórum. Me di cuenta por sus ensayos, que fue difícil para los alumnos salir de la dimensión lúdica y acercarse con seriedad y profundidad en este tipo de temas. Así, terminando de ver las representaciones de cada



grupo, nos sentamos en círculo y platicamos sobre cómo expresar los sentimientos corporalmente.

Segundo ejercicio: Los participantes forman un círculo y cierran los ojos. Mientras escuchan la narración se les pide pensar en un momento que les hizo sentir tristeza. Recordar todos los hechos, cómo empezó, qué sintieron, y observar cómo se veían ellos. Cómo se veía su cuerpo, cómo hablaban y cómo se escuchaba su propia voz, qué decían, qué pensaban y cómo caminaban. Se les pide que con el sonido de una palmada abran los ojos, agarren una silla del círculo y la lleven al centro.

Desde el momento que los niños abrieron los ojos, salieron de la situación. Agarraron la silla, pero no con el sentimiento que conlleva el ejercicio, si no con risitas furtivas por lo que había sucedido.

Repetimos la práctica con la instrucción que tenían que transportar la silla, del centro a la orilla del círculo, pero esta vez manteniendo el sentimiento del ejercicio. La segunda vez funcionó mejor. Se repitió la práctica con el sentimiento de enojo también. Les pedí que con el sonido de una palmada abrieran los ojos y gritaran.

Continuó una breve conversación sobre cómo se habían sentido. A todos les gusto más el enojo porque es más intenso y dijeron que después del grito se sintieron más tranquilos.

Comentamos la representación de los sentimientos en el teatro. El hecho que en el escenario no podemos decir “estoy enojado”, si no tenemos que demostrarlo. No nos hacemos los enojados, lo estamos mientras realizamos otras tareas, por ejemplo cocinar. Platicamos también sobre la honestidad de los sentimientos y los medios expresivos del actor.

Tercer ejercicio: Los niños forman cuatro grupos. A cada grupo se les da la instrucción de improvisar. Al primer equipo se le asignaron diferentes roles, por ej. mamá e hijo, contadora cuarentona, abuela anciana, adolescente punk, y la ubicación, parada del camión. Al segundo equipo le indique que fueran aficionados de diferentes equipos de futbol en la cafetería. Al tercer equipo le pedí que representaran una pareja caminando por la noche en la zona donde se encuentra la vida nocturna de la ciudad y el hombre de la pareja voltea a ver a otra chica que va caminando por ahí. Al último equipo le dí la instrucción que fueran dos empleados en un negocio cerca de una escuela, un grupo de amigos entran en el negocio y la mitad les hace la plática y la otra mitad asalta la tienda.

El primer equipo actuó principalmente en monólogos paralelos, no lograron salir de la risa y lo gracioso. El segundo equipo llegó a los golpes y terminaron la improvisación rápido. El tercer equipo la alumna que hacía de novia del joven que voltea a ver a la otra chica, no dejó espacio para que los demás pudieran actuar, se enojó y empezó a comportarse bastante agresiva y posesivamente hacia su novio. El último equipo actuó bastante equilibradamente con los niños robando la tienda.

Cerramos el encuentro con una conversación. Todos dijeron que les había gustado mucho el último ejercicio, porque actuaron, tenían una temática y roles. Eso es muy positivo, porque significa que avanzaremos con el teatro fórum a gusto.

Séptimo encuentro 9/10/2015

Comenzamos con nuestra plática de siempre y rápidamente pasamos a un calentamiento. A continuación, le di un tiempo al primer equipo para prepararse y empezamos con el teatro foro.

Primer drama: La hija lava los trastes. La madre entra y le dice que no hace nada bien.

Entra el papá y pregunta:

- ¿Que está pasando?

-Tu hija es una inútil, responde la mamá y tira los platos al suelo.

Pasa por la escena el hermano y se ríe.

Los alumnos desde el primer instante reconocieron la escena como violencia intrafamiliar.

La primera pausa se hizo cuando entra la mamá en escena y otra niña la reemplazó. Dejé que continuaran y terminando platicamos sobre la solución “mágica”, o sea, que en una escena en donde hay opresión no podemos cambiar al opresor, si no al que está siendo reprimido. Parece que esto los bloqueó un poco, ya que en las dos escenas siguientes nadie paró la acción. Entonces les pedí que hicieran una reunión y que todos juntos propusieran soluciones. La primera intervención después de la junta fue decepcionante. El hermano ayudó a la niña a recoger los platos rotos. Comentamos su intervención. Algunas alumnas tomaron las riendas de la situación y propusieron soluciones al problema. Por ejemplo, el padre se volvió más activo, el hermano también y cuando Ana subió al escenario tomó a su mamá de las manos y le grito “¡Ya basta!”.

Segundo drama: Un niño camina por el patio de su escuela abrazado por una compañera. Otra chica que está sentada con sus amigas los ve y corre hacia ellos. Jala a la acompañante y le dice que él es su novio y que no se atreva a caminar con él, etc. Al final se pelean y sus amigos les dan ánimos. El niño se queda inmóvil, mirando con orgullo.

Este drama confirma por qué los alumnos deberían hacer sus propias historias. Ellos comentaron que eso es algo que pasa frecuentemente en la escuela y en el barrio. Cuando un muchacho, corta con una chica y se hace novio de otra, o aun peor, cuando el joven sale con las dos chicas al mismo tiempo, la primera agrede a la nueva novia. Casi nunca agreden al muchacho.

La primera solución que se dio fue que la chica hablara con el muchacho y no con la nueva novia. Pero el resultado fue que la violencia se canalizara hacia el chico. Platicamos y llegamos a la conclusión que no era una buena solución porque la violencia continúa. Conversamos en general sobre la violencia, porque hubo un comentario que era “justa” (Anna: violencia justa). Los alumnos se reunieron nuevamente y la solución que intentaron fue que los amigos de la joven dejaran de animarla, la detuvieran, hablaran con ella, la dejaran expresar su enojo y/o que llorara.

Octavo Encuentro 13/10/2015:

Tercer drama: un chico espera. Entra otro y el primero le dice: “te estaba esperando” se quita el suéter y empiezan a pelearse. En las orillas están tres jóvenes observando, uno de ellos va hacia la escena y otro lo detiene.

El alumno que nos contó la historia entro en el personaje. Su compañero dijo: “vi su cara y me espanté, pensé, se lo tomo en serio.” El incidente sucedió en el vecindario entre dos alumnos de la escuela. Los estudiantes se reunieron para ver qué estrategias podían utilizar para evitar que los jóvenes resolvieran sus problemas a golpes y qué es lo que pueden hacer cuando se encuentran en situaciones violentas como ésta. Ellos comentaron que cuando hay una pelea así, se ponen de parte de uno o de otro y toman videos con sus celulares.

Las respuestas que dieron después de la reunión fueron:

Que los amigos en vez de animarlos a pelear deberían separarlos.

Que los amigos hablen con cada uno por separado.

Después de un rato, enfrentarlos para que hablen sobre el problema.

Conversamos también de la importancia de los amigos y su rol.

Cuarto drama: El padre jala a su esposa, la tira al piso y le pega. El hijo corre a pedir auxilio a sus tíos. Los tíos ayudan a la mamá a levantarse. El papá huye.

La primera intervención se hizo cambiando el rol del hijo, sujetando al papá y gritándole “papá no le pegues” deteniéndolo. El padre le pega al hijo también. Los alumnos quedaron en shock y les pregunté por qué, si esto también sucede. Contestaron que si, efectivamente sucede, pero es diferente vivenciarlo en escena.

La segunda intervención cambió a la mamá. Ella mantuvo una posición más activa y no se quedó pasivamente, recibiendo los golpes. Pero la violencia continuó. Los alumnos se reunieron de nuevo y platicamos sobre la violencia intrafamiliar y la violencia hacia las mujeres. La solución que fue propuesta, aunque no la probamos en escena, era que la mamá encontrara asociaciones de mujeres maltratadas y que demandara al padre.

Al final del encuentro les pedí a los alumnos que me dijeran que les ha parecido la segunda parte del proyecto. Lo que escuché ratifica por completo el Teatro del Oprimido:

aprendí cómo tratar a la gente

aprendí cómo resolver una pelea

me gustó porque en la vida real no puedes cambiar los hechos

encontramos soluciones

evitamos conflictos

es emocionante meterse en el papel

si una persona tiene problemas le ayudas

interactuar diferente, con menos violencia

me gustó la improvisación

de algo malo aprendes algo bueno

todas las obras me las han platicado o las he visto en vivo. Hay machismo y otras formas de violencia, pero no es necesario llegar a los golpes.

Noveno encuentro 16/10/2015

Hoy fue el penúltimo encuentro. El objetivo era dominar mejor el drama que se va a presentar en el último encuentro y preparar los ejercicios. Trabajamos en esos dos ejes, 13 alumnos prepararían al público con ejercicios, 6 actuarían y 1 alumna sería el joker/comodín. Los ejercicios que se mostraran son:

- saludo y movimiento en el espacio/escenario
- espejo
- marioneta
- roles
- estatuas
- estatua colectiva con un conflicto

Cada joven presenta un ejercicio mientras que los demás facilitan sus compañeros la ejecución de estos. Con los alumnos que actuarán en una escena de teatro foro, conversamos sobre cómo se puede construir un personaje teatral y ensayamos juntos al principio y después continué con el comodín. ¡Creo que todo está listo!

Decimo encuentro 20/10/2015

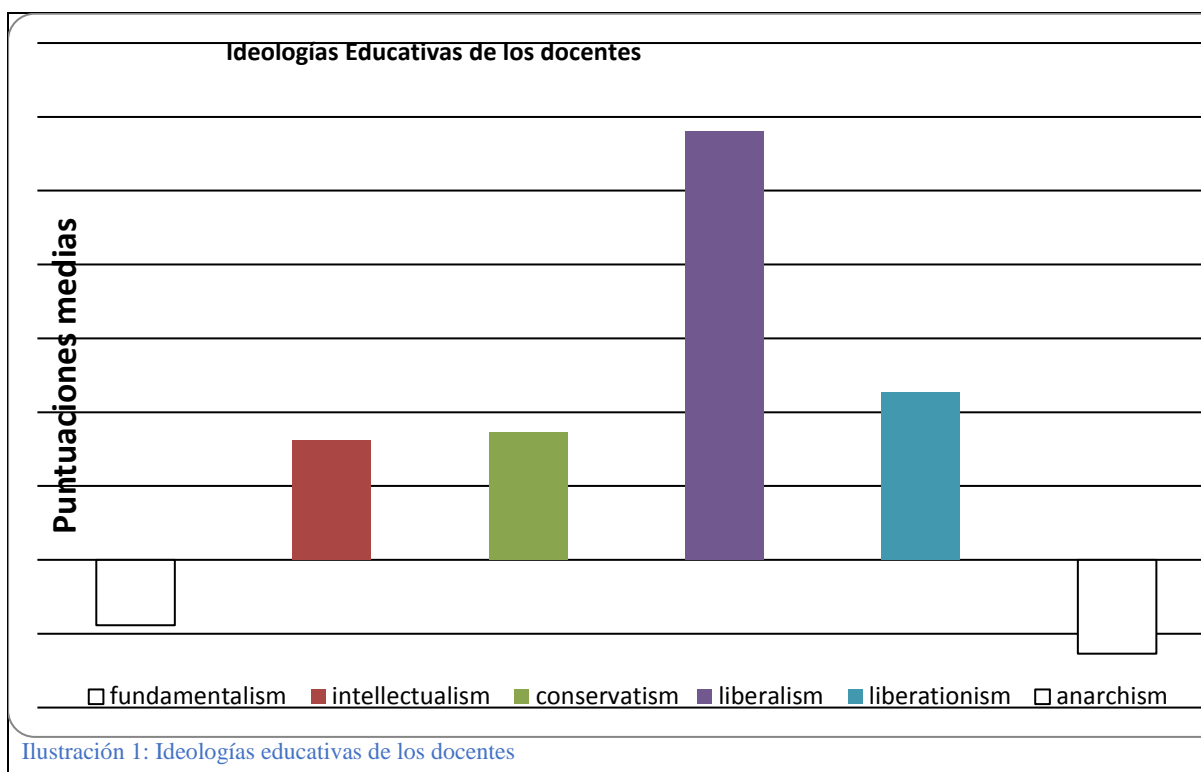
Hoy fue la presentación en tercero de secundaria. Los alumnos que participaron en la intervención coordinaban a sus compañeros. Todos participaron, aunque como es de esperarse había un barullo en la sala y les costaba trabajo concentrarse en el ejercicio.

Vale la pena señalar que todas las estatuas colectivas que presentaron los jóvenes fueron escenas de extrema violencia. Las intervenciones que hicieron en el drama fueron similares a las que habíamos trabajado en el salón.

### **A.3. Resultados parciales y análisis preliminares**

Con respecto al inventario de las ideologías educativas, la muestra contiene todos los profesores que dan clases al grupo de la intervención y la directora, el subdirector y la psicóloga responsable del área de trabajo social, quien es también la asesora del grupo. Los tipos ideológicos con menos influencia son el anarquismo y el fundamentalismo. Aparecen con cierta influencia el intelectualismo y el conservadurismo. La ideología dominante con gran diferencia resulta el liberalismo educativo lo que demuestra la confianza en el mundo

moderno basada en el progreso tecnológico, la sociedad organizada con leyes, el individuo como una unidad que contribuye al progreso y el enfoque positivo de la ciencia y el conocimiento. Vale la pena señalar que el liberalismo educativo presenta la desviación estándar más pequeña, lo que indica el acuerdo del cuerpo docente a los principios de dicha ideología. El dominio del liberalismo y la influencia de liberacionismo se ha presentado también otros estudios (Anaya, 2009 y 2012).



Con respecto a este estudio la muestra considerada para el Definan Sisees Test (DIT) estuvo compuesta por los estudiantes del tercer grado. De los 72 estudiantes que respondieron los cuestionarios, resultaron 82% válidos, de los cuales 39% corresponden a hombres y 61%, a mujeres. Con respecto a la edad, el 62.7% de la muestra tienen catorce años, mientras que un 28.8% tienen trece y el restante 8.5% son mayores de catorce años. En la siguiente tabla se presentan los resultados observados en el desarrollo moral de la muestra en cuestión.

Tabla 1 Desarrollo moral de los estudiantes

| Nivel I.<br>Preconvencional |           | Nivel II.<br>Convencional   | Nivel III.<br>Post-convencional |             |           |
|-----------------------------|-----------|-----------------------------|---------------------------------|-------------|-----------|
| Estadio 2                   | Estadio 3 | Estadio 4                   | Estadio 5                       |             | Estadio 6 |
| 13,08%                      | 19,81%    | 43,12%.                     | 5A<br>11,10%                    | 5B<br>1,98% | 2,82%     |
| <i>Esquema 1</i><br>32,89%  |           | <i>Esquema 2</i><br>43,12%. | <i>Esquema 3</i><br>15,9%       |             |           |

Se puede observar que, en la muestra analizada, el esquema 2 que consiste en mantenimiento de normas y corresponde al estadio 4, es el dominante, mientras que el esquema 1 que consiste en interés personal fue el segundo con mayor desarrollo, y el esquema 3 que consiste en razonamiento de principios democráticos, fue el que presentó el menor desarrollo. Otras investigaciones han encontrado resultados semejantes (Anaya, 2009; Beard, 2004)

Los adolescentes de la investigación no han logrado todavía alcanzar el nivel post-convencional. Dentro de éste se observa una variación importante con el estadio 5 contrato social y derechos individuales, dividido en dos categorías:

- 5A "moralidad de contrato social"
- 5B "moralidad de humanismo intuitivo"

El estadio 6, donde lo justo se basa en principios abstractos como la paz, la justicia etc., toma un porcentaje relativamente bajo. El desempeño (the performance) de los adolescentes en el nivel post-convencional indica menor capacidad de la resolución de conflictos de vía pacífica con sentido de justicia y aprecio de la diversidad; esta comprobación verifica la hipótesis de la investigación.

El dominio del esquema 2 de mantenimiento de normas, sugiere que en la resolución de conflictos los estudiantes tomarán como referencia las formas convencionales en que dichos conflictos se dirimen. Si bien esto podría resultar deseable suponiendo que la forma

convencional contempla el apego a las instituciones, la intensidad significativa del esquema 1 también sugiere que los estudiantes considerarán como forma convencional, aquellas que existan en la perspectiva del grupo de iguales. Entonces la resolución de conflictos puede considerarse no solo por medio de vías pacíficas e institucionales. Finalmente, el esquema 3 al ser el de menor presencia en el perfil, representa el área de oportunidad que resulta para estos estudiantes el desarrollo de una moral basada en principios democráticos.

Cómo un medio alternativo de contrastar los resultados, se solicitó a los estudiantes la realización durante la intervención de dos evaluaciones, una en la mitad de la intervención, antes del teatro foro y una en el final, después del teatro foro. Se presentaron tres preguntas a las cuales los estudiantes respondían de forma libre:

- ¿Podrías describir la clase?,
- ¿Qué comentarios tienes con respecto del taller?
- ¿Qué has aprendido durante el taller?

En la primera evaluación se puede observar que 95% de los estudiantes mencionan que han aprendido alguna habilidad de la convivencia democrática y que 63% han aprendido el arte de teatro. Las tres categorías más referidas que surgieron de la evaluación son: El autoconocimiento, la interacción democrática y la cooperación comunitaria. Estas categorías se vinculan de manera directa con la resolución de conflictos por la vía pacífica. En la siguiente tabla se muestran las categorías con las subcategorías contenidas y los porcentajes que tuvo cada categoría según las evaluaciones de los estudiantes.



Tabla 2 Categorías de la comprensión democrática que surgieron por las evaluaciones

|                | <b>Comprensión de la democracia y la resolución de conflictos</b> |   |                                       |                                     |
|----------------|---|---|---------------------------------------|-------------------------------------|
| Categorías     | <b>Autoconocimiento</b>   | <b>Interacción democrática</b>                            | <b>Cooperación comunitaria</b>        | <b>Teatro</b>                       |
| Sub-categorías | -Quitar la pena de emociones<br>-Autoestima                       | -Inclusión/convivencia<br>-Tolerancia/respeto<br>-Empatía | -Comunicación<br>-Confianza en equipo | -Improvisar un personaje<br>-Actuar |
| 1ra evaluación | 74%   | 79%   | 79%                                   | 63%                                 |
| 2da evaluación | 74%   | 58%   | 74%                                   | 68%                                 |

En sus respuestas a la pregunta ¿qué han aprendido? los estudiantes refirieron que de la intervención han aprendido cómo convivir con sus compañeros. Sus respuestas se pueden incluir en la categoría interacción democrática, la cual a su vez contiene las sub categorías de inclusión social, tolerancia y el respeto hacia todas las personas, así como la empatía. La convivencia democrática es el concepto dominante de esta categoría. Igual se identifican la cooperación comunitaria que incluye como aprendizaje el diálogo y la comunicación, la confianza en sus compañeros y el trabajo en equipo. Desde las categorías que aparecen implícitas en las respuestas de los estudiantes, el grupo podría considerarse como una comunidad que trabaja colectivamente por el mismo objetivo. La categoría del autoconocimiento, perder la vergüenza y quitar la pena fue un aspecto importante mencionado por los estudiantes, junto con la expresión de emociones. Algunos contestan que se mejoró su autoestima, una subcategoría que también se incluye en el autoconocimiento.

En la primera evaluación por parte de los estudiantes, la resolución de conflictos por la vía pacífica se menciona sólo por uno de ellos, pero en la segunda evaluación, más de la mitad de los estudiantes se enfocan en este aspecto; apareciendo el autoconocimiento como la categoría más alta, junto con la cooperación comunitaria. Igualmente, en la segunda

evaluación, la categoría de la interacción democrática obtiene porcentajes bajos, siendo representada por la inclusión y la convivencia. Esto podría explicarse en el enfoque de las respuestas de los estudiantes, que son orientadas únicamente a la verificación de los ejercicios y no en el proceso mismo, por ejemplo, no toman en cuenta el hecho de que se fundó una asamblea para tomar decisiones sobre las intervenciones en el drama del teatro foro.

Otro elemento que resulta de gran importancia es la cotidianidad. Los estudiantes en sus evaluaciones mencionan que la intervención les ayudo a resolver conflictos en su vida cotidiana, a tener mejor comunicación con sus compañeros en tiempos actuales y a interactuar mejor con su familia.

En conclusión, desde la perspectiva de las respuestas de los estudiantes, éstos alcanzaron objetivos relativos al plan de estudios del área de formación cívica y ética, por medio del hacer-actuar, transformando las competencias en habilidades.

Adicionalmente, resulta importante mencionar que el teatro como conocimiento que se desprende de la intervención aparece de manera significativa tanto en la primera como en la segunda evaluación.

En cuanto a las historias que los estudiantes representaron en el teatro foro fueron cuatro, dos de violencia intra-familiar:

- El padre jala a su esposa, la tira al piso y le pega. El hijo corre a pedir auxilio a sus tíos. Los tíos ayudan a la mamá a levantarse. El papá huye.
- La hija lava los trastes. La madre entra, la llama inútil y tira los platos al suelo. Los otros miembros de la familia se muestran apáticos.

Y dos de violencia en la calle:

- Dos mujeres peleando por un novio y él se siente orgulloso.
- Una pelea callejera programada, donde dos muchachos tienen una cita para pelear y resolver así sus diferencias.

En el protocolo de observación se anotaron las interacciones de los estudiantes, resumiendo los siguientes puntos.

Los estudiantes hicieron una asamblea<sup>90</sup> para proponer soluciones en el conflicto presentado. Todos tenían derecho a hablar y todos platicaron las soluciones y lograron consenso. Entonces el estilo de toma de decisiones fue democrático, además con las características de la democracia directa. De la asamblea surgieron unas personas que coordinaban la asamblea, las cuales se pueden caracterizar como liderazgo emergente en función de las cualidades personales del o la estudiante. Cumplen con las características de liderazgo democrático porque facilitaban la participación de sus compañeros y trataban de incluir y sintetizar las diferentes propuestas.

En el grupo de estudiantes que participaron en la actividad de intervención, se puede expresar que la hipótesis de investigación se verificó. Los estudiantes no habían desarrollado suficiente las habilidades de interacción social democráticas para la resolución de conflictos en su vida cotidiana, lo cual se pudo identificar como resultado no solo del instrumento DIT, sino también por sus propias historias. Los resultados presentados, favorecen la consideración del teatro comunitario y del Teatro del Oprimido como una herramienta que podría ofrecer un medio para que los adolescentes desarrollen habilidades de interacción social democráticas, específicamente para la resolución de conflictos en su vida cotidiana. Tanto los resultados mostrados anteriormente, como las características de sus propias respuestas registradas en el diario del campo ofrecen evidencia en este sentido, algunos ejemplos son:

- *aprendí cómo tratar a la gente*
- *aprendí cómo resolver una pelea*
- *me gustó porque en la vida real no puedes cambiar los hechos*
- *encontramos soluciones*
- *evitamos conflictos*
- *es emocionante meterse en el papel*
- *si una persona tiene problemas le ayudas*
- *aprendí cómo interactuar diferente, con menos violencia*
- *me gustó la improvisación*

---

<sup>90</sup> Desde la primera sesión habíamos establecido una asamblea en donde todos tienen derecho de palabra, son libre e iguales.

- *de algo malo aprendes algo bueno*
- *todas las obras me las han platicado o las he visto en vivo. Hay machismo y otras formas de violencia, pero no es necesario llegar a golpes.*

En el último encuentro hicimos un evento para todos los estudiantes del tercer grado donde los participantes en la intervención dirigieron los ejercicios a sus compañeros. En el teatro imagen, cuando los estudiantes forman una estatua colectiva representando un conflicto, todos los equipos mostraron conflictos de alta violencia física. Esto indica que los adolescentes viven una realidad que les impone violencia y contestan igual con violencia.

#### **A.4. Discusión**

La contribución de este proyecto fue la introducción del teatro, y especialmente el Teatro del Oprimido, con este fin. Fue nuestra hipótesis que el teatro comunitario crea un espacio donde se pueden desarrollar y examinar las habilidades democráticas en el contexto de las escuelas públicas en México. Una intervención teatral se combinó con la teoría del desarrollo moral de los estudiantes adolescentes para lograr una educación democrática sobre la ciudadanía.

El manejo de conflicto es una importante habilidad contenida en el plan de estudios sobre la Formación Cívica y Ética para la educación básica (SEP, 2011b), incluido en las 8 competencias mencionadas anteriormente. Todas estas competencias fueron atendidas a través de la intervención y se trabajaron como habilidades en lugar de enunciarse de forma teórica, se presentaron en la acción, es decir, los estudiantes aplicaron cada una de ellas en situaciones de conflicto dentro de la clase. De eso resulta que el teatro comunitario puede ser otra herramienta en la enseñanza activa de habilidades democráticas.

Se analizaron las interacciones de los estudiantes y el comportamiento que eligieron en situaciones donde tuvieron que demostrar sus habilidades democráticas. Dichas interacciones son importantes porque la formación de los ciudadanos requiere de su propia participación y reflexión activa en el proceso social que pretende dinámicas democráticas. La dinámica anterior, es la esencia misma de la democracia, y una forma efectiva que tienen los ciudadanos de protegerla. En este sentido, el proyecto considera el compromiso de la educación de convertirse en un factor de progreso social.

Se podría argumentar según los resultados y más que nada según el discurso de los estudiantes y las actitudes que mostraron durante la clase, que la evidencia apoya la hipótesis planteada: El teatro en general y el Teatro del Oprimido en concreto realmente constituye una herramienta efectiva y útil para el desarrollo de la conciencia y de la ética democráticas. Sin embargo, se necesita más tiempo para hacer un trabajo profundo y cambiar las representaciones dominantes de los adolescentes y así establecer no sólo un comportamiento, sino en general un conjunto de creencias, imágenes, valores y significados que requiere una ciudadanía participativa. La investigación doctoral que sigue podría marcar un punto de partida, sin embargo, otros estudios más amplios y que aporten evidencia más contundente, son indispensables para que la sociedad mexicana pueda dar un paso adelante hacia una sociedad que respeta a las personas, la vida y los derechos humanos.

Esta investigación, como investigación autónoma, todavía produjo elementos importantes para la comprensión del proceso educativo en un sector que es importante para la sociedad, combinando distintos terrenos de las ciencias y artes humanísticas y sociales. Es necesaria una investigación interdisciplinaria de este tipo para restablecer el conocimiento fragmentario sobre las ciencias humanísticas y sociales (Wallerstein, 1996· Gibbons et al, 1994) y a través de un proceso de composición de los significados y las practicas, se aspira encontrar un terreno común con el fin de enriquecer el dialogo social y académico. Lo mismo se pretende en la tesis doctoral.

## B. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

### B.1. 1ª Etapa: Ejercicios Experienciales

Primer encuentro: Presentación de sí mismo

| Ejercicio   | Objetivo  | Tiempo |
|---|---|--------|
| Los participantes forman un círculo y uno dice su nombre y lo que considera importante para sí mismo.   | Conocer al grupo en manera lúdica   | 3 min  |
| Los participantes caminan libremente, tratando de cubrir todo el espacio. Con el aplauso paran y con apretón de manos saludan a los compañeros cercanos. En una variación del ejercicio los participantes se saludan con diferentes partes de sus cuerpos excepto las manos, o saludan actuando una situación, por ejemplo, si no habían visto un amigo querido por mucho tiempo, o si son molestos etc. Otra variación es saludar como si fueran animales. | Conocer al grupo y tener primera aproximación con el teatro                                       | 5 min  |
| Los participantes se juntan en parejas. Tienen unos minutos para presentar uno a sí mismo y con el aplauso cambian roles. Luego se sientan todos en un círculo y cada quien presenta a su pareja al grupo.  | Escuchar activamente  | 15 min |
| Individualmente cada participante toma unos minutos y se presenta a sí mismo en el grupo en la forma de un anuncio de telemarketing. Tiene la libertad a presentar a su persona como ellos la quisieran, también con habilidades mágicas.   | Conocer al grupo, Escuchar activamente y tener primera aproximación con el teatro actuando un rol | 10 min |
| Reflexión sobre el encuentro y conversación alrededor del programa.   | Realimentación  | 12 min |

## Segundo Encuentro: Coordinación

| Ejercicio   | objetivo  | tiempo |
|---|---|--------|
| Los participantes se dividen en dos grupos y forman dos círculos. Ponen las manos en la cintura creando un nudo grande y complicado. A continuación, intentan desatarse y reformar el círculo, sin dejar las manos.   | Cooperar, trabajar en equipo, unir el equipo, coordinar movimiento, comunicar corporalmente           | 5 min  |
| Cada uno escoge una pareja para ser su reflejo al espejo, entonces sigue su movimiento. Con el aplauso cambian los roles.   | Coordinar el movimiento, comunicar corporalmente  | 5 min  |
| Cada uno escoge una pareja la cual guía con un hilo imaginario de diferentes partes del cuerpo, como si fuera un títere. Igual, con el aplauso cambian los roles.   | Coordinar el movimiento, comunicar corporalmente  | 5 min  |
| Los participantes se dividen en dos filas creando parejas opuestas. El primero empieza con un movimiento y su compañero en frente lo sigue, el que está a su lado lo sigue con su visión lateral y así sucesivamente, hasta que todos siguen al primero, manteniendo sin embargo contacto visual con su pareja. Así se forma un espejo colectivo. Todos toman su turno como líderes del movimiento. | Visión lateral, coordinación, comunicación no verbal, unión del grupo, cooperación, sentido de equipo | 20 min |
| Reflexión sobre el encuentro y conversación.  | Realimentación  | 5 min  |

## Tercer Encuentro: Confianza

| Ejercicio  | objetivo                             | tiempo |
|--|--------------------------------------|--------|
| Reflexión sobre el ejercicio anterior y correlación de los ejercicios del aula con el patio y la vida fuera del colegio. | Realimentación, conexión con la vida | 15 min |

|  |   |               |
|--|---|---------------|
| <p>Los participantes forman un círculo sin tomar distancia con sus manos en frente. Una persona se queda en el centro, cierra sus ojos y se deja caer. Los demás la dejan fluir en el círculo con cuidado, sin caer. Todos los participantes en su turno pasan por el centro del círculo.</p>  | <p>Desarrollar confianza en el grupo</p>  | <p>10 min</p> |
| <p>Los participantes hacen parejas. Uno tiene los ojos cubiertos y el otro lo guía en el espacio y le da varios estímulos non visuales, por ejemplo tocar una pelota, oler una naranja etc.</p>  | <p>Coordinar, Desarrollar confianza en el grupo, comunicar a través de varios estímulos</p> | <p>10 min</p> |
| <p>Los participantes forman un círculo y uno persona se queda en el centro con su ojos cerrados. Los demás le describen diciendo solo sus buenas calidades.</p>  | <p>Desarrollar confianza en el grupo</p>  | <p>30 min</p> |
| <p>Los participantes se sientan en una silla cómoda e inhalen hondo, expirando lentamente y siguen el cuento: <i>cierren los ojos y piensen en todas las prácticas que realizamos hoy, en sus compañeros, sus palabras, sus cuerpos, sus risas, todo lo que compartieron hoy. Abran los ojos y mírenlos a los ojos. Agradézcanse con la mirada. Cierren los ojos nuevamente e imagínense su color favorito. Vean ahora como el salón se inunda de ese color. Iluminando las paredes, los pupitres... vean como salen de nuestro salón y colorean toda la escuela. Vean como la escuela se llena de su color favorito y después como regresa al salón. Abran los ojos</i></p> | <p>Relajar, imaginar, hacer suyo el espacio</p>   | <p>4 min</p>  |



#### Cuarto encuentro: Teatralidad

| Ejercicio  | objetivo   | tiempo |
|--|--|--------|
| Para entrar al teatro es importante que los participantes primero se relajen. Todos toman asiento en una silla cómoda y cierran sus ojos. Inhalen aire llenando su abdomen; expiran lentamente. Siguen el cuento que relaja sus músculos.      | Relajar, introducir la expresión de sentimientos y la interacción sentimental                        | 3 min  |
| Los participantes forman dos líneas, una en frente de la otra. Caminan hasta que encuentran su persona de frente sin destruir el orden de su línea. Caminan para atrás sin voltear. El mismo camino se repite expresando diferentes emociones. | Coordinar su movimiento con su grupo lineal, interactuar con su pareja de frente, expresar emociones | 10 min |
| Los participantes se juntan en grupos de 5 personas y presentan un sentimiento con sonido, postura y movimiento de una máquina.  | Coordinar su movimiento con su grupo, expresar emociones e interacción, exposición al público        | 17 min |
| Los participantes se juntan en parejas donde una tiene el papel del amo y el otro de esclavo que sigue órdenes del primero. Con el aplauso cambian su papel.   | Interactuar explorando papeles en la vida  | 5 min  |
| Reflexión y correlación de los ejercicios del aula con el patio y la vida fuera del colegio.   | Realimentar, conectar con la vida  | 10 min |

### Quinto encuentro: Realimentación y Roles Sociales

| Ejercicio   | objetivo   | tiempo |
|---|--|--------|
| Se pide de los participantes de describir por escrito la intervención, de expresar sus comentarios y sentimientos y declarar que han aprendido.   | Realimentar, expresarse, conectar con la vida                      | 10 min |
| Los participantes en un círculo comparten un consejo (dicho) que les ha estado diciendo desde niños. Luego en el espacio se marca una línea y ellos toman un lugar dependiendo del grado de acuerdo con el dicho. | Reflejar sobre la construcción del sí mismo y la influencia social | 25 min |
| Reflexión y correlación de los ejercicios del aula con el patio y la vida fuera del colegio.  | Realimentar, conectar con la vida                                  | 60 min |

### Sexto encuentro: Roles Sociales

| Ejercicio   | objetivo  | tiempo |
|---|---|--------|
| Al principio tres voluntarios salen de la clase. Los participantes se juntan en grupos de 5 personas los cuales actúan como unos amigos de la escuela que están platicando en la hora del recreo. No quieren en su equipo los voluntarios que han salido. A los voluntarios se les da la orden de entrar en la clase e intentar incorporarse en los grupos se sus compañeros. El ejercicio se repite con otros voluntarios. | Reflejar sobre los papeles que jugamos en la vida y la exclusión social | 20 min |
| Reflexión y correlación de los ejercicios del aula con el patio y la vida fuera del colegio.  | Realimentar, conectar con la vida                                       | 25 min |

### B.2. 2ª Etapa: Teatro Del Oprimido

#### Séptimo encuentro: Metamorfosis-Intervención

| Ejercicio  | objetivo                             | tiempo |
|--|--------------------------------------|--------|
| Los participantes forman un círculo. En el centro se pone un objeto y cada participante agarra el objeto y | Introducción a la técnica teatral de | 10 min |

|   |   |        |
|---|---|--------|
| con su actuación lo transforma en lo que quiera, por ejemplo en teléfono, en sombrero etc.  | metamorfosis, expresarse  |        |
| El ejercicio anterior sigue con los participantes interactuando en pequeños grupos con el objeto.                                 | Introducción a la técnica teatral de metamorfosis, expresarse, interactuar            | 10 min |
| Los participantes escogen una pareja y utilizan su cuerpo como material para crear una estatua. A continuación los roles cambian. | Introducción a la técnica teatral de metamorfosis, expresarse, comunicación no verbal | 30 min |

#### Octavo encuentro: Teatro Imagen

| Ejercicio   | objeto  | tiempo |
|---|---|--------|
| Platica sobre los conceptos de trabajo en equipo, conflicto, resolución de conflictos, etc.   | Introducir al tema, conectarlo con la vida  | 5 min  |
| Los participantes se dividen en grupos de 5 personas y representan una historia de conflicto en la forma de la estatua. Los demás pueden intervenir y modificar la estatua. | Resolver conflictos, comunicación verbal y no verbal, trabajar en equipo, ser responsable, participar | 30 min |
| Reflexión después de la presentación de cada equipo y correlación del conflicto con el patio y la vida fuera del colegio.   | Realimentar, conectar con la vida   | 10 min |

### Noveno encuentro: Teatro y Actuación

| Ejercicio  | Objeto   | Tiempo |
|--|--|--------|
| Los participantes forman un círculo y cierran los ojos. Mientras cuentan, se les ruega recordar un momento cuando habían sentido tristeza/enfado/alegría por algo. Recordar todos los eventos, como empezó, que pasó, como se sintieron ellos mismos. Como era su cuerpo, como hablaban, como se oía su voz, que decían, que pensaban, como caminaban. Se pide de los participantes con un aplauso, de abrir los ojos, coger una silla del círculo y traerla en el medio, manteniendo la energía del sentimiento. Mostrar el sentimiento a través de la actuación. | Actuación, honestidad en los sentimientos y los medios de expresión de los actores | 5 min  |
| Los participantes se dividen en 4 grupos. A cada equipo se dan instrucciones de improvisación. Por ejemplo aficionados de distintos equipos de futbol en la misma cafetería o una pareja que camina por una calle de noche y el chico mira a otra chica que pasa por allí etc. y se representan en clase.  | Actuación, expresión creativa y artística  | 30 min |
| Reflexión después la actuación de cada grupo y conversación sobre el acto teatral que se presentó en clase.  | Realimentación   | 10 min |

### Decimo encuentro: Teatro Foro

| Ejercicio   | objetivo  | tiempo                |
|---|---|-----------------------|
| Conversación sobre los sentidos de trabajo en equipo, conflicto, resolución de conflictos, etc.   | Introducir el tema, conectar con la vida          | 5 min                 |
| Los participantes se dividen en grupos de 5 personas y cuentan una historia de conflicto. El grupo elige para actuar una de las historias contadas en el grupo, | Teatralidad, actuación, resolución de conflictos, | 40 min por cada grupo |

|   |                                      |  |
|---|--------------------------------------|--|
| basados a los principios del Teatro Foro. | comunicación,<br>cooperación, equipo |  |
|---|--------------------------------------|--|

Undécimo encuentro: Teatro Foro

| Ejercicio  | Objeto  | Tiempo |
|--|---|--------|
| Calentar la voz y el cuerpo, calentamiento del actor   | Introducir la expresión teatral   | 5 min  |
| Los demás ven la representación y pueden intervenir y modificar la historia para dar una solución.                               | Resolver conflictos, comunicar, cooperar, ser responsable, participar, desarrollar habilidades democráticas | 30 min |
| Reflexión después de la presentación de cada grupo y conexión del conflicto presentado en la clase con el patio y la vida fuera. | Realimentar, conectar con la vida   | 10 min |

Duodécimo encuentro: Teatro Foro

| Ejercicio  | Objeto  | Tiempo |
|--|---|--------|
| Calentar la voz y el cuerpo, calentamiento del actor   | Introducir la expresión teatral   | 5 min  |
| Cada grupo presenta su obra y los demás hacen intervenciones para intentar solucionar el conflicto.                              | Resolver conflictos, comunicar, cooperar, ser responsable, participar, desarrollar habilidades democráticas | 30 min |
| Reflexión después de la presentación de cada grupo y conexión del conflicto presentado en la clase con el patio y la vida fuera. | Realimentar, conectar con la vida   | 10 min |

Trigésimo encuentro: Teatro Foro

| Ejercicio  | Objetivo  | Tiempo |
|--|---|--------|
| Calentar la voz y el cuerpo, calentamiento del actor   | Introducir la expresión teatral   | 5 min  |
| Cada grupo presenta su obra y los demás hacen intervenciones para intentar solucionar el conflicto.                              | Resolver conflictos, comunicar, cooperar, ser responsable, participar, desarrollar habilidades democráticas | 30 min |
| Reflexión después de la presentación de cada grupo y conexión del conflicto presentado en la clase con el patio y la vida fuera. | Realimentar, conectar con la vida   | 10 min |

Décimo cuarto encuentro: Teatro Foro

| Ejercicio  | Objetivo  | Tiempo |
|--|---|--------|
| Calentar la voz y el cuerpo, calentamiento del actor   | Introducir la expresión teatral   | 5 min  |
| Cada grupo presenta su obra y los demás hacen intervenciones para intentar solucionar el conflicto.                              | Resolver conflictos, comunicar, cooperar, ser responsable, participar, desarrollar habilidades democráticas | 30 min |
| Reflexión después de la presentación de cada grupo y conexión del conflicto presentado en la clase con el patio y la vida fuera. | Realimentar, conectar con la vida   | 10 min |

Décimo quinto encuentro: Cierre

| Ejercicio | objetivo | tiempo |
|-----------|----------|--------|
|-----------|----------|--------|

|   |  |        |
|---|--|--------|
| Reflexión sobre la intervención entera  | Realimentación   | 10 min |
| Se pide de los participantes de describir la intervención por escrito, expresar sus comentarios y sentimientos y declarar que han aprendido.  | Realimentación, expresión personal, conexión con la vida | 10 min |
| Todos los participantes toman asiento en una silla cómoda y siguen el cuento: <i>Cierren los ojos, inhalen y exhalen lentamente. Abran los ojos y miren a los compañeros de clase. Otra vez cierran los ojos, inhalen lento y recuerden los ejercicios que hicimos, los juegos, los sentimientos, las ideas, la coexistencia. Abran los ojos y compartan sus sentimientos con el que quieran.</i> | Relajar y reflexionar                                    | 10 min |
| Cada uno de los participantes escribe 3 líneas en una hoja sobre su experiencia en la sesión. Dobla las dos líneas y él que sigue lee y escribe a continuación de esta línea que aparece en el papel. Así se desarrolla una escritura colectiva en la cual han participado todos. La leemos en clase.   | Expresarse en forma colectiva                            | 15 min |

### B.3. 3ª Etapa: Difusión de las Técnicas

Si la escuela, los docentes y los alumnos lo desean, existe la posibilidad para los participantes de elegir sus ejercicios favoritos, de cada unidad y una historia del teatro de foro y presentarlos a los otros grupos en forma de taller. De esta manera los demás alumnos también se hacen socios de la intervención y los participantes en la intervención devienen animadores de sus pares y se comprometen en resolver los conflictos de modo democrático.

Una sesión semejante podría tomar esta forma:

#### Taller de aprendizaje democrático experiencial

| Ejercicio  | Objetivo  | Tiempo |
|--|---|--------|
| Cada uno dice su nombre y lo que considera importante para si mismo.   | Conocer al grupo en manera lúdica   | 5 min  |
| Los participantes caminan libremente, tratando de cubrir todo el espacio. Con el aplauso paran y con apretón de manos saludan a los compañeros cercanos. En una variación del ejercicio los participantes se saludan con diferentes partes de sus cuerpos excepto las manos, por ejemplo con el codo, la oreja, la rodilla, etc. El ejercicio se amplía con dos aplausos que significan congelado. | Conocer al grupo y tener primera aproximación con el teatro                                 | 7 min  |
| Los participantes se dividen en dos grupos y forman dos círculos. Ponen las manos en la cintura creando un nudo grande y complicado. A continuación, intentan desatarse y reformar el círculo, sin dejar las manos.  | Cooperar, trabajar en equipo, unir el equipo, coordinar movimiento, comunicar corporalmente | 7 min  |
| Cada uno escoge una pareja la cual guía con un hilo imaginario de diferentes partes del cuerpo, como si fuera un títere. Igual, con el aplauso cambian los roles.  | Coordinar el movimiento, comunicar corporalmente  | 5 min  |
| Los participantes forman un círculo sin tomar distancia con sus manos en frente. Una persona se queda en el  | Confianza   | 15 min |



|   |   |        |
|---|---|--------|
| centro, cierra sus ojos y se deja caer. Los demás la dejan fluir en el círculo con cuidado, sin caer. Todos los participantes en su turno pasan por el centro del círculo.  |   |        |
| Descanso  |   |        |
| Los participantes en un círculo comparten un consejo (dicho) que les ha estado diciendo desde niños. Luego en el espacio se marca una línea y ellos toman un lugar dependiendo del grado de acuerdo con el dicho. | Reflejar sobre la construcción del sí mismo y la influencia social  | 30 min |
| Reflexión sobre la sesión y correlación de los ejercicios del taller con el patio y la vida fuera de la escuela.  | Realimentar, conectar con la vida   | 25 min |
| Descanso  |   |        |
| Se presenta una obra de la intervención elegida y los demás alumnos intervienen para dar soluciones al conflicto.   | Resolver conflictos, comunicar, cooperar, ser responsable, participar, desarrollar habilidades democráticas | 30 min |
| Reflexión sobre la sesión y correlación de los ejercicios del taller con el patio y la vida fuera de la escuela.  | Realimentar, conectar con la vida   | 10 min |

### C. TABLAS

Se exponen las tablas y los gráficos de la tesis como un panorama de los temas tratados en el documento.

Tabla 1: Diferencias en la forma teatral aristotélica y épica (Skoufis 1989, pp.7-8)

| Forma dramática de teatro  | Forma épica de teatro  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- actúa</li> <li>- atrae al espectador a la acción escénica</li> <li>- consume su actividad</li> <li>- le produce fuertes sentimientos</li> <li>- experiencia</li> <li>- el espectador es presentado a algo nuevo</li> <li>- sumisión</li> <li>- el sentimiento se mantiene</li> <li>- el espectador identifica, simpatiza</li> <li>- se supone que el hombre es conocido</li> <li>- el hombre inmutable</li> <li>- ansiedad por la resolución</li> <li>- una escena para otra</li> <li>- desarrollo</li> <li>- sigue una línea recta</li> <li>- curso evolutivo obligatorio</li> <li>- el hombre como algo inamovible</li> <li>- el pensamiento determina al ser</li> <li>- sentimiento</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- se narra</li> <li>- hace del espectador un observador</li> <li>- despierta su actividad</li> <li>- lo fuerza a tomar decisiones</li> <li>- imagen del mundo</li> <li>- el espectador se enfrenta a algo</li> <li>- argumento</li> <li>- es promovido al conocimiento</li> <li>- el espectador se para enfrente, estudia</li> <li>- el hombre es objeto de investigación</li> <li>- el hombre cambiante</li> <li>- ansiedad por el desarrollo</li> <li>- cada escena por si misma</li> <li>- presentación</li> <li>- sigue una curva</li> <li>- saltos</li> <li>- el hombre como proceso</li> <li>- el público define el pensamiento</li> <li>- razón</li> </ul> |

Tabla 2: Las ramas más importantes de Teatro Aplicado

| Teatro Aplicado      |               |                            |
|----------------------|---------------|----------------------------|
| en Educación         | en Terapia    | en Sociedad                |
| -Drama Educativo     | -Psicodrama   | -Teatro Comunitario        |
| -Teatro en Educación | -Dramaterapia | -Teatro del Oprimido       |
| -Teatro Educativo    | -Gestalt      | -Teatro para el Desarrollo |
| ...                  | ...           | ...                        |

Ilustración 1: El árbol de Teatro del Oprimido (Boal, 2009, p. 5)

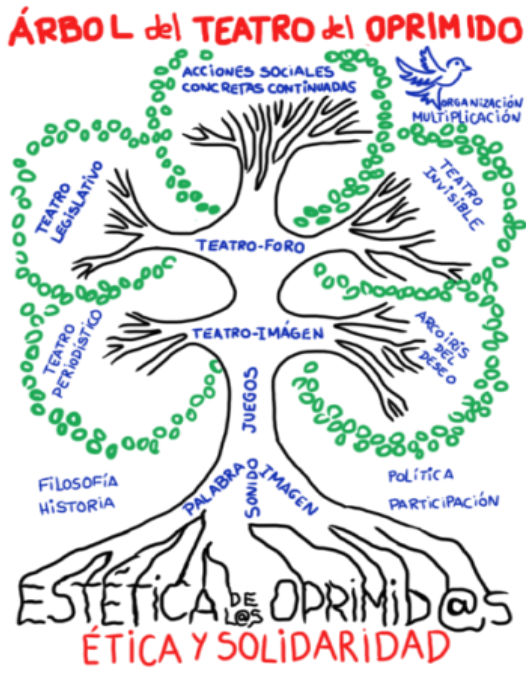


Tabla 3 Estudios del Hombre y de la Sociedad en el Currículo griego

| Grado:       | A' y B' Grado   | Γ' y Δ' Grado  | E' y ΣΤ' Grado  | Materias extras con objetivos similares                   |
|--------------|---|--|---|---|
| Primaria     | -Estudio del Medio Ambiente, 4 horas<br>La mitad de las horas se dedican al aprendizaje del campo de los Estudios Humanos y de la Sociedad y la otra mitad en Ciencias Naturales. | - Estudios del Medio Ambiente, 3 horas en tercero y cuarto grado a partir de 2016 se convierte en 2 horas. La mitad de las horas se dedican al aprendizaje del campo de los Estudios Humanos y de la Sociedad y la otra mitad en Ciencias Naturales.<br>-Historia, 2 horas | -Historia, 2 horas  | Zona Flexible   |
| Grado:       | A' Grado  | B' Grado   | Γ' Grado  | Materias extras con objetivos similares                   |
| Secundaria   | -Historia, 2 horas<br>-Religión, 1 hora<br>Actividades Vivenciales en Primer grado: Vida Escolar y Social   | -Historia, 2 horas<br>-Religión, 1 hora  | -Historia, 2 horas<br>-Religión, 1 hora<br>-Educación y Política, 2 horas | Redacción, griego   |
| Preparatoria | Educación Política (Economía, Instituciones Políticas y Autoridades de Derecho, Sociología), 3 horas  | Educación Política (Economía, Instituciones Políticas y Autoridades de Derecho, Sociología), 2 horas   | Historia de Ciencias Sociales, 1 hora.                                    | -Discurso filosófico - Tucídides, - Redacción, - Antígona |

Tabla 4: Argumentación del proyecto de investigación, según el modelo de Toulmin (1984)

| <b>Argumentación del proyecto de investigación</b>                     |   |  |
|--|---|--|
| La aserción:   | Posición inicial, el final y la finalidad del argumento principal                               | Debemos introducir teatro social en las escuelas con el fin de formar a los futuros ciudadanos.  |
| Base-<br>aterrizaje<br>( <i>Grounds</i> ):                             | Las pruebas exitosas sostienen y apoyan la afirmación de nuestra aserción.                      | El teatro social crea un ambiente de libertad, solidaridad, igualdad, participación activa, colectividad y paz.  |
| Orden<br>( <i>Warrant</i> ):   | La cadena de razonamiento que conecta la aserción con su base.                                  | El teatro social es un conjunto de técnicas para la emancipación de las personas en contra de la autoridad. Es una extensión de la expresión de la teoría crítica en artes escénicas.        |
| Justificación<br>( <i>Backing</i> ):                                   | La justificación, el respaldo del orden   | Necesitamos ciudadanos activos que critiquen a la autoridad para garantizar la democracia.   |
| Reservas-<br>Refutación<br>( <i>Rebuttal/</i><br><i>Reservation</i> ): | Refutaciones de la aserción y contra-argumentos.  | Sin duda, si introducimos el teatro social en las escuelas, el sistema escolar lo incorporará a su propia metodología, para convertirlo en una herramienta incapaz de crear el cambio social |
| Calificación<br>( <i>Qualification</i> ):                              | Contextualización y limitaciones de la aserción, con respecto a su base, orden y justificación. | Es importante introducir el teatro social impartido por educadores licenciados de teatro, para evitar su incorporación al sistema.   |

Figura 1: Nuestro argumento, según el modelo de Toulmin (1984)

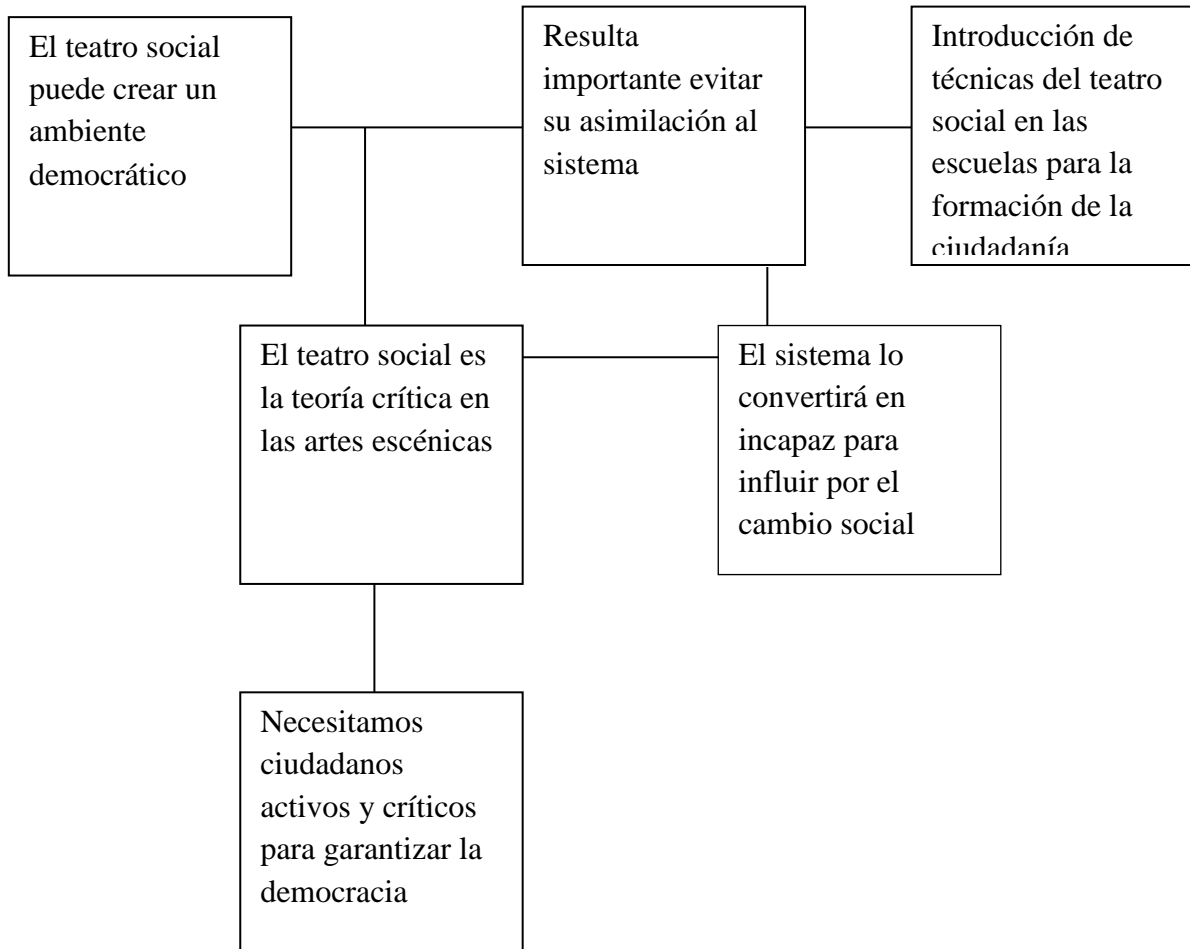


Tabla 5: Categorías de análisis

| <b>CAMPO DE FORMACIÓN: DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA</b> |   |                             |
|--|---|-----------------------------|
| <b>Formación Cívica y Ética en secundaria</b>                        |   | <b>Artes en secundaria</b>  |
| <b>Habilidades democráticas</b>                                      | <b>Concepción práctica de la democracia</b>                     |                             |
| Resolución de conflictos   | Estilo de toma de decisiones                                    | Expresión Artística Teatral |
| Respeto y aprecio por la diversidad                                  | Rol del estatus   |                             |
| Sentido de justicia  | Tipo de proceso de los acuerdos/ Procedimientos de los acuerdos |                             |
| Participación social y política activa                               | Relación con las minorías                                       |                             |

Tabla 6: Categorías de análisis y su equivalente en el griego Plan de Estudios

| <b>Plan de Estudios: México y Grecia</b> |                        |
|--|------------------------|
| Gestión y resolución de conflictos       | Desarrollo intelectual |
| Respeto y apreciación de la diversidad   | Desarrollo cultural    |
| Sentido de la justicia                   | Desarrollo moral       |
| Participación social y política          | Desarrollo político    |

Tabla 7: Preguntas del cuestionario de evaluación final

| Categorías                     | Sub-categorías:  | Preguntas que provienen del discurso de los estudiantes, registrado en el diario de campo de la investigación piloto<br><br>Preguntas que se relacionan directamente con las competencias cívicas y éticas   |
|--------------------------------|--|--|
| <b>Autoconocimiento</b>        | - Autoafirmación<br>- Expresión de emociones<br>- Autoestima | -Expresé mis emociones y mis pensamientos.<br>-La participación en las actividades expresar mis ideas y emociones. Me ayudó a quitarme la pena.<br>-Discutí mis preocupaciones con mis compañeros(as).<br>-Me sentí mejor conmigo mismo(a).  |
|                                |  | -Me di cuenta de cosas sobre mi persona que anteriormente no conocía.<br>-Investigué y aprendí sobre mis problemas e intereses.  |
| <b>Interacción democrática</b> | -Inclusión/convivencia<br>-Tolerancia/respeto<br>-Empatía    | -Sentí confianza entre mis compañeros.<br>-Imaginé cómo se sentían o pensaban los otros y esto modificó mi forma de actuar.<br>-Me di cuenta de cosas acerca de mis compañeros que antes no conocía.<br>-Se puede trabajar en equipo y lograr objetivos importantes a pesar de convivir con personas que son diferentes entre sí.<br>-Aprendí a convivir con personas distintas a mí.  |
|                                |  | -Me sentí incluido en el grupo con mis compañeros y en la comunidad escolar.<br>-En un grupo donde todos tienen derecho a pensar y actuar diferente para implementar el trabajo en equipo, es más importante lograr un mejor resultado que incluir las ideas de todos los integrantes.<br>-A pesar de que no siempre estuve de acuerdo en la forma en que nos organizábamos como equipo, pude sentir que me tomaron en cuenta para realizar las actividades.<br>-Se pueden seguir objetivos y deseos personales que otras personas no comparten y, aun así, mantener una relación cordial con ellas.<br>-Es posible resolver mis conflictos cotidianos sin recurrir a la violencia. (Interacción democrática)<br>-Creamos una convivencia en la que las decisiones se tomaban considerando los diversos puntos de vista de los(as) compañeros(as). |



|                                |   |  |
|--------------------------------|---|--|
|                                |   |  |
| <b>Cooperación comunitaria</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunicación</li> <li>-Confianza</li> <li>-Trabajo en equipo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mejoré mis relaciones con mi familia y amigos.</li> <li>-Pude trabajar en equipo con mis compañeros</li> <li>-Pude comunicar mis preocupaciones.</li> <li>-Cuando hacíamos trabajo en equipo, cada uno de los integrantes realizaba una actividad que era su responsabilidad.</li> <li>-En el trabajo en equipo, existía confianza para que cada integrante expresara sus preocupaciones.</li> </ul> |
|                                |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Participé en las decisiones tomadas de manera colectiva.</li> <li>-El ambiente del trabajo en equipo permitía que todos(as) pudieran expresar sus puntos de vista.</li> </ul>  |
| <b>Teatro</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Improvisar</li> <li>-Crear un personaje</li> <li>-Actuar</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Me siento capaz de participar en una obra de teatro escolar.</li> <li>-En las actividades teatrales, me sentí libre a improvisar mi actuación.</li> <li>-Tuve la oportunidad de crear un personaje.</li> <li>-Tengo un mejor conocimiento del arte del teatro.</li> <li>-El arte es algo que puede formar parte de mi vida cotidiana.</li> <li>-Me expresé a través de mi cuerpo.</li> </ul>         |

Tabla 8: Reglamento escolar

| REGLAMENTO ESCOLAR   |  |
|--|--|
| <i>En la escuela todos somos una comunidad</i>                   |  |
| De nuestros profesores pedimos:                                  |  |
| 5. Reconocimiento  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Que escuchen lo que decimos.</li><li>• Que nos digan la verdad.</li><li>• Que no nos juzguen por nuestra apariencia.</li><li>• Que no expresen su ira sobre nosotros.</li></ul>  |
| 6. Respeto   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Que respeten a nosotros y nuestra opinión.</li><li>• Que respeten a nuestros deseos.</li><li>• Que no se burlen de nosotros</li><li>• Que nos traten como iguales.</li><li>• Que no hagan comentarios sexistas.</li><li>• Que respeten nuestro cuerpo y nuestro espacio personal.</li><li>• Que no que nos miren de una manera provocativa, extraña, vulgar.</li></ul>   |
| 7. Justicia  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Que no apunten ni discriminen a un estudiante.</li><li>• Que presten más atención a los problemas serios en lugar de los problemas pequeños o insignificantes.</li><li>• Que no nos regañen por conflictos insignificantes sólo porque pueden hacerlo.</li><li>• Que admitan sus errores.</li><li>• Que no cambien el tema cuando no saben cómo responder.</li><li>• Que tengamos todos los mismos derechos, si hay una multa para los estudiantes que haya una para los profesores igual.</li><li>• Que no detengan nuestras pertenencias.</li><li>• Que nos informen en relación con las reglas de la escuela y las leyes escolares.</li></ul> |
| 8. Aprendizaje   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Que impartan las materias de manera más interesante.</li><li>• Que tengan expectativas normales al respecto de la tarea.</li><li>• Que entiendan que no podemos estar siempre concentrados en la clase.</li><li>• Que nos permitan comer o tomar algo en la primera hora si no hemos desayunado en casa.</li><li>• Que nos permitan masticar chicles con la excepción de las materias de teatro y de canto.</li><li>• Que nos permitan ocuparnos con otra cosa si no perturbamos a la clase.</li></ul>   |
| Sobre la interacción estudiantil pedimos de nuestros compañeros: |  |
| 3. Compañerismo e inclusión                                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• En la escuela todos somos iguales y diferentes.</li><li>• En la escuela todos somos un equipo y no excluimos a nuestros compañeros.</li></ul>  |

4. Convivencia pacífica y respeto
  - En la escuela respetamos a cada persona y no ofendemos a nadie, no nos burlamos, no ejercemos violencia.
  - Dentro de la escuela respetamos el espacio físico de cada persona. No violamos los límites del cuerpo del otro.

Sobre la operación de la escuela proponemos:

3. Infraestructura: Cuidamos la infraestructura y los artículos escolares desde las llaves hasta las paredes.
4. Democracia: Las decisiones se toman por el Consejo de docentes y alumnos.

#### CONSEJO DE DOCENTES Y ALUMNOS

Propuesta de procedimiento:

- v. La asamblea estudiantil toma lugar por grupos y grados para discutir los asuntos.
- vi. La asamblea concluye a una solicitud la cual se da a conocer a la dirección por escrito.
- vii. Las decisiones se toman por el Consejo de docentes y alumnos con la participación de:
  - Todos los profesores
  - elegidos y revocables representantes de los alumnos, hasta cinco personas quienes fueron seleccionados en la asamblea.
- viii. Las decisiones se toman después de discusión y diálogo donde los participantes sintetizan las distintas opiniones.

Tabla 9: Temas que se platicaron en el círculo de reflexión

| YO   | NOSOTROS  | TODOS   |
|--|---|---|
| <u>Cuerpo y Persona</u>  | <u>Relaciones y Comunidad</u>   | <u>Sociedad y Política</u>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• emociones</li> <li>• corporeidad</li> <li>• comunicación no verbal</li> <li>• relación con nuestro cuerpo</li> <li>• relación con el cuerpo del otro</li> <li>• conciencia corporal</li> <li>• expresión corporal</li> <li>• deseo</li> <li>• consentimiento</li> <li>• espacio personal</li> <li>• empatía</li> <li>• lógica racional y sentimientos</li> <li>• pérdida</li> <li>• ausencia</li> <li>• enfermedad</li> <li>• muerte</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• relaciones sociales</li> <li>• colaboración</li> <li>• colectividad</li> <li>• confianza</li> <li>• convivencia</li> <li>• trabajo en equipo</li> <li>• equipo escolar</li> <li>• convivencia escolar</li> <li>• amistad</li> <li>• comunicación</li> <li>• conflicto</li> <li>• resolución de conflictos</li> <li>• empatía</li> <li>• familia</li> <li>• apoyo</li> <li>• consolución</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• imposición</li> <li>• obediencia</li> <li>• conformidad</li> <li>• autoridad</li> <li>• intervención social</li> <li>• decisión democrática</li> <li>• desobediencia civil</li> <li>• roles sociales</li> <li>• exclusión social</li> <li>• inclusión social</li> <li>• trabajo en equipo</li> <li>• redes sociales</li> <li>• igualdad</li> <li>• libertad</li> <li>• respeto a la persona</li> <li>• respeto a la vida</li> <li>• tolerancia</li> <li>• derechos sociales y políticos</li> <li>• discriminación</li> <li>• alteridad</li> <li>• diversidad</li> <li>• pobreza</li> <li>• migración</li> <li>• violencia</li> <li>• muerte forzada</li> <li>• sexualidad femenina</li> <li>• machismo</li> <li>• violencia de género</li> <li>• feminicidio</li> <li>• homofobia</li> </ul> |

Tabla 10: Habilidades que se demostraron en la esfera pública de la intervención

| HABILIDADES DEMOCRATICAS   |  |
|--|--|
| Interacción social:  | Interacción democrática:   |
| escucha activa<br>diálogo<br>comunicación multisensorial<br>comunicación no verbal<br>contacto físico<br>coordinación (movimiento y sonido)<br>visión periférica<br>exposición al público<br>expresión creativa<br>expresión personal<br>expresar sentimientos<br>sinceridad de las emociones<br>interacción emocional<br>relajación<br>fantasía<br>metamorfosis | reflexión colectiva<br>trabajo en equipo<br>confianza<br>cooperación<br>reflexión de la configuración del yo<br>reflexión sobre la influencia social<br>reflexión sobre las funciones sociales<br>reflexión sobre las dinámicas de grupo<br>reflexión sobre la exclusión social.<br>resolución de conflictos<br>responsabilidad<br>participación<br>toma de decisiones democrática<br>liderazgo<br>iniciativas<br>conexión con la vida |

Tabla 11: Temas de la formación de la ciudadanía y que corresponden a los objetivos didácticos de la materia formación cívica y ética

|   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusión y exclusión social</li> <li>• Conformidad social y desobediencia</li> <li>• Conceptos históricos (por ejemplo, guetos y pogromos)</li> <li>• La función del equipo</li> <li>• El papel de los miembros del equipo</li> <li>• La confianza, el reconocimiento, la aceptación, el respeto</li> <li>• El espacio personal, el cuerpo y el consenso</li> <li>• El papel de la mayoría y la minoría en la toma de decisiones</li> <li>• La influencia de la minoría</li> <li>• Las estrategias de resolución de conflictos</li> <li>• Reglamento de la escuela</li> <li>• El sistema escolar</li> <li>• Autoritarismo docente</li> <li>• Relaciones de poder</li> </ul> |
|---|

Tabla 12: Categorización de las respuestas de las entrevistas

| Comprensión la Democracia y la Resolución de Conflictos |  |   |   |
|---|--|---|---|
| Categorías  | Autoconocimiento   | Interacción democrática                                     | Cooperación comunitaria                           |
| Sub-categorías  | -Quitar la pena<br>-Expresión de emociones<br>-Autoestima y autoconocimiento | -Inclusión/ convivencia<br>-Tolerancia/ respeto<br>-Empatía | -Comunicación<br>-Confianza<br>-Trabajo en equipo |

Tabla 13: La postura de la tesis

En conclusión y como posición de la tesis, se podría registrar el apoyo de la educación a la ciudadanía transcultural con la democracia directa como objetivo, donde todos los grupos que de momento están marginalizados, tendrán la oportunidad de formar parte orgánica de la red social. A pesar de las limitaciones mencionadas y la controversia de las características de los participantes, se puede manifestar que los alumnos tuvieron conciencia sobre su trans-individualidad, lograron una interacción social democrática, desarrollaron habilidades políticas y formaron parte de una cultura de ciudadanía que atraviesa las fronteras. La postura de la tesis se realizó al grado que le correspondía.