

# Estrategias del *Teatro del Oprimido* para la formación permanente del profesorado

Strategies from the Theatre of the Oppressed for Permanent Training of Teaching Staff

Stratégies du théâtre de l'Opprimé pour la formation permanente du corps d'enseignants

Estratégias do Teatro do Oprimido para a formação permanente do professorado

Fecha de recepción: 11 DE MAYO DE 2011 / Fecha de aceptación: 5 DE OCTUBRE DE 2011  
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201206)4:9<619:ETOFPP>2.0.TX;2-V

## Resumen

Este artículo relata una experiencia y su valoración de formación permanente del profesorado basada en el aprendizaje vivencial utilizando como estrategia metodológica el Teatro del Oprimido (TO) para estimular y favorecer la reflexión sobre la práctica educativa. Sus objetivos básicos fueron dar a conocer la formulación teórica y la metodología del TO y hacer la transferencia de las estrategias metodológicas vivenciadas a la práctica docente. El estudio se ha planteado desde una óptica cualitativa con el estudio de caso único. Y como resultados más destacables hay que reseñar el interés y la percepción de la utilidad personal y profesional del TO como instrumento de reflexión sobre la acción y generador de clima positivo. El Teatro del Oprimido es una formulación teórica y un método estético cuya teoría y praxis están inspiradas en la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, utiliza las técnicas dramáticas como un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales, interpersonales e individuales.

## Palabras clave autor

Formación permanente del profesorado, aprendizaje vivencial, Teatro del Oprimido.

## Palabras clave descriptor

Capacitación docente, teatro en la educación, formación de maestros.

Escrito por TOMÁS MOTOS-TERUEL  
UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
VALENCIA, ESPAÑA  
[tomas.motos@uv.es](mailto:tomas.motos@uv.es)

ANTONI NAVARRO-AMORÓS  
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SAGUNTO  
VALENCIA, ESPAÑA  
[navarroantoni@gmail.com](mailto:navarroantoni@gmail.com)

## Transferencia a la práctica

El Teatro del Oprimido es un medio ideológico de concienciación que conduce al cambio, pues actuando sobre nosotros y sobre nuestro entorno podemos convertirnos en ciudadanos más críticos y profesionales más concienciados.

Las estrategias dramáticas pueden ser usadas como un método idóneo para que los docentes reflexionen sobre su práctica. Ofrecen una plataforma para que el profesorado pueda ser protagonista de su propia formación, ensayando alternativas a los asuntos que realmente les preocupan, y adquiera competencias que le permitan transferir lo que han simulado en la escena al quehacer diario en el centro escolar y a sus vidas como ciudadanos.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Motos-Teruel, T. & Navarro-Amorós, A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 619-635.

### Key words author

Permanent Training of Teaching Staff, Experiential Learning, Theatre of the Oppressed.

### Key words plus

Teacher Training, Drama in Education, Teacher Education.

### Abstract

This paper describes an experience and its assessment for application in permanent training of teaching staff, based on experiential learning and using the Theatre of the Oppressed (TO) to stimulate the thought about educational practice. The principal aims were to bring to the attention the theory and methodology of TO and to transfer its experiential methodological strategies to education practice. The study was designed as a qualitative analysis of a single case study. The principal results include the interest and perception of usefulness both at personal and professional levels, of TO as an instrument of thought and a generator of positive environments. The Theatre of the Oppressed is a theoretic concept and aesthetic method, the theory and praxis of which are inspired by Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed. It uses drama techniques as an effective instrument for understanding of social, interpersonal and individual problems, as well as for the search for alternative scenarios at these levels.

### Transference to practice

The Theatre of the Oppressed is an ideological means of consciousness-raising conducting to change, as acting upon ourselves and our environment, we can become critical as citizens and more conscious at a professional level. Drama strategies can be used as an adequate method for teachers to reflect on their practice. They offer a stage upon which teachers are able to be protagonists of their own training, trying alternatives for issues they are truly concerned about, and acquire competencies which allow them to transfer simulations to daily practice at the classroom and in their personal lives.

### Mots clés auteur

Formation permanente du corps d'enseignants, apprentissages expérientiel, Théâtre de l'Opprimé.

### Mots clés descripteur

Formation des enseignants, théâtre dans l'éducation, formation des enseignants.

### Résumé

Cet article raconte une expérience et son importance dans la formation permanente du corps d'enseignants fondée dans l'apprentissage expérientielle utilisée en tant que stratégie méthodologique le théâtre de l'Opprimé (TO) pour stimuler et favoriser la réflexion par rapport à la pratique éducative. Les objectives de base ont été ceux de faire connaître la formulation théorique et la méthodologie du TO et faire le transfert des stratégies méthodologiques vécues à la pratique de l'enseignement. L'étude a été proposée depuis l'optique qualitative avec l'étude de cas unique. Et entre les résultats les plus importants il faut noter l'intérêt et la perception de l'utilité personnelle et professionnelle du TO en tant qu'outil de réflexion par rapport à l'action et production d'un climat positif. Le théâtre de l'Opprimé est une formulation théorique et une méthode esthétique dont la théorie et la praxis sont animées par la Pédagogie de l'Opprimé de Paulo Freire, il utilise les techniques dramatiques en tant qu'outil efficient pour la compréhension et la recherche d'alternatives aux problèmes sociaux, interpersonnels et individuels.

### Transfert à la pratique

Le théâtre de l'Opprimé est un moyen idéologique de prise de conscience qui conduit vers le changement parce qu'en réagissant sur nous-mêmes et sur notre entourage nous pouvons nous transformer en citoyens plus critiques et professionnels avec plus de conscience. Les stratégies dramatiques peuvent être utilisées en tant qu'une méthode convenable pour faire réfléchir aux enseignants par rapport à leur pratique. Ces stratégies donnent une plateforme pour que les enseignants puissent être les protagonistes de leurs propres formations en essayant les alternatives aux affaires qui vraiment les inquiètent, et afin d'acquérir les compétences pour les permettre de transférer ce qu'ils ont simulé dans la scène au travail quotidien dans le centre scolaire et à leurs vies de citoyens.

### Palavras-chave autor

Formação permanente do professorado, aprendizagem vivencial, Teatro do Oprimido.

### Palavras-chave descritor

Formação de professores, teatro na educação, formação de professores.

### Resumo

Este artigo relata uma experiência e reflete sobre sua importância na formação permanente do professorado. Está baseado na aprendizagem vivencial utilizada na estratégia metodológica do Teatro do Oprimido (TO) que visa estimular e favorecer a reflexão sobre a prática educativa. Seus objetivos básicos foram dar a conhecer a formulação teórica e metodológica do TO e fazer a transferência de suas estratégias metodológicas à prática docente. O estudo se posiciona desde uma ótica qualitativa como estudo de caso único. Como resultados mais destacáveis afirma que é necessário aprofundar o TO como fator de interesse na educação, útil pessoal e profissionalmente, como instrumento de reflexão sobre a ação e como gerador de clima positivo. O Teatro do Oprimido é uma formulação teórica e um método estético cuja teoria e praxes estão inspiradas na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Utiliza as técnicas dramáticas como um instrumento eficaz para o entendimento e busca alternativas aos problemas sociais, interpessoais e individuais.

### Transferência à prática

As estratégias dramáticas podem ser usadas como um método idóneo para que os docentes reflitam sobre sua prática. Elas oferecem uma plataforma para que o professorado possa ser protagonista de sua própria formação, testando alternativas aos assuntos que realmente lhes preocupam e adquirindo competências que lhes permitam transferir o que simularam no palco à prática diária no centro escolar e em suas vidas como cidadãos.

## Introducción

Ante el panorama actual de desprestigio social (desvalorización del rol docente), de falta de autonomía y burocratización del trabajo del profesorado —fenómenos que tienen como consecuencia diferentes manifestaciones conocidas como *malestar docente*— la mejora de la profesionalidad del profesorado es un reto al que hay que dar urgente respuesta. Se viene entendiendo por profesionalización el desarrollo de capacidades para enfrentarse a las situaciones inciertas, complejas, singulares y conflictivas que caracterizan la práctica educativa y así afrontar sus desafíos y presiones. Diversos autores (véase la síntesis realizada por Javier Barquín, 1995) han tratado sobre cómo mejorar la profesionalidad del docente y se han centrado en indicadores como desarrollo de la autonomía y del conocimiento, nuevos roles, funciones y tareas, dotación de más recursos, metodologías especiales, complementación del control burocrático con la responsabilidad profesional y desarrollo de una nueva cultura basada en la cooperación y la colegialidad. En síntesis, estas mejoras se pueden concretar en un empoderamiento (*empowerment*) político, metodológico y epistemológico. Pero no suelen considerar el empoderamiento personal. Nuestra propuesta iría en esta dirección, sin excluir las anteriores.

Por otra parte, las metodologías empleadas en la formación permanente del profesorado son fundamentalmente expositivas. No suelen ser frecuentes las estrategias metodológicas experienciales y vivenciales. En este sentido, aprovechamos el Seminario Teatro del Oprimido (TO), que tenía por finalidad en primer lugar dar a conocer entre el profesorado la formulación teórica y las estrategias metodológicas del Teatro del Oprimido, para comprobar el interés que esta conceptualización y esta metodología despertaban entre el profesorado y la utilidad que encontraban los asistentes para su desarrollo personal y profesional. El problema de nuestro estudio se planteaba, pues, en los siguientes términos: ¿son las técnicas dramáticas —y más concretamente las propuestas por Augusto Boal en la conceptualización del Teatro del Oprimido, TO— adecuadas para el desarrollo de competencias que fomenten la reflexión sobre algunos aspectos fundamentales de la práctica docente y propician la búsqueda alternativa de mejora para ayudar a alcanzar un clima social positivo en los centros educativos y un ambiente de trabajo que permita la armonización del proyecto común de cada centro con la satisfacción personal de cada una de las personas que trabajan allí?

## Referentes conceptuales

La utilización de la simulación dramática en la formación inicial del profesorado está siendo incluida en los planes de estudio de las diferentes universidades bajo diferentes formatos (Navarro-Solano, 2006) y se aboga por su uso en la formación continua (Esteve, 2009) para estimular un aprendizaje activo (Van Schalkwyk, 2005). El uso de las técnicas dramáticas para conseguir los objetivos de las diferentes materias curriculares tiene una larga tradición en el mundo anglosajón (Navarro-Solano, 2009) y en los países nórdicos (Karppinen, 2001). Y entre nosotros, las actividades dramáticas se emplean sobre todo para el aprendizaje —la enseñanza de la lengua y la literatura o de una segunda lengua— (Motos, 1993).

En cuanto a los métodos y actividades de actuación teatral del TO de Augusto Boal, estos han sido utilizados para la enseñanza de una segunda lengua (Wilson, 2010) y, más concretamente, la modalidad del Teatro Foro en la capacitación del profesorado para fomentar la enseñanza de la

---

### Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

El artículo es producto de una investigación en el ámbito del seminario *De la Pedagogía de l'Oprimido de P. Freire al Teatre de l'Oprimido* (código 10SA76IN029), convocado por Resolución del 25 de noviembre de 2009 de la Dirección General de Personal de la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana, dentro del Plan de Formación del Profesorado de las distintas unidades administrativas de la Consellería de Educación para 2010 y realizado en el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos, CEFIRE (Sagunto) entre 2009 y 2010.

reflexión crítica (Trezza, 2007) o en el desarrollo profesional en la educación superior para reducir la alienación de los grupos marginados (Maples, 2008).

En nuestro caso, partiendo de la asunción de que la formación permanente del profesorado ha de estar basada en el aprendizaje vivencial y de que una de las mejores estrategias metodológicas para ello son las técnicas de simulación dramática, hemos tratado de utilizar las diferentes modalidades del sistema del TO para estimular en el profesorado la competencia de reflexión sobre su práctica educativa.

“Colectivo, reflexión, solidaridad, paciencia, autoexploración, autoaprendizaje, sentido y sensibilidad, proyecto, sonrisas, *buen rollo*, paciencia, pedagogía, teatro, representación, ausencia, procesos, sensación, cuerpo, colaboración, tacto”. Es la respuesta que da Susana (nombre ficticio) cuando se le pide que haga un torbellino de ideas sobre lo que evoca, siente o piensa del Seminario Teatro del Oprimido (TO) para el Profesorado.

Susana es una de las veinte participantes en este seminario organizado por el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos, CE-FIRE, de Sagunto (Valencia) y el Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas, ICIE, de la Universidad de Valencia, durante el curso escolar 2009-2010, con una duración de 40 horas. Además de profesorado de los niveles de Primaria y Secundaria, también asistieron algunos actores que aportaron una visión diferente a los temas tratados.

Aprovechando la experiencia que ofrecía el desarrollo del seminario, tratamos de diseñar una investigación utilizando una metodología de enfoque cualitativo y, como instrumento, el estudio de caso único, con la finalidad de comprobar el impacto y la utilidad que los asistentes perciben en el TO como estrategia de formación *life long learning*.

En el discurso pedagógico se han utilizado variadas metáforas para tratar de aproximarse de forma intuitiva a la complejidad del fenómeno educativo. Algunas de las más ilustrativas han sido red, peregrinaje, arquitectura, máquina, horticultura o deporte. De esta manera, la metáfora de *red* ha servido para desarrollar constructos como conectivismo, escuelas en red, ecosistemas, wikiproyectos, etc. La de *peregrinaje* para ilustrar conceptos como currículo, etapas educativas, itinerarios diferenciados, pasaporte europeo de las lenguas, etc. Pensamos que una de las más ricas en connotaciones es la metáfora *teatro*. Desde su perspectiva, el aula se entiende como escenario; el alumno, como protagonista del aprendizaje; el aprendizaje vivencial —a aprender se aprende haciendo, actuando— como una de las estrategias metodológicas más fructíferas. En este sentido, Confucio dejó sentenciado: “lo oí y lo olvidé, lo vi y lo creí, lo hice y lo comprendí”. La investigación ha de ser en acción; el currículo es un texto para ser representado en un contexto concreto; y los conflictos se resuelven con mediación.

Puesto que la práctica educativa ha de ser coherente con la ideología, las teorías y las asunciones que la sustentan, consideramos que la formación del profesorado ha de basarse en el aprendizaje vivencial (Dewey, 1967; Kolb, 1984) y que una de las mejores estrategias metodológicas para ello la proporciona el teatro, mediante los diferentes formatos que adoptan las técnicas de simulación dramática: el juego de roles, el psicodrama, la dramatización, etc.

Para la experiencia llevada a cabo en este seminario, hemos elegido entre las diferentes estéticas teatrales la propuesta por Boal en su método y estética del TO. Recordemos algunas de sus manifestaciones más conocidas: “Todos debemos hacer teatro para averiguar quiénes somos y descubrir quiénes podemos llegar a ser” (Boal, 2006). “Todo el mundo

puede hacer teatro, incluso los actores. Se puede hacer teatro en cualquier sitio... incluso dentro de los teatros" (Boal, 1974). "Actores somos todos nosotros, y ciudadano no es aquel que vive en sociedad: es aquel que la transforma!" (Boal, 2009).

El TO es una formulación teórica y un método estético cuya teoría y praxis están inspiradas en la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire. Reúne un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas dramáticas que pretenden la desmecanización física e intelectual de sus practicantes y la democratización del teatro y de la cultura. Utiliza el teatro y la dramatización como instrumentos eficaces para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales, interpersonales e individuales. Su primera formulación está recogida en *Teatro del Oprimido* (1974). Con esta práctica se trata de estimular a los participantes no-actores a expresar y trabajar sobre sus vivencias de situaciones cotidianas de opresión, miedo, marginación o exclusión. En este sentido, la propuesta de Augusto Boal utiliza la creatividad expresiva como estrategia colectiva y colaborativa al servicio de los grupos y las organizaciones y como fuerza transformadora de entornos y grupos sociales, sobre todo los de los no integrados, los excluidos (oprimidos) y desatendidos o, en palabras de Zygmunt Bauman (1998), los *estructuralmente superfluos*.

Oprimido, según Paulo Freire y Augusto Boal, es aquel individuo o grupo que social, cultural, política, económica, racial, sexualmente o de cualquier otra manera es privado de su derecho al diálogo o, de cualquier forma, impedido a ejercerlo. Y por diálogo entienden el libre intercambio con los demás, como persona o grupo. Esto es, participar en la sociedad en situación de igualdad, respetar las diferencias y ser respetado.

Para la mentalidad posmoderna, *opresión* es un término rancio, que hace referencia a situaciones de dictadura en países del tercer mundo. Pero si en lugar de opresión decimos *exclusión*, *marginación* o *privación de derechos* entonces lo reconocemos como muy vigente.

El teatro, como lo entiende Boal, es un medio de concienciación e instrumento ideológico que conduce al cambio, pues actuando sobre nosotros y sobre nuestro entorno, podemos llegar a cambiar nuestro modo de vida y el de nuestra sociedad, y nos convertimos en ciudadanos más críticos y profesionales más concienciados.

Desde esta óptica, el teatro ofrece un espacio idóneo para que los docentes reflexionen sobre su práctica (Schön, 1998) y puedan proponer y ensayar nuevas alternativas de mejora y cambio. Como profesionales de la educación y como ciudadanos no hemos de contentarnos solamente con reflexionar sobre el pasado sino prepararnos para el futuro. Y en este sentido, el TO ofrece a quienes lo practican un método estético para analizar su pasado y para poder inventar su futuro. Es un ensayo para la realidad, una plataforma para la evolución social y profesional. Además, el objetivo final del teatro es sacar el personaje que llevamos dentro cada uno de nosotros (Baraúna & Motos, 2009). Los dos principios del TO, según Augusto Boal (2004) son:

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

Desde estos presupuestos, el profesorado ha de ser protagonista de su propia formación y la mejor manera de conseguirlo es ensayar alterna-

tivas a los asuntos que realmente le preocupan y, además, adquirir competencias que le permitan transferir lo que ha simulado en la escena a su quehacer diario en el centro escolar y en su vida como ciudadano.

Por ello, al diseñar el seminario nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Caracterizar el TO al describir su formulación teórica y su método estético, en el contexto del perfeccionamiento docente.
2. Experimentar actividades basadas en algunas de las modalidades del sistema del TO (Teatro Periodístico, Teatro Imagen, el Arco Iris del Deseo y Estética del Oprimido).
3. Transferir las estrategias didácticas adquiridas a la práctica profesional docente.
4. Montar un espectáculo de Teatro Imagen para ser presentado en las XV Jornadas de Dramatización.

### Metodología

Cada paradigma educativo implica unos determinados temas y unas determinadas metodologías. La naturaleza del constructo *el pensamiento del profesor sobre una experiencia de TO*, que es en esencia el tema del presente trabajo, básicamente requiere, dada su complejidad, de la metodología cualitativa. Para el diseño metodológico de la presente investigación se han tratado de seguir las fases que se suelen distinguir en una investigación cualitativa (Hitchcock & Hughes, 1995), aunque estamos conscientes de que cada investigación ha de diseñar su propio método cuando se trabaja desde un enfoque cualitativo, pues el método es lo que nos ayuda a conocer (Morin, Ciurana & Motta, 2003).

- Fase preparatoria. En nuestro caso, comprendió, por una parte, la elaboración del marco teórico y la concreción de los referentes conceptuales y, por otra, el diseño de la experiencia objeto de este estudio.
- Trabajo de campo. La experiencia desarrollada en el seminario y la recogida de datos para su valoración. Correspondería a las fases 2, 3 y 4 de las relacionadas a continuación.
- Fase analítica. Recogida y análisis de los datos utilizando el análisis de contenido y análisis estadístico. Elaboración de conclusiones.
- Fase informativa. Redacción del presente artículo para dar cuenta de la experiencia y de sus resultados.

Combinando la metodología que propone Boal y las fases de un proyecto de investigación de metodología cualitativa, el seminario se estructuró en los siguientes periodos: 1) etapa descriptiva: para caracterizar el TO en perfeccionamiento docente; 2) etapa experimental: para realizar ejercicios dirigidos al proceso, al juego dramático, a la improvisación y sus reglas; 3) etapa de análisis y síntesis: para realizar la construcción colectiva de un texto y preparación de un espectáculo, y después de la intervención para sacar conclusiones, elaborar recomendaciones y perspectivas; 4) etapa de intervención: para representación del espectáculo.

#### *Etapa descriptiva*

La caracterización del TO se iba realizando en cada una de las sesiones en las que se presentaban diferentes aspectos de su formulación teóri-

ca y método estético. Además, en cada sesión se señalaban unos textos de *Teatro del Oprimido* (Boal, 2009), *Juegos para actores y no actores* (Boal, 2008), *Arco iris del deseo* (Boal, 2004) y *De Freire a Boal* (Baraúna & Motos, 2009) que los asistentes tenían que traer leídos para su comentario y reflexión en la sesión siguiente.

Cada una de las sesiones de trabajo de tres horas, que durante los tres primeros meses tenían una frecuencia quincenal y después semanal, se organizaba en tres partes: ejercicios y actividades tomados del arsenal del TO, ejercicios del teatro como lenguaje, y retroacción y comentario de los textos leídos.

### *Etapa experimental*

Este período se centró, en primer lugar, en la propuesta del sistema de TO de ejercicios destinados a la desmecanización corporal, a conocer las limitaciones y posibilidades del cuerpo, sus deformaciones sociales y sus posibilidades de recuperación con vista a hacerlo más expresivo al abandonar formas de expresión-comunicación estereotipadas. El sistema se concreta en sentir todo lo que se toca, escuchar todo lo que se oye, ver todo lo que se mira; activar los distintos sentidos y estimular la memoria de los sentidos: entender lo que se dice y se oye.

En segundo lugar, las actividades se organizaban en torno al teatro como lenguaje (ejercicios teatrales de expresión corporal, oral, improvisación y elementos del lenguaje dramático) y al teatro como discurso (composición colectiva de escenas teatrales). En el TO, los temas de las escenas creadas han de ser aquellos que interesan y afectan al colectivo concreto con el que se está trabajando y al público al que se va a destinar la representación. En nuestro caso, un grupo de profesores y profesoras de distintas edades y con diferentes experiencias que pretenden crear un espectáculo en el que traten sobre sus opresiones y malestar docente, para ser presentado ante un público de enseñantes en el ámbito de las XV Jornadas de Dramatización.

En esta parte, las sesiones del Seminario se destinaban a tomar conciencia y debatir las diferentes situaciones y conflictos que para el profesorado —como colectivo— suponen motivo de opresión y que están determinando su práctica y su vida profesional. En este sentido, se decidió investigar sobre los rituales del día a día del profesorado, la falta de protección y puesta en valor del alumnado que quiere aprender, la incompreensión del profesorado innovador por parte de los compañeros y de la administración educativa, los miedos que los atenazan, los sueños que los estimulan y los múltiples roles que han de desempeñar.

Sobre cada uno de estos temas, utilizando diferentes juegos y ejercicios —en especial, la improvisación y el Teatro Imagen—, se trataba de provocar la

memoria del grupo de forma que surgiesen relatos de recuerdos en los que los participantes evocaban situaciones reales vividas de opresión, marginación, exclusión o malestar. Las técnicas de Boal nos sirvieron para elaborar relatos de vida y a partir de ellos se construían escenas y se fijaba su texto, con la mira puesta en la creación de un espectáculo, cuyo resultado fue *Máscaras educativas detrás de la tiza*. Los textos y la dramaturgia se realizaron colectivamente (Buenaventura, 2005), a partir de los ejercicios, juegos e improvisaciones grupales sobre los relatos de vida.

### *Etapa de análisis y síntesis*

Se dedicó a realizar la construcción colectiva de un texto teatral y la preparación del espectáculo. La estructura de la obra quedó organizada en seis escenas:

#### *Escena 1. Los rituales*

Como la entrada, consultar el casillero, saludar y pasar lista, explicar y poner orden, el café de la mañana, etc. Se reflexionó sobre cómo las personas que hacen una misma tarea adoptan la postura y la máscara que esta les impone. En consecuencia, miramos sin ver, nos acostumbramos a ver las cosas siempre del mismo modo. Los rituales imponen la máscara del profesorado: en este caso, el hábito hace al monje. Todo lo contrario de lo que afirma el dicho popular.

#### *Escena 2. La alumna que quiere aprender*

Escena centrada en el conflicto generado por el hecho de que el profesorado, a menudo, no sabe cómo proteger o poner en valor al alumnado que realmente quiere aprender.

#### *Escena 3. Los miedos*

Los miedos más íntimos del profesorado sobre los que se trabajó fueron los que a continuación se enumeran, ejemplificados con algunos fragmentos del texto creado.

- Miedo a no saber motivar al alumnado. “Para poder enseñar, necesito el interés de los alumnos, sus sonrisas, su participación, sus ganas de hacer... si no, no sé enseñar; si no, no encuentro ningún sentido a la educación”. “Tengo miedo a no transmitir nada. Miedo a que mis palabras se las lleve el aire y no lleguen a ningún sitio...”.
- Miedo a generar falsas expectativas. “Les hablamos de justicia, de derechos, de que tenemos que cambiar las cosas juntos, y cuando todo el mundo está con ganas de luchar, la verdad es que no tenemos respuestas”. “Ni sabemos cómo cambiar nada ni nos atrevemos a asumir riesgos”.

- Miedo a influir excesivamente en el alumnado con el peligro de llegar a defraudarlo: "Somos su modelo. Hasta que llegado un momento dejas de serlo. Se sienten traicionados. Ya no confían en ti. Y es que... podemos llegar a influir tanto... ¡Qué sinsentido! Les intento mostrar el camino hacia la libertad cuando ni siquiera yo soy libre".
- Miedo al poder que el sistema y la administración ejercen sobre el profesorado. Por ejemplo, el manifestado por una profesora que se ha presentado varias veces a oposiciones y no ha logrado aprobar. "En mi cabeza retumban de nuevo sus argumentaciones; fui a pedir explicaciones de mi 4,540. No iba con ánimo de montar gresca, ni siquiera reclamar. Simplemente que me ayudasen a esclarecer mis fallos para mejorar el próximo año. El tema me salió bastante decente. Pensaba que en la lectura estaba la clave de la nota. Pues no, me dicen que mi examen no estaba mal, pero que hay quien lo ha hecho mejor, que por algún lado hay que cortar y que las nuevas generaciones vienen arrasando".
- Miedo al aislamiento. "No lo entiendo. ¿Hola? ¿Estoy aquí? ¿Es que no me veis? Se supone que soy un miembro más del claustro. Pero... ¿por qué no contáis conmigo? ¿Por qué me dejáis siempre con la palabra en la boca? Yo también tengo derecho a opinar, a exponer mis ideas y a que se valoren.... ¡Claro! Me ven jovencita y ni se molestan en escuchar...".
- Miedo a la falta de liderazgo y autoridad moral. "A mí en la Universidad me enseñaron matemáticas. No a tratar con bestias. Creo que de mi comportamiento de estos días dependerá su respeto hacia mí para el resto del curso. Y si no me respetan, no podré trabajar a gusto. No podré disfrutar enseñando, que es lo que quiero. ¿Cuál es el precio que tengo que pagar? Me siento como una diana. Y lo peor es que me estoy acostumbrando".
- Miedo a las agresiones físicas. "Estoy muy asustada, por primera vez tengo miedo a enfrentarme al alumnado y me encuentro sola, muy sola, muy sola e impotente. Desde hace un tiempo, cada mañana es un suplicio entrar a trabajar al instituto. Nunca sé lo que me espera. Pero y ¿a la salida? No sé qué es peor. Cuando tengo que irme a casa, comienzo a angustiarme pensando cómo encontraré mi coche. ¿Tendrá una rueda pinchada, como hace un mes? ¿Me lo habrán rayado otra vez? ¿Me habrán arrancado el

retrovisor? ¿Me encontraré con groserías y amenazas al correo electrónico?... ¿Intentarán simular una patada de kung-fu cuando me los encuentre por la calle?"

- Miedo al descontrol mental: "27 más 7 letras igual a un tanque que navega, que navega por las aguas dulces y las nubes se levantan de los ataúdes y alguien dice hay ensalada para comer... Pero no, me han dado patatas. ¿Y cómo voy a comer yo, si estoy en clase?"
- Miedo al estrés: "Quiero descansar, quiero descansar. Qué mal tiempo hace. No tengo ganas de nada. Lo que hago no les gusta. Soy aburrida. Soy rutinaria. Soy lenta. Debo darlo todo. Debería ser mejor persona. Debería ser más amable. Deberían portarse mejor o esto va a ser un caos. Deberían ser mejores compañeros, son miserables. Deberían tener todos hecho el trabajo. Este barco se hunde. Debo darme prisa, ir más deprisa, yo puedo, yo debo".

#### Escena 4. *El muro*

El hilo conductor de esta escena es la incompreensión sentida por profesorado innovador de parte de los compañeros y/o de la administración, que con frecuencia los lleva a enfrentamientos con el *statu quo* y la burocracia administrativa. Como ejemplo, una breve escena: en la que cada uno de los miembros del coro expresa su oposición a las intenciones del personaje protagonista.

Nico.- No me dejan hacer aquello que quiero, después de tanta preparación y tanto esfuerzo. Esto no es lo que yo pensaba. Yo quería enseñar de otro modo, quiero cambiar las relaciones entre profesorado y alumnado... ¿Qué ha pasado con las nuevas metodologías? ¿Y con el aprendizaje significativo?

Salva.- Otro, qué tal. Todos los años nos envían nuevos como este. Se piensan que pueden cambiar el mundo y lo que hacen es ponernos en evidencia.

Coro.- No, no pasaremos por eso.

Lucía.- El caos no se instaurará.

Coro.- No, no pasaremos por eso.

Jaime.- El centro es lo que importa, no él.

Coro.- No, no pasaremos por eso.

Ángela.- Hagan lo que hagan, a mí me importa un pito.

Coro.- No, no pasaremos por eso.

Altea.- ¿Cómo programará? ¿Y las notas? ¿Qué dirán las familias si no hay exámenes?

Coro.- No, no pasaremos por eso.

Anna.- Ya está, un artista de esos. ¿Expresión corporal? ¿Por qué no Expresión Modular y nos vamos a la Luna?

Coro.- No, no pasaremos por eso.  
 Xus.- Más mano dura, más disciplina.  
 Coro.- No, no pasaremos por eso.  
 Luz.- Mari, estoy superharta de tantos cambios y tantas tonterías... Ya está bien de innovaciones.  
 Coro.- No, no pasaremos por eso.  
 Tamara.- La teoría es muy bonita, pero en la práctica, ¿por qué complicar las cosas?  
 Coro.- No, no pasaremos por eso.  
 ...  
 Nico.- (Rompe el muro formado por el coro). ¡Ni agua me dejan ser!"

#### Escena 5. *Los sueños*

No nos acordamos de ningún sueño, si no lo soñamos cada día. Partiendo de esta verdad en el seminario se dedicó un tiempo a trabajar sobre los sueños que estimulaban a los asistentes en su quehacer profesional. Los concretaron en imágenes como las páginas de un libro gigante, pedaleo que nunca cesa, roca, burbuja, ovillo, faro ("Mi sueño es... ser un faro. Ser la luz que ilumine infinitos caminos. Reflejar la luz propia de los barcos. Dejarlos marchar") o viento ("Mi sueño es ser como el viento. Que acaricia todo a su paso. Esparce semillas que más tarde darán su fruto. Erosiona, transforma y va dejando huella").

#### Escena 6. *Los roles*

Los cambiantes roles del profesorado fueron metafóricamente repensados en la camiseta que cada mañana el profesorado ha de elegir para enfrentarse al día a día. Como roles más frecuentes adoptados en su práctica, los participantes concretaron: heroína, guardián, educadora, sabio, seductora, domador, cuidador, mediadora, burócrata, tirano, payaso, confidente, víctima, policía, madre. Cada uno se vestía una camiseta, en cuya parte delantera llevaba impresa una de las palabras anteriores. Los actores —uno tras otro— se dirigían hacia el proscenio mientras decían su parlamento, por ejemplo, "¿De qué iré hoy?", "¿Qué careta me pondré?". Cuando todos estaban frente al público, giraban y mostraban el gran interrogante que la camiseta tenía grabado en su parte posterior. Fin.

#### *Etapas de intervención*

El espectáculo se representó como cierre de las XV Jornadas de Dramatización. En principio, se tenía previsto realizar grupos de discusión con los espectadores, pero por problemas organizativos de las Jornadas se hubo de suspender esta actividad.

Para finalizar este apartado, conviene sugerir cuáles serían las condiciones de tiempo y de recursos para la aplicación con éxito de la experiencia de este seminario. En primer lugar, se necesita que el profesor animador sea un experto en TO. En cuanto al tiempo,

po, el mínimo han de ser unas 30 horas. Dependiendo de los intereses del grupo, el producto elaborado (el texto teatral o el espectáculo) se puede exponer ante un público, pero esto no es condición necesaria para el proceso de reflexión sobre la práctica. En cuanto a las condiciones de espacio, siguiendo la máxima de Boal de que se puede hacer teatro en cualquier lugar, incluso en los teatros, cualquier espacio que permita realizar ejercicios y actividades de movimiento es adecuado. Y en cuanto al resto de recursos, se ha de tener presente que el TO es un teatro pobre que para sus representaciones utiliza material de desecho.

#### **Análisis de resultados**

En coherencia con la metodología arriba expuesta para la valoración del seminario, se han utilizado tres instrumentos: carta a un amigo imaginario, grupo de discusión y cuestionario de valoración creativa. Puesto que la metodología de estudio obedece a un enfoque cualitativo, estos instrumentos de análisis de la información son coherentes con la metodología empleada y adecuados para explorar el pensamiento del profesorado.

Judith P. Goetz y Margaret Diane LeCompte (1988), al tratar sobre las técnicas conceptuales usadas por los etnógrafos para analizar los datos cualitativos, hablan de la teorización como el modo genérico de pensar los datos y manipularlos. Consiste esta operación en descubrir y manipular categorías abstractas y establecer relaciones entre ellas. Este proceso de teorización implica mezclar, hacer coincidir, comparar, ajustar, vincular y construir jerarquías. Es decir, establecer unidades de análisis.

Las unidades analíticas son los medios para convertir los datos brutos en subconjuntos manejables. La masa de datos ha de ser ordenada de forma sistemática mediante la clasificación y la categorización. Esto es, hay que ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta. Y a partir de las unidades analíticas, el paso siguiente consiste en identificar las categorías más importantes (Woods, 1987).

Teniendo en cuenta las recomendaciones de estos autores, en nuestro caso, para el análisis del contenido de los proporcionados por los tres instrumentos arriba mencionados, hemos procedido de la siguiente forma:

1. Clasificar los núcleos o unidades analíticas generadas por cada uno de los instrumentos.
2. Agrupar cada uno de los de los núcleos temáticos que aparecen en las respuestas en categorías de primer grado que hemos denominado subcategorías.
3. Determinar las categorías de segundo grado o agrupaciones de mayor abstracción que incluyen las subcategorías.

A partir de estos principios operativos, se han establecido las distintas categorías temáticas, procediendo de la manera siguiente:

1. Se han determinado los núcleos o unidades analíticas generadas por las aportaciones de los participantes. Una unidad analítica es un fragmento de texto, una frase o, incluso, una palabra, que transmiten un contenido semántico relacionado con la pregunta estímulo.
2. Se han agrupado todos los núcleos temáticos que aparecen en las respuestas en categorías de primer grado que hemos denominado subcategorías.
3. Se han determinado las categorías de segundo grado, agrupaciones de mayor abstracción que incluyen las subcategorías. Ver tablas 1 y 2.

#### *Carta a un amigo imaginario*

A mediados de febrero, se pidió a los participantes que escribieran una carta a un amigo o amiga imaginario/a en la que le contaran en qué consistía el Seminario y dieran su opinión sobre él. La carta ficticia es un documento de naturaleza intermedia entre las cartas privadas y los relatos solicitados que han sido ampliamente utilizados en los estudios cualitativos. Las cartas fueron analizadas mediante el análisis de contenido, una técnica cualitativa nacida para la producción e interpretación de los discursos, entendiendo por tales todo texto producido por alguien en situación interpersonal y que es expresión manifiesta de los deseos, creencias, valores y fines del sujeto que los produce (Goetz & LeCompte, 1988). Aplicando el análisis de contenido a estos documentos, consistente en la segmentación de los textos en unidades analíticas para convertir los datos brutos en subconjuntos manejables, la asignación a cada una de ellas a una subcategoría y la agrupación de estas en categorías de orden superior, se obtuvieron los siguientes datos:

Tabla 1

*Síntesis de las categorías, subcategorías, unidades analíticas y porcentajes encontradas en "cartas a un amigo imaginario"*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Unidades analíticas</b>	<b>Porcentaje por categorías (%)</b>
PS (proceso de trabajo en el Seminario)	15	36	19,45
CS (clima de trabajo Seminario)	7	24	12,97
TO (contenidos del Seminario )	7	21	11,35
VS valoración del Seminario	19	69	37,29
TP transferencia a la profesión	6	19	10,27
AS aprendizajes en el Seminario	3	11	5,94
PP pensamiento de los participantes	2	5	2,70
Total: 8	Total: 59	Total: 185	Total: 99,97

*Fuente: elaboración propia.*

La categoría con más unidades analíticas fue "valoración del seminario" y resalta la subcategoría "desarrollo personal". En este sentido, dice

Vicente: “Para mí, el Seminario de Teatro del Oprimido es un momento de liberación, de intercambio y de enriquecimiento. De liberación, porque con los ejercicios de desmecanización del cuerpo, libero emociones, sensaciones. De intercambio, porque todos los miembros del grupo proponemos, damos soluciones y las ejecutamos, intercambiando de ese modo las experiencias que cada uno lleva consigo. De enriquecimiento personal, porque al analizar los problemas o conflictos y buscar soluciones entre todos, me ayuda a encontrar mi propia solución”. Y añade María Teresa: “Gracias a este tipo de teatro puedes hacerte consciente, desdramatizar e intentar recuperar las energías para seguir luchando por eso que anhelas”.

Le sigue a continuación el “proceso seguido en el Seminario” y destacan las unidades de contenido agrupadas en la subcategoría “seminario como instrumento de reflexión sobre la acción”: “El Seminario se está convirtiendo en un espacio de reflexión sobre nuestra práctica docente... Nos hemos planteado, jugando, como si no fuera nada, nuestras rutinas —gestos, acciones y palabras— tan esclerotizadas que casi han perdido su significado y que frecuentemente, por falta de flexibilidad, se convierten —las dejamos convertirse— en opresiones... Nuestras opresiones debido a la administración, a los claustros, al inmovilismo, a la burocracia, y también, en cierta medida, a un tipo de alumnado” (Ana).

En el “clima generado”, destaca la subcategoría de “clima positivo”: “Me ha encantado el tipo de relación que he establecido en el grupo. Me he reído mucho y creo que he dado y recibido bastante afecto. También me ha gustado mucho sentir que cada uno aportaba una visión distinta de un mismo tema. Incluso, se ha demostrado que todos podemos ser personas interesantes, divertidas, con gracia” (María José). Y luego, “los sentimientos derivados de la convivencia en grupo”: “Todo el mundo es libre de decir lo suyo, de crear, de exponer y proponer. El compromiso para mostrar ha sido un elemento de estrés, pero entendido en el buen sentido. Ha provocado nerviosismo, malentendidos, y afloraron algunas de las diferencias de compromiso y expectativas. Pero también ha contribuido a cohesionar definitivamente el grupo. La necesidad de gestionar y resolver rápida y eficientemente las pequeñas trabas de la representación ha favorecido que los lazos se reforzaran, puesto que las respuestas tenían que pasar, necesariamente, por la colaboración y la escucha mutua” (Antonio). “Si algo tiene la máquina del teatro es la capacidad de hacer colectivo... yo creo que el clima ha sido solidario, colectivo, empático, respetuoso” (Rosa).

En la categoría “contenido del seminario” se destaca el legado de Boal. Escribe Mateo: “La filosofía de Boal me alienta mucho también: debemos hacer otro mundo porque sabemos que es posible”.

En la categoría “transferencia a la práctica profesional”, el mayor número de unidades temáticas están agrupadas en la subcategoría “facilidad de transferencia”: “Y como propuestas de futuro, creo que este aprendizaje me va a venir muy bien en el bloque de contenidos de Expresión Corporal de Educación Física, que es mi especialidad. Además, como estrategia para resolver conflictos entre alumnos en los que siempre hay opresor-oprimido. De hecho, este año estoy pensando y estructurando utilizarlo con mis alumnos del TAFAD [curso superior Técnico de Actividades Físicas y Animación Deportiva]” (Roberto).

María considera que puede hacer la transferencia en lo que respecta a “Cómo me enfrento diariamente a mi alumnado, al que no le interesa ni una pizca lo que el currículo y yo le contamos; a ideas y modelos de compañeros y compañeras que no me gustan o con quienes no estoy de acuerdo. Cómo asumir esta diversidad e ir adelante en un proyecto común, a pesar de las contradicciones —las propias y las colectivas—. Cómo no tirar la

toalla ante la primera adversidad con que te encuentras, cómo superar los propios miedos —en el escenario, a exponer los sentimientos, a exponer el cuerpo—. Cómo ser más flexible, aceptar al otro y aceptarme. Cómo proponer sin queja, censura, negación o invisibilización. Cómo escuchar. Cómo dar. Cómo pedir. Cómo ser”.

En la categoría “aprendizaje durante el seminario”, dice Teresa: “Hay aspectos que me gustaría resaltar en este proceso, incluso por las contradicciones que he tenido que aceptar y que intentaré enumerar: aceptar una opresión que de manera global no es la mía; la construcción de un texto consensuado, aunque haya muchos aspectos con los cuales no estoy de acuerdo; la aceptación de las diferentes vivencias sobre un mismo problema; la ruptura entre aquellos que piensan y aquellos que hacen; exteriorizar las opresiones con la palabra, la imagen, el sonido, la expresión corporal; la incorporación de lo simbólico, como una manera de expresar el deseo; la implicación en el problema a resolver, en lugar de dedicarnos a decir qué es el que se tiene que hacer, es decir, hacer y no dirigir, solucionar y no mandar”.

#### *Grupo de discusión*

Finalizada la experiencia, se realizó un grupo de discusión, cuyo debate fue grabado y posteriormente sometido al análisis de contenido. Con esta técnica, se pretendía recoger información sobre cuáles eran las opiniones y sentimientos de los participantes sobre la experiencia que habían vivido en el seminario y en la representación. Para ello se les pidió expresar su opinión sobre los siguientes puntos: el proceso seguido en el seminario, el clima, los contenidos trabajados, las aplicaciones del TO al ámbito del trabajo, sensaciones después de la representación y proyectos de futuro.

En esta sesión, participaron 15 personas. La tabla 2 recoge una síntesis del análisis de contenido. Algunas manifestaciones de los participantes:

Sobre el proceso del seminario: “Lo que me hubiera gustado muchísimo es haber invertido más tiempo en pensar las soluciones a esas opresiones y ensayarlas ¿no? El teatro del oprimido es un ensayo ¿no? Sería ensayar la revolución” (Rosa).

Sobre los sentimientos tras la representación: “Yo sentí mucho nerviosismo al acabar... me dolía la barriga... fue de salir a escena ya, no había ni un minuto, no teníamos nada que pensar ni qué repasar. Eso me provocó un estrés que no me dio tiempo ni a pensar y se me acumuló en la barriga y cuando acabó la obra, me di cuenta de que no había disfrutado. Me dio rabia no haber disfrutado de ese momento, pero luego también me sentí satisfecha de todo el trabajo que habíamos hecho, de haberlo puesto en acción y de ver que nos había salido genial. Mucho mejor de lo que cada uno nos esperábamos. En resumen: estrés y satisfacción” (Alicia).

“Cuando se acabó, tuve una alegría tremenda, porque parecía imposible que pudiera haber salido, sabiendo que estábamos supernerviosos todo el mundo. Esto por un lado; pero por otro, tenía unas ganas de contar todo el proceso, porque quería que el profesorado o la gente que estaba allí escuchándonos supiera que no era tanto”.

Sobre el clima del seminario: “¡Ah! yo me he sentido muy a gusto. Sí, teníais que ver, cuando yo llegaba a mi casa parecía que acababa de tomarme un chute de algo. Mis padres me decían ‘relájate nena, porque así no te podemos aguantar’ Yo salía de aquí vamos...” (María José).

Sobre el contenido del TO: “Muchas de sus [de Boal] técnicas, técnicas de teatro periodístico, técnicas de teatro de la imagen, técnicas de teatro foro, yo qué sé, yo me quedo con eso” (Vicente).

Sobre la transferencia de lo aprendido: “Lo que he sacado en claro es que uno solo no puede hacer nada, que lo tenemos que hacer en un colectivo, que tenemos que estar con otra gente. Yo tiendo a ser solitaria y entonces, no sé, es como una idea nueva que me ha venido. Es decir, yo sola no puedo hacer cosas, tengo que estar con otra gente” (Ana).

Valoración del Seminario: “Te das cuenta de que el TO es una estrategia educativa superpotente y que podemos investigar mucho todavía” (Salvador).

Tabla 2  
*Síntesis de las categorías, subcategorías, unidades analíticas y porcentajes encontradas en “grupo de discusión”*

Categorías	Subcategorías	Unidades analíticas	Porcentaje por categorías (%)
PS (proceso del seminario)	20	79	18,16
SR (sentimientos tras la representación)	17	66	15,17
CS (clima seminario)	10	66	15,17
TO (contenidos seminario)	9	16	3,67
PF (proyectos de futuro)	4	13	3,00
VS (valoración de seminario)	20	130	29,90
TP (transferencia profesional)	8	27	6,20
MO (mejora obra teatral)	5	35	8,04
OE (opinión de los espectadores)	2	3	0,70
Total: 9	Total: 95	Total: 435	Total: 100

Fuente: elaboración propia.

#### *Cuestionario de valoración creativa*

También realizado al final. Constaba tanto de ítems cuantitativos como cualitativos. Entre los primeros: interés que ha supuesto del seminario, utilidad personal y utilidad profesional. En estos ítems se pedía a los participantes que los puntuaran de 7 (puntuación máxima) a 1 (puntuación mínima). Ver resultados en la tabla 3.

Tabla 3  
*Media y desviación estándar de los ítems “interés”, “utilidad personal” y “utilidad profesional” del cuestionario de evaluación creativa*

Ítems	Media	Desviación estándar
Interés	6,61	0,65
Utilidad personal	6,70	0,63
Utilidad profesional	6,46	0,97
	Número de sujetos	13

Fuente: elaboración propia.

Entre los ítems de respuesta abierta, entre otros, estaban:

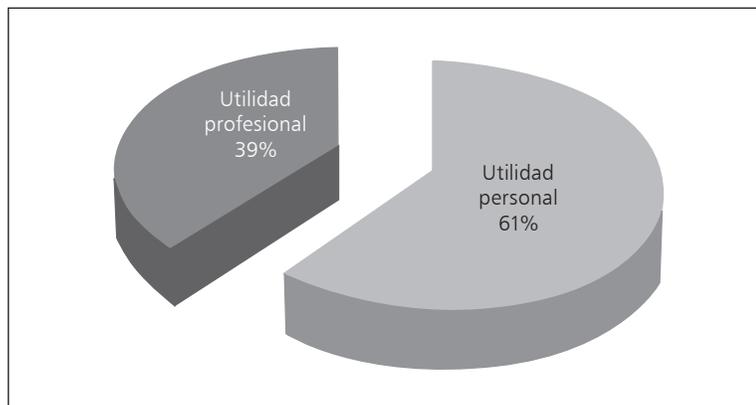
1. “En este taller me he sentido como... Sentimientos y vivencias expresados mediante una metáfora”. Todas las que utilizaron tenían connotaciones positivas: libro, nube, flor, pájaro, pieza de

rompecabezas de 1.000, pompas de jabón, aspiradora, un niño en las cuatro estaciones, alguien mirándose al espejo, comiendo una tableta de chocolate, un perrito abandonado que ha encontrado un hogar.

2. "El taller me ha servido para..." En el gráfico 1 se representan las unidades temáticas contenidas en las respuestas a este ítem agrupadas en dos grandes categorías: utilidad personal y utilidad profesional.

Gráfica 1

Categorías de las unidades temáticas del ítem "el taller me ha servido para..."



Fuente: elaboración propia.

Utilidad personal: "Conocerme a mí misma y cómo trabajo" (María). "Abordar con nuevas perspectivas viejos temas" (Susana). "Reflexionar sobre mi tarea y acción docente" (Mateo). Utilidad profesional: "Iniciar un nuevo camino, una nueva mirada, para aplicar a mi clase de taller de teatro" (Roberto). "Obtener nuevos recursos para mi práctica" (Ana). "Para aprender, aprehender, conocer las técnicas de Boal. Profundizar en problemas reales del profesorado. Crear vínculos con profesionales-personas con las que tengo muchas afinidades. Para reafirmarme en una visión del mundo" (María Teresa).

3. "Haz un torbellino de ideas sobre lo que evocas, sientes, etc. de este taller". Las respuestas dadas contenían 161 unidades temáticas, distribuidas tal como se recoge en la tabla 4, de acuerdo con su connotación positiva, negativa o neutra.

Tabla 4

Unidades temáticas del ítem "torbellino de ideas"

Unidades temáticas	Positivas	Negativas	Neutras
161	111	29	21
Porcentaje (%)	69	19	13

Fuente: elaboración propia.

"Ganas de seguir experimentando; de aplicarlo con los alumnos; de compartir esta experiencia con más gente; energía, que ya es bastante" (Ana). "Interés, acción, acariciar, ¿transformar?, innovar, criticar, esfuerzo, viaje, aprendizaje, autocrítica, risas, humor, problemas, compañerismo, creación,

compartir, sentir, espacio, terapia, profesores, solución, conflictos, ¿reinventar?, vivir, florecer, besar, intervenir, ¿cuestionar?, revolución, Inteligencias múltiples, corazón, canción, recreación, enamorarse del teatro, ¿deshacer?, escenario” (Antonio).

Para concluir este apartado, solamente añadir un retazo de la opinión de los espectadores asistentes a la representación:

“Estuve hablando con gente, querían saber era cómo habíamos llegado a plasmar la obra. Y preguntaban... los textos ¿cómo los habéis hecho? Sabían que cada uno había hecho su texto... Se preguntaban cómo se había hecho una obra común con todo... Una persona me dijo que le parecía muy negativo todo lo que estábamos diciendo en la obra. Ahí es donde se echó en falta el haber podido debatir con los espectadores. Pero otra decía que no. La primera la veía desde el profesorado; la otra, desde el Departamento de Orientación. Desde esta perspectiva, él ve cómo llegan los traumas, los problemas del profesorado diario. Decía no es negativa, es que la realidad es así. Decía que no le había parecido, en absoluto, negativo porque habían expresado las vivencias que hay dentro del centro escolar” (María Teresa).

“La persona que estaba sentada a mi lado decía: Es que me veo reflejado en todas las escenas” (Pau).

### **Discusión de resultados, limitaciones de estudio y futuras líneas de investigación**

Los datos anteriores ponen de manifiesto que el TO es una metodología experiencial y vivencial muy adecuada para tomar conciencia y debatir situaciones y conflictos que para el profesorado, como colectivo, suponen motivo de opresión y que determinan su práctica y su vida profesional. Por otra parte, el TO ofrece un escenario muy adecuado y motivador para desarrollar competencias relacionadas sobre la reflexión en la acción.

En el caso que nos ocupa, se decidió investigar sobre los rituales y rutinas del profesorado; la desprotección del alumnado que busca la excelencia; la incompreensión del profesorado innovador por parte de la administración educativa y de los compañeros que actúan como bloqueadores de la innovación; los miedos; los sueños y los múltiples roles que han de desempeñar. Teniendo en cuenta que los temas a tratar en los seminarios basados en el TO han de ser los que preocupan al colectivo con el que se está trabajando, al replicar la experiencia con otros grupos los temas sobre los que se trabajarían serían distintos.

Consideramos que una de las limitaciones de este estudio es que solamente se ha dado respuesta a la primera parte del problema planteado. Los da-

tos muestran que el TO fomenta la reflexión sobre la práctica docente y la búsqueda de alternativas a situaciones insatisfactorias. Sin embargo, no ha habido evidencia en los datos sobre que ayude a alcanzar un clima social positivo. Esta podría ser una posible ampliación del estudio y futura línea de investigación: el TO como instrumento para el desarrollo de la cultura relacional en los centros docentes.

Por otra parte, para conseguir la triangulación, se habría de haber recogido la opinión del profesorado asistente a la representación, con vistas a comprobar hasta qué punto el tratamiento de los temas tratados respondía realmente a las preocupaciones y opresiones del profesorado como colectivo.

Otra de las limitaciones del presente trabajo se deriva de la propia naturaleza de la metodología empleada: el estudio de un caso único.

### **Conclusiones**

Teniendo en cuenta que se trata de un estudio de caso único y de lo limitado de la muestra —con todas las precauciones que ello implica—, podemos adelantar como conclusiones que el TO:

- Proporciona un escenario de trabajo muy adecuado para la reflexión del profesorado sobre su práctica profesional.
- Es un instrumento adecuado para el desarrollo personal de los participantes.
- Genera un clima positivo para la dinámica de los grupos.
- Los participantes ven como factible la transferencia de lo vivenciado en las sesiones de TO a su práctica profesional.

Sobre todo habrá que considerar como conclusión la muy alta utilidad personal y profesional que la metodología y los contenidos teóricos del TO que los participantes perciben.

Los comentarios de los espectadores, arriba recogidos, se bastan por sí mismos porque es precisamente esta contraposición de sentimientos, esta lucha entre la realidad y el deseo, que siempre acecha a los docentes, lo que queríamos poner de relieve por medio de nuestras propias contradicciones. En este sentido, el seminario de TO ha supuesto una forma de intervención basada en la importancia del diálogo y en la necesidad de construir espacios de formación e inclusión de las expresiones artísticas en los que todos se sientan valorados y aceptados. Una vez más la metáfora del teatro nos vuelve a dar la clave interpretativa de la verdadera naturaleza de la formación, que como el teatro se construye colectivamente. Pues como nos recuerda Paulo Freire (2005), aprendemos con los demás

y de los demás y “es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor”. Y así las estrategias dramáticas se convierten en una estrategia excelente no solo para la enseñanza dialógica y la mejora personal, sino para la reflexión sobre la práctica profesional docente.

### Sobre los autores

**Tomás Motos-Teruel** ha sido profesor de enseñanza primaria, catedrático de enseñanza secundaria y profesor titular, Universidad de Valencia. Ha impartido numerosos cursos de formación del profesorado y participado en congresos nacionales e internacionales sobre creatividad, expresión corporal, teatro en la educación, educación artística y formación de directivos. Ha escrito unos treinta libros y capítulos de libros y numerosos artículos. Premio Nacional de Investigación Educativa en 1985 (Accesit).

**Antoni Navarro-Amorós** es profesor, asesor y, actualmente, docente en el posgrado de Teatro en la Educación, Universidad de Valencia. Ha publicado guías didácticas, manuales y artículos de investigación sobre literatura, educación y teatro, y ha traducido varias obras de teatro. Además, imparte cursos por todo el territorio español y la Comunidad Europea, sobre la didáctica de la literatura, las técnicas dramáticas para docentes, y sobre la Web 2.0 como herramienta didáctica.

### Referencias

- Baraúna, T. & Motos, T. (2009). *De Freire a Boal: Pedagogía del Oprimido-Teatro del Oprimido*. Ciudad Real: Ñaque.
- Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 306, 7-67.
- Bauman, Z. (1998). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Boal, A. (1974). *Teatro del Oprimido y otras estéticas políticas*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor. (2009). *Teatro del Oprimido*. Barcelona: Alba.
- Boal, A. (2004). *El Arco Iris del Deseo*. Barcelona: Alba.
- Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. London: Routledge.
- Boal, A. (2008). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- Boal, A. (2009). *A Estética do Oprimido*. Río de Janeiro: Garamond y Funnarte MinC.
- Buenaventura, E. (2005). *Esquema general del método de trabajo colectivo del Teatro Experimental de Cali [TEC] y otros ensayos*. Maracaibo: Universidad de Zulia.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-30. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_01.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_01.pdf)
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-Based Research*. London: Routledge.
- Karppinen, T. (2001). El teatro como un método de entrenamiento de maestros. En *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América La-*

- tina y el Caribe*, 54-62. Uberaba, Brasil: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001333/133377s.pdf>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Laferrière, G. & Motos, T. (2003). *Palabras para la acción. Términos de Teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ciudad Real: Ñaque.
- Maples, C.J. (2008). *Giving Voice: The Use of Interactive Theatre as Professional Development in Higher Education to Reduce Alienation of Marginalized Groups*. Columbia: Missouri: Faculty of the Graduate School, University of Missouri. Disponible en: <http://udini.proquest.com/view/giving-voice-the-use-of-interactive-goid:304516473/>
- Morin, E.; Ciurana, M. & Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Motos, T. (1993). Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura. *Enseñanza. Anuario Universitario de Didáctica*, 10 (1), 75-92.
- Navarro-Solano, R. (2006). El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado. *Creatividad y Sociedad*, 9, 11-18.
- Navarro-Solano, R. (2009). Drama y educación en Inglaterra: una mirada a través de algunos de sus protagonistas. *Creatividad y Sociedad*, 14, 1-21. Disponible en: [http://www.creatividadysociedad.com/articulos/14/4drama\\_y\\_educ\\_en\\_inglat\\_rosario.pdf](http://www.creatividadysociedad.com/articulos/14/4drama_y_educ_en_inglat_rosario.pdf)
- Schalkwyk, M. van (2005). *Using Theatre Techniques as a Tool to Enable Active Learning: Searching for a Pedagogy to Transform Spectators into Spect-Actors*. Matieland, South Africa: University of Stellenbosch.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schutzman, M. & Cohen-Cruz, J. (2002). *Playing Boal*. New York: Routledge.
- Trezza, F. J. (2007). *Using Theatrical Means and Performance Training Methods to Foster Critically Reflective Teaching*. Tallahassee: Florida State University, DigiNole Commons. Disponible en: <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4908&context=etd>
- Wilson, J. J. (2010). Augusto Boal. Theatre of the Oppressed and ELT [English Language Teaching]. *Modern English Teacher*, 19 (2), 50-52.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.