

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



“TEATRO PARTICIPATIVO: UNA TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN SOCIAL PARA EL DISEÑO ESTRATÉGICO”

TESIS

Que para obtener el grado de
MAESTRO EN DISEÑO ESTRATÉGICO E INNOVACIÓN

Presenta

ALFREDO GONZÁLEZ AGUIRRE

Directora

DRA. MARÍA EUGENIA ROJAS MORALES

Lectores

MTRO. FERNANDO ERNESTO BERMÚDEZ BARREIRO

MTRA. MARÍA DEL MAR SANZ ABBUD

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO	5
1.1 Planteamiento del problema	5
1.2 Objetivos	7
1.3 Justificación	7
1.4 Preguntas de investigación	8
1.5 Hipótesis	9
1.6 Metodología	9
CAPÍTULO II: BASES CONCEPTUALES	10
2.1 Teatro aplicado	10
2.2 Teatro educativo	14
2.3 Teatro popular	18
2.4 Teatro del pprimido	21
2.5 Teatro playback	36
CAPÍTULO III: TEATRO PARTICIPATIVO	53
3.1 Base conceptual del teatro participativo	54
3.3 Organización del TTP	64
3.4 Ejecución del taller	71
3.5 Situaciones no deseadas	74
CAPÍTULO IV: IMPLEMENTACIÓN	79
4.1 El caso del Programa de TSU	79
4.1.2 La problemática	82
4.2 Implementación del taller de TTP	88
4.2.1 Descripción de la población	89
4.2.2 Metodología	91
4.2.3 El proceso	94
4.3 Hallazgos	96
4.4 Resultados	105
CONCLUSIONES	111
BIBLIOGRAFÍA	115
ANEXO I	121
ANEXO II	134

Lista de tablas e ilustraciones

Lista de tablas

Tabla 1. Clasificación del Teatro del Aplicado	12
Tabla 2. Etapas de conversión de público a actor en el TO	31
Tabla 3. Diferencias entre Teatro del Oprimido y Teatro Playback	53
Tabla 4. Escaleta modelo primera sesión	61
Tabla 5. Escaleta modelo segunda sesión	62
Tabla 6. Programas TSU	82
Tabla 7. Histórico población y bajas generales de otoño 2015 a primavera 2016	83
Tabla 8. Infografía población TSU otoño 2015	87
Tabla 9. Datos de la población muestra	90

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. El árbol del teatro del oprimido	32
Ilustración 2. Elementos del Teatro Playback	39
Ilustración 3. Convención espacial en el TPK	44
Ilustración 4. ¿Cómo funciona el proceso participativo?	59

INTRODUCCIÓN

Cuando pensamos en teatro y diseño, inmediatamente se nos vienen a la cabeza imágenes o ideas en torno a los puntos de convergencia entre estas dos disciplinas. El teatro es impensable sin el diseño, ¿y qué cosa no? desde mi punto de vista muchos aspectos de la vida cotidiana serían también impensables sin el teatro y los elementos que de él derivan. Sin la representación, la capacidad de comunicarse con los demás se vería limitada; la idea de contar una historia y generar empatía con lo que se está viendo en escena, dejar de ser un espectador para convertirse en protagonista sin pisar el escenario, solo con el uso de la imaginación, serían imposibles.

¿Cómo encaja el teatro con el diseño estratégico? Esta disciplina tiene puntos de encuentro con otras, por medio de la implementación de metodologías de diseño como el *Design Thinking*, a través de 3 etapas cíclicas: inspiración, ideación, implementación (Brown, *Design Thinking*, 2008), se sustenta en la generación de un trabajo multidisciplinario que propicia el diálogo con áreas de estudio como la economía, la comunicación, la administración y la antropología, por mencionar sólo algunas.

Ésta última, es esencial para la fase de inspiración porque de ella se toma la etnografía, como un método de estudio que nos permite comprender al usuario y su contexto. El aprovechamiento que esta disciplina nos proporciona, puede dividirse en dos fases lo *emic*, lo interno y lo *etic*, la perspectiva externa (Visocky O'Grady & Visocky O'Grady, 2006), que en conjunto posibilitan generar una visión integral del objeto de estudio.

Para alcanzar ese acercamiento con el usuario, existen diferentes técnicas como la foto etnografía, la investigación documental, la observación, la entrevista, la antropología visual, los *focus groups*, entre otras; por parte del diseño se han

desarrollado técnicas como el *bodystorming*, el *gamestorming* y el *role play*, que han contribuido al mismo objetivo.

Las anteriores tocan por completo al teatro, en mayor o menor proporción utilizan técnicas, ejercicios o estructuras que guardan alguna semejanza con la práctica escénica, dada su eficacia en la generación de información.

El presente proyecto titulado *Teatro participativo: una técnica de investigación social para el diseño estratégico*, se enfoca en exponer las ventajas del teatro como herramienta de exploración para proyectos de diseño, particularmente con la propuesta de un taller de teatro, que brinde un acercamiento diferente con la población objeto de estudio, que desde lo lúdico, permita al diseñador estratégico obtener o complementar la información proporcionada por otras técnicas en la etapa de inspiración, a través de la metodología del *Design Thinking*.

Desde la academia han aparecido diversos documentos tratando de describir el proceso del teatro como parte de la investigación social. La revisión de estos y otros materiales fue esencial para la delimitación del proyecto e identificación de las bases teóricas que sustentarían la propuesta que se presenta. Así se llegó al Teatro Aplicado, comprendido como una tipología que engloba las prácticas a realizar un cambio social (Motos & Ferrandis, 2015). De ésta se tomaron como bases el Teatro Oprimido y el Teatro Playback.

Augusto Boal desarrolló el Teatro del Oprimido en 1973, con el objetivo de trabajar las relaciones de opresión de las personas -tomando como bases la psicología del Oprimido de Paulo Freire-, a partir de una práctica en donde el espectador se convierte en actor y ejecutor de las acciones que acontecen en el escenario, desde la temática, hasta la interpretación.

Por otro lado, el Teatro Playback nació también en la década de los 70, como un tipo de teatro interactivo, ejecutado por actores profesionales a partir de las

historias que compartían los asistentes. Fue el nivel de interacción e integración de la audiencia lo que incitó a ambas modalidades como referentes directos para el desarrollo del Taller de Teatro Participativo.

Ambas propuestas, suponen niveles de interacción de los espectadores que permiten establecer una más cercana relación con ellos, conocer sus necesidades, escucharlos de forma activa y generar un vínculo de comunicación más humano, que parte de lo emocional. Estos últimos, son esenciales en todo proceso de diseño estratégico, sin importar la metodología que se utilice o la fase de ésta en que se encuentre, por lo cual, resulta indispensable su comprensión y adaptación, para una futura implementación.

El ordenamiento general de la obra se compone por cuatro capítulos, seguidos de las conclusiones. En el capítulo I, se detalla el planteamiento metodológico, en donde se exponen las causas para el desarrollo del proyecto.

En el capítulo II, se exponen las bases conceptuales para el sustento de la propuesta de metodológica de Taller de Teatro Participativo (TTP). Se tomará como eje el Teatro aplicado, y las diferentes prácticas derivadas de éste, caracterizadas por su poder de transformación, por generar cambios en las comunidades, en propiciar y gestar ambientes de integración social, entre ellas destacan: teatro educativo, teatro popular, teatro del oprimido y teatro playback.

El capítulo III consta del desarrollo de la propuesta metodológica el TTP, se presentan las bases, el diseño, la organización y la ejecución del taller; además, de propuestas de solución ante la presencia de situaciones no deseadas durante el desarrollo del mismo.

El capítulo IV expone los resultados de implementación del TTP en un grupo de estudiantes de las carreras de nivel Técnico Superior Universitario¹ (TSU) de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México; de la misma forma, se presentarán los resultados obtenidos tras la aplicación de la técnica.

La parte final, está compuesta por las valoraciones terminales en donde se expondrán las conclusiones obtenidas del prototipo rápido de la técnica, así como una serie de observaciones a considerar para su implantación futura en proyectos de diseño estratégico.

¹ Estos programas académicos surgen enero de 2013, como respuesta de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, a su interés en la promoción de la justicia social y la búsqueda de mayor pertinencia con el mundo actual.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

¿Cómo hace uno real el teatro? Es tan fácil caer en la tragedia o en la comedia... Lo verdaderamente importante es estar en el filo mismo de la navaja, de la cuerda floja...

Peter Brook

1.1 Planteamiento del problema

El diseño de estrategias requiere del apoyo de diversas herramientas desde el inicio de un proyecto hasta su conclusión. Basados en la metodología del Design Thinking, la fase inicial, entendida desde diferentes perspectivas como inspiración (Brown, Design Thinking, 2008), inmersión (Vianna, Vaianna, Lucena, & Russo, 2012) o empatizar (Institute of Design at Stanford), se caracteriza por ser un proceso de investigación, que se apoya del uso de técnicas etnográficas como la observación participante, la entrevista dirigida, historias de vida, grupos de discusión, entre otras; las cuales ayudan a establecer un panorama general sobre el campo de acción, los usuarios, beneficiarios directos e indirectos, etc.

La implementación de esta metodología tiene su raíz en la resolución de *wicked problems* (Buchanan, 1992) o problemas complejos (Leinonen & Durall, 2014) caracterizados por la complejidad en su resolución², por ello la fase inicial es de vital importancia Vianna, Vaianna, Lucena, & Russo, la dividen en dos fases: preliminar y en profundidad, “la primera tiene como objetivo replantear el problema y desarrollar una comprensión inicial del mismo; la segunda, busca identificar las necesidades y oportunidades que darán lugar a una solución en la siguiente etapa del proyecto” (2012, pág. 24).

Cuando es necesario atender a la problemática social en un contexto determinado, la detección de necesidades puede resultar compleja. Para Spicker (1993) se habla de necesidades, para hacer referencia a las problemáticas que experimentan las personas

² Rittel (1972) citado en (Buchanan, 1992, pág. 16) los caracteriza por: 1) no tener una formulación definitiva; 2) no tener reglas de parada; 3) sus soluciones no son falsas o verdaderas, sino buenas o malas; 4) en su solución no hay una lista consecutiva de operaciones admisibles; 5) para cada problema existe más de una explicación posible, que varía en función de la perspectiva del diseñador; 6) cada problema es síntoma de otro problema, de mayor nivel; 7) ninguna solución o formulación del problema posee una prueba definitiva; 8) la solución a un problema es una operación de *una sola vez*, no hay oportunidad de prueba y error; 9) cada problema es único y complejo; 10) el solucionador del problema no tiene derecho a equivocarse.

en diversos niveles; las cuales limitan la capacidad del ser humano para participar en el entorno social. Desde el punto de vista político y económico, están estrechamente relacionadas con la asignación de recursos.

De acuerdo con Bradshaw (2013), existen cuatro categorías de necesidades esenciales: *normativas* (que se detectan de acuerdo con una norma o patrón establecido por expertos), *comparativas* (que emergen de la comparación con semejantes que no cuentan con la misma necesidad), *expresadas* (aquellas que se afirman tener) y *sentidas* (las que se sienten, se dan por la percepción propia del individuo). Por lo general, el trabajo del diseñador estratégico permea las cuatro, sin embargo, llegar al último nivel resulta sumamente complicado.

Cuando el eje de la investigación en un proyecto de diseño estratégico, es una problemática social, acercarse a la necesidad sentida o a un nivel de inmersión a profundidad, se convierte en una labor complicada, dada la enorme cantidad de factores que la rodean. Cada uno de los involucrados en el proyecto concibe la necesidad desde la perspectiva que los atañe, sin lograr vislumbrar la necesidad sentida de la población objeto de estudio.

En este sentido, técnicas como la fotoetnografía y la investigación observacional, entre otras, ayudan a tener un acercamiento más directo a la problemática, pues la población objeto de estudio participa de manera activa en la captura de información fundamental para la toma de decisiones, ya que son ellos quienes realizan la recolección de datos: sin embargo, no puede dissociarse la subjetividad del usuario, que en su documentación podría sesgar los datos y orientarlos hacia un asunto personal, e inclusive podría distar de la problemática colectiva.

Debido a lo anterior, es pertinente el desarrollo de una técnica de investigación que pueda ser aplicable al proceso de diseño de estrategias, ya sea para proyectos sociales o en los que se aborde una problemática grupal, en una colectividad determinada, que permita llegar a una inmersión a profundidad para identificar las necesidades y oportunidades (Vianna, Vaianna, Lucena, & Russo, 2012, pág. 24) que posteriormente deriven en la intervención con un proyecto de diseño estratégico, bajo la metodología propuesta por el Design Thinking.

1.2 Objetivos

Objetivo general:

Generar innovación en el desarrollo de una técnica basada en el teatro, que permita la comprensión e identificación de problemáticas sociales para procesos de diseño.

Objetivos específicos:

- Desarrollar una técnica de investigación cualitativa con base en el teatro aplicado que apoye la realización de proyectos de diseño estratégico.
- Diseñar un taller de intervención para identificar problemáticas o necesidades con base en el Teatro Aplicado.

1.3 Justificación

Desde sus orígenes el teatro ha acompañado al ser humano en su evolución, ha pasado de ser un medio de comunicación, hasta convertirse en un método educativo y de enseñanza. Su fuerza como herramienta de contacto con *el otro* ha sido una constante en diferentes disciplinas como la psicología, la antropología, la historia, entre otras.

En el diseño estratégico, gracias a su multidisciplinariedad, el teatro ha jugado un papel fundamental, pues a través del ejercicio escénico se logran sustentar diversas técnicas de las metodologías que utilizan para la solución de problemas, como el *design thinking*³.

Este proyecto busca desarrollar una metodología de investigación basada en diversas técnicas del teatro aplicado, particularmente el Teatro del Oprimido (desarrollado por Augusto Boal en la década de los 70) y el Teatro Playback, que facilite la identificación de las problemáticas y necesidades sentidas en un grupo de estudio determinado, a través de la escenificación y resolución de las mismas por parte del propio grupo.

³ De acuerdo con Tim Brown “es una metodología que impregna todo el espectro de actividades de innovación con el diseño centrado en el ser humano” (2008, pág. 86) que echa mano de “la sensibilidad y los métodos del diseñador para hacer coincidir las necesidades de las personas con lo que las posibilidades tecnológicas y la estrategia de negocio puedan convertir en valor para el consumidor y oportunidad para el mercado” (Brown, 2008).

La metodología podrá ser utilizada por diseñadores estratégicos que trabajen en proyectos sociales, o que deseen tener un acercamiento más íntimo con su población objeto de estudio, en el proceso de investigación.

El presente proyecto es pertinente para los diseñadores estratégicos, porque les permitirá conocer y profundizar en la operación de una metodología aplicable en el proceso de investigación y entendimiento del proceso de innovación, consistente en la práctica teatral, con el principal objetivo de tener una comprensión más completa del usuario.

Es también idónea para líderes de proyecto, encargados de áreas de innovación y en general profesionales dedicados al diseño de estrategias para las organizaciones del sector público o privado, porque sus aportaciones pueden contribuir en el desarrollo de sus funciones, así como en la realización de una radiografía del clima laboral, conflictos inmersos entre la población, detección de necesidades y una contribución para la mejora de la comunicación organizacional.

Asimismo, la conveniencia en el desarrollo del presente proyecto se integra los objetivos de la Universidad Iberoamericana, cuya labor incentivar la investigación en diversas disciplinas “acorde a las necesidades de la sociedad [...] ofrecer soluciones a los problemas más importantes del país...” (Universidad Iberoamericana, 2012). Y en particular, para la Maestría en Diseño Estratégico e Innovación, porque aporta a la generación de conocimiento en un área sobre la que poco se ha escrito en nuestro país desde el punto de vista académico, con ejemplos aplicables a casos locales que permitan a los diseñadores estratégicos en formación acceder a situaciones de estudio ubicados en el contexto mexicano contemporáneo.

1.4 Preguntas de investigación:

- ¿Cómo adaptar los principios del teatro para desarrollar una metodología de investigación para proyectos de diseño estratégico?
- ¿De qué manera se puede aprovechar el Teatro Aplicado en la detección de problemas y necesidades sociales en el proceso de diseño estratégico?

- ¿Cuáles son las aportaciones del Teatro Participativo en la comprensión de las problemáticas sociales que pueden ser abordadas desde el diseño?

1.5 Hipótesis

El teatro participativo es una herramienta de investigación social que permite la detección de necesidades reales en una comunidad o grupo social determinado. Al ser un ejercicio escénico creado por los propios usuarios, con temáticas que les conciernen de forma directa, les permitirá reconocer diferentes soluciones y acciones. En proyectos de diseño estratégico, será auxiliar en la definición de problemas complejos que junto con otras herramientas etnográficas, contribuirá en el desarrollo de una estrategia con bases sólidas.

1.6 Metodología

Este proyecto consta de una investigación con fuentes de segunda mano, dirigido a generar como producto el desarrollo de una metodología de investigación para la identificación de problemáticas sociales.

La principal herramienta para el desarrollo de este documento será la investigación documental sobre Teatro Aplicado, como teatro popular, teatro educativo, teatro del oprimido, ambientación teatral y dramaterapia, entre otros, que permitan establecer un marco de referencia.

De la misma forma, se hará uso de herramientas como: la observación, la investigación documental y un taller de prototipado rápido que permita realizar ajustes sobre la metodología propuesta; así como medir el impacto y poder realizar una evaluación en los usuarios finales.

Para lo anterior, se tomará como población objeto de estudio a un grupo de alumnos de los programas de Técnico Superior Universitario (TSU) de la Ibero, para comprender las problemáticas (internas o externas) que los afectan en su desempeño escolar dentro de la universidad.

CAPÍTULO II: BASES CONCEPTUALES

*El teatro no es la representación de la vida,
sino lo que la vida tiene de irrepresentable.
Jacques Derridà*

El ser humano es un individuo social por naturaleza, no se sabe el momento exacto en que surgió su necesidad de comunicarse. Cuando sintió la urgencia de hacerlo, el cuerpo fue el primer vehículo de contacto con el otro; a través de la auto manipulación, la construcción de rituales o la representación, pudo compartir con alguien más sus ideas. Dicha representación, le serviría para darse cuenta de la eficiencia que la imitación, la emulación y la recreación tienen como herramientas dialogar efectivamente con su interlocutor. Con la evolución, esto se convertiría en teatro; éste a su vez, en un medio de formación y posteriormente de entretenimiento, testigo del paso de la humanidad en el tiempo.

Ese tránsito entre el entretenimiento y la formación, ha sido una constante en la historia del teatro y el desarrollo del mismo. Diversos autores, realizadores o practicantes, desde ejercicio diario han tratado de regresar el teatro a sus orígenes, como una actividad social, colectiva, de integración, comunicación, expresión y reflexión.

El presente capítulo dará cuenta de diversas corrientes teatrales que tienen como objetivo, devolver la práctica escénica a la sociedad con un fin que va más allá del entretenimiento, y que busca desde su ejecución (en sus diversos niveles) generar un equilibrio en la sociedad, desde el ser individual hasta la colectividad.

2.1 Teatro aplicado

El término teatro aplicado ha sido utilizado para hacer referencia al tipo de teatro, practicado, utilizado o generado con fines distintos a los establecidos por el teatro convencional, es decir, al entretenimiento o al simple hecho de la representación

clásica, por tanto, se realiza en escenarios diferentes (adaptados, improvisados o tomados por sorpresa) y cuya finalidad va más allá de la distracción.

La idea de compartir un pensamiento es superada por este teatro, que tiene como objetivo contribuir al desarrollo de personas o grupos, cuya situación de vida lo requiere por ubicarse un entorno de segregación, opresión o vulnerabilidad, por mencionar algunas. Así, el teatro se convierte en una implementación como atención a una problemática o necesidad particular, por lo cual adquiere el nombre de *aplicado*, pues busca generar una transformación a nivel personal y social, que va desde la reflexión, hasta la ejecución o toma de decisiones.

Motos Teruel & Ferrandis (2015, pág. 11) sostienen que “el teatro aplicado ha de ser una praxis que genere conocimiento crítico desde la acción para orientarlo a la realización, con una voluntad de contribuir al cambio social en favor del respeto, la igualdad, el acceso a los bienes y a la solidaridad a través de la capacidad educativa de las artes”. Para Taylor (2006) citado en Prendergast & Saxton (2009, pág. 6) se trata de “un término útil para encontrar enlaces y conexiones para todos los comprometidos con el poder del teatro para hacer una diferencia en la duración de la vida humana”.

Bajo los nombres de *drama aplicado*, *teatro aplicado* y *performance aplicado*, Nicholson (2014) señala el precedente de este término que destaca su presencia desde la década de los noventa, gestado por estudiantes, académicos, artistas escénicos y “policy makers” que lo utilizaban para atender a beneficios iniciales, de comunidades o grupos sociales determinados.

El teatro aplicado es un término de reciente utilización para abarcar todas aquellas prácticas teatrales que tienen como fin contribuir a la generación de un cambio social. Se trata de un territorio en desarrollo, que se ha nutrido de la experiencia de investigadores, artistas escénicos, directores o ejecutantes, que desde diversas disciplinas han documentado en textos académicos sus experiencias en esta área.

De tal suerte, la práctica ha sido adoptada por diversas disciplinas, como: la medicina, el derecho, la educación, la psicología y la psiquiatría, por mencionar algunos ejemplos; las cuales, que se han valido de esta herramienta para diferentes fines, por ejemplo: la promoción de servicios sociales, la comprensión de problemáticas sociales, la atención a conflictos laborales, etcétera.

El teatro aplicado abarca diferentes categorías y ha sido concebido con diferentes nombres, como lo muestra la clasificación de Motos & Ferrandis (2015, pág. 17):

Término	Autor
Grasroot theatre	Cocke, Newman y Salmons-Rue (1993)
Popular theatre	Prentki y Selman (2000)
Animación teatral	Úcar (2000)
Applied theatre	Ackroyd (2000), Applied Theatre Researcher/IDEA Journal (2000), Tompson (2003, 2006, 2009), Prendesgast y Saxton (2009)
Community theatre	Van Erven (2001)
Theatre for development	Odhiambo (2001)
Teatro comunitario, teatro de la comunidad	Nogueira (2002)
Applied drama	Taylor (2003)
Popular theatre	Schechter (2003)
Community-based theatre	Thompson y Schechener (2004), Schininà (2004)
Teatro comunitario	Bidegain (2008)
Engaging performance	Cohen-Cruz (2010)
Teatro aplicado	Institut del Teatre de Barcelona (2011)
Theatre for change	Landy and Montgomery (2012)

Tabla 1. Clasificación del Teatro del Aplicado

Sin importar el nombre que se le otorgue o la ciudad en donde se desarrolle, las prácticas anteriormente enlistadas tienen en común la utilización del arte como herramienta de transformación social, ya que el teatro aplicado es la suma del teatro más otras disciplinas que entremezcladas contribuyan al logro de sus objetivos. En la mayoría de ellas se busca la participación activa de los ejecutantes, dejando de lado el rol de espectador, ya que se pretende intervenir de manera directa en las problemáticas que les atañen, sus historias de vida o temas que les son cercanos.

La importancia que ha adquirido el teatro aplicado es tal, que desde la academia se han desarrollado proyectos y programas de estudio dedicados a su exploración, investigación y formación. Tal es el caso de *Applied Theatre Researcher/IDEA Journal*, revista del Griffith Institute for Educational Research de la Griffith University; el *Máster en Applied Theatre: Drama in Educational, Community & Social Contexts*, de Goldsmiths University of London; el *Posgrado en Teatro Aplicado: Impacto Comunitario y Creación Teatral*, de Institut del Theatre, de Barcelona; y el *Máster en Teatro Aplicado* de la Universidad de Valencia, entre otros.

Para hablar de teatro aplicado, valdría la pena mencionar a su contraparte, es decir, el teatro puro, entendido como aquel tipo de teatro clásico; sin embargo, de acuerdo con Judith Arkroyd (2000) citada en Motos & Ferrandis (2015, pág. 23) señala que cualquier obra que se realice bajo los preceptos de alguno de los dos términos -o en el tránsito de ambos-, posee las características del arte teatral, o sea del teatro puro. Pero en el caso del Teatro aplicado, se debe tomar en cuenta la finalidad que tiene colocada en los planos de la transformación y la participación de los involucrados.

De lo anterior pueden derivarse diversas aproximaciones, estimadas de acuerdo al nivel de participación e incidencia⁵ de los involucrados, de esta manera se obtienen puestas en escena realizadas para un grupo determinado, con él o por él mismo.

Cabe señalar que el teatro aplicado debe contar con las bases de una puesta en escena común, considerando elementos básicos como la estética. En palabras de Augusto Boal (2001, pág. 393) “No importa el estilo: lo importante es que...sea

⁵ Aunque en Motos & Ferrandis (2015) utilizan el término *transformación* para citar a Arkroyd (2000) considero pertinente la utilización del término *incidencia*, debido al significado que posee la palabra, pues lograr una transformación como tal, en este contexto puede sonar demasiado ambicioso y fácil de cuantificar.

buen teatro, ante todo. Que la representación del modelo sea, en sí, fuente de placer estético. Debe ser un espectáculo bueno y hermoso”.

Para fines del presente documento se estudiarán el teatro educativo, teatro popular, teatro participativo y “playback theatre”, por ser los tipos de teatro aplicado que contribuirán a la construcción de las bases teóricas de la propuesta que se presenta (*teatro participativo*).

2.2 Teatro educativo

El teatro ha desarrollado un papel fundamental como huella de la evolución de la sociedad. Las bondades del teatro en el medio formativo fueron utilizadas en nuestro país por los colonizadores como vehículo de evangelización mediante la representación del bien y el mal, mostrando las consecuencias de alejarse del primero para estar en el segundo, y concretar de esta forma, la conquista desde el aspecto ideológico. Los estudios de Aracil (2008), Duverger (1993), Betancourt (1990) y Arróniz (1979), enriquecen con datos e interpretaciones que ayudan a fundamentar las múltiples formas en que los conquistadores se sirvieron del ejercicio escénico para lograr sus misiones. García (1993) define las representaciones evangelizantes con el término *nexcuitilles* (es decir, ejemplos), una metodología que resultó de alta funcionalidad para la catequesis entre los misioneros franciscanos. El autor, destaca también dos elementos fundamentales en este tipo de representaciones *La Pastorela* y *La Pasión*, vigentes hasta nuestros días y arraigadas profundamente a la cultura nacional.

Luego de la decaída en los espectáculos teatrales evangelizantes, en la Nueva España el quehacer escénico evolucionó para llegar a algo más cercano al teatro occidental contemporáneo vigente hasta nuestros días, el teatro profano. Como señala Viveros (2004) se trataba de espectáculos teatrales realizados al aire libre, concebidos para la celebración de fechas y acontecimientos de importancia para el conquistador español, cuyo objetivo era entretener al resto de la población y distraerlo de sus preocupaciones. De esta forma el teatro comienza a separarse

de su función educadora, para asentarse en el área del entretenimiento, sin dejar de tener un lugar privilegiado en las festividades populares, formando parte de la celebración.

Desde entonces, el teatro ha jugado un papel fundamental en la cultura, sobre todo en la construcción y reconstrucción de la identidad en los países de América Latina que afrontaron procesos de colonización similares, abriendo la posibilidad a nuevas lecturas, interpretaciones y reinterpretaciones culturales por medio de la representación y los elementos que la componen, para reformular las identidades rotas como producto de la conquista y la esclavitud. En este contexto, Jean Marie Pradier destaca que “el trasfondo que lleva la escena se ha transformado en el lugar donde la identidad perdida o corrompida por la conquista y la esclavitud no solamente es reencontrada sino que ella genera nuevas identidades a través de la estética” (Pradenas, 2006, pág. 13).

Esta reconstrucción cultural se ha dado de manera natural a lo largo del tiempo y de diversas maneras. Sin embargo, de acuerdo con Epskamp (1989) a partir de la década de los sesenta, a nivel mundial, particularmente en los países en vías de desarrollo, se dio una tendencia clara a retomar el teatro como un medio para la educación, con miras a obtener una transformación y desarrollo en la sociedad; aspecto que se refuerza con la aparición de corrientes teatrales como el *Teatro del Oprimido* de Augusto Boal (1931-2009), el *Teatro Ambientalista* de Richard Schehner (1934-) o la propuesta de *Teatro Pobre* a cargo de Jerzy Grotowsky (1933-1999) en la formación actoral.

Partiendo de esta perspectiva, destacan dos formas en las que el teatro se ha utilizado como medio educativo para el desarrollo. La primera, obedece a cambios gestados y desarrollados dentro de una comunidad a partir de la práctica escénica, y que tienen como fin proyectarse hacia el exterior, conocida como “endógena”. En ella, la propia comunidad o grupo de personas determina lo que habrá de realizarse en escena en cuanto al contenido, forma y estructura. Por otra

parte, existe una perspectiva enfocada en la intervención de una persona ajena a la comunidad en un ejercicio escénico; quien desde su óptica, traza el rumbo del proyecto, y ésta se conoce como “exógena”. Aquí, la colectividad desarrolla una puesta en escena, bajo la guía de una persona externa, quien ayudará a orientar y delimitar el desarrollo del proyecto de acuerdo a objetivos establecidos por él mismo o una tercera persona.

El aspecto que marca la diferencia de forma clara entre las perspectivas anteriores, es la participación de la comunidad o del grupo en el desarrollo y la realización de la práctica escénica. En el primer caso la participación de la comunidad es mucho más abierta y clara, mientras que en la segunda, se restringe de acuerdo a la visión y directrices trazadas por otra, ajena a la colectividad o el grupo de trabajo.

El teatro como vehículo educativo, cuenta con antecedentes del teatro popular, pero repunta a partir en la década de los años veinte con realizadores como Vsévolod Meyerhold (1874-1942), Max Reinhardt (1873-1943) y Bertolt Brecht (1898-1956), quienes comenzaron a trazar una nueva línea en donde convergieran el texto dramático, los actores, los directores y el público, con un fin que va más allá del esparcimiento (Epskamp, 1989).

De esta manera, el público dejó de ser la masa que conformaba la cuarta pared, para convertirse en un interlocutor más, alguien capaz de interactuar y vivir las historias que acontecían en el escenario. Lo anterior, se enmarca dentro de una corriente conocida como *teatro de vanguardia* (Pallini, 2008), que surge como respuesta a la necesidad de devolver al teatro su capacidad como agente de cambio social y concluir con la supremacía que poseían las altas esferas de poder en el arte que colocaron al teatro, -como a otras manifestaciones artísticas- en un lugar exclusivo para las clases sociales privilegiadas. Desde esta perspectiva al abordar la práctica escénica, la búsqueda se encuentra en “generar una

conciencia y una responsabilidad en el público; crear un teatro absolutamente ligado a razones políticas e históricas" (Sabugal, 2014, pág. 12).

Lo anterior puede sentarse como precedente de lo que se define como teatro educativo, por el hecho de que se dirige principalmente a los procesos de toma de conciencia entre su público, caracterizado por tener como fin principal:

[...] los procesos de toma de conciencia entre su público, a quien el teatro estaba subordinado. En primer lugar, el teatro educativo estaba destinado a cambiar la opinión que tenían de la realidad los grupos destinatarios, es decir, entender las cosas de una manera diferente a la que estaban acostumbrados. En segundo lugar, el teatro educativo fue diseñado para proporcionar la mayor cantidad de medios posible para el grupo objetivo, de realizar las intervenciones deseadas de su realidad (Epskamp, 1989, págs. 47-48).

Para comprender el poder que posee el teatro como medio educativo, deberán tomarse en cuenta múltiples factores como el tipo de intervención que se está realizando, es decir, cuáles son los fines de la misma, aunado al tipo de mensaje que se desea transmitir, el contexto en que se desarrolla, así como el tipo de teatro a realizar.

Epskamp (1989, pág. 11) cita a Castagnino (1963) para hacer referencia al teatro popular, comprendido como el que se asocia con la oposición a las normas establecidas y a las maneras de teatro refinado; que se antepone a los estilos burgueses del teatro o se opone a las formas clásicas del teatro, que se ciñen a una convención establecida en la generalidad. De esta manera, el teatro popular es aquel que se contrapone al orden impuesto, a los convencionalismos que se apega el teatro clásico, en cuanto a forma y estructura; para romper con las barreras impuestas y dar paso a un ejercicio escénico distinto, menos acartonado y sobre todo con una participación más activa por parte del público; en donde los límites nacen con el mismo proyecto escénico.

Ahora bien, el teatro educativo y el teatro popular convergen de diversas maneras; para autores como Epskamp (1989), están estrechamente relacionados y es imposible hablar de ambos, sin considerarlos como factores de desarrollo. De hecho muchas formas de teatro popular pueden estar contenidas o ser agrupadas dentro del teatro para el desarrollo, debido a que se empatan con los objetivos del mismo, relacionándose de forma directa con los fines educativos en los procesos de desarrollo social.

2.3 Teatro popular

De la misma forma que ocurre en los aspectos social y político; en el arte y la cultura existe también una estratificación de clases organizadas de acuerdo al poder que poseen. En este sentido, la apertura del teatro clásico al popular tiene también un sentido político y social, se trata de la manifestación latente de las necesidades de un sector de la población que ha sentido acallar sus voces tras la imposición de las clases dominantes, y que ha encontrado en diversos medios -como el teatro-, un medio para expresar sus problemáticas.

De lo anterior, surge el teatro popular, bajo la idea de desarrollar puestas en escena a partir de temáticas y modos de construcción escénica que obedecieran a sectores del público que no habían sido tomados en cuenta antes, una de ellas el *pueblo*⁶; que cansado de observar las problemáticas impuestas por las clases dominantes, caracterizadas por poseer una clara tendencia a la individualidad. Así, el teatro clásico y el teatro popular, se contraponen desde la construcción dramática y el sitio en que ubican al espectador, colocándose en los extremos de la individualidad y la colectividad, respectivamente:

La primera mostrará la sociedad sin conflictos colectivos y los conflictos dramáticos estarán ubicados en el plano psicológico de los personajes que, en su generalidad, tienen la misma solución, el lucro, el consumo o la sumisión, lo que como mensaje al público da que el individuo tiene que perderse para que

⁶ Para Augusto Boal, el término hace referencia a aquellos que forman parte de la fuerza de trabajo; “es la designación genérica que incluye a los obreros, a los campesinos, y a todos los que están asociados, como puede ocurrir con los estudiantes de algunos países.,

se salve la sociedad establecida; por otro lado, está la clase constituida por los grupos humanos oprimidos, que muestra a la sociedad en un constante conflicto con el individuo y le presenta como inacabado en el proceso permanente de desarrollo (Viteri, 1987, pág. 39).

A través de la representación, se puede observar la estructura social edificada a partir de las relaciones sociales que el ser humano establece con sus semejantes, aunque ambos tipos de teatro siempre lo han representado, es el popular el que la toma como eje, o se percibe de esta forma debido al tratamiento que utiliza. En este proceso de permanente desarrollo, encaja de manera clara la instrumentalización del teatro como medio de formación, comunicación y exposición.

Citado en Epskamp (1989, pág. 55) Augusto Boal (1972) quien en la década de los sesenta se dedica al desarrollo de una metodología de teatro dedicado a la liberación de las minorías, realiza una clasificación del teatro popular, las propuestas van desde la más “pura”, hasta la degradación del término, que se convierte en su propia antítesis, éstas son: el teatro popular genuino, el pseudo teatro popular y el teatro anti popular.

La primera clasificación, el teatro popular genuino, obedece al teatro hecho por y para una comunidad, y que eventualmente es aceptado por dicho grupo como parte de su cultura; tiene como fin, generar un cambio en la percepción de la gente. Dentro de este nivel, Boal (1972) coloca al teatro propaganda, cuyo propósito es incitar a la movilización social, fuera del ejercicio escénico, para su participación en movimientos sociales y de orden político; al teatro cultural, que pretende tener un acercamiento a temas de interés social dentro de una comunidad determinada, como las adicciones o la violencia; y por último, al teatro didáctico, que busca abarcar de forma más general los temas que abordan los dos anteriores, pero desde el análisis crítico de un problema político o social específico.

En la segunda clasificación, el pseudo teatro popular, hace referencia a las prácticas escénicas que podrían tener interés para la comunidad, pero que no son accesibles para todos sus miembros por cuestiones económicas, psicológicas, o por el temor de ingresar a un espacio físico como un teatro o auditorio; dado lo cual, Boal lo cataloga como el identitario para la clase media.

Por último, el teatro antipopular, se trata propiamente del teatro masivo, desarrollado por miembros de la clase dominante, cuyo único objetivo es instruir a la población sobre la ideología imperiosa, pero que intenta hacerse pasar como popular, tomando como eje la empatía entre la audiencia, lo que lo acerca más al teatro populista.

Expresado de otra forma pero con un contenido similar, Boal (1972) manifestó la clasificación de las mismas categorías de otra forma:

- a) Teatro del pueblo y para el pueblo
- b) Teatro del pueblo para otro destinatario
- c) Teatro de la burguesía contra el pueblo
- d) Teatro por el pueblo y para el pueblo

En las dos primeras, la perspectiva del espectáculo se corresponde con la del pueblo; la tercera es la de los señores. Las dos primeras muestran al mundo en su permanente transformación, en sus contradicciones, el movimiento de esas contradicciones y los caminos de la liberación del hombre; enseñan también que los hombres están esclavizados al trabajo, a las costumbres, a las tradiciones, y que todo ello es modificable, transformable. La tercera categoría afirma lo contrario: señala que los hombres han llegado al mejor de los mundos, es decir, al sistema actual donde los señores se adueñan de las tierras y de los medios de producción mientras los obreros trabajan, todo ello bajo la aprobación de Dios (Boal A. , 1972, pág. 2).

De la clasificación anterior, destaca la inserción de la cuarta categoría, el teatro del pueblo y para el pueblo, en ella se encuentra el teatro periódico, es decir, el teatro creado por una comunidad a partir de sucesos informativos que le es necesario comunicar. En realidad lo que sucede entre la primera y la segunda clasificación es que el autor integra la participación activa del pueblo, dentro del teatro popular genuino.

Leis (1979) citado en (Epskamp, 1989, pág. 57) señala que es fundamental que el teatro popular sea comprensible para toda la comunidad, y de la misma forma su construcción debe partir de los popular, respecto a las formas de expresión utilizadas por la colectividad y utilizar de manera positiva las tradiciones locales. El autor distingue tres diferentes formas de teatro popular:

- 1) *Teatro popular hecho por la gente*, dirigido a una población determinada con el objetivo de generar un cambio social.
- 2) *Teatro popular hecho por y para la gente*, que surge por iniciativa de grupos específicos como organizaciones no gubernamentales, religiosas, cooperativas, etcétera; cuyo fin es educativo o coercitivo particular (la técnica más utilizada en esta categoría es el socio drama).
- 3) *Teatro popular hecho por, para y de la gente*, que es realizado por y para una comunidad específica, en donde el espectador se convierte en actor de forma indistinta, formando parte activa en las acciones.

Pese a que ambas clasificaciones Boal (1972) y Leis (1979) convergen en diversos factores respecto a la clasificación del teatro popular, la realizada por el primero, se vuelve más concreta dada la forma en que coloca a los diferentes tipos de teatro en cada categoría, a través de la ejemplificación.

Si bien, dentro del teatro didáctico se pueden localizar categorías específicas como el teatro campesino, el teatro de la basura, el teatro documental, el teatro político, entre otros, en la presente investigación, se tomarán como referencia dos técnicas teatrales que permitirán dar sustento a la propuesta a desarrollar posteriormente, éstos son:

- Teatro del Oprimido
- Teatro Playback

2.4 Teatro del oprimido

La propuesta teatral de Bertolt Brecht se caracterizó (entre otras cosas) por un ejercicio escénico orientado a lo racional combinado con el entretenimiento; uno

de sus elementos distintivos fue la definición de un objetivo social y educativo en su obra, en donde el espectador se convierte en partícipe activo del espectáculo desde su butaca, a partir de la forma en que conecta con lo que observa.

Ofreciendo al espectador una forma de aprendizaje situado en un momento social y particular definido, que plasma la realidad, así como la forma en que puede cambiar, a partir de la puesta en escena. Para lo cual fue necesario cambiar la concepción del espectador como un ser inerte y pasivo, para convertirse en un agente activo:

[...] la audiencia no es un número de individuos, sino una persona colectiva, una turba, que debe ser y a la que se puede llegar sólo a través de sus emociones; que tiene la inmadurez mental y la alta sugestionabilidad emocional de una turba [...] la audiencia es un conjunto de individuos, capaces de pensar y razonar, de hacer juicios, incluso en el teatro; se trata como individuos de madurez mental y emocional, y cree que desee hacerse considerado. (Brecht, 1964, pág. 79).

Esta concepción didáctica del teatro, con una plena conciencia del público como parte integral de la puesta en escena, sería uno de los referentes más sólidos en los que se basaría Augusto Boal⁷, desarrollar en la década de los setenta una metodología teatral conocida como Teatro del Oprimido⁸.

Al igual que Brecht (1964), Boal (2009) considera necesaria una reestructuración en el teatro, ya que propone dejar del lado el *sistema trágico coercitivo de Aristóteles* en el que la aristocracia establece una división entre el rol de los ejecutantes en el escenario, en donde las clases dominantes protagonizaban los espectáculos, relegando la participación del resto de la población, con personajes mínimos como el coro. Mientras que en sus orígenes, el teatro en Grecia era una

⁷ Aunque en ningún momento el autor hace referencia literal de ello, para efectos de esta investigación y el de muchas otras como Hidalgo (2013) y Epskamp (1989) se considerará como un referente teórico fundamental debido a la estrecha relación que guardan ambas propuestas en torno a los conceptos y propuestas metodológicas, y a la trascendencia que guarda la obra de Brecht.

⁸ En adelante se utilizan las siglas TO para referirse al Teatro del Oprimido.

fiesta colectiva, donde los miembros de la colectividad fingían como intérpretes y espectadores de manera libre.

“Aristóteles propone una poética en la que el espectador delega poderes en el personaje para que éste actúe y piense en su lugar; Brecht propone una poética en la que el espectador delega poderes en el personaje para que actúe en su lugar, pero se reserva el derecho de pensar por sí mismo, muchas veces en oposición al personaje. En el primero caso se produce una “catarsis”; en el segundo, una “concienciación” (Boal A. , Teatro del Oprimido, 2009, pág. 19).

Uno de los elementos clave para el desarrollo del TO es la Pedagogía del Oprimido, acuñada por el educador brasileño, Paulo Freire (1921-1997), quien propuso la implementación de un movimiento de educación, organizado con base en un proceso de liberación, que toma como eje la “Pedagogía del Oprimido” (1981), desarrollada por él mismo. En ella detalló “la importancia de crear una conciencia colectiva en las masas populares sobre su realidad y sobre la necesidad de una pedagogía de la liberación para llegar a la justicia social” (Ocampo, 2008, pág. 57).

En palabras del mismo Ocampo (2008), la propuesta educativa de Freire “tiene por objeto dar un carácter político al problema educativo”, en el cual los procesos de alfabetización no deben ser concebidos de forma aislada, sino de forma crítica en su aproximación a la realidad y “a demostrarles que el mundo puede ser cambiado” (Guzmán, 2012, pág. 21). La práctica debería centrarse, más que en una forma tradicional, en un diálogo que eficiente el proceso formativo.

Es decir, un cambio de conciencia que de manera realista permitiera desarrollar en el individuo la toma conciencia, sobre el lugar que ocupa dentro de la sociedad y el entorno; así como la realización de un análisis crítico ante las situaciones que afronta, y la elaboración de comparaciones con otras realidades que le permitan ejecutar acciones concretas, concienzudas y con un fin transformador.

"Significa un *despertar de la conciencia*, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias, y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una 'praxis de la libertad'. Si bien el estímulo del proceso de concienciación deriva de un diálogo interpersonal, a través del cual uno descubre el sentido de lo humano al establecer una comunión a través de encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión" (Freire P. , 2001, pág. 15).

Cuando Freire habla de "los oprimidos", lo hace en referencia al grupo de hombres y mujeres analfabetas a quienes fue negado el voto electoral por medio de una ley en Brasil a finales de la década de los 50 (Ocampo, 2008). A partir de entonces, la obra del autor girará en torno a la lucha en contra la opresión de los sectores marginales, por medio de la alfabetización, considerando a la educación como un arma de poder.

Durante el gobierno del presidente João Goulart, en 1961, el Ministerio de Educación brasileño pone en marcha un programa de alfabetización orientado a partir del "Método Freire" (Hidalgo, 2013) y con el apoyo inicial del episcopado católico (Ocampo, 2008), con el fin de despertar la conciencia por medio de la educación para posteriormente llevarlos a la liberación, a través de la alfabetización.

"Las técnicas de Freire [...] adoptan el nombre general de *concientización*, y surgieron directamente de su descontento con los métodos *verticalistas* que se usaban tradicionalmente para enseñar a leer y escribir. [...] En lugar de aplicar las formas de instrucción tradicionales, que tratan a los alumnos como receptáculos o recipientes que el maestro ha de llenar [...] Freire promovió la idea de que lo único de lo que carecían sus alumnos era de las herramientas lingüísticas apropiadas para leer y escribir" (Versényi, 1996, pág. 230).

Utilizado como estandarte de liberación social, el TO, en sustitución de la alfabetización, plantea la liberación del pueblo oprimido a través del ejercicio

escénico, apropiándose de él eliminando las barreras establecidas por los grupos de poder, y descartando la tesis de que todo debe girar alrededor de un solo personaje interpretado por una persona, para entonces convertirse en un personaje común que posee diferentes cuerpos y rostros, de esta manera se puede llegar a punto climático en donde “el pueblo vuelve a asumir su función protagónica en el teatro y en la sociedad” (Boal A. , 2009, pág. 15).

En palabras de Boal (2009), el teatro como muchas actividades del ser humano, es de carácter político; de la misma forma es ineludible considerar este factor como elemento fundamental para el desarrollo de la metodología propuesta por el autor que años más tarde se conocería como TO.

Brasil, el país originario de Boal, como muchos otros países (principalmente latinoamericanos) en las décadas de los 60 y 70, enfrentó una fuerte crisis económica y social debido a la dictadura que enfrentaba. En este contexto, sentaría las bases del TO con su trabajo como artista escénico en el Teatro Arena⁹.

Como se comentó en un principio, Boal concibe al teatro (y a muchas otras acciones) como político. Y es justo un contexto político, lo que serviría como motor impulsor para las bases de la metodología que propone, como lo señala Julián Boal:

“[...] si inventó el Teatro del Oprimido no fue en cuanto artista, no fue para inventar algo de nuevo, no fue para escribir una nueva página en la historia del teatro mundial. La idea era intentar encontrar armas teatrales que funcionen para luchar contra la dictadura” (Zemos 98, 2009).

Luego de un golpe de estado en 1961, Brasil atravesó por una dictadura militar que concluiría hasta 1985. En este periodo el sometimiento, y la represión a grupos subversivos que se oponían al régimen, representados por los sectores menos favorecidos, estudiantes y obreros, era una constante. En el sector cultural (como en el resto de las áreas) el arte escénico también sería presa de la censura

⁹ Grupo Teatral fundado por José Renato, en donde Boal incursionó como realizador de 1955 a 1971.

y persecución, por tocar temas que contraponían a la moral e ideología impuestas. De esta represión, el Teatro Arena tampoco pudo escapar (Hidalgo, 2013).

Boal (citado en Hidalgo, 20013, pág. 24) señala la existencia de cuatro etapas en Teatro Arena: la etapa realista (1956-1958), la fotografía (1958-1962), la nacionalización de los clásicos (1963-1964) y la etapa de musicales (1965-1971). La primera surge como respuesta al acontecer escénico y social del país, ya que la compañía teatral local Teatro Brasileiro de Comedia (TBC), realizaba montajes al estilo europeo: “hecho por los que tienen dinero para ser visto también por los que lo tienen” (Boal A. , 2009, pág. 67), con lo cual, se excluía la participación y asistencia de las clases sociales menos favorecidas, limitando con ello su acceso a los espectáculos escénicos.

Además de trabajar proyectos de bajo presupuesto, con un contenido político y cercano a la población, el Teatro Arena se caracterizó por su cercanía con la audiencia por mostrar actores brasileños “comunes y corrientes” con los cuales las personas podían encontrar identificación, más allá de las figuras públicas que trataban de emular el estilo europeo en el escenario. El contenido de los montajes en Teatro Arena era también de carácter nacional y apegado a la estética del realismo.

Por otro lado y de manera simultánea, el grupo realizaba investigaciones formales (Boal J. , 2014) y trabajo de formación con el elenco, como el Laboratorio de Interpretación en donde se estudiaban a detalle el sistema formativo del actor propuesto por Konstantin Stanislavski (1863-1938). En sus propuestas escenográficas se buscó romper con la *cuarta pared* y generar un dinamismo en escena que permitiera a los espectadores estar en mayor contacto con lo que observaba, con los acercamientos y perspectivas necesarios para ello, como lo hacía el cine; respecto a las temáticas, se dio gran impulso a la dramaturgia nacional particularmente a aquella que conectaba con temas vigentes y comunes para todos.

“Las obras trataban todo lo que fuera brasilero: soborno en el futbol interior, huelga contra los capitalistas, adulterio en un pueblito, condiciones de vida inhumanas de los empleados del ferrocarril, cangaceiros del Noreste y la consecuente aparición de vírgenes y diablos, etcétera [...] el público siempre veía lo que ya conocía” (Boal A. , 2009, pág. 71) .

Más adelante, y bajo la misma línea, se realizaron adaptaciones de los clásicos¹⁰, aterrizados al contexto local; el trabajo actoral se reestructuró, tomando como eje las relaciones entre los personajes, concibiéndolos desde el exterior, hasta el interior; el personaje es una reducción del actor. En un proceso posterior, y reformulando el planteamiento de la interpretación de la tragedia griega con la utilización de máscaras por parte de los actores para denotar la diferenciación entre cada personaje que interpretaban, Teatro Arena retoma el uso de este elemento, para denotar cómo las acciones y reacciones que el personaje realiza de manera mecánica (Boal A. , 2009) como los patrones con los que vivimos todos los días en la vida cotidiana, una especie de máscaras que rigen nuestro comportamiento.

Lo anterior no deja de ser similar a lo propuesto por el sociólogo canadiense Erving Goffman (1922-1982), quien en su libro *La presentación de la persona en la vida cotidiana* plantea el hecho de que los seres humanos vivimos representando un personaje con base en la concepción que tenemos de nosotros mismos. Cada individuo se convierte en intérprete y personaje de su persona simultáneamente. Por una parte, se encuentra el que es *él* en realidad, y en otra, el papel que desarrolla dentro de la sociedad, de acuerdo a sus actividades diarias, características físicas, nivel socioeconómico... y al contexto de representación¹¹.

¹⁰ Respecto al acercamiento del elenco de Teatro Arena con los textos clásicos, y la apropiación de los mismos al contexto brasilero, Boal comenta: “La gran mayoría [...] se sintió fascinada por la aventura de comprender que un clásico sólo es universal en la medida en que sea brasileño. El *clásico universal*, que sólo el Old Vic o la Comédie pueden hacer no existe. Nosotros también somos el *Universo*”. (Boal, 2009, pág. 74),

¹¹ “Una escena correctamente montada y representada conduce al auditorio a atribuir un <<sí mismo>> al personaje representado, pero esta atribución –este <<sí mismo>>– es un producto de la escena representada, y no una causa de ella. Por lo tanto, el <<sí mismo>>, como personaje representado, no es algo orgánico que tenga una ubicación específica [...] es un efecto dramático que surge difusamente en la escena representada, y el problema característico, la preocupación decisiva, es saber si se le dará crédito o no” (Goffman, 2009, págs. 282-283)

En esa misma línea, en la puesta en escena *Zumbí*, el Teatro Arena apostó por delegar la interpretación de los personajes a un solo actor, para repartirlo entre el resto del grupo, para relatar la historia desde la colectividad. “*Nosotros somos el Teatro de Arena y Nosotros, todos juntos, vamos a contar una historia; lo que todos pensamos sobre el asunto*” (Boal A. , 2009, pág. 81) aspecto que al igual que las innovaciones realizadas por el grupo sería esencial para el desarrollo del TO.

Derivado de lo anterior, surge el *comodín* o *coringa*, sistema que propone fusionar la universalidad de un texto dramático con la singularidad de un momento histórico determinado, pues aparece en “respuesta a estímulos y necesidades estéticas y sociales” (Boal A. , 2009, pág. 84). Si bien la necesidad de confrontar el texto dramático y su análisis con una audiencia ha existido desde siempre, y se ha realizado de diversas formas, este sistema propone el desarrollo de un personaje cercano a los espectadores que se convierta en el enlace entre ellos y la puesta en escena, lo que deriva en la conformación de un sistema con dos funciones. “[...] la función protagónica que es la realidad más concreta y la función *comodín* que es la abstracción universalizante del otro. En ellas todos los estilos están incluidos y son posibles” (Boal A. , 2009, pág. 89). Con lo cual, las reglas sobre las convenciones en el teatro, se ven modificadas (como ha sucedido a lo largo de la historia), en este caso abriendo la posibilidad del espectador para integrarse de manera más activa en el juego escénico.

A lo largo de su trabajo en Teatro Arena con giras de la compañía por diversas regiones de Brasil, Boal pudo percibir la reacción del público en torno al fenómeno teatral y a las propuestas de la compañía, en donde tomaban la palabra en durante la función para solicitar ajustes en el desarrollo de la misma de acuerdo a sus experiencias o reclamar lo que desde su punto de vista eran omisiones; serían esenciales para sentar las bases del TO.

Más que una propuesta escénica, una nueva forma de hacer teatro, o una técnica, el TO es propuesta teórica y un “método estético” que a través de la utilización de diversas manifestaciones artísticas (además del teatro), para la generación de técnicas y dinámicas que permitan la liberación de los participantes, con el fin de lograr la comprensión de problemas sociales (de carácter social o personal) así como la búsqueda de posibles soluciones; al mismo tiempo que se logra la democratización del teatro (Motos T. (., 2013) .

Una anécdota muy recordada por Boal durante su trabajo en Teatro Arena y que sería esencial para delimitar la participación activa de la población en escena en el TO, es aquella en la que tras presentar una obra de teatro en la que se buscaba generar conciencia sobre la población respecto a la situación política del país; una vez finalizada la función, Virgilio, un integrante del público, invitó a los actores a formar parte de su lucha, a levantarse en armas junto con ellos y participar de forma activa, entregándoles azadones, palos o artículos para este fin. Tras explicar que las armas utilizadas en escena eran ficticias, su respuesta fue la siguiente:

Si los fusiles son falsos los tiramos y se acabó, pero vosotros sois personas auténticas, os he visto cantar que teníamos que derramar nuestra sangre, soy testigo. Sois gente auténtica, así que venid con nosotros de todas formas, porque, lo que es fusiles, tenemos para todo el mundo. (Boal A. , 2004, págs. 13-14).

En ese momento, Boal (2004) asegura haberse sentido decepcionado del arte que practicaba, comprendió que no se podría generar conciencia o incitar a generar un cambio desde fuera, tiene que ser la propia población, comunidad o grupo el que se dé cuenta de la problemática, la necesidades, así como las posibles soluciones, de manera orgánica, física, viviéndolo él en carne propia en el escenario y no a través de una representación.

En 1969, luego de permanecer dos meses en prisión y ser torturado, se exilia en Argentina, desde de entonces viaja por diferentes países de América Latina,

acercándose a las diferentes prácticas escénicas que le permitirían diseñar la metodología del TO.

“Empecé en Argentina el teatro invisible con el Teatro Machete actuando en los trenes, en las colas de los negocios, luego continué en Perú el teatro periodístico, con el equipo de Núcleo y emprendí otras cosas; el teatro-folletín, en Perú; el teatro-estatua; el teatro-doto, con los espectadores” (Boal A. , 2009, pág. 237).

Recordemos que la concepción del oprimido, da pie a la generación de esta metodología, la cual se establece sobre las bases de la psicología del oprimido de Freire, sumado al trabajo de investigación y participación activa con las corrientes teatrales emergentes en Latinoamérica por parte del autor para atender a las necesidades particulares de cada región.

“El Teatro del Oprimido es teatro en la acepción más arcaica de la palabra: todos los seres humanos son actores, porque actúan, y espectadores, porque observan. Somos todos *espectadores*. El Teatro del Oprimido es una más entre todas las formas de teatro” (Boal A. , Juegos para actores y no actores, 2001, pág. 21).

Se trata de un teatro que tenía como objetivo modificar la realidad, con sólo despertar conciencia en el espectador, como ya se venía haciendo con el teatro y otros medios, sino que a través de su participación como intérprete, el espectador la cambiará desde su cuerpo, actuará con él y se liberará de su condición de espectador, pudiendo modificar el fragmento de realidad que está observando, ya que una vez que comprende su capacidad para liberarse en escena, puede replicarlo en su vida diaria. “Hay que liberar al espectador de su condición de espectador, entonces podrá liberarse de otras opresiones” (Boal A. , Teatro del Oprimido, 2009, pág. 240).

Para explicar el proceso bajo el cual el espectador se puede convertir en actor de forma simultánea, Boal (2009, págs. 25-26) desarrolla el siguiente esquema:

Etapa	Característica	Desarrollo
1ª.	Conocer el cuerpo	Secuencia de ejercicios en que uno empieza a conocer su cuerpo, sus limitaciones, y sus posibilidades, sus deformaciones sociales y su posibilidad de recuperación
2ª.	Tomar el cuerpo expresivo	Secuencia de juegos en que no empieza a expresarse a través del cuerpo, abandonando otras formas de expresión más usuales y menos cotidianas.
3ª.	El teatro como lenguaje	Se empieza a practicar el teatro como lenguaje vivo y presente, no como producto acabado que muestra imágenes del pasado.
Primer grado	Dramaturgia simultánea	Los espectadores escriben simultáneamente con los actores que actúan.
Segundo grado	Teatro-imagen	Los espectadores intervienen directamente, hablando a través de imágenes hechas con los cuerpos de los actores.
Tercer grado	Teatro-foro	Los espectadores intervienen directamente en la acción dramática y actúan.
4ª.	El teatro como discurso	Formas sencillas en que el espectador-actor, presenta <i>espectáculos</i> según sus necesidades de discutir ciertos temas o ensayar ciertas acciones. Ejemplos: teatro periodístico, teatro invisible, teatro fotonovela, quiebra de la represión, teatro-mito, teatro-juicio o rituales y máscaras.

Tabla 2. Etapas de conversión de público a actor en el TO

La evolución del TO, tras la investigación de campo realizada por Boal en diferentes países, lo llevó a desarrollar diversas formas teatrales que complementan lo que llamó la *estética del oprimido*, que en sus propias palabras busca “la acción misma: el espectador no delega poderes en el personaje ni para que piense ni para que actúe en su lugar; al contrario, él mismo asume su papel protagónico, cambia la acción dramática, ensaya soluciones, debate proyectos de cambio, en resumen, se entrena para la acción real” (Boal A. , Teatro del Oprimido, 2009, pág. 19).

Para explicarlo realizó la siguiente ilustración:



Ilustración 1. El árbol del teatro del oprimido. Boal (2009).

En las raíces de la estética del oprimido se encuentran los medios de comunicación esenciales para los seres humanos: la **imagen**, la **palabra** y el **sonido**, que forman parte de las raíces. En ellas surge el reconocimiento del cuerpo para identificar sus alcances y limitaciones; para llegar a un nivel de expresividad, que permita la inserción del lenguaje teatral.

Con base en lo anterior, conformado el tronco, se posibilitan los **juegos**, ejercicios escénicos que permiten la identificación del teatro como un ejercicio vivo, presente y que permite la participación de la colectividad. Junto a él y de forma externa, pero no por ello ajenos al mismo, se encuentran elementos del contexto, como la **historia de la filosofía** y la **participación política**, sin ellos, como agentes rectores del contexto situacional, la estética del oprimido estaría incompleta.

En un siguiente nivel se encuentra el **teatro imagen**, en donde los espectadores participan de forma directa, en lo que sucede en escena a través de imágenes realizadas con el cuerpo, en otras palabras, *hablando con el cuerpo*. La idea era motivar el debate sin el uso de la palabra “sirviéndose sólo de sus propios (posturas corporales, expresiones faciales, distancias y proximidades, etc.) y de objetos” (Boal A. , 2001, pág. 41).

En un nivel superior, se encuentra el **teatro foro**, en él la intervención del espectador en la acción dramática se realiza de forma completa, es decir, con la mezcla de todos los elementos, voz y cuerpo. Y tiene su antecedente en la forma teatral que Boal probara en Perú en 1973, a la que llamó *dramaturgia simultánea*, en donde presentaba una obra de teatro con un tema común con miras a resolver, y en el momento climático, el público interactuaba para ayudar al personaje principal en la toma de decisiones.

La obra se desarrollaba hasta el momento de la crisis, hasta el momento en que el protagonista tenía que encontrar una solución. Entonces deteníamos la obra y preguntábamos a los espectadores qué hacer. Cada uno hacía una sugerencia, y en escena, los actores las improvisaban una tras otra hasta probarlas todas (Boal A. , 2004, pág. 15).

El nombre de foro obedece a la necesidad de tener un encuentro con los espectadores, de abrir en el teatro un espacio para el debate en donde al final la puesta en escena construida por los actores termina siendo la obra de todos, incluido el público, convirtiéndose en teatro “pedagógico, en el sentido de aprendizaje colectivo” (*idem*).

Con estos cimientos se da paso a diversas ramificaciones, en las cuales el teatro se articula como discurso teatral, en las cuales el espectador-actor hace uso de este medio para realizar presentaciones de acuerdo a sus necesidades, en cuanto a los temas que le interesa abordar o ensayar para la toma de decisiones, entre ellas, como el *teatro legislativo*, el *teatro invisible*, el *teatro periodístico* y el *arcoíris del deseo*.

Teatro invisible, se trata de un tipo de teatro que parte de una construcción dramática ordinaria, es decir, un texto dramático, pero será modificado de acuerdo a las circunstancias de acuerdo al trabajo de los espect-actores. Y consiste en la realización de una puesta en escena en espacio diferente a un teatro convencional y frente a un público que no es considerado como tal, es decir, cualquier espacio como la calle, el patio de una escuela, una explanada, una estación del metro, etcétera. La principal idea es que las personas que ahí se encuentran, asisten de forma espontánea al espectáculo. “Durante todo el espectáculo estas personas no deben tener la más mínima conciencia de que se trata de un “espectáculo”, pues esto las transformará en espectadores” (Boal A. , 2009, pág. 49).

Teatro periodístico. Como se mencionó con antelación, es el tipo de teatro que toma como elemento detonador para su construcción escénica, información de carácter noticioso de periódicos, o cualquier otro material, cuyo giro no será particularmente dramático para desarrollar escenas teatrales.

Teatro legislativo. Es una técnica creada por Augusto Boal en 1986, tras regresar a Brasil después de su exilio. En ella busca introducir a los ciudadanos de forma activa en la toma de decisiones políticas. Partiendo del Teatro Foro como el espacio para generar una reflexión de la realidad, ensayar acciones y posteriormente ejecutarlas. “Esta insatisfacción fue la génesis del Teatro Legislativo, en el que el ciudadano hace la ley a través del legislador. El legislador no sería la persona que hace la ley, sino la persona a través de la cual la ley es hecha, ¡por los ciudadanos, naturalmente!” (Motos T. , 2009, pág. 20).

La idea de esta corriente era utilizar las técnicas del TO para obtener iniciativas políticas por parte de los ejecutantes, estimulando al mismo tiempo debates en torno al desarrollo de las mismas y recoger sugerencias sobre los futuros proyectos de ley. El éxito obtenido con la implementación de esta herramienta se confirma con que hasta 2009 se habían elaborado “doce leyes municipales, un decreto ley, una resolución plenaria, dos leyes estatales y dos proyectos de ley

que están en trámite en la ciudad y en el estado de Rio de Janeiro” (Motos T. , 2009, pág. 21). Debido su efectividad, el teatro legislativo fue replicado en ciudades como Londres, Viena, Munich y Vancouver, entre otras.

Arcoíris del deseo. Se trata de una serie de técnicas teatrales tienen como objetivo realizar una transformación en las personas a través del teatro, utilizándolo como medio terapéutico y para alcanzar su liberación de una opresión invisible. Es decir, en comparación con la opresión que presentaba Freire, ésta está dentro del sujeto, introyectada en su cabeza, debido a problemas en su vida.

Las técnicas tienen como fin lograr un equilibrio en los ejecutantes “[...] todas pretenden ayudar a analizar los colores de nuestro deseos y voluntades, para armonizarlos de manera diferente, con otras proporciones, con otras formas y en otros lienzos más acordes con nuestra felicidad” (Boal A. , 2004, pág. 23).

La evolución del teatro del oprimido, desde su surgimiento en la década de los 70 y hasta la muerte de su creador, es muestra de la efectividad de sus técnicas para la atención, resolución y exposición de diferentes problemas a partir del diálogo y escenificación social.

Su impacto, ha traspasado las barreras locales. Las representaciones iniciales realizadas en las zonas más marginadas de Brasil se han magnificado para dar paso a la generación de leyes a partir de las propuestas de la gente, para contar historias a partir de sucesos periodísticos, para generar teatro de forma espontánea y sorprender a los espectadores, para ofrecer una solución terapéutica a nivel personal y colectivo, con el objetivo de desarrollar acciones sociales conscientes que permitan su posterior multiplicación y la organización de una colectividad para un bien común.

2.5 Teatro playback

El Teatro Playback ¹² es un tipo de teatro catalogado dentro del espontáneo (al igual que el teatro del oprimido, teatro debate, etc.) e interactivo, que consiste en la realización de una puesta en escena a través del trabajo colaborativo entre el público y los ejecutantes (actores, músicos, iluminadores, etcétera). El ejercicio es guiado por un líder (integrante del grupo teatral) quien funge como mediador entre los espectadores y los miembros de la compañía teatral. Es él quien invita a las personas a ser partícipes del espectáculo a través de sus historias personales.

En el (TPk) se revaloran las historias de los asistentes y al mismo tiempo se conectan entre sí de un modo emotivo y profundo (Motos T. , 2015) a partir de sus experiencias personales; las sensaciones, afectos, vivencias e historias del público toman forma, se recrean y objetivan en el escenario (Friedler, 2006); al mismo tiempo, se fomenta la integración de las personas ofreciendo un enfoque creativo para fomentar un diálogo comunitario significativo (Hosking, 2005).

Esta práctica se caracteriza por realizarse en lugares no tradicionales de representación como foros o teatros convencionales; el escenario está en cualquier parte en donde haya una historia que contar, lejos del artificio que encierran los espacios clásicos de interpretación. Para su desarrollo se requiere de una amplia disposición del público para participar de manera activa, pues son ellos quienes construyen la puesta en escena, “alguien de la audiencia cuenta una historia de su vida, elige actores para interpretar los diferentes papeles, y luego observa cómo su historia se recrea y se le da forma artística y coherencia de inmediato” (Hosking, 2005, pág. 4).

La naturaleza de las historias que se comparten puede ser diversa, no es necesario que sean historias verídicas o concernientes a alguna temática en particular (según sea el caso), “pueden ser relatos de recuerdos, fantasías,

¹² En adelante TPk (abreviatura tomada de Tomás Motos, 2015).

conflictos o sentimientos. Ya sean ordinarios o extraordinarios, íntimos o manifiestos, confusos o precisos” (Motos & Ferrandis, 2014).

Jonathan Fox y Jo Salas crearon esta práctica en la década de los setenta, que surge luego de observar cómo sus hijos y un grupo de niños representaba su propia visión de los problemas que enfrentaban (Fox, 2000). Para hablar de las raíces del TPK, Fox destaca como piezas fundamentales en su formación universitaria en cuando a tradición oral, y la experiencia de vivir dos años en una aldea pequeña en Nepal en donde comprendió la adaptabilidad de la sociedad a los ritmos de la naturaleza (Friedler, 2006) a través de las diferentes fiestas y ceremonias consistentes en espectáculos de representación, y en donde los mismos pobladores fungían como actores. Según el mismo Fox "las historias cuentan sobre la gente y de esa forma iluminan una serie de pautas o formas de vivir" (Barreto, 2008, pág. 10).

Con los antecedentes de sus experiencias en Nepal, la influencia de la teoría psicológica de Paulo Freire, un acercamiento al teatro experimental en Nueva York en la década de los 70 y el ideal de una práctica escénica basada en la justicia social, Fox y Salas, realizaron durante varios años actividades de experimentación en países como Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda para desarrollar la teoría y la práctica sobre el tipo de teatro que deseaban ejecutar. Tomaron como bases los principios del psicodrama, las tradiciones orales indígenas, el teatro experimental, para luego sumar los postulados de Freire y del Teatro del Oprimido de Augusto Boal (Motos T. , 2015).

Entrevistado por Rasia Friedler en 2006, Fox detalla sus principales influencias para desarrollar el TPK:

Me influenciaron los libros de Paulo Freire, todo eso fue parte de mi experiencia. También me sentí muy atraído por el teatro experimental de los años 70 en Nueva York, una época de experimentación en creación teatral colectiva y de interacción con el público. Recuerdo que un día alguien me trajo

al Instituto Moreno. En ese momento yo no tenía mucha experiencia en Psicología, mi experiencia era en el área artística. Cuando llegué a ese Instituto, su directora, Zerka Moreno, nos dio una charla, como suele hacerlo, y nos habló del Teatro de la Espontaneidad en Viena. En ese momento abrí los ojos. Luego tuve la oportunidad de ver psicodrama y quedé muy impresionado por lo que vi, ya que era muy coincidente con mi visión del teatro. Regresé tres meses después y algunas veces más; y la visión que había estado buscando de repente apareció bajo la forma de lo que hoy es el Teatro Playback, en el cual alguien de la comunidad narra una historia y hay actores de esa misma comunidad que la representan (Friedler, 2006, pág. 3).

Posteriormente, ante un grupo de colegas, Fox expuso la idea de desarrollar un tipo de teatro que pudiera resultar benéfico tanto para los actores como para el público, en dónde se pudiera rendir homenaje a las experiencias que se suscitan en la vida cotidiana a través del teatro, y propiciar de esta manera la integración entre la gente.

A partir de entonces, Fox y Salas ponen en práctica sus experiencias, sus ideas y las bases de su propuesta, que se consolidan con la fundación de la compañía Playback Theatre en Hudson Valley, una comunidad cercana a Nueva York. Para 1990, se crea International Playback Theatre Network (IPNT) bajo la idea de difundir esta práctica, hacerla llegar a diferentes partes del mundo y establecer vínculos entre sus practicantes, quienes comparten los valores de esta modalidad teatral. En 1993, se funda la School of Playback Theatre¹³ que ofrece cursos y certificaciones en PK en diversas sedes en Londres, Inglaterra. Actualmente tienen presencia en los 6 continentes¹⁴, repartidos en más de 55 países (Motos & Ferrandis, 2014).

Ante el crecimiento exponencial del TPK a nivel mundial, Judy Shallow, miembro de la primera compañía de esta modalidad teatral, destaca sus retos en el contexto actual:

¹³ Véase School of Playback Theatre <http://www.playbackschooluk.org> (consultada 01-02-2016).

¹⁴ Véase International Playback Theatre Network (IPTN) <http://www.iptn.info> (consultada 01-02-2016).

El Teatro Playback se ha extendido por todo el mundo, y se ha expandido a través de las visiones sociales y artísticas de sus practicantes. Es maravilloso el diálogo multicultural cuando los grupos se reúnen y comparten nuevas formas e ideas. Cuestiones prácticas emergen -inclusión / exclusión-. ¿Los temas deben ser abordados abiertamente o encubiertamente? ¿Cómo debe regularse el "control de calidad", y por quién? ¿Cuándo puede el Teatro Playback ser perjudicial? ¿Cómo puede ser utilizado en favor de la justicia? (Swallow en Rowe, 2004, pág. 22)

Componentes

Para Jonathan Fox, los elementos básicos que componen el TPk, son el ritual, el arte y la interacción social. A su vez, cada uno se compone por un grupo de elementos característicos, y al mismo tiempo necesarios a desarrollar por los participantes. Para explicarlo mejor Fox propone el siguiente esquema:

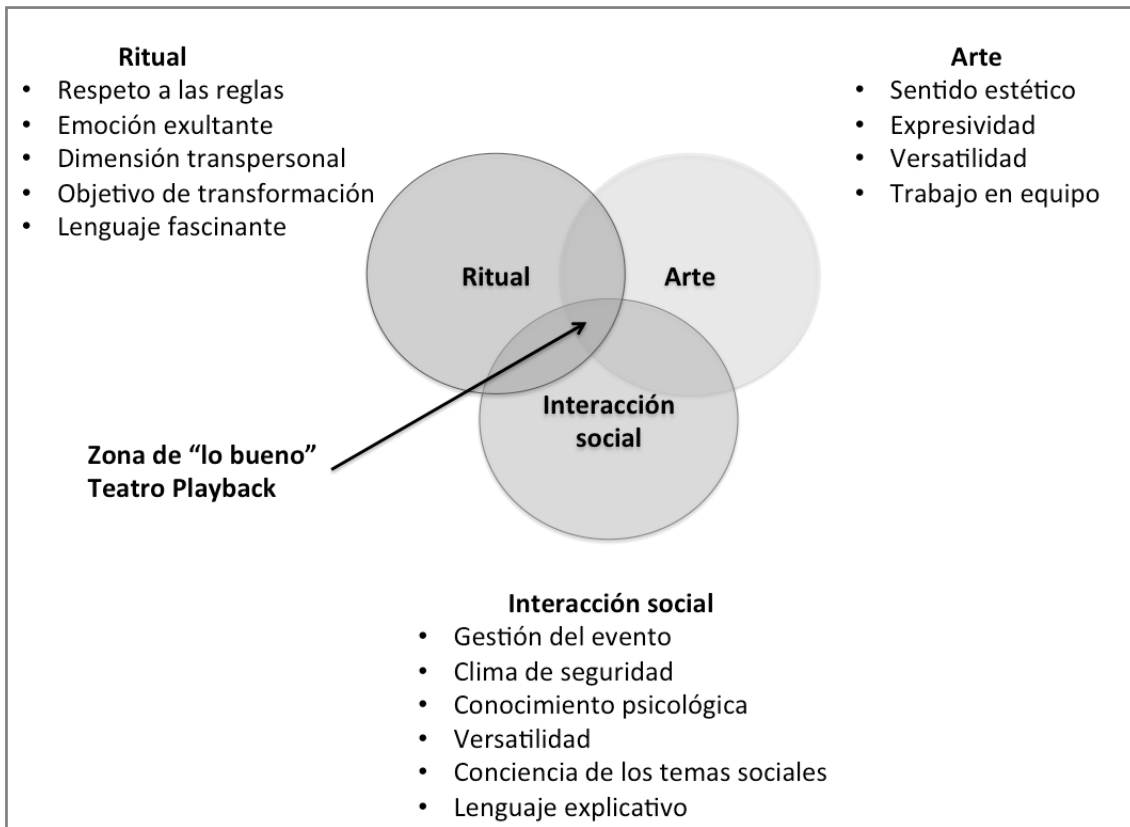


Ilustración 2. Elementos del Teatro Playback (Dennis, 2004, pág. 19).

¿Y qué es el teatro, sino un ritual? El ritual de participar en una representación, de tomar las palabras de alguien más y hacerlas propias, utilizar ademanes, movimientos, de prestar las emociones propias para que alguien más pueda “sentir”, comprender, hacer empatía o tener compasión por los personajes que aparecen en un escenario.

Para Dennis (2004), el ritual contemporáneo que ofrece el TPk es una invitación a las personas para participar en él por medio de la interacción con otros similares en un contexto de igualdad, respeto y empatía; para relatar experiencias reales que remiten a la tradición oral, que son auténticas porque parten de lo empírico y lo personal, pero que al mismo tiempo crean puntos de encuentro con historias similares a las de los demás, es “derivado de la tradición oral de la fusión de las artes culturalmente relevantes con ritual sagrado, historia de vida y reuniones de la comunidad” (pág. 6).

Los vínculos existentes entre el ritual, el arte y la interacción social deben desarrollarse equitativamente. A lo largo de la representación, la labor del conductor es saber manejar el diálogo y el tránsito entre las tres dimensiones, pero mucho de ello queda en manos del trabajo de los actores, quienes deben mediar entre el trabajo de representación, la escucha activa y el trabajo en equipo.

El punto de convergencia de los tres elementos (la zona del TPk) para (Motos T. , 2015, pág. 127) obedece a al principio hipocrático *primum non nocere*, que señala de que “las acciones llevadas a cabo en cualquier dramatización de una historia relatada por un espectador, aunque se haga con las mejores intenciones, pueden tener, además de los buscados, efectos colaterales o consecuencias indeseables”. Debido a lo anterior es esencial que el tratamiento de las historias presentadas por el narrador, sea con respeto, atención y compasión por parte de los intérpretes.

Aunque dentro del esquema de Fox no se hace mención alguna sobre la importancia de la participación activa por parte de la audiencia, Dennis (2004) señala que este aspecto podría considerarse la base y esencia de esta modalidad teatral. Es el público, con su colaboración se convierte en el sustento de el TPk, y para Motos (Motos T. , 2015, pág. 127.) “le presta más relevancia y concreta su razón de ser”.

EL TPk no se limita a la recreación de una escena; de acuerdo con Jo Salas tiene como propósito:

Revelar la forma y el significado de cualquier experiencia, incluso aunque carezca de claridad y proporción en la narración [...]puede dignificar historias con el ritual y conciencia estética, y vincularlas entre sí de manera que formen una historia colectiva acerca de un grupo de personas, si se trata de un grupo temporal de una audiencia pública, o un grupo de personas cuyas vidas están conectadas de manera continua [...] Ofrece un espacio público en el que el significado de la experiencia individual se expande para formar parte de un sentido compartido de la existencia (Salas, en Barreto (2008, pág. 18).

De acuerdo con lo anterior, el punto de encuentro entre el arte, el ritual y la interacción social en el TPk juegan un papel esencial en el desarrollo de una autorreflexión y autoevaluación de las ideas propias y/o las de los otros en un entorno determinado (Barreto, 2008). La representación permite acceder al mundo en donde surge la historia del narrador, y en esa misma recreación, éste vuelve a vivir la historia y a darle una nueva lectura pues en “la segunda vez que se repite la historia, [...] se encuentran nuevos significados que posibilitan conductas diferentes” (Salas en Barreto, 2008, pág. 19).

Para Motos y Ferrandis (2014, pág. 17), una de las máximas de esta modalidad teatral es llevar tanto a público como a intérpretes a un nivel de escucha profundos, con miras a alcanzar un desarrollo a nivel personal y social.

Ejecución

En la realización de una puesta en escena bajo la modalidad de Playback, es necesario primero que nada, un público con un nivel de disposición elevado, pues son ellos quienes dictan lo que habrá de suceder en el escenario, ya que comparten sus historias, recuerdos, pensamientos o ideas, mismas que los actores recrean en ese momento. Por lo cual, se trata de una representación que parte de la improvisación, por lo que no hay nada preparado con antelación por parte de los actores, sus principales herramientas son la escucha activa y la humanidad (Fox en Motos (2009, pág. 19) .

Salas Denis (Dennis, 2004, pág. 14) señala que existen tres elementos clave para el desarrollo del TPk: la *historia personal*, entendida como el contenido de la representación; una *estética ritual*, es decir, la forma; y el *contexto*, un ambiente particular para el ejercicio.

La historia personal

La idea primordial por la que surge el TPk es la creación de un espacio de diálogo común en el que distintas voces se dan cita para compartir sus historias verídicas o ficticias (producto de la imaginación) narradas desde cualquier estilo o género, como la comedia, la tragedia, o simplemente como una postura lejana. Esta práctica se abre para ofrecer un espacio de escucha activa y respeto para la exposición de experiencias y emociones difíciles de compartir en otros foros, debido a lo delicado, gracioso o fantasioso que pudiera resultar el relato.

Según Motos (2015), pese a que la espontaneidad es fundamental para el desarrollo del TPk, en la práctica resulta mucho más fructífero delimitar su desarrollo a un tema en particular. El proceso del ritual inicial definirá junto con la participación del público la trama que se abordará y que fungirá como detonador en cada representación. De esta manera, el conductor incitará a los participantes a evocar sus recuerdos, sueños, problemas, emociones y experiencias relacionadas con el tema, para establecer vínculos entre ellos; así es como se logran engarzar los tipos de historias: la individual y la colectiva.

En la práctica, uno de los asistentes comienza su participación narrando su historia de forma voluntaria. De acuerdo con Fernández (2014), ésta pasa por tres diferentes momentos de significación: en primera instancia, es mediada por el narrador mismo, quien en el acto decide la forma en que va a contar la historia, acotado por sus circunstancias personales, sus emociones y los propósitos que defina; en un segundo nivel, la historia pasa a través de actores y actrices para su recreación, en donde es necesario sustraer los aspectos más destacados de la historia y encontrar una recreación que corresponda (lo más posible) a la historia del narrador, pero que al mismo tiempo resulte atractiva para el resto del público; por último, es el público quien otorgará un sentido a la historia y conectará con ella desde su propia experiencia a nivel grupal e individual.

Es importante destacar la importancia del valor en la representación, ya que como paso intermedio en los niveles antes mencionados, es lo que permite la integración final de la historia con la colectividad.

En Teatro Playback, los artistas necesitan reconocer y reflejar no sólo la historia, sino también las diversas formas en que el protagonista respondió: cómo trató de protegerse a sí mismo; cómo ayudó otros; las competencias y los valores sobre los que desarrolló; qué recursos se movilizaron y así sucesivamente. La mediación es clave para la conformación del sentido final; el público escuchó la historia, pero, en última instancia, su impresión final dependerá del impacto visual de la actuación. (Fernández, 2014, pág. 19).

Estética ritual

La realización de una puesta en escena en el formato TPk tiene como particularidad ofrecer un ambiente agradable y de confianza que permita a los espectadores participar de forma activa con la seguridad de que la información que comparta será tratada con respeto y conciencia; este entorno se crea a lo largo de la representación desde la llegada del público y hasta su finalización, por ello ha tomado el nombre de ritual.

A nivel espacial, no se requiere de un escenario teatral convencional, puede ser cualquier lugar siempre y cuando permita la posibilidad de establecer dos zonas:

una destinada para la representación y otra para el público. No existe una cuarta pared y ambas zonas se encuentran al mismo nivel.

El *espacio de representación* se encuentra confirmado por cuatro cubos o cajones para los **actores** ubicados en el centro del espacio en la parte superior, de frente al público, que también servirán como elemento escenográfico durante la representación; en la esquina superior derecha se coloca un rack con **vestuario** y **utilería**, para poder utilizar en la representación; debajo de éste, justo al centro del escenario hay una silla destinada al **narrador** (algún miembro del público); junto a ésta, y más próxima a la zona del público, otra silla destinada al **conductor**, quien funge como presentador, maestro de ceremonias y acompañante del narrador durante la presentación de su relato; y en el extremo derecho, al centro, se encontrará un músico con los instrumentos necesarios para generar una partitura improvisada que acompañe a la representación.

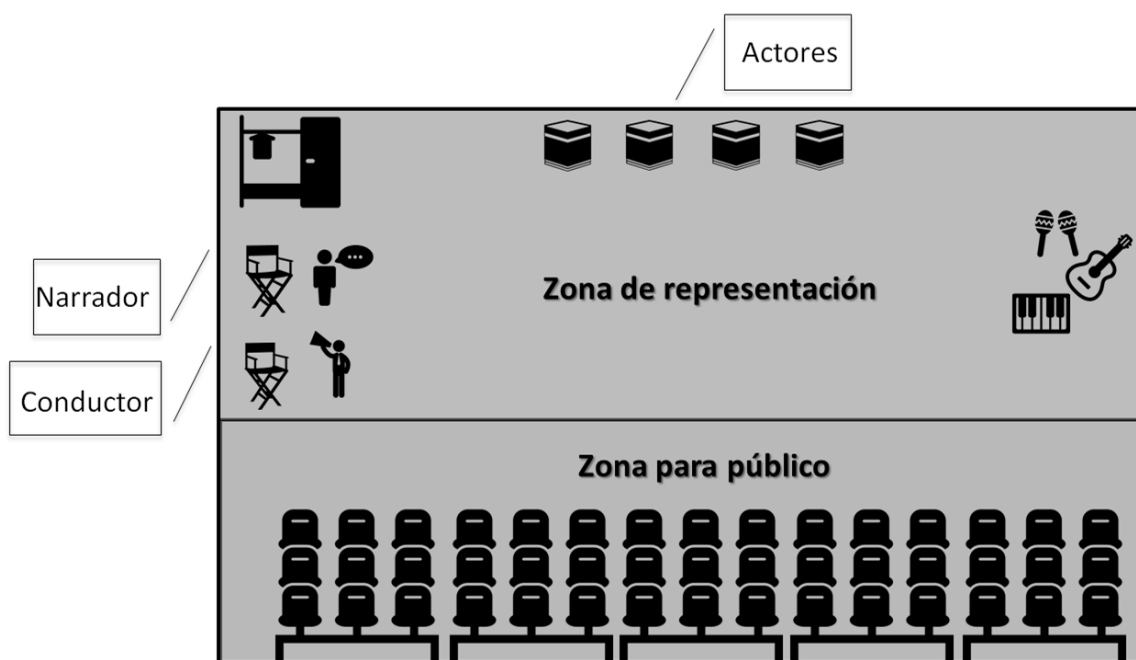


Ilustración 3. Convención espacial en el TPK (elaboración propia a partir de Motos, 2015, pág. 4)

Para explicar el proceso de realización del TPK se tomará como modelo la adaptación del modelo propuesto por Fox y Salas, realizado por la compañía

Teatro Playback Inestable en Motos (2015, págs. 132-138), conformado por las siguientes etapas:

1. Prólogo
2. Presentación de los actores
3. Juegos para romper el hielo con la audiencia
4. Elección del tema
5. Esculturas fluidas
6. Primera entrevista
7. Ambientación
8. Representación
9. Reconocimiento
10. Retomando al narrador y correcciones
11. Nuevas ambientaciones, representaciones, etc.
12. Esculturas resumen y despedida.

1. *Prólogo*. Como su nombre lo indica, sirve como preámbulo. Es la primera interacción del público en el espacio. Para propiciar un primer acercamiento efectivo, el músico toca una un tema de introducción, mientras el conductor recibe al público y realiza una breve introducción sobre el tipo de representación que van a presenciar. Se trata de comenzar a desarrollar un ambiente de confianza y calidez, al ser ellos quienes con sus historias contribuirán a la realización del espectáculo, por ello la importancia de este primer contacto.

2. *Presentación de los actores*. Los intérpretes se presentan uno a uno (pueden estar en el escenario o aparecer uno por uno), además de mencionar su nombre, deben enunciar algún detalle sobre algo que les haya ocurrido recientemente y deseen compartir, posteriormente ocupan los cubos del fondo en una postura neutral.

3. *Juegos para romper el hielo con la audiencia.* A cargo del conductor se realizan actividades que ayuden a afianzar la relación de confianza entre público y permitan la integración.
4. *Elección del tema.* Como ya se mencionó este tipo de teatro tiene una mejor funcionalidad cuando se trata de un tema en particular, por lo cual se buscará que entre la propia audiencia se defina un tópico en particular bajo la guía del conductor. Sin embargo, si se tratara de un grupo heterogéneo, la sesión podría constar de varios temas.
5. *Esculturas fluidas.* Previo a la realización de la primera narración, los miembros de la compañía de teatro realizarán una breve demostración de la forma en que se va a desarrollar la puesta en escena, y el nivel de interacción requerido entre todos los participantes. Por ejemplo, una persona del público al azar expresa un sentimiento o estado de ánimo y los actores (en conjunto) realizarán una escultura para representarlo, se pueden incluir sonidos y movimientos.
6. *Entrevista.* El conductor invita a los miembros del público a compartir sus historias, tomando lugar en la silla cercana a la suya y asumir el papel del narrador. De esta forma rompe con la cuarta pared, establecida por el teatro convencional y la construcción espacial, en la que el público se encuentra alejado de la acción.

El narrador se adelanta y se sienta en el borde del escenario, donde él o ella, son vistos por los artistas y por el público. Con ayuda de las preguntas del conductor, este nuevo 'cuentacuentos' narra su experiencia permitiendo que el intérpretes para entender los sentimientos personales que mienten detrás de la historia y las traducen en lenguaje teatral improvisada (Fernández, 2014, pág. 14).

El trabajo del conductor consistirá en realizar una lectura rápida de la narración para identificar los puntos clave de la historia (personajes, conflicto, espacio, tiempo, lugar, etc.) así como la evolución de la misma y las emociones o sentimientos que enfrentó el narrador en ese momento, para contribuir al trabajo escénico de los actores. De esta forma, debe mediar entre el narrador, los

actores y la audiencia, bajo la consigna de cada uno reciba la información necesaria para el desarrollo de la puesta.

Una vez que éste considere que los actores tienen la información suficiente para realizar la representación, invitará al narrador a seleccionar a los personajes de su historia con el grupo de actores disponible. Los actores seleccionados, se ponen de pie y sin consultarlo previamente con sus compañeros, comienzan a preparar la escena.

7. *Ambientación.* Mientras los actores se colocan en el espacio escénico para comenzar, el músico desarrolla una partitura musical que ayude a introducir la escena. En este momento, la música se convierte en un componente esencial en el ritual, genera un ambiente y proporciona a los actores tiempo para pensar sobre los papeles que les fueron asignados.
8. *Representación.* El conductor comienza a realizar una transición entre la narración y la representación. Los actores, acompañados por el músico comienzan a desarrollar la historia, detallando el conflicto y hechos, lo más apegado a lo relatado por el narrador. Por regla general, en lugar de realizar una interpretación lineal y realista de los hechos, se trata de escenas metafóricas, que permitan crear un vaivén entre emociones, momentos y sentimientos, sin mostrar de forma obligatoria detalles realistas. Ante todo el trabajo actoral debe caracterizarse por el respeto, la empatía y compasión hacia el narrador.
9. *Reconocimiento.* Una vez que la escena terminó, los actores ofrecen un agradecimiento al narrador por haber compartido su historia.
10. *Volviendo al narrador y correcciones.* El conductor invita al narrador a realizar comentarios sobre la escena. Si no está satisfecho con la representación, el

conductor puede solicitar a los actores que la presenten de nuevo, parcial o totalmente, añadiendo las correcciones señaladas por el narrador.

“[...] ante una historia que ha sido fielmente representada pero que ha dejado al narrador confuso, preocupado o afligido, el director puede invitarle a imaginar un nuevo desenlace, que los actores tendrán que poner en escena. A esta repetición en la terminología del TPk se le llama *corrección y transformación*” (Motos T. , 2015, pág. 138).

11. *Nuevas entrevistas, representaciones y reconocimientos.* Una vez realizada la escena con correcciones o el final alternativo citado anteriormente, el conductor invita al narrador a tomar su lugar en la zona de público, es entonces cuando un nuevo narrador ocupa ese espacio y el proceso se repite en el lapso que dura un montaje, en promedio alrededor de una hora y media.
12. *Secuencia de cierre: esculturas resumen y despedida.* A manera de cierre, los actores realizan una serie de acciones o movimientos que reconozcan el valor de las historias compartidas. Posteriormente, el narrador agradece al público su participación, a los actores y al músico, acompañado por una melodía de éste, mientras el público abandona el foro.

El contexto

Como se ha mencionado, esta modalidad teatral fue pensada para realizarse en un espacio ajeno al convencional, surgió con la idea de realizarse en una comunidad, grupo u organización determinada, en un contexto compartido que funja como vínculo entre los espectadores. Desarrollar este tipo de representaciones en un ambiente que le es familiar al público, ayuda a que se muestre más receptivo.

De acuerdo con Barreto (2008), el contexto es parte medular en la ejecución del TPk, ya que en ella se establece el primer contacto de los actores con el público. Dado que se busca generar el mayor ambiente de confianza y empatía, el trabajo de los actores es fundamental para desarrollar lo que Peter Brook (1999) llama

“estado de preparación”, para referirse a un proceso de introducción entre espectador y actor, que tiene como finalidad “suavizar” a la audiencia para propiciar su participación consciente, activa y honesta.

“Una fuerte identificación con el contexto puede contribuir a un intenso compromiso con el proceso, lo que ayuda a debilitar la resistencia que la audiencia inicialmente podría sentir a participar con sus relatos y a favorecer que se alcance el ‘estado de disposición’ necesario para un mejor trabajo de los actores, pues les permite un acceso más directo a los umbrales emocionales de los espectadores” (Motos T. , 2015, pág. 139).

Además de lo anterior es importante considerar elementos técnicos como el número de espectadores, el espacio que debe haber entre ellos, las relaciones existentes, las circunstancias que los unen, la disposición al diálogo, las dimensiones y características del espacio de representación... lo más importante es generar un ambiente de amigable, de confianza y respeto, por lo cual la labor del conductor juega un papel esencial, para saber manejar cualquier inconveniente que se produzca por cualquiera de los elementos antes mencionados (u otros).

Aplicación

En sus comienzos, el TPk se presentó en lugares específicos en los que se pudiera llevar a cabo una representación de forma espontánea, se trataba de espacios alejados de los habituales y de la misma forma, estaba destinado para personas que no formaban parte del público tradicional que asiste a espectáculos en un teatro convencional, en sus inicios se desarrolló en escuelas y hospitales, sus aplicaciones de acuerdo con (Motos T. , 2015), (Dennis, 2004) y (Barreto, 2008) se pueden clasificar en los planos de: educación, intervención social, terapéutico y dentro de las organizaciones.

En el plano educativo, el TPk ha sido incorporado a la práctica docente en donde se han documentado casos exitosos de la implementación de esta práctica para reforzar actividades de aprendizaje de otros idiomas (Feldhendler, 2007), tratar

asuntos de acoso escolar (Salas, 2005) o integración social (Barreto, 2008). En la intervención social destacan los trabajos que demuestran su eficacia para restablecer el tejido social (Hosking, 2005) y tratar problemas de género e inclusión (Fernández, 2014); en el plano terapéutico se han explorado sus ventajas a favor del reconocimiento personal y el manejo de las emociones (Rowe, 2004); y dentro de las organizaciones destaca su labor como agente de cambio y reconocimiento de las problemáticas, mejorando la comunicación interna entre el personal (Sheng-Tao, 2013).

Ante este panorama, el TPK se diversifica y adquiere un significado más amplio para fines prácticos:

Es una metodología para la exploración de un problema o una inquietud, utilizada en lugar de mensajes a través teatro conducido. Cuando un grupo puede trabajar hacia una comprensión global y la expresión de lo que está ocurriendo y los valores sociales subyacentes. Funciona a un bajo nivel de motivación política y se puede utilizar para estimular el cambio, para celebrar logros, para explorar cuestiones, para hacer frente a los conflictos y, al mismo tiempo que ayuda a crear conexiones y fortalecer los vínculos dentro del grupo y de esta manera mejorar el sentido de comunidad (Hosking y Penny, en Dennis pág. 18).

Algunos comentarios críticos

Los diferentes usos del teatro a lo largo de su historia nos permiten comprender su alta funcionalidad para atender a la necesidad de comunicación entre la sociedad y con muestra de su versatilidad, se encuentran sus diferentes aplicaciones desarrolladas para dar atención a diversas problemáticas, ya sea dar voz a los grupos marginales de la sociedad, como medio formativo o educativo, terapéutico, como canal de desarrollo o de autoconocimiento.

Sin duda los tipos de teatro enunciados anteriormente se caracterizan por el rompimiento de la cuarta pared, por regresar el teatro a sus orígenes, a un tipo de representaciones en donde la línea que divide al público de los actores se

desdibuja -en mayor o menor medida-, con el fin de propiciar la interacción entre ambos (independientemente del fin), estas tipologías se caracterizan por incitar a la participación activa del espectador que deja de serlo para convertirse en lo que Augusto Boal, llama "espectador", un individuo que en esa dualidad ejerce la figura de intérprete y espectador.

Recapitulemos brevemente, si bien los modelos propuestos detallan un momento particular en la historia del teatro, se caracterizan por tener como constante una reiteración (que parecería cíclica) en la necesidad imperiosa de por devolver al espectador el poder en la puestas en escena, retomando su papel activo en el acontecer teatral, destacan los planteamientos de Brecht, replicada posteriormente del teatro popular, en particular clasificado en tres diferentes niveles que se distinguen por la inclusión del público en mayor o menor nivel, teatro hecho por la gente, y para la gente, y por último, aquel realizado por, para y de la gente.

Si bien la clasificación expuesta anteriormente fue realizada para referirse al teatro popular desarrollado con un fin particular, aplicada a las metodologías propuestas anteriormente como parte del teatro aplicado, el Teatro Playback podría ubicarse dentro del hecho por y para la gente, por ser gestado por iniciativa de un tercero y porque el nivel de participación de la audiencia se limita al papel de narrador, además de encontrar mayor cercanía con el socio drama. Por otra parte, el Teatro del Oprimido, se encontraría en la rama del teatro hecho por, para y de la gente; si bien, al igual que el anterior, surge por iniciativa de una tercera persona, la participación del público es completamente activa, no sólo en torno al contenido de lo representado, sino en la ejecución, estructura y estilo de representación.

En ambos planteamientos se busca que las historias representadas surjan por iniciativa de la propia población, y el nivel de participación de la audiencia permita generar una reflexión entre los espectadores (o espectactores) que permita la compasión a partir del conocimiento de las historias comunes con base en la empatía que se pueda dar con las propias.

Para efectos de la presente propuesta, se optará por apegarse a la metodología propuesta por Augusto Boal, porque permite un trabajo íntimo del público como parte de la acción, lo cual, restringe la existencia de la cuarta pared y permite a los ejecutantes reconocer sus acciones en escenario a través de la realización misma, no de la observación como sucede cuando los intérpretes son actores profesionales –como en el TPk-, que si bien, pueden realizar un enorme trabajo de empatía con las historias que se cuentan, no dejan de representar una otredad, ajena al resto de la audiencia, y podría representar una barrera para el objetivo de la técnica que se presentará en el próximo capítulo.

En el siguiente esquema se exponen las principales diferencias entre el TO y el TPk:

CATEGORÍA	TEATRO DEL OPRIMIDO	TEATRO PLAYBACK
Espacio	Sólo en la representación final es posible la utilización de un espacio escénico convencional (teatro).	Sugiere la utilización de un espacio escénico tradicional.
Participación de la audiencia	Juega al mismo tiempo el rol de intérprete y espectador.	Funge como relator, las historias que comparte se convierten en la puesta en escena, desde el rol de espectador.
Desarrollo	Lo determinan los participantes a través de sus propuestas.	Lo determinan los participantes bajo la batuta del facilitador.
Tratamiento temático	Es dictado y dirigido por los participantes.	Es dictado por la audiencia, pero filtrado por la interpretación de los actores.
Facilitador	Funge como guía de la práctica, pero no se involucra con el tratamiento en las temáticas.	Funge como guía e intérprete entre el narrador y los actores.
Actores	No hay actores profesionales, son los mismos participantes.	Son actores profesionales.

Dirección escénica	Es ejecutada por los propios participantes.	Realizada por los actores en las improvisaciones, con observaciones del narrador al finalizar la escena.
--------------------	---	--

Tabla 3. Diferencias entre Teatro del Oprimido y Teatro Playback.

CAPÍTULO III: TEATRO PARTICIPATIVO

El teatro es como el silencio.

Cuando se habla de él desaparece. Peter Brook

Tomando como base la metodología del Teatro del Oprimido, creado por Augusto Boal, en 2011 un servidor junto con Gabriela Flores Torres¹⁵ y Alberto Castillo Pérez¹⁶ decidimos el Laboratorio de Artes para el Bienestar (LAB), un proyecto dedicado a impulsar el capital emocional e intelectual interno a través de las artes escénicas.

LAB buscó desarrollar una experiencia teatral integrada por actividades lúdicas, con ejercicios físicos, mentales y emocionales, desarrollados y conducidos por profesionales de las artes escénicas, para los miembros de una organización, en donde que los temas y conflictos a trabajar fueran propuestos de forma libre a partir de las necesidades del grupo o por instrucción de la empresa.

La intención es generar un espacio de exploración intelectual y emocional para todos los colaboradores de una organización, en el que se abriera una oportunidad para potenciar conductas y valores positivos, así como la identificación y resolución de conflictos detectados (o no) de forma colectiva.

¹⁵ Licenciada en Literatura Dramática y Teatro de la UNAM bajo la especialidad en Dirección Escénica. Cursó el Master en in Lighting Design LED Technology en la Universidad Politécnica de Milán, Italia. Ha dirigido obras como: *Tu ternura Molotov* de Gustavo Ott; *Las chicas del 3.5 floppies* de Luis Enrique Gutiérrez Ortiz Monasterio; *El Santo vs. El Santo* de Enrique Olmos de Ita y *Estado de Sitio*, basada en PIM PAM PUM de E. Ionesco. Codirigió la intervención escénica llamada *12 Iron Sandals* dentro de la Cuadrienal de Escenografía y Diseño Escénico, realizada en Praga, República Checa en 2011.

¹⁶ Egresado de la Facultad de Filosofía y Letras del UNAM, la Universiteit van Amsterdam (Holanda) y la escuela de Escritores de la SOGEM. Es autor, entre otras, de la obras *El Edipo imaginario*, *Tríptico perverso*, *El espíritu de la pintora*, *El día de la reina* (Koninginnedag), *Van a matar al Toño* y *Exceso de equipaje*. Becario FONCA categoría dramaturgia 1998. Ha dirigido escrito y dirigido obras como *Fatwa* y *Chayote*.

Bajo estos preceptos, se desarrollaron una serie de talleres que ayudarían a mejorar los procesos de comunicación dentro y fuera de las organizaciones, que contribuyeran en el restablecimiento del tejido social, además de ser detonadores de la toma conciencia sobre las diferentes alternativas para solucionar un conflicto.

Es significativa la importancia que tiene esta experiencia, porque a través de la puesta en marcha de estos talleres se logró comprender la efectividad que esta práctica tiene para exposición, resolución y comprensión de dificultades entre los equipos de trabajo. Lo anterior se tradujo en la necesidad de desarrollar una técnica de investigación social que sumada a las técnicas etnográficas permita al diseñador estratega, sustentar con mayor certeza las decisiones que se toman en un proyecto de diseño.

En este capítulo me propongo exponer la técnica de teatro participativo, cuyo origen se encuentra vinculado con los hallazgos realizados a través de la experiencia empírica anunciada anteriormente. Las bases conceptuales del taller, así como los aspectos a considerar para su diseño, organización y ejecución, además de propuestas para la solución de situaciones no deseadas antes o durante la puesta en marcha de la técnica.

3.1 Base conceptual del teatro participativo

A través de las modalidades teatrales expuestas en el capítulo anterior, que destacan la participación del público de forma activa en la representación, y considerando como antecedente el teatro para el bienestar, decidiré nombrar a esta práctica: *teatro participativo*, ubicado por completo dentro de la tipología que engloba el teatro aplicado.

Dicha denominación no es nueva, García-Romeu (2013) utilizó el mismo nombre para la propuesta teatral que sustenta como herramienta pedagógica de sensibilización para las personas con discapacidad intelectual. Aunque la autora coloca esta práctica dentro del Teatro del Oprimido para los fines de la presente propuesta no se hará referencia a él dentro de este marco conceptual, ya que la

categoría más amplia que permite insertar el teatro participativo con base en sus características, es el teatro aplicado, de acuerdo a lo expuesto en el capítulo preliminar.

El teatro participativo, recibe esta denominación debido a la referencia directa que se tiene para la colaboración activa entre todos los miembros del grupo a investigar, en distintos niveles. Los espectadores dejarán del lado un rol pasivo para involucrarse de lleno en lo que acontece en la puesta en escena, la forma en que se debe representar y las resoluciones posibles ante los conflictos. Piekkari (2005) citado en García-Romeu (2013, pág. 10) denomina *teatro participativo* como una práctica en la que “tanto el educando como el educador aprenden mutuamente en el proceso. Siendo partidaria de ese aprendizaje horizontal y compartido”.

Sin tomar en cuenta los roles de educando y educador que se enuncian en la cita anterior, es el término aprendizaje, lo que destaca como propósito final de esta técnica, con miras a desarrollar un aprendizaje en dos vías: por un lado, dentro del *grupo a investigar* en torno al reconocimiento de sus problemáticas; y por otra, para el *diseñador estratégico*, como una herramienta de investigación, una fuente de contacto diferente con la población objeto de estudio, que le permita ampliar enriquecer la información de su proyecto en diferentes contextos, ya sea empresarial, social, gubernamental, etcétera.

Se considerarán como base de esta técnica, la metodología propuesta por Boal en la Estética del oprimido, dado que se compone por un grupo de juegos, ejercicios y técnicas teatrales que tienen como principal objetivo, redimensionar el teatro, convirtiéndolo en un instrumento eficaz en la comprensión y búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales (como se destacó en el capítulo anterior). Cabe resaltar que dichas técnicas “son potentes ya que pueden revolucionar las experiencias de los participantes de las relaciones sociales, apuntan a la reestructuración de un *cuerpo complejo*” (Cohen-Cruz & Schutzman,

2006, pág. 1).

En este contexto, podría surgir la siguiente interrogante ¿por qué este tipo de teatro no es Teatro del Oprimido? De acuerdo con Julián Boal, no podría categorizarse dentro de este rubro ya que no se está trabajando la opresión dentro del grupo y tampoco se está buscando revelar, ni denotar la opresión. “La opresión es una condición de reconocimiento de la propia persona y comprendida dentro de la colectividad y no dentro de los grupos sociales porque de ese modo es muy complicado construir” (Zemos 98, 2009).

El principal apego a la disciplina de Boal radica a través de las vertientes que convergen en ella como la pedagogía, lo cultural, lo social y lo terapéutico, que buscan transformar al espectador a través de su propia acción. Con esta práctica se busca romper barrera del entretenimiento, para que el espectador abandone su estatus de ser pasivo y se convierta en protagonista de la acción dramática, es decir, un sujeto creador, consciente de lo que acontece, estimulado a reflexionar sobre el pasado, repensar la realidad, transformarla en la medida de lo posible y trazar nuevas alternativas hacia el futuro.

Otra fuente considerable de recursos para el teatro participativo, serán las propuestas metodológicas del Teatro Playback, particularmente las etapas para su proceso de realización (enunciados en el capítulo anterior), como el prólogo, los juegos para romper el hielo, la representación, el reconocimiento y las nuevas ambientaciones o representaciones, que permitirán tener una segunda revisión de lo representado con los ajustes y sugerencias de la audiencia.

Es significativo mencionar que pese a que en el Teatro Playback la ambientación musical en vivo es considerada fundamental -dada la formación como musicoterapeuta de la co-creadora, Jo Salas-, dentro del teatro participativo dicho elemento será descartado por la complejidad que representa a nivel logístico contar con un músico ejecutante calificado en cada sesión. Además, su presencia representaría un elemento externo más al grupo de trabajo, que podría afectar la integración y empatía entre los investigadores y los participantes del taller, con

generación ambientes musicales que no empaten el tipo de representación que los participantes deseen, y se produzca un entorno de resistencia o apatía. Sin embargo, la presencia de música grabada formará parte de las sugerencias necesarias para realizar diversos ejercicios.

Respecto al nivel de participación de la audiencia, se tomará el que utiliza el TO, ya que son los propios participantes quienes ejecutan las acciones en el escenario y no un tercero, como ocurre en el Teatro Playback. Si los espectadores son los mismos intérpretes, es posible tener una lectura más amplia sobre la forma en que dan voz, atención y solución a las problemáticas expuestas.

Con este nivel de interacción se reduce en gran medida la inhibición entre los participantes, por dos aspectos que destaca Emunah efectivos dentro de la Drama terapia: 1) el hecho de que todo el grupo que esté trabajando al mismo tiempo, y por lo tanto no hay audiencia; 2) trabajar con sentimientos reales, en lugar de tomarlos prestado de otra persona, ajena a los participantes (Emunah, 1994, pág. 149).

Es significativa la importancia que tiene este nivel de interacción porque a partir del reconocimiento del otro, de un entendimiento racional y consciente del entorno, los participantes pueden comprender de manera vivencial su relación con los demás, la importancia de sus acciones en el espacio que lo rodea, cómo, a quiénes y la forma repercuten.

La participación es un elemento fundamental en esta técnica y crucial para el logro de los objetivos de su implementación, si la población no participa de forma activa, la técnica no habrá resultado.

Para exponer las características y evolución en la participación a desarrollar en el taller de Teatro Participativo (TTP) abordadas de manera de paralela en las actividades del taller, tomaré como base el esquema realizado por Candelo, C., Ortiz, Gracia A. y Unger, B. (2003), en él se establecen 6 peldaños para llegar a un nivel ideal en la implicación de la población:

1. *Pasividad.* Se trata de la fase inicial, en ella los participantes se muestran atentos, observan las actividades, al resto del grupo, el espacio... y sus interrogantes serán en torno a la figura de los demás y en particular del facilitador. Se trata de un ambiente de expectativa, de suspenso.
2. *Principio de confianza.* En este segundo nivel, las interrogantes salen a flote, los participantes se cuestionaran sobre las restricciones en lo que se podrá decir o hacer. Es un momento de acercamiento básico.
3. *Cuestiona la información.* Es el nivel de crítica, los participantes pondrán atención en la pertinencia de las actividades al tiempo que las ejecutan. Será una fase de integración en el grupo.
4. *Actitud constructiva.* Gira en torno a la participación consciente de los participantes, comenzarán a hacer sugerencias, si bien no externadas verbalmente, pueden manifestarse corporalmente, haciendo conciencia de sus acciones y responsabilidades. Se caracteriza por haber aperturas a las relaciones entre el grupo.
5. *Participación interactiva.* Si bien el taller de teatro participativo es un proceso sumamente interactivo, esta etapa será destacada por una actitud más propositiva de los participantes.
6. *Autodeterminación.* Se trata de una fase esencial en el taller, en ella los participantes toman total control de las decisiones sobre lo que acontece en la escena, se apropian de la práctica a través de los ejercicios.

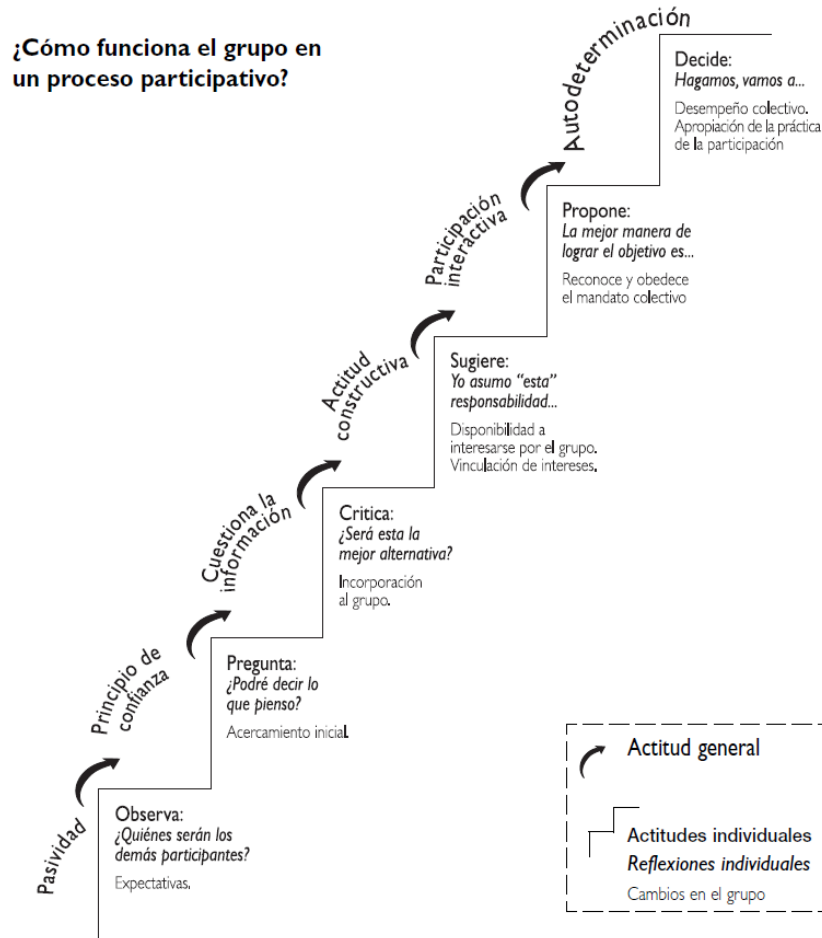


Ilustración 4. ¿Cómo funciona el proceso participativo? (Candelo, Ortiz, & Unger, 2003, pág. 103)

Cabe señalar que la técnica además de determinar un problema en el proceso de diseño, es un medio para generar un espacio de diálogo entre los participantes, de conocimiento y reconocimiento de las problemáticas comunes a partir de las experiencias propias:

Ofrece la posibilidad de transitar en un territorio nuevo y desconocido en el que puede encontrar canales alternativos para comunicarse y relacionarse con los demás. Además, le da la oportunidad de dar una mirada a su interior, sin dejar de ver al colectivo y viceversa. (Maldonado, 2012, pág. 99).

3.2 Diseño del taller de Teatro Participativo

Dada la complejidad que pueda presentarse para trabajar un grupo de personas, sujetos de una investigación social por parte del diseñador estratégico, el taller de teatro participativo está diseñado en dos módulos, el primero está enfocado a desarrollar un ambiente de integración, respeto y reconocimiento entre los participantes, para dar paso al segundo módulo en el que se realizarán ejercicios escénicos y la representación principal que proporcionará la información para el proceso de investigación.

El taller está planeado para desarrollarse en dos sesiones, con una duración de dos horas y media, sin embargo, puede adaptarse a las condiciones de tiempo y espacio que enfrente el diseñador estratégico. A continuación se presenta una estructura modular diseñada para el taller de teatro participativo en dos sesiones:

Primera sesión

El objetivo de este primer módulo es desarrollar entre los participantes del taller un ambiente de empatía, confianza y respeto con base en ejercicios físicos y mentales, que ayudados de dinámicas de integración permitan el conocimiento individual, así como el papel que cada uno juega en el entorno, para desde allí partir hacia el reconocimiento del otro y la comprensión de la repercusión de las interacciones entre ambos en un ecosistema, desde un nivel sensitivo.

En el siguiente cuadro se presenta la escaleta propuesta para la realización del taller en la primera sesión¹⁷:

¹⁷ Las actividades pueden cambiar o ajustarse de acuerdo con las necesidades del grupo.

Tiempo (Hora/minutos)	Duración (minutos)	Tema	Actividad
00:00	00:15	Apertura del taller	Bienvenida a los participantes.
00:15	00:10	Presentación de los participantes	Dinámica de presentación de los participantes
00:25	00:15	Romper el hielo	Dinámica de canto en círculo
00:40	00:15	Calentamiento	Movimientos corporales para preparar el cuerpo
00:55	00:15	Integración	Ejercicio del espejo
01:10	00:15	Relajación	Ejercicio de la huella
01:25	00:10	Descanso	
01:35	00:20	Confianza	Ejercicio de bambú
01:55	00:20	Situación	Ejercicio de situación en equipo a partir del nombre de una canción
02:15	00:10	Cierre	Evaluación de las actividades del día
02:25	Duración total		

Tabla 4. Escaleta modelo primera sesión

Segunda sesión

El objetivo de este segundo módulo es adentrarse en el ejercicio de escenificación -pieza clave en el proceso de investigación-, teniendo como antecedentes las relaciones de confianza, empatía y disposición desarrolladas en la sesión previa.

En un capítulo anterior nos dedicamos a hablar sobre el árbol del oprimido y de explicaron de manera sucinta cada uno de sus elementos, para efectos del presente taller se tomarán en cuenta la aplicación de dos elementos a los que hace referencia Augusto Boal: el teatro imagen y el teatro foro, ambos formarán parte esencial de la investigación a realizar en los últimos ejercicios de esta sesión.

A continuación se presenta la escaleta propuesta para la realización del taller en la segunda sesión:

Tiempo (Hora/minutos)	Duración (minutos)	Tema	Actividad
00:00	00:10	Apertura del taller	Bienvenida a los participantes.
00:10	00:10	Conciencia del espacio	Ejercicio de 5 velocidades
00:20	00:15	Concentración de la atención	Dinámica de la pelota
00:35	00:10	Conciencia corporal y del espacio	Ejercicio de velocidades acortando el espacio de acción
00:45	00:10	Descanso	
00:55	00:05	Imaginación	Dinámica de construcción de ambiente
01:00	00:10	Modelado	Ejercicio de esculturas con palabras sugeridas
01:10	00:15	Escultura problema	Dinámica de esculturas con un tema
01:25	00:10	Escultura ideal	Dinámica de esculturas con resolución del tema expuesto en el ejercicio anterior
01:35	00:15	Escenificación problema	Ejercicio de representación de una problemática latente entre el grupo
01:50	00:20	Escenificación con pausas	Dinámica de pausas y dirección del último ejercicio.
02:10	00:15 min.	Cierre	Evaluación del las dinámicas del día.
02:25	Duración total		

Tabla 5. Escaleta modelo segunda sesión

Definición de la perspectiva temática

Como se ha señalado con antelación, el TTP busca ser una herramienta de investigación que ayude al diseñador estratégico en la fase inicial del proceso de diseño, el entendimiento. Dado lo cual es fundamental contar con un conocimiento previo sobre la población que va a estudiar, puede tratarse de información de segunda o de primera mano, lo importante es partir de un conocimiento previo que permita dirigir la técnica con una línea clara y un objetivo establecido.

En el desarrollo de esta técnica se pensó en su funcionalidad para la identificación de una o varias problemáticas en un grupo social determinado, no en la atención de las mismas de forma individual, ni en trabajar una opresión como propone Augusto Boal; se trata más bien de escuchar lo que la gente tiene que decir, con todos los sentidos, antes de que el proceso de verbalización restrinja lo que en realidad quiere decir, por eso la importancia del factor lúdico.

En lo anterior radica la importancia de una investigación previa, lo suficientemente sólida, que permita al facilitador conducir la práctica con claridad, el principal objetivo sería responder a las siguientes preguntas: *¿qué sé del grupo que estoy investigando? ¿Qué quiero saber?*

Una vez que se haya encontrado la respuesta a estas preguntas es importante depurarlas hasta llegar algo más concreto y realista, con la suficiente claridad para dar dirección al ejercicio, pero con la misma holgura que permita realizar variaciones sobre la marcha.

A partir de ambas respuestas el facilitador tendrá mayor claridad sobre la forma de conducir cada ejercicio, sin embargo, siempre debe existir una actitud de apertura y escucha activa que le permita detectar una problemática latente que quizá no se había revelado en la investigación, o que se presenta de forma espontánea, pero es común al resto del grupo.

3.3 Organización del TTP

Una implementación provecho del TTP dependerá en gran medida de la organización detallada y puntual para que todo suceda de acuerdo a lo previsto, sin complicaciones que puedan afectar su ejecución.

Luego de haber definido la perspectiva temática que se desea abordar y el momento en que se desea aplicar, es necesario proceder a organizar el taller. Para lo cual es importante considerar los siguientes elementos:

1. Análisis de las necesidades.

Es necesario realizar una valoración previa de la población, con base en la información con que se cuenta, a modo de definir los objetivos del taller y el tipo de participantes al que se va a dirigir, para lo cual es necesario tomar como guía las siguientes preguntas:

- *¿Qué queremos saber de la población?*
- *¿Por qué se realiza esta técnica? ¿Qué esperamos que aporte respecto a las y aplicadas?*
- *¿Cuáles son los objetivos del taller?*
- *¿Qué debemos hacer para cumplir los objetivos?*
- *¿Qué debemos evitar para cumplir los objetivos?*
- *¿A quién se dirige el taller? (conformación del grupo, edad, aspectos culturales, número de participantes estimado, etcétera).*

1. Plan de trabajo

Se requieren establecer las reglas de organización, así como las personas responsables de cada tarea. Tomando como referencia en la escaleta del diseño del taller, se deberán considerar cuáles ejercicios indispensables y de cuales se

puede prescindir, o en su defecto, acceder a otros ejercicios¹⁸ que permitan trabajar en alguna de las áreas que se considere indispensable, ya sea integración, trabajo en equipo, confianza, etcétera.

Con base en lo anterior la escaleta propuesta se puede modificar, de acuerdo con las necesidades de cada grupo, y en concordancia con los siguientes elementos:

2. Equipo de trabajo

El trabajo en equipo y la necesidad de un cuerpo de trabajo interdisciplinar, como se plantea en los procesos de diseño estratégico, es lo más adecuado también para la ejecución de la presente técnica. A continuación se mencionarán algunas de las características necesarias, y funciones de los miembros del equipo encargado de implementar el taller:

a) *Facilitador*. El investigador podrá ser el mismo facilitador o elegir a algún miembro de su equipo para realizar esta función. Su responsabilidad será, como se ha enunciado, conducir la técnica con base en la planeación previa. Dada la complejidad de la tarea a realizar se sugiere que el facilitador posea el siguiente Perfil:

- *Conciencia corporal y manejo consciente del espacio*. Esto le permitirá ejemplificar los ejercicios con claridad, con miras a lograr una mayor comprensión por parte de los integrantes del grupo. De la misma forma, podrá desplazarse con confianza y seguridad por el espacio de acción, y ofrecer seguridad al resto del grupo.
- *Manejarse con respeto y sutileza hacia los participantes*. En el ejercicio escénico siempre se ponen en manifiesto diversas situaciones físicas o emocionales que en un ambiente o espacio convencional, pasan desapercibidas o no son atendidas. En este caso el participante del taller,

¹⁸ Ver Emunah (1994), Boal (2001), Candelo, C., Ortiz, Gracia A. y Unger, B. (2003), Boal (2004), Díaz, M. y Ost N., (2014).

así como el propio actor, se convierte en un ser expuesto, dado lo cual es de vital importancia, que el facilitador aprenda a dirigirse a ellos con el respeto y la sutileza necesaria, para generar y propiciar un ambiente de confianza y empatía, que les permita sentirse en plena libertad de expresarse sin temor a ser juzgado, observado (en un sentido negativo y juicioso) o vulnerado, pues su nivel de participación podría verse mermado.

- *Empático con el trabajo físico y emocional de los miembros del grupo.* Relacionado a lo anterior, se requiere un trabajo de empatía altamente funcional que le permita ser compasivo con lo que cada participante compartirá en su práctica, así como sus limitaciones. En ocasiones, hay personas que no pueden realizar alguna dinámica por una condición física, pero también existen limitaciones a nivel emocional e intelectual que se convierten en un freno, y con los cuales hay que saber lidiar para llevar a buen fin esta técnica.
- *Actitud conciliadora y agradable.* Se trata, desde luego, de conservar el clima de confianza entre el grupo. Una actitud abierta y con disposición a ofrecer una alternativa positiva y viable ante las posibles dificultades que se presenten durante la ejecución del taller, ya sea a nivel individual o grupal.
- *Escucha activa.* Consiste en una apertura física e intelectual que permita al facilitador comprender lo que realmente está sucediendo en cada ejercicio, para poder identificar las limitaciones y problemáticas presentes entre los integrantes del grupo. Este será clave para el desarrollo del taller con base en los objetivos planteados con antelación, y ayudará a la conducción de la práctica.

Respecto al rol de facilitador, que puede ser desarrollado por el propio investigador en el TTP, cabe señalar las anotaciones que al respecto señalan Schettini & Cortazzo (2015, pág. 22):

El investigador debe ser muy cuidadoso en su relación con los participantes para evitar forzar situaciones que puedan convertirse en obstáculos; además, en la necesidad de concretar sus objetivos de estudios, el investigador puede caer en algún tipo de manipulación o exceso de demande por parte de los sujetos que dificulte el proceso. Pero este cuidado no debe interpretarse como omitirse, ya que por el contrario, consideramos que la omisión en nada ayuda al proceso de construcción del conocimiento y de socialización del saber.

Otros integrantes del equipo:

- a) *Facilitador adjunto*. Se trata de una figura que reúna también las características anteriores, y necesaria para lograr una radiografía completa sobre la ejecución de las dinámicas y ejercicios, sobre todo cuando se trata de grupos numerosos y el facilitador no puede tener atención en todos los participantes.

Tiene el rol de apoyo para el facilitador, hará las veces de asistente y al mismo tiempo de mediador, entre los participantes y éste. Es una especie de "ojo externo" de lo que sucede en escena y documenta sus observaciones de forma escrita, pero al mismo tiempo ejecuta cuando es necesario ejemplificar acciones o facilitar materiales para la realización de ejercicios.

Es el encargado de llevar una bitácora sobre la dinámica y de dar continuidad al plan de trabajo previamente establecido en la escaleta.

- b) *Documentadores*. Se sugiere la presencia de dos integrantes del equipo para que se encarguen de las labores encaminadas al registro audiovisual y fotográfico del taller. Deben cumplir también los requerimientos enlistados en el perfil del facilitador, pues son parte del ejercicio escénico, por lo cual, temas como el respeto y a empatía deben estar presentes.

La idea es que su trabajo sea lo más sutil posible, para evitar generar en los participantes un ambiente de incomodidad tras sentirse observados, fotografiados o videograbados, y que esto pueda repercutir en su participación y por ende, en el desarrollo de la práctica.

Respecto a este último punto, es importante señalar que los participantes deberán

estar conscientes y autorizar la videograbación, así como la toma de fotografías, aspecto que el facilitador deberá recalcar en la bienvenida de cada sesión.

3. Establecimiento de fechas e invitación a los participantes.

En acuerdo con los participantes y considerando la disponibilidad de horarios se pueden definir: el número de sesiones, la duración de cada una, las fechas, los horarios en que podría realizarse y el número aproximado de asistentes.

Será esencial, como en cualquier técnica etnográfica, hacer empatía con el líder del grupo de la comunidad, o con un informante que funja como puente y permita establecer un vínculo de comunicación con el resto de la población que se va a estudiar. En primera instancia se trata de convencerlo a él de participar en la técnica, para que se convierta en un aliado en la ejecución de la misma¹⁹.

Con base en la definición de tiempo disponible para la realización del TTP, es como se podrá adaptar la planeación, seleccionando las dinámicas y ejercicios en el orden que el facilitador y su equipo de trabajo consideren pertinentes con miras a la preparación del grupo para la ejecución de los ejercicios finales del diseño propuesto.

Se plantea como un grupo ideal de trabajo 12 participantes como mínimo, el máximo puede variar y depender de las dimensiones del espacio, de la disposición del grupo de trabajo, el interés de la población, así como la disponibilidad, ya que mientras más grande sea un grupo, mayor será la duración de cada dinámica, y por lo tanto el del taller.

Recordemos que al tratarse de un ejercicio escénico, se deberá invitar a los participantes convenciéndolos de participar en un ejercicio escénico, y no en una técnica de investigación, para no generar predisposición o actitudes negativas. Se trata de un ejercicio lúdico y como tal hay que anunciarlo, aunque en la sesión de

¹⁹ Es importante destacar que como en cualquier técnica etnográfica, es necesario que los participantes conozcan el objetivo de la investigación, y en este caso, las características de la técnica.

bienvenida se detallen sus objetivos.

*Nota: Es importante destacar, que se debe mencionar a los participantes que es necesaria la utilización de ropa cómoda que les permita moverse con confianza y seguridad, nada holgado, ni calzado de tacón, es preferible el uso de ropa y zapatos deportivos, o trabajar descalzos. Además de traer agua o alguna bebida hidratante.

4. Espacio y recursos técnicos

De acuerdo con Schettini & Cortazzo (2015, pág. 20) el ambiente en el que se realizan las investigaciones sociales, se clasifica de acuerdo al diseño de las mismas. Es decir, cuando se trata de una de carácter cuantitativo, el desarrollo será en un *ambiente artificial*, “creado por el investigador”; mientras en aquellas de carácter cualitativo, se realizarán en un *ambiente natural*, en donde que no se provocan, ni fuerzan situaciones, tomando como referente el hecho de que “el ambiente influye en el tipo de dato que se va a construir”.

Basado en lo anterior, podría decirse que la técnica del TTP, pese a tratarse de una investigación de tipo cualitativa, posee las características ambientales de ambas, ya que aunque se desarrolla en un ambiente artificial, -y controlado en cierta medida-, a partir de la representación se buscará generar un ambiente natural, en el que las situaciones expuestas, se enmarquen en la cotidianidad de los participantes.

Para la ejecución del TTP el espacio modelo deberá contar con las siguientes características:

- Estar bien ubicado, ser de fácil acceso para los participantes, la llegada al lugar no debe significar un problema para ellos.
- Tener una superficie uniforme, en un solo nivel. Se sugiere que no cuente con las particularidades de un teatro convencional.
- Ofrecer ser un espacio tranquilo y seguro, que incentive a la concentración,

de preferencia cerrado.

- Estar lo suficientemente limpio para permitir a los participantes trabajar con comodidad. De preferencia que cuente con una alfombra o duela.
- Buenas condiciones acústicas, que permitan escuchar con claridad a los participantes, ya que no habrá oportunidad realizar ejercicios de técnica vocal.

Las dimensiones del espacio dependerán del número de participantes. Si se trabaja como base con un grupo de 12 personas, el espacio escénico deberá medir 50 metros cuadrados cuando menos, en todos los casos se deberá tomar en cuenta:

- Iluminación apropiada. La luz que bañe el espacio de trabajo deberá ser uniforme, no se requiere ninguna iluminación en particular, por lo que puede realizarse de día sin ningún inconveniente, en caso de realizarse de noche, se deberá procurar que la luz artificial ilumine completamente el espacio de trabajo.
- Temperatura adecuada. Ya sea a través del uso de ventanas o aire acondicionado, se deberá buscar un ambiente con temperatura promedio, “la temperatura ideal de un salón de taller es de 22 grados centígrados” (Candelo, Ortiz, & Unger, 2003).
- Sillas o bancas ligeras. Necesarias para adaptar su lugar en el espacio de acuerdo con el desarrollo del taller. Se pueden colocar rodeando el espacio de acción, en uno u otro extremo, la idea es ayudarse de ellas para delimitar el espacio en caso de ser muy grande y tenerlas a la mano en caso de requerirlo.

5. Materiales

En la descripción de cada actividad se señalan los materiales requeridos para la realización de la misma, es importante que una vez definidas las actividades que se utilizarán, el equipo de trabajo obtenga y resguarde todo lo necesario para la

realización de las mismas.

Se recomienda contar con:

- Hojas de papel (5ª 10 hojas por día) y marcadores gruesos (5 a 10 piezas).
- Etiquetas de papel adheribles, que fungirán como personalizadores, en caso de ser necesario. La cantidad variará en función del número de participantes.
- Libreta de notas y un bolígrafo, para el facilitador y su asistente.

6. Música

Si bien no se está considerando la inserción de un músico con instrumentos en vivo para la sesión, el acompañamiento musical queda sujeto a la decisión del facilitador. En caso de utilizarla, se sugiere considerar los siguientes aspectos:

- *Utilización de diferentes géneros y ritmos*, que permitan acompañar los ejercicios y dinámicas de acuerdo a la intensidad de las mismas.
- *Sin o con poco acompañamiento vocal*, para evitar la predisposición de los participantes
- *No convencional*, que no se trate de música demasiado popular, para evitar desviar la atención o incitar la dispersión. Una opción viable, pueden ser las percusiones latinas, africanas o jazz para los ejercicios más dinámicos, y del género clásico para los de relajación o concentración.

3.4 Ejecución del taller

Una vez que se ha realizado la planeación, los participantes fueron convocados y se validaron las condiciones del espacio para la puesta en marcha del TTP, el primer paso para la implementación de esta técnica está hecho.

Los ejercicios que se sugieren para la realización de la primera sesión son parte de las propuestas de Emunah (1994), Boal (2001), Candelo, Ortiz, Gracia &

Unger (2003), Boal (2004) y Díaz & Ost (2014), adaptados conforme a la experiencia del sustentante; existen otros que formaron parte de la formación teatral y experiencia escénica del mismo (*Anexos I y II*).

Sesión 1

La primera sesión es vital para el desarrollo del taller, en ella se dará el primer encuentro entre los participantes y el equipo de trabajo (investigadores/implementadores), por lo cual se debe ser muy claro en la comunicación de los objetivos, las reglas del juego y antecedentes del taller, con miras a gestar un ambiente empático entre ambas partes.

Desarrollo

Para el desarrollo de esta primera sesión es fundamental la selección de los ejercicios (*Ver Anexo I*) de acuerdo con las características de la población, la duración de la sesión, con base en la planeación previamente realizada.

Evaluación

Al finalizar la sesión, el equipo de trabajo deberá reunirse para realizar una evaluación sobre los resultados de la primera sesión, se sugiere tomar como base los siguientes temas:

- *Participación de la población.* Qué tan rápido se dio la integración, hubo demasiada inhibición, hubo resistencias, etcétera.
- *Ejecución de las dinámicas.* Se trata de valorar la ejecución de las dinámicas entre la población, para determinar la viabilidad programada para la siguiente sesión.
- *Aspectos a destacar.* Recordar los sucesos que fueron destacables (positivos y negativos), ejercicios, ejecución de los mismos o la incursión de algún participante.
- *Rumbo al objetivo.* Hacer una recapitulación sobre la práctica del día e identificar si existe algún indicio que permita dirigir o redirigir el rumbo de

la sesión siguiente, con miras al objetivo trazado; y en caso de ser necesario, replantearlo.

Es esencial, retomar lo comentado por la población al finalizar la sesión, así como las notas registradas por el facilitador y el facilitador adjunto, así como los encargados de realizar un registro sobre el TTP, pues la perspectiva de cada uno ayudará a la generación de datos esenciales para el desarrollo de la siguiente sesión.

Sesión 2

Se trata de la sesión más importante del taller, dado que en su práctica se revelará de forma más concreta, información sobre la población que el investigador está trabajando.

Desarrollo

Para la planeación de esta sesión es recomendable que la planeación de las actividades a realizar estén claramente encaminadas a la construcción de un ambiente de confianza y empatía para la ejecución de los ejercicios finales que son pieza clave en la implementación de esta técnica (*Anexo II*).

Evaluación

Posterior a la realización del TTP es necesario que el equipo de trabajo se reúna para realizar una evaluación del taller, recapitulando el desarrollo del taller en general y destacando los hechos que destaquen por su importancia para la investigación, esto les permitirá conocer los alcances efectuados tras la aplicación de la técnica.

Con los resultados de la valoración de la primera sesión, sumados a los de la segunda, el equipo de trabajo estará listo para ofrecer una evaluación más completa, que junto con la información obtenida previa al taller permitirá arrojar

datos que podrían convertirse en *insights*.

La valoración final del taller se puede realizar una vez que los participantes se han retirado, o un par de días después, tratando de que sea lo más pronto posible, para mantener presentes aspectos diversos sobre el desarrollo del taller. Se sugiere considerar lo siguiente:

- *Diseño del taller.* Las dinámicas fueron funcionales en cuanto a objetivo y participación de la población, su duración, etcétera.
- *Las reglas del juego.* Fueron respetadas o no, qué hace falta para afianzarlas...
- *Participación de la población.* Cuál fue el número de asistentes a una sesión con respecto a la siguiente, qué tan rápido se dio la integración, hubo mucha inhibición, hubo resistencias, etcétera.
- *Logro de los objetivos.* Se alcanzaron los objetivos planteados, qué se logró...
- *Aspectos a destacar.* Recordar los sucesos que fueron destacables (positivos y negativos) en la primera sesión, ejercicios, ejecución de los mismos o la incursión de algún participante.

Es importante contar con los materiales de registro (fotografía y video) a la mano para poder trabajar con ellos en la revelación de hallazgos, ya que en ellos se pueden reforzar o desvanecer supuestos, o conclusiones adelantadas.

3.5 Situaciones no deseadas

Es posible que durante la preparación del taller o en el transcurso de su implementación, se presenten situaciones no deseadas, es decir, problemas o complicaciones. A continuación se presentan algunas de las más comunes, acompañadas de sugerencias de prevención y solución:

- *Problema:* Llegan menos participantes de los requeridos

Modo de prevención:

- Solicitar confirmación de los participantes, en particular de aquellos que son líderes en la comunidad, ya que tienen el poder de atraer a más personas.
- Hacer común la presencia de un número mínimo de participantes para la ejecución del taller.
- Procurar que el espacio en el que se realizará el taller sea de fácil acceso.

Alternativa de solución:

- Analizar hasta qué punto es conveniente reprogramar la sesión.
- Ajustar el programa para aplicarlo con el número de asistentes presente. Los ejercicios pueden ser más largos y se pueden poner en práctica más variaciones.

➤ *Problema:* Llegan más participantes de los requeridos

Modo de prevención:

- Solicitar confirmación de los participantes y limitar el número de registros.
- Hacer común la presencia de un número mínimo de participantes para la ejecución del taller

Alternativa de solución:

- Ajustar el programa para aplicarlo con el número de asistentes, los ejercicios podrían durar menos, incluso algunos podrían no ejecutarse.

➤ *Problema:* La sesión duró más del tiempo acordado

Modo de prevención:

- Explicar las instrucciones de cada ejercicio de forma puntual, para evitar tomar más tiempo del debido.
- Limitar la interacción de los participantes entre cada ejercicio.

Alternativa de solución:

- Tomar el tiempo de ejecución de cada ejercicio, es importante no forzar los ejercicios.

- Hacer transiciones rápidas entre cada ejercicio.
 - Realizar ajustes sobre las variaciones de los ejercicios y limitarlos a una sola repetición en el caso de aquellos que proponen una o más, a excepción de los de representación.
- *Problema:* El espacio no tiene las características recomendadas para la ejecución del taller
- Modo de prevención:
- Realizar una visita previa al espacio para estar consciente de sus deficiencias y poder remediarlas con antelación
 - Contar con una segunda opción de espacio.
- Alternativa de solución:
- No preocuparse mucho.
 - Adaptarse a las circunstancias. El taller se puede realizar en cualquier espacio, siempre y cuando tenga las dimensiones señaladas, lo demás puede ser prescindible.
- *Problema:* Actitud poco participativa de la población
- Modo de prevención:
- Realizar una radiografía de los futuros participantes para considerarla en el diseño del taller.
 - Preparar alternativas, juegos o dinámicas diferentes que permitan mayor integración (Ver Emunah (1994), Boal (2001), Candelo, Ortiz, Gracia & Unger (2003), Boal (2004) y Díaz & Ost (2014)).
- Alternativa de solución:
- Mantener la calma.
 - Seleccionar y las dinámicas de acuerdo al tipo de población, si son solo mujeres, niños o ancianos, las reglas pueden ser otras.
 - Tomar a los participantes más pasivos para ejemplificar los ejercicios.
 - Analizar los motivos de los pasivos, en ocasiones esta actitud puede deberse a una limitación física, predisposición o a un estado de ánimo

ajeno al curso.

➤ *Problema:* Cansancio en la población

Modo de prevención:

- Una vez realizada la radiografía de la población, se pueden considerar en el diseño del taller con pausas entre los ejercicios que se consideren de mayor impacto.

Alternativa de solución:

- Realizar pausas entre los ejercicios para que los participantes regulen su ritmo cardiaco, tomen agua o descansen; en estos minutos el facilitador puede explicar los fines del ejercicio y recibir comentarios sobre el mismo por parte de los participantes.
- Proponer dinámicas que mantengan alerta a los participantes, en caso de que el cansancio sea más mental que físico (Ver Emunah (1994), Boal (2001), Canelo, Ortiz, Gracia & Unger (2003), Boal (2004) y Díaz & Ost (2014).

➤ *Problema:* Comportamiento negativo o agresivo entre los participantes

Modo de prevención:

- Localizar las posibilidades de conflicto entre los participantes, posiblemente en la investigación previa se obtengan datos sobre rencillas o diferencias entre diferentes personas y grupos.
- Dar un trato amable a todos los participantes, mostrando imparcialidad ante el grupo.
- Poner atención al lenguaje corporal de los participantes para conocer si entre las acciones hay tonos de agresividad y tratar de frenarlos.

Alternativa de solución:

- Mantener la calma, hablar con el agresor de forma directa, y manifestarle los efectos.

- Dialogar con los participantes afectados, destacando las características y objetivos del taller para ofrecer un acuerdo de respeto (al menos durante el desarrollo del mismo).
- Apoyarse en el grupo, posiblemente la dinámica general ayude a desvanecer las resistencias de los participantes en conflicto.

Para la implementación de la técnica siempre deberán considerarse las características de la población, pues esto determinarán la selección y adaptación de las dinámicas propuestas (*Anexos I y II*).

La técnica permite una interacción en la que a través de lo corporal, lo verbal y lo visual se expongan problemas complejos, que posibiliten diferentes miradas para su abordaje, que de acuerdo con Buchanan (1992) hagan que el diseñador tenga una técnica en la acción visual y conexión en un ecosistema integrado, para la generación de una propuesta de solución que considere la integración de las necesidades específicas y los valores de una sociedad, en un contexto determinado.

CAPÍTULO IV: IMPLEMENTACIÓN

*Actores somos todos nosotros, el ciudadano no es aquel
que vive en sociedad: ¡Es aquel que la transforma!*
Augusto Boal

El presente capítulo está destinado a la aplicación del TTP en un caso real. Se trata de los alumnos de los programas de Técnico Superior Universitario de la Ibero, un proyecto que atiende al compromiso social de la universidad desde su lanzamiento en 2013.

En una primera parte se describirá el Programa de TSU para mostrar un panorama sobre la población objeto de estudio y posteriormente sus diversas problemáticas. Posteriormente se describirá el proceso de implementación del TTP a un grupo muestra, los hallazgos y los resultados obtenidos.

4.1 El caso del Programa de TSU

En enero de 2013 la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, se convirtió en la primera institución de educación superior privada en la ciudad en incluir en su oferta académica el nivel de Técnico Superior Universitario (TSU), tomando como base el modelo de las Universidades Tecnológicas desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1991, definido en el acuerdo secretarial 279 como “la opción educativa posterior al bachillerato y previa a la licenciatura, orientada fundamentalmente a la práctica, que conduce a la obtención del título profesional correspondiente”²⁰.

Con esta ampliación en su oferta educativa, la Ibero actuaba de acuerdo a su interés por atender a las necesidades del mundo actual, afín con su misión de “contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica” mediante “...la formación de profesionistas e investigadores

²⁰ Acuerdo Secretarial 279, Secretaría de Educación Pública, publicado en el Diario Oficial de la Federación, el día lunes 10 de julio de 2000, Primera sección, Pág. 2

de gran calidad humana e intelectual [...] comprometidos en el mayor servicio a los demás”²¹.

Se trata de programas educativos, incluyentes y de calidad, que para la institución tienen por objetivos:

- Promover la equidad e inclusión educativa con programas innovadores y de calidad a nivel Técnico Superior Universitario.
- Facilitar la inserción al mercado laboral de los egresados de los programas de TSU.

Los más de 70 años de experiencia en la formación integral de alto nivel, el enfoque humanista, la estrecha vinculación que posee con el sector productivo y la solidez de sus departamentos académicos, fueron factores decisivos para la pertinencia interna de los nuevos programas académicos a este nivel.

Dichos programas buscan promover el aprendizaje de conocimientos y la adquisición de competencias profesionales derivadas de contextos socio-productivos determinados. Es decir, su pertinencia radica en atender a las necesidades del sector productivo, público y social, en torno al capital humano. En primera instancia se contempló generar un impacto en la periferia de la localización de universidad, en Santa Fe, debido al crecimiento exponencial que presentaba en el sector comercial, con el establecimiento de grandes corporativos, que de forma paralela trajeron negocios como restaurantes, hoteles, bares, entre otros.

Tras ser concebido como un programa de apoyo social de la universidad, se debieron considerar los siguientes factores:

- *Costos accesibles*, los alumnos están becados al 90% por la institución, esto es aplicable a todos los pagos de trámites.

²¹ *Misión y Visión de la de la Universidad Iberoamericana*, Aprobada por la Asamblea General de Asociados de Universidad Iberoamericana, A.C. el 05 de marzo de 2007.

- *Horarios flexibles*, que permitan a los estudiantes tener un trabajo de medio tiempo o tiempo completo.
- *Corta duración y con carácter mayoritariamente práctico*, con miras a tener una rápida inserción laboral de los egresados a través de la adquisición de conocimientos técnicos acordes a las necesidades del entorno laboral.
- *Vinculación con el sector productivo*, que permita la realización de prácticas y Estadías profesionales, y a la posible empleabilidad de los egresados.

Con base en lo anterior, los programas TSU de la Ibero se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Plan de estudios: semestral
- Modalidad: presencial
- Duración: dos años y medio
- Colegiatura: 5 pagos mensuales de \$775.42 por semestre (cuota vigente a Primavera 2016)
- Clases: lunes a sábado; lunes a viernes de 19:00 a 22:00 horas y sábados de 8:00 a 14:00 horas o de 9:00 a 15:00 horas, éste último depende del programa académico.

Al tratarse de un proyecto social y de inclusión, no existen restricciones para solicitar el ingreso. El único requisito es haber concluido el bachillerato, contar con el certificado de finalización del mismo y cumplir con el proceso de admisión, que consta de un examen de admisión EXANI-II del CENEVAL y una entrevista con el coordinador del programa. Los aspirantes que cubren el puntaje mínimo requerido en el examen (5600 puntos) son convocados a la entrevista. Este proceso se realiza una vez al año, entre los meses de abril y julio, para ingresar en el periodo de otoño.

En primavera de 2013 comenzó el programa pionero, TSU en Hoteles y restaurantes, que pertenece al Departamento de Estudios Empresariales. En otoño del mismo año, iniciaron dos programas más: TSU Sistemas administrativos y contables, adscrito al mismo Departamento; y TSU en Producción gráfica,

ubicado el Departamento de Diseño. Un año más tarde, en otoño de 2014, se da la apertura del TSU en Software, por el Departamento de Ingenierías. Próximamente, iniciará un nuevo programa de este mismo departamento, TSU en Diseño mecánico y manufactura.

Programa TSU	Departamento Académico	Periodo de apertura
Hoteles y restaurantes	Estudios Empresariales	Primavera de 2013
Sistemas administrativos y contables		Otoño de 2013
Producción gráfica	Diseño	Otoño de 2013
Software	Ingenierías	Otoño de 2014
Diseño mecánico y manufactura		Próximamente

Tabla 6. Programas TSU

4.1.2 La problemática

Uno de los problemas más complejos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior es la deserción (ANUIES, 2001) y los programas de TSU de la Ibero no son la excepción; desde su comienzo han registrado un alto índice el cual, se encuentra dentro del promedio que a este respecto registran las Universidades Tecnológicas, cercano al 35% de acuerdo con Flores-Crespo (2009, pág. 40).

A continuación se presenta el histórico de la población y bajas generales en los periodos de ingreso (otoño) y el subsecuente (primavera), se toman como referencia estos periodos ya que en la práctica ha resultado ser el que registra mayor deserción, debido a que se trata del semestre de ingreso de una nueva generación.

Programa TSU	Otoño 2013 a Prim 2014				Otoño 2014 a Prim 2015				Otoño 2015 a Prim 2016			
	Población		Bajas		Población		Bajas		Población		Bajas	
	O 2013 (Ingreso P 2014)	N°	%	O 2014 (Ingreso P 2015)	N°	%	Dif %	O 20145 (Ingreso P 2016)	N°	%	Dif %	
TECNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO EN HOTELÉS Y RESTAURANTES	84	15	17.86	91	15	14.15	-3.7	110	18	16.36	2.2	
TECNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO EN SISTEMAS ADMINISTRATIVOS Y CONTABLES	26	12	46.15	42	11	20.75	-25.4	83	9	10.84	-9.9	
TECNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO EN PRODUCCIÓN GRÁFICA	25	7	28.00	33	8	19.51	-8.5	56	11	19.64	0.1	
TECNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO EN SOFTWARE*	0	0		44	6	33.33	33.3	69	26	37.68	4.3	
Total	135	34	25.2	218	40	18.35	-6.8	318	64	20.13	1.8	

*Ingreso extraordinario de Software P 2015 = 32 alumnos (no considerados en la población para el cálculo de las bajas del periodo)

Tabla 7. Histórico población y bajas generales de otoño 2015 a primavera 2016²².

²² Elaboración propia con información de la Dirección de Análisis e Información Académica (DAIA) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Ante este panorama, la Ibero a través de la Coordinación General del Programa TSU en conjunto con las coordinaciones académicas de cada programa, ha realizado esfuerzos por reducir estas cifras a través de diversas acciones: programas de tutorías, asesorías académicas, talleres que atiendan a las necesidades del grupo o de casos particulares en torno al proceso de aprendizaje, acompañamiento psicológico o proyecto de vida, éstos últimos a cargo de la Coordinación de Atención Estudiantil Universitaria (CAEU).

Las bajas se han categorizado en dos rubros: abandono, para aquellos alumnos que deciden darse de baja de forma voluntaria por diversas situaciones; y por reglamento, que como su nombre lo indica, engloba a los alumnos que causan baja por no apegarse a la reglamentación universitaria vigente. Respecto a cabe señalar que en el Reglamento de Estudios de Técnico Superior Universitario (2014), Artículo 13, uno de los motivos de baja es no acreditar al “término del periodo escolar una materia en evaluación de segunda vuelta”. Estas evaluaciones son de carácter global, no consideran evaluación previa alguna, y según el Capítulo IV, artículo 30 del mismo Reglamento, “tienen la finalidad de juzgar el grado en que un alumno que no aprobó la materia en la evaluación ordinaria ha alcanzado los objetivos generales de la carátula oficial de la materia”. Además, los alumnos solo tienen siete periodos académicos para concluir sus estudios (Capítulo II, artículo 9).

Lo anterior exige de los alumnos cumplir con una serie de características, entre las que destacan: mayor compromiso con su formación académica, responsabilidad, organización del tiempo, proactividad, integración y colaboración.

Dada la importancia del primer semestre, en el periodo de ingreso de otoño 2015, se optó por tomar mayor atención en el proceso de admisión, enriqueciendo el cuestionario de entrevista y proponiendo a las coordinaciones la realización de talleres sobre las carreras, que pudieran arrojar al aspirante admitido mayor información sobre el programa que está por cursar, así como la impartición de

cursos de inducción a cargo del CAEU, con los siguientes tópicos: estilos de aprendizaje, metodología de estudio, manejo del tiempo, trabajo en equipo y relaciones Interpersonales.

Respecto a los resultados, de acuerdo con la *tabla 2*, se marca un descenso en los niveles de deserción en los programas TSU en Hoteles y restaurantes, Sistemas Administrativos y Contables con respecto a los periodos anteriores. Sin embargo, en el caso de TSU en Software no sucedió, por lo cual no es posible señalar que las acciones implementadas pudieron tener un impacto general, aunque en casos particulares como Producción Gráfica, así sucedió de acuerdo con su coordinadora, la Dra. Luz María Rangel, para quien la implementación de los talleres generados por el propio departamento, fue auxiliar en la valoración integral de las capacidades y habilidades de los aspirantes, con respecto al perfil de ingreso.

Las causas de deserción, ya sea por reglamento o abandono, son muy diversas y no están alejadas de las que presentan las investigaciones de ANUIES (2001) o Flores (2009). En el caso de los programas TSU de la Ibero se pueden señalar: aspectos económicos, reprobación, conflictos de trabajo, problemas personales, distancia del trabajo o casa a la universidad e incumplimiento de las expectativas. Más allá de detallar cada uno de los aspectos mencionados con antelación, considero pertinente enunciar lo que a través de la experiencia y las estadísticas, basadas en las entrevistas de admisión (de los alumnos inscritos en el periodo otoño 2015) nos refleja como características de los alumnos:

- *Situación familiar compleja o variada.* Hay casos de madres solteras que al mismo tiempo son jefas de familia, otros que son jefes de familia, algunos más viven con algún familiar que sustenta sus estudios. Existen alumnos que trabajan y el ingreso económico que perciben es parte importante del sustento familiar o representa el total.

- *Trabajo.* El 72% de los alumnos trabaja, ya sea de medio tiempo o tiempo completo. En algunos casos, hay quienes han renunciado y buscan apoyo en una tercera persona para concluir sus estudios, un trabajo de medio tiempo o como *freelance* que les permita administrarse mejor.
- *Escuelas públicas.* En su mayoría los estudiantes cursaron el bachillerato en Instituciones de Educación Media Superior de carácter público. Sin embargo, hay algunos casos de egresados de escuelas privadas.
- *Deficiencia en áreas como matemáticas y expresión escrita.* De acuerdo a los resultados del examen de ingreso (EXANI-II) son las áreas en las que los alumnos demostraron tener resultados más bajos con respecto a otras. Aspecto que se ha confirmado por los profesores que imparten asignaturas que incluyen estos temas.
- *Relativa valoración del nivel TSU.* El reconocimiento del nivel TSU entre la población es relativo, ya que socialmente la licenciatura posee mayor reconocimiento, argumento que se corrobora con las investigaciones de Villa & Flores (2002) y Flores (2009) con alumnos de las Universidades Tecnológicas.
- *Hábitos de estudio deficientes.* De acuerdo con información proporcionada por las coordinaciones académicas, profesores y equipo del CAEU, los alumnos no cuentan con las herramientas prácticas suficientes que les permitan desarrollar con éxito el proceso de aprendizaje.
- *Poco conocimiento del idioma inglés.* Debido a comentarios de las coordinaciones académicas, así como información proporcionada por los profesores de las asignaturas de inglés, los alumnos tienen poco conocimiento del idioma en general, lo cual afecta el avance de los cursos en esta área.

En la siguiente infografía se muestran las características de la población inscrita en el periodo otoño 2015.

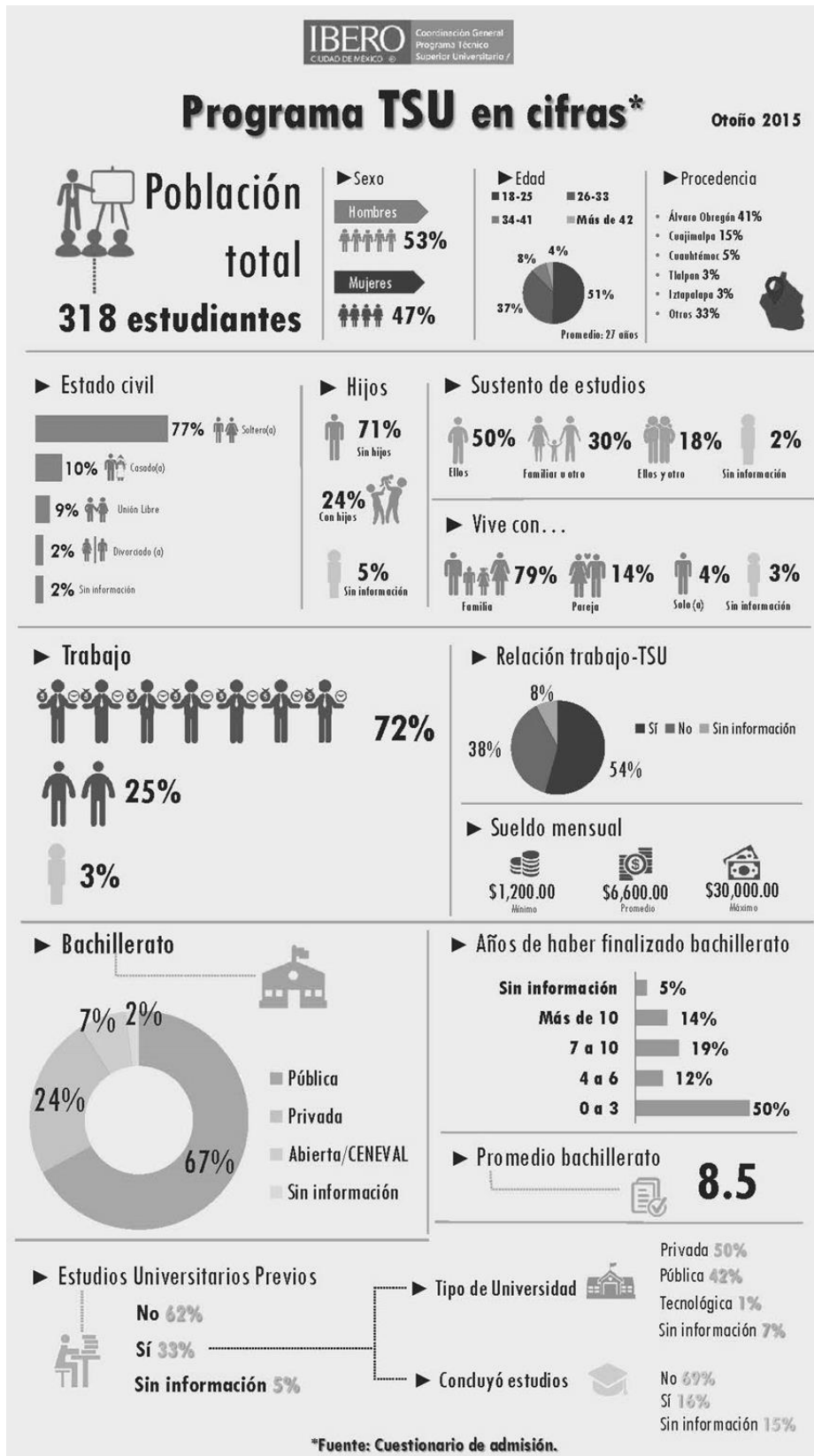


Tabla 8. Infografía población TSU otoño 2015

4.2 Implementación del taller de TTP

Si bien se cuenta con la información antes presentada respecto a la deserción de los estudiantes, no se ha llevado a cabo de forma integral un seguimiento sistemático y puntual en todos los programas que permita contar con un panorama respecto a los problemas que enfrentan los alumnos de manera cotidiana.

Más que conocer los problemas de deserción, la aplicación del TTP en la población de los programas TSU obedece a la necesidad de conocer desde el punto de vista de los estudiantes, cuáles son los aspectos que a su juicio y en conjunto, consideran conflictivos en el entorno en que se encuentran. A nivel Coordinación General y por parte de las coordinaciones de los programas, se ha logrado recabar datos sobre ello, pero nunca en consenso o de manera grupal.

A la coordinación general llegan casos aislados de alumnos que manifiestan diversas problemáticas en el aula a nivel académico, de integración grupal o de carácter personal. Las acciones que se toman en cualquiera de los casos es remitirlo al área correspondiente para poder ofrecerle una atención más integral, en caso de no poder ofrecer una solución al momento. Son muchos los datos con los que se cuentan, pero pocos alcanzan a documentarse formalmente, o llegan a tomar dimensiones mayores, principalmente por decisión del alumno.

A nivel externo, las principales inquietudes para la comunidad universitaria ajena a los programas TSU son los referentes a la integración de los alumnos con el resto de la población, la forma en que se reconocen como estudiantes de la Ibero, las instalaciones, el trato y la forma en que se desenvuelven dentro de la universidad.

En la Coordinación General se cuenta con datos, cifras y estadísticas que ayudan a trazar líneas o supuestos sobre los puntos anteriores, particularmente en los casos que se orienten o puedan ser causales de baja, o a los que se da seguimiento a partir de esta situación. Sin embargo, poco se conoce sobre el

sentir de los alumnos regulares, sino hasta el momento en que o tienen un problema o causan baja, por cualquiera de las causas enunciadas anteriormente. Es decir, aunque existen estrategias para contrarrestar los problemas de deserción, poco se conoce sobre la forma en que se sienten los alumnos con respecto a su estancia en la universidad, antes de que causen baja o lo tengan algún problema severo.

Se considera que la técnica del TTP que se propone en el presente proyecto es una alternativa para lograr un acercamiento diferente a la población de TSU. Para poder validar lo anterior, se llevó a cabo la implementación de la técnica en un grupo muestra, a manera de prototipo rápido considerando el planteamiento del *Design Thinking*.

Dado lo cual la pregunta en torno a la que giró la aplicación del TTP fue: ¿existe alguna problemática percibida por los alumnos regulares de TSU que pueda afectar su desarrollo académico? La idea es identificar a existencia de alguna dificultad de que desde la Coordinación General de TSU se pueda trabajar, para mejorar el desempeño y desarrollo de los estudiantes en de TSU en la Ibero.

4.2.1 Descripción de la población

Actualmente, se encuentran inscritos 216 alumnos en los programas de TSU. Para obtener una muestra y poder implementar la técnica, se convocó de forma general a todos los alumnos de los a participar en un Taller de Teatro Participativo a través del Consejo de Representantes de TSU, un grupo de alumnos que además de desarrollar actividades que aporten a la formación de los estudiantes, fungen como enlace entre las coordinaciones académicas y los alumnos. El taller se realizó los días 30 y 31 de marzo del presente año, y durante dos semanas se realizó promoción entre los alumnos.

En la convocatoria se solicitó un registro previo, al que respondieron 25 alumnos de los cuales asistieron 20 en la primera sesión y 15 en la segunda. Es importante apuntar que cada el nombre de cada uno de los participantes fue cambiado para proteger el anonimato de los mismos (Ver tabla 8).

	Nombre	Sexo	Edad	Semestres cursados	Programa TSU	Periodo de ingreso	Delegación
1	Gabriela	F	21	1	Producción Gráfica	Otoño 2015	Álvaro Obregón
2	Joel	M	24	1	Producción Gráfica	Otoño 2015	Cuauhtémoc
3	Raúl	M	24	1	Producción Gráfica	Otoño 2015	Naucalpan de Juárez
4	Mario	M	26	1	Producción Gráfica	Otoño 2015	Tlalpan
5	Federico	M	25	1	Producción Gráfica	Otoño 2015	Coyoacán
6	Omar	M	25	1	Producción Gráfica	Otoño 2015	Cuautitlán Izcalli
7	Sonia	F	22	1	Hoteles y restaurantes	Otoño 2015	Cuauhtémoc
8	Catalina	F	31	1	Producción Gráfica	Otoño 2015	Álvaro Obregón
9	Alicia	F	29	3	Software	Otoño 2014	Ecatepec de Morelos
10	Jessica	F	19	1	Producción Gráfica	Otoño 2015	Gustavo A. Madero
11	Sandra	F	23	1	Producción Gráfica	Otoño 2015	Iztapalapa
12	Valeria	F	28	1	Producción Gráfica	Otoño 2015	Cuajimalpa de Morelos
13	Miguel	M	24	1	Producción Gráfica	Primavera 2015	Cuajimalpa de Morelos
14	Guillermo	M	30	1	Producción Gráfica	Otoño 2015	Cuajimalpa de Morelos
15	Emiliano	M	27	1	Producción Gráfica	Otoño 2015	Benito Juárez
16	Aurora	F	26	1	Producción Gráfica	Otoño 2015	Cuajimalpa de Morelos
17	Jorge	M	33	1	Producción Gráfica	Otoño 2015	Cuajimalpa de Morelos
18	Olympia	F	25	1	Hoteles y restaurantes	Otoño 2015	Álvaro Obregón
19	Virginia	F	19	1	Hoteles y restaurantes	Otoño 2015	Álvaro Obregón
20	Inés	F	25	1	Producción Gráfica	Otoño 2015	Álvaro Obregón

Tabla 9. Datos de la población muestra

Características de los participantes:

- *Sexo:* 55% son mujeres y 45% hombres.
- *Edad:* El promedio de edad entre los asistentes fue de 27 años. El más joven cuenta con 19 años, mientras el mayor con 55.
- *Delegación de procedencia.* El 25% afirmó vivir en la delegación Álvaro Obregón; 25% en Cuajimalpa de Morelos; 10% en Cuauhtémoc; mientras el 40% restante se divide de manera equitativa entre Benito Juárez, Coyoacán, Cuautitlán Izcalli, Ecatepec, Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Naucalpan de Juárez y Tlalpan.
- *Programa TSU.* El 80% de los participantes se encuentra cursando el segundo semestre del programa TSU en Producción gráfica; 15% TSU en Hoteles y restaurantes, inscritos también en el segundo semestre; y 5% TSU en Software, inscritos en el cuarto semestre. No se registró ningún alumno inscrito en el programa TSU en Sistemas administrativos y contables.

El alto número de alumnos del programa TSU en Producción gráfica, radica en que fueron invitados a asistir por invitación del sustentante, quien funge como su profesor en la asignatura *Comunicación visual*, y acordó considerar la asistencia al TTP como una actividad de participación para la clase. Por lo cual los alumnos se sintieron motivados a acudir.

4.2.2 Metodología

Acorde con el número de alumnos que se encontraban en el registro previo, se diseñó el taller teniendo como referentes las características generales de la población antes enunciadas. El número de participantes sería crucial para determinar las actividades y la duración de las mismas.

Las actividades seleccionadas obedecen a las sugeridas en el capítulo anterior, reforzadas con las propuestas de Emunah (1994), Boal (2001), Candelo, Ortiz, Gracia & Unger (2003), Boal (2004), Díaz & Ost (2014), considerando que la duración promedio del taller sería de cinco horas, dividido en dos sesiones consecutivas de dos horas y media cada una, en un horario de 17:30 a 19:00 horas.

Como espacio para la realización del TTP, se consideró pertinente que fuera en las instalaciones de la Ibero, dada la ubicación conocida por todos los alumnos y la facilidad podrían tener para trasladarse a sus salones de clase una vez terminadas las sesiones. Se tomaron en cuenta áreas del Centro Cultural y Deportivo Enrique Torroella S.J., en donde se imparten los talleres de artes escénicas, el Auditorio de este mismo espacio, el Aula Magna Santa Teresa y el Auditorio Crescencio Ballesteros, siendo éste último el seleccionado por cuestiones de disponibilidad.

La primera sesión estuvo dedicada a la presentación del taller, destacando los objetivos del mismo. Se expusieron los antecedentes y sustentos teóricos del TTP a los participantes, para explicar sus características, también se realizó una introducción del equipo de trabajo. Esta sesión estuvo dedicada a *romper el hielo* con los participantes, establecer lazos de confianza, un ambiente de respeto a través de ejercicios de integración, confianza y escucha.

Para la segunda sesión, las dinámicas estuvieron dedicadas a la conciencia corporal, del espacio, la concentración de la atención y la imaginación. En esta etapa se realizaron ejercicios clave para el TTP, basados en el teatro imagen y teatro foro, del TO. La idea era poder representar a través de una escultura una problemática común a todos los miembros del equipo, posteriormente presentar una imagen que fungiera como su contraparte o solución y por último, una representación escénica de la misma problemática u otra, acordada en común. En éste último ejercicio los alumnos que fungían como espectadores estaban

encargados de realizar las correcciones que consideraran necesarias para transformar la escena poco a poco hasta llegar a una representación, positiva e ideal, en antítesis de la anterior.

A continuación se detalla la escaleta adaptada para la realización del taller, especificando las actividades realizadas, duración, materiales y objetivos de las mismas:

Sesión 1:

Objetivo	Actividad	Duración
Apertura	Bienvenida	0:15:00
Reconocimiento	Presentación de los participantes	0:10:00
Romper el hielo	Canto en círculo	0:12:00
Calentamiento	Preparación corporal	0:15:00
Relajación	Huella	0:18:00
Confianza	Bambú	0:20:00
Confianza 2	Vuelo	0:12:00
Situación	Situación con canción	0:15:00
Cierre	Finalización del taller	0:10:00
	Duración total	2:07:00

Sesión 2:

Objetivo	Actividad	Duración
Apertura	Bienvenida	00:08:00
Conciencia del espacio	5 velocidades	00:12:00
Concentración de la atención	Dinámica de la pelota	00:18:00
Conciencia corporal	5 velocidades y espacio reducido	00:15:00
Imaginación	Construcción de ambiente	00:08:00
Abstracción	Modelado tema libre	00:10:00
Identificación del problema	Modelado problema	00:10:00

Solución al problema	Modelado de solución al problema	00:10:00
Síntesis del problema	Representación de la problemática	00:20:00
Solución colectiva al problema	Representación de la problemática con pausas	00:25:00
Cierre	Finalización del taller	00:15:00
Duración total		2:31:00

4.2.3 El proceso

El taller fue diseñado especialmente para los alumnos de TSU, como se mencionó anteriormente el horario y el espacio en donde se realizó estuvieron pensados en ofrecerles facilidades de acceso y a que no se convirtiera en un obstáculo para asistir a sus clases regulares; tomando en cuenta además, que un porcentaje considerable trabaja, por lo cual un horario vespertino sería lo más conveniente.

En un principio el TTP fue planteado para tener mayor duración, sin embargo, de acuerdo con las experiencias previas en las actividades organizadas por el Consejo de Representantes de TSU, en las que el nivel de asistencia es variable, incluso sumamente reducido, debido a la poca participación de los alumnos convocados -sin que se conozcan las causas-, se optó por ajustarlo a dos sesiones de dos horas y media, pues al extender la duración, del taller se corría el riesgo de contar con un menor número de participantes, lo cual podría perjudicar la representación final del taller.

Para la primera entrega se consideró prudente la guía de un facilitador externo, para evitar predisponer a los alumnos en la fase inicial por la relación profesor-alumno que mantiene el sustentante con el grueso de la población, por lo cual Marisol Rocha²³, estuvo encargada de fungir como facilitadora debido a su experiencia en el quehacer escénico.

²³ Maestra en Estudios de Asia y África por El Colegio de México, especialidad África. Licenciada en Literatura Dramática y Teatro por la UNAM. Ha trabajado desde 2005 en las áreas de producción y dirección en Festivales como el del Centro Histórico, Festival Internacional de Teatro de Puebla, Festival Internacional de Dramaturgia

Las sesiones fueron documentadas de forma escrita y en fotografía por Liliana Corona, quien fue invitada a participar en esta labor porque al formar parte del cuerpo de profesores del TSU en Producción Gráfica, podría ayudar a que la percepción de los participantes sobre ella fuera de carácter positivo, y no comprendida como un ente ajeno, que sólo participa como observador.

Debido a problemas de logística de la Ibero, el auditorio no se encontraba abierto a la hora en que fue solicitado, además hubo que adaptar el espacio para las necesidades del taller, por lo que todos los involucrados participaron en el acomodo de sillas para definir la distribución del espacio de trabajo, bajo las instrucciones de los facilitadores, por lo cual, el taller se retrasó por espacio de 20 minutos.

En la segunda sesión el número de aspirantes se redujo, algunos de ellos avisaron previamente al facilitador, otros tenían que salir por algunos minutos del taller, pero fueron invitados a regresar, todos lo hicieron. Por otra parte, una alumna que no asistió a la primera sesión, si lo hizo en la segunda y tuvo facilidad para incorporarse a las actividades programadas. La duración de esta sesión si constó en las dos horas y media, sin embargo, hizo falta tiempo para poder realizar un cierre mucho más dinámico con los comentarios de los alumnos.

Dado el trabajo realizado en la sesión previa, los ejercicios programados para la segunda fluyeron de mejor forma. En esta ocasión el sustentante si fungió como facilitador por completo.

Contemporánea DramaFest y Festival Internacional Cervantino con directores como Alberto Villarreal (México), Emilio García Wehbi (Argentina) e Ignacio García (España) entre otros. Actualmente trabaja temas que implican la relación entre las artes y el desarrollo a partir de proyectos interdisciplinarios en África subsahariana, donde realizó trabajo de campo en el año 2012 con el proyecto "Función del Teatro para el Desarrollo en programas relacionados con VIH/SIDA en los slums de Nairobi".

4.3 Hallazgos

Para la presentación de los resultados del TTP, se mencionarán de acuerdo a dos categorías: aspectos generales, en torno a la dinámica grupal; y particulares, referentes a la problemática.

Aspectos generales

- Atención

Pese a que la falta de atención y concentración, puede considerarse hasta cierto punto normal, dada la naturaleza de las actividades por la exigencia un trabajo integral que involucra los sentidos, el cuerpo y la mente, la adaptabilidad del grupo para trabajar este aspecto, puede considerarse satisfactoria.

Una de las dificultades que permaneció como constante a lo largo del taller, fue la atención y la falta de concentración en la misma. Durante las dos sesiones, los ejercicios llegaron a retrasarse por este motivo, los participantes permanecían dispersos, pese a tener una actitud positiva frente las indicaciones y el trabajo en equipo.

Los participantes tardaban en entrar por completo a los ejercicios debido a la falta de atención a las indicaciones, y cuando lo logran, se dispersaban con facilidad, lo cual repercutió en el desarrollo de los mismos.

Una de las lecturas que puede tener la falta de atención es la tensión que existía entre los participantes, no por diferencias personales entre ellos, sino por el desconocimiento de las actividades a realizar. La tensión también es una resistencia a lo que acontece alrededor, a lo nuevo, y para lo cual, los ejercicios de relajación se convirtieron en el mejor aliado.

- Actitud

A lo largo del taller los alumnos mostraron una actitud positiva y propositiva con respecto a los ejercicios, las indicaciones y los temas por trabajar, aspecto que es importante destacar, pues en la disposición del grupo se pueden reflejar problemas personales entre los participantes o hacia las actividades, que pueden repercutir en el desarrollo del trabajo en equipo.

Se trató de un grupo que tomó el proceso de integración con calma, conciencia y abierto a la escucha del otro.

Unicamente se registró el caso de un alumno que durante el segundo ejercicio de la primera sesión, abandonó el taller argumentando tener una alergia, sin embargo, este hecho no afectó el transcurso de las dinámicas.

Aspectos particulares: el problema

La problemática general que se decidió poner sobre la mesa para comenzar el trabajo escénico en la segunda sesión fue: *El problema de TSU*. Los alumnos realizaron una escultura con el cuerpo de sus compañeros a partir de esa problemática, la indicación fue elegir en conjunto definir una problemática afín a todos y representarla de forma plástica a partir de su trabajo corporal.

El grupo estaba dividido en 2 grupos. El primero confirmado por: Raúl, Federico, Omar, Sonia, Miguel, Olympia e Inés; y el segundo por Gabriela, Joel, Catalina, Jessica, Valeria, Guillermo y Aurora

Escultura del problema: equipo 1

Una mujer está colocada de pie al centro del espacio escénico; a su lado (de pie también) hay dos hombres, uno le da la espalda, el otro está casi de frente a ella; el resto del equipo está sentado en el suelo, por el acomodo, se puede deducir

que se trata de un salón de clases, los hombres de pie son alumnos y la mujer del centro es una profesora.

La profesora tiene una actitud desafiante, parece molesta, su postura es girada hacia la derecha, con el brazo izquierdo extendido y la palma abierta, parece haber despedido del salón al alumno que se encuentra de espaldas a ella, él porta una mochila al hombro y libros en la mano, está girando ligeramente la profesora, la mira con desconcierto, y por su corporalidad parece que está encaminándose a una salida.

Con el brazo derecho, ligeramente flexionado señala a un alumno en forma inquisidora, mientras con la misma mano sostiene un aparato. El alumno con los dos brazos extendidos hacia los lados la mira con desconcierto.

El resto de los alumnos está sentado en el piso, con las piernas flexionadas y las rodillas hacia los lados, tienen las manos extendidas hacia los lados, parece que quieren demostrar confusión, miran atentos a la profesora y sus compañeros, un par se mira entre sí tratando de buscar una respuesta a la escena en el otro.

Los alumnos del equipo 2, que no participaron en la realización de esta escultura, tuvieron oportunidad de observar con detenimiento. Algunas de las palabras que utilizaron para definir lo sobre lo que observaron, fueron:

- Egoísmo
- Pelea
- Discriminación
- Desigualdad
- Desintegración
- Inquietud

Cuando se les pidió profundizar sobre lo que la imagen les provocaba, se expresaron lo siguiente:

“...injusticia y abuso de la autoridad”. Catalina

“...la ignorancia del profesor”. Omar

“...ellos dos no estaban conformes, corrimos a uno, y yo con la señal de no me importa y te vas”. Sonia

Escultura solución al problema: equipo 1

Para representar la versión ideal de la escultura anterior, los alumnos invirtieron los papeles. Los cuatro que estaban sentados en el cuadro anterior, siguen en la misma posición, pero ahora muestran relajados. La mayoría dibuja una sonrisa en el rostro, miran con atención a la profesora. Una alumna simula tomar notas, mientras dos más tienen la mano levantada, en señal de pedir la palabra.

La profesora parece estar revisando la tarea de un alumno; éste colocado a su derecha, mira con asombro el objeto que simula tener entre sus manos, podría tratarse de algún trabajo escolar. En un tono de amabilidad y con una sonrisa, la profesora mira hacia la izquierda en donde se encuentra un alumno, con la mano derecha parece indicarle que puede pasar. El alumno sonriente trae consigo una mochila y libros sujetos con la mano izquierda.

Cuando a los participantes del equipo dos se les pidió definir con una palabra la imagen que acababan de observar, utilizaron las siguientes:

- Integración
- Ayuda
- Aceptación
- Integración

Escultura: equipo 2

Un hombre y una mujer se encuentran trabajando en una mesa, tienen objetos diversos como cajas y reglas. Parecen estar realizando algún trabajo en conjunto.

Ella sujeta por los hombros una mochila, no se miran entre sí, observan lo que están haciendo, parecen concentrados.

A una distancia corta, se encuentran cinco mujeres que observan a la pareja anterior, están colocadas en grupo. Una de ellas los señala con el dedo índice de la mano izquierda y el brazo pegado al cuerpo, los mira con extrañeza; la segunda mujer los ve y en su cara hay una expresión de burla, mientras sostiene un teléfono celular con la mano izquierda; la tercera, tiene la pierna derecha ligeramente flexionada, el brazo izquierdo flexionado y colocado a la altura del abdomen, sobre la muñeca de ese brazo descansa el codo del brazo opuesto con la palma de la mano hacia el rostro, se toca el hombro, en su cara hay también una sonrisa, no es claro el tono ésta.

La cuarta mujer mira a la pareja con desaprobación, su postura corporal representa neutralidad; la quinta, los mira desde una posición de tres cuartos de espaldas, su cabeza está girada hacia ellos, con la mano derecha sostiene un teléfono celular, el brazo izquierdo está flexionado con el codo pegado al cuerpo, con los dedos de la mano ligeramente extendidos, apunta levemente hacia la pareja con la palma hacia abajo. Tiene una sonrisa, los mira con ironía.

Las palabras que los alumnos del equipo 2 utilizaron para definir lo que observaron, fueron:

- Rechazo
- Desprecio
- Apatía
- Burla

Otros comentarios derivados de la escultura surgieron los siguientes:

“Un grupo muy desunido, somos desunidos...” Joel

“El punto de nuestro trabajo era trabajar la exclusión, con respecto a los niños de licenciatura”. Gabriela

Escultura solución al problema: Equipo 1

Una pareja está trabajando sobre una mesa, ambos tienen una sonrisa en el rostro, miran al grupo de mujeres. Él tiene las manos ocupadas en un trabajo manual, ella tiene el brazo derecho flexionado y con la palma parece saludar a las mujeres. La segunda mujer (del cuadro anterior) se encuentra con ellos en la mesa, tiene el antebrazo derecho posado sobre ésta, con la mano izquierda invita parece estar llamando al resto de las mujeres.

El grupo de mujeres (ahora cuatro) está ligeramente alejado de los tres en la mesa. La primera, parece avanzar hacia ellos, tiene el brazo derecho extendido como si quisiera alcanzarlos; la tercera, tiene el cuerpo completo hacia ellos, el brazo derecho levantado, con la palma extendida, parece responder al saludo; la cuarta, los mira sonriente, está de frente a ellos; la quinta, los mira de frente completamente, ahora sostiene el teléfono celular con la mano izquierda, con la derecha doblada y pegada al cuerpo, toca su barbilla en tono de duda, con el dedo índice.

Las palabras que los observadores utilizaron para definir este cuadro, fueron:

- Integración
- Solidaridad
- Compañerismo

En el siguiente ejercicio, se ofreció a los participantes la posibilidad de cambiar el tema que trabajaron en la escultura por uno nuevo. Sin embargo, sólo el equipo dos quiso realizar esta modificación, el uno, continuó trabajando el mismo problema.

La representación del problema: equipo 1

Los mismos personajes de la escultura. La escena comienza con la profesora mirando su teléfono celular, ahora utiliza unos anteojos. El resto de los participantes que interpreta a los alumnos la observan. Un alumno en actitud sumisa entra al salón a pedir una explicación sobre su calificación, intenta hablar con la profesora, pero ésta se muestra negativa, nunca lo mira a los ojos se concentra en el teléfono celular, el tono que utiliza es ofensivo y golpeado, no lo deja continuar argumentando el punto que desea tratar, lo mira a los ojos sólo para correrlo del salón.

Un alumno más se levanta a preguntar a la profesora sobre su calificación, ésta es déspota con él, quien refleja miedo al dirigirse a ella, titubea mientras argumenta, ella no lo deja continuar. Suena su teléfono y sale del aula, se dirige a una alumna diciendo: *vámonos sobrina*. La alumna se levanta y le grita: *¡Sí tía!* El tono de la profesora es ahora cálido. Ambas salen del aula y el resto del grupo permanece desconcertado.

Presentación de la solución, equipo 1

Los personajes ahora se encuentran con la misma actitud hasta que los alumnos del equipo contrario comenzaron a realizar pausas para sugerir cambios:

Profesora	Alumnos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ver a los ojos al alumno, hacerle caso ▪ Ofrecer una alternativa a la petición del alumno para revisar su calificación ▪ Hablar de otra forma a los alumnos: <i>“que cambie su tono de voz”, “que lo regañe de otra forma”, “que no sea grosera”</i> ▪ No hacer comparaciones entre los trabajos de los compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser menos sumiso, debe tener más seguridad ▪ Actitud más segura y argumentar con pruebas su avance en la clase.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar calificación a la alumna (que parece ser su sobrina) frente al resto del grupo, como a todos ▪ No debe mostrar una relación familiar con la alumna, en el salón de clases ella es igual a los demás 	
--	--

La representación del problema: equipo 2

Dos alumnos hombres, interpretan a los empleados de seguridad de la universidad. Colocan dos sillas con un espacio de metro y medio entre ellas para simular una puerta de entrada. Una alumna cargando una mochila por los hombros, quiere ingresar, no le permiten hacerlo porque no trae credencial. Hace el intento por convencerlos, pero los dos se muestran reacios, ella está tranquila y explica que no porta la credencial porque se le olvidó.

De forma simultánea intentan ingresar dos alumnas, vienen tomadas por el brazo, sujetan sus bolsos con el brazo que tienen libre, una sostiene un teléfono celular con esa misma mano, la otra con las dos, interpretan a dos mujeres de otro estrato social, como si se tratará de alumnas de licenciatura. Sonríen a los vigilantes, tampoco traen credencial, exponen diversos argumentos sobre por qué no la traen, coquetean con ellos, usan un tono “fresa” para hablar. Utilizan expresiones como “*pero si ya me conoce, ósea paso por aquí diario, por fi*”. Los vigilantes las tratan diferente a la primera mujer, son cálidos y muy amables, les permiten ingresar, las chicas se van sonrientes y victoriosas.

La primera mujer que intentaba entrar, sigue en la puerta indignada ante lo que acaba de ver. Intenta convencer a los vigilantes nuevamente pero no lo logra.

Un par de mujeres más intenta ingresar, su actuar es cotidiano, como si se tratara de ellas (alumnas de TSU). Quieren ingresar pero los vigilantes tampoco se los permiten, objetan que olvidaron la credencial en la mochila, y sólo salieron a fumar. Las tratan con indiferencia, no son groseros, son hoscos y se muestran firmes en su decisión. Después de un largo intercambio de palabras, la situación

se pone tensa, las alumnas avanzan y los hombres las intentan detener, no hay contacto físico, pero el nivel de la discusión aumenta, por fin las dejan ingresar.

Caminan unos pasos y llegan hasta lo que parece ser una oficina, en busca de una figura de autoridad, una profesora; exponen el caso, aducen que el trato de los empleados no fue justo para ellas, con respecto a las chicas que entraron con antelación.

La profesora sale con ellas y busca a los vigilantes, les exige un trato igual para sus alumnas. Éstos se disculpan con ella pero no rechazan haber realizado un trato diferente entre unas y otras alumnas, el tono que utilizan para dirigirse a ella es suave y con respeto.

Presentación de la solución, equipo 2

Los personajes siguen por la misma línea de la representación, con las pausas se sugirieron cambios como:

Vigilantes	Alumnas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permitir el acceso a la alumna luego de verificar su número de cuenta en el sistema. <i>“Que chequen en el sistema y los dejen pasar luego de verificar su número de cuenta”.</i> ▪ No tener un trato preferencial con las alumnas que llegan del brazo. <i>“Que no coqueteen con las chicas “fresas”.</i> ▪ Dirigirse a todas las alumnas de la misma forma. <i>“Que les hablen igual a todos, que no hagan diferencias”.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [Licenciatura]. Atender a las indicaciones de los vigilantes, sin oponer resistencia. <i>“No se ponen en plan de divas y atienden a las indicaciones de los vigilantes”.</i> ▪ [TSU]. Es su obligación portar su credencial. <i>“Si acaban de salir es que traen credencial, así que es su obligación traerla”.</i>

4.4 Resultados

Luego de la aplicación del taller, se realizó el vaciado de resultados, se revisó nuevamente el registro de las actividades en fotografía y video para poder llegar a las siguientes conclusiones:

❖ Integración

Existe un problema de integración entre los alumnos, percibida entre los participantes pero también manifestada por ellos mismos a través de los ejercicios y de forma verbal, llegaron a externarlo en algún momento.

Son conscientes de este problema, pero no saben cómo solucionarlo o hacer algo al respecto. EL TTP les fue útil para externarlo, compartirlo y saber que es común; a través de la práctica comprendieron que la integración tiene como líneas paralelas la comunicación y la escucha, y pueden traer mejores resultados en el trabajo en equipo.

La individualidad y la falta de diálogo fueron una constante, hay una especie de apatía respecto a lo que le sucede a los demás, en donde lo más cómodo es permanecer lejos, distantes. Hace falta trabajar la integración entre los alumnos, orientada hacia ejercicios de empatía que les permitan ser conscientes de la presencia del otro.

❖ Acoso escolar

Derivado de la falta de integración, se pudo detectar un problema de acoso escolar. Los participantes no sólo se sienten intimidados por estudiantes de otros programas educativos o profesores, sino también por sus propios compañeros.

No se puede distinguir la magnitud de este acoso, ni los artífices de éste, sin embargo, es algo que permanece latente entre los alumnos. Hay figuras de

opresión sobre las que es necesario trabajar para poder lograr así una mayor cohesión entre los alumnos.

❖ Miedo a la autoridad

La primera sesión del taller corrió sin complicaciones, porque no se involucraba de alguna forma la manifestación de los alumnos en torno a algún tópico de carácter personal. En la segunda sesión, al necesitar trabajar desde problemas reales, propios pero al mismo tiempo compartidos con el resto del grupo, el trabajo fluyó en menor proporción.

En los participantes había incertidumbre sobre la confidencialidad de lo que sus palabras y acciones, aunque lo no manifestaron verbalmente, una vez que se les pidió trabajar con *El problema de TSU*, voltearon a verse en complicidad y luego al facilitador, como pidiendo autorización para poder expresarse con libertad.

En otro momento, un grupo de participantes dejaron entrever que no se sentían capaces de expresar el verdadero problema. En repetidas ocasiones, se les tuvo que recordar que el TTP se trataba sólo de un juego, que no había ejercicios buenos o malos, o evaluaciones sobre los mismos. Se dejó siempre en claro que la honestidad sería el eje de las dinámicas, y que habría plena confianza para expresarse sin ser juzgados.

Los participantes perciben un problema con la autoridad, no se sienten confiados para poder expresar con claridad sus inquietudes. Hay un temor a las posibles represalias que pudieran presentarse ante un ejercicio de expresión.

No existe la confianza para que los participantes puedan expresar sus inquietudes a sus superiores, profesores, coordinadores, etcétera. Sus ideas se guardan y poco se comparten, posiblemente sólo entre ellos, pero la falta de integración es un impedimento para que en colectivo puedan tomar acción al respecto.

Este elemento empata y se refuerza con el autoritarismo, explicado más adelante.

❖ Discriminación

Los participantes se sienten discriminados por algunos sectores de la comunidad universitaria, por una parte están el resto de los estudiantes que no estudian algún programa de TSU, quienes los hacen sentir observados en demasía, intimidados y minimizados. Perciben matices de burla, rechazo y señalamiento. Por otro lado, se encuentra el personal de vigilancia y seguridad, de quienes perciben un trato diferente, menos amable, menos empático y positivo, que los hace sentir segregados.

No se sienten integrados dentro de la comunidad universitaria, se sienten ajenos, en una realidad en donde son concebidos como diferentes al resto, especiales.

❖ Autoritarismo

Algunos profesores y coordinadores son vistos por los participantes como personas autoritarias, impositivas y poco abiertos al diálogo. Hay además una actitud poco favorecedora en la comunicación, integración y el ambiente en clase, lo cual representa un grave problema para el proceso de aprendizaje.

Egoísmo fue una palabra que utilizó uno de los participantes y que en cierta medida, logra englobar la imagen que comparten sobre la actitud de algunos profesores.

Existen favoritismos en clase que agravan el sentimiento de discriminación y desigualdad.

Es decir, el problema de la discriminación se hace presente nuevamente. Dado lo cual se puede entender, que comienza desde la entrada del alumno a la universidad, a través de las personas de vigilancia; los sigue en su trayecto al salón de clases al encontrarse con compañeros de licenciatura o posgrado; y no

los deja, se queda con ellos en el salón de clases, en donde nuevamente perciben un trato desfavorable.

A modo de cierre

Los comentarios vertidos anteriormente como parte de la evaluación, son el resultado no sólo tras lo recopilado en el TTP, sino a través del trabajo que realiza el sustentante en la Coordinación General de TSU. Allí se cuenta con cifras, datos, gráficas, entrevistas informales con profesores, coordinadores y hasta alumnos, que han llegado a manifestar su inconformidad ante de alguna situación, pero nunca se convierte en una declaración formal de inconformidad ante un profesor, coordinador o las autoridades correspondientes.

Diversas áreas de la universidad han hecho estudios gestados desde las aulas por iniciativa de diversos profesores, quienes han encontrado en el proyecto de TSU una población de estudio interesante y complejo con la cual trabajar. Alumnos de carreras como: diseño gráfico, mercadotecnia, psicología y derecho, se han acercado a la coordinación para conocer más sobre los alumnos, con miras a desarrollar algún proyecto desde sus áreas de estudio.

Entre las técnicas utilizadas para recabar información sobre esta población, se encuentran como: la observación y entrevistas, que han aportado datos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de profesores y alumnos, sin embargo, no lograron plasmar en esencia el sentir de los alumnos en grupo.

¿Qué es lo que el TTP aportó con respecto a otras técnicas? El poder observar y escuchar con su propia voz y cuerpo la forma en que los alumnos logran representar una problemática, y saber que ésta es común al resto. La forma en que se utilizan las palabras, los gestos, los movimientos corporales para mostrar una situación que para ellos resulta cotidiana, tiene un gran valor, que sobrepasa el nivel de una respuesta a una pregunta en una entrevista o encuesta.

Se trató de verlos comportándose como ven que los demás actúan en determinado momento. En algún instante se convirtió en un acto de denuncia contra un profesor en particular, en el que los alumnos tomaron su postura, gestos, se ayudaron de elementos de utilería para darle mayor credibilidad al rostro que para ellos representa un autoritarismo exacerbado. De otra forma, lo anterior no hubiera podido ser expresado por los participantes.

Lo anterior nos invita a replantear el trabajo en las relaciones del grupo, entre pares, con profesores y autoridades. A generar canales de comunicación más efectivos, que permitan la libre expresión de los alumnos, sin temor a las represalias, a sentirse parte de una comunidad universitaria y no como un agente externo, raro.

El objetivo del presente taller es trazar rutas, obtener información, datos que ayuden a la toma de decisiones. No se trata de ofrecer una solución a las problemáticas, para eso se requiere un trabajo integral que involucre a todas las áreas implicadas en el desarrollo académico de los alumnos.

Esta es sólo una herramienta que nos permite conocer la perspectiva de un grupo en particular y de todos los involucrados en el proyecto de TSU, por lo que los diagnósticos no representan una verdad universal, son sólo los resultados que arrojaron las dinámicas del TTP, habría que retomar datos de otras fuentes, como los profesores, egresados u otro segmento de la población para poder enriquecer los hallazgos.

A continuación se comparten algunos de los comentarios vertidos por los participantes al finalizar el taller:

“Integración, a pesar de que no somos todos del mismo grupo, Nos ayudó a expresarnos como realmente queremos”. Catalina

“Nos ayudó a quitarnos muchas penas, a soltarnos más. Nosotras que somos de otra carrera, no tuvimos problemas. Fue fluido para todos, convivir y pasarla muy padre”. Virginia

“El taller nos ayudó a concientizarnos de nuestro entorno y de las situaciones que pasan aquí”. Inés

“Hablando podemos llegar a un acuerdo para tratar de arreglar los problemas que se pueden dar”. Joel

“Así como nos sirvió a todos, se debería promover para que todos los de TSU tuviéramos una integración mayor”. Jessica

“Nos sirve para desenvolvernos, conocernos. Nos guiamos por la parte que somos, no simplemente por la carrera que estudiamos. Nos unimos, hicimos un equipo y ya más adelante quizá convivamos”. Raúl

CONCLUSIONES

Como se ha mostrado, la utilización del teatro para fines ajenos al entretenimiento, no es nuevo, obedece a una aparente necesidad de regresarlo a su origen mismo. Con distintas interpretaciones, se ha buscado retornarlo hacia la reflexión, el cambio social, la integración y la educación. Teatro educativo, para el desarrollo, teatro del oprimido, teatro documental, teatro playback, son algunas de las denominaciones que ha recibido, desde la década de los ochenta emerge el término Teatro aplicado para englobar a todas las anteriores.

No es casualidad que las dos modalidades que predominan en el presente documento (teatro del oprimido y teatro playback) como sustento de la técnica de investigación propuesta, surjan en la década de los 70, en un contexto histórico de gran efervescencia social internacional, que desde diferentes concepciones se buscaba generar un cambio en los modos de pensar, actuar y concebir las relaciones humanas, en distintos niveles.

La aparición de programas académicos de posgrado que se dediquen a la producción académica y enseñanza de Teatro aplicado, obedece a una necesidad de ofrecer una alternativa diferente para el tratamiento de diversas problemáticas, de acercamiento con la población desde una perspectiva más humana, con una escucha activa e inclusiva, que les permita expresarse con libertad.

Basado en lo antes expuesto el Teatro Participativo se convierte en una técnica ideal en proyectos de diseño estratégico, pues nos permite llegar a niveles más profundos en el proceso de inmersión -para conocer al usuario, bajo la metodología de *Design Thinking*, para conocer lo que la gente siente o sueña, nos aproxima a un conocimiento que va desde lo explícito a lo latente como afirman Vianna, Vianna, Lucena, & Russo (2012).

La fuerza de esta técnica radica en lo humano, en el compartir y en la generación de un proceso emotivo, que evoluciona hasta lo racional, atraviesa por una etapa de crítica, reflexión, toma de decisiones y para concluir, como en el proceso iterativo, regresa a lo emocional, generando una empatía que permite a los participantes tener una concepción integral sobre la problemática expuesta.

Respecto al momento de aplicación del TTP, podrá ser en una etapa inicial, ya que puede fungir como herramienta de integración con la población, y ser funcional para la inserción del investigador en otras técnicas paralelas como la observación participante, mapa empático o la realización de entrevistas, pues se habrá tejido ya un lazo de comunicación interpersonal entre la población y el investigador, que podría facilitar el flujo de información y la obtención de datos.

En la inspiración, esta técnica podría ser auxiliar para delimitar líneas de investigación o descubrir *insights* que colaboren en el proceso de diseño. Llevada hacia la parte final de este proceso de entendimiento, podría fungir como medio para corroborar datos, hallazgos o arrojar nuevos. Incluso podría ser utilizada en las fases de *ideación* e *implementación*. Con lo anterior, sólo se quiere denotar que aunque se plantea su utilización en la fase de investigación, no existe un momento indicado para la implementación del taller de teatro participativo, más bien dependerá de los tiempos y planeación que realice el investigador.

El uso de esta técnica es sugerido cuando en el proyecto de diseño, cuando:

- 1) Se requiere trabajar con una población numerosa.
- 2) El acceso a la información resulta complejo y los sujetos se encuentran renuentes a expresarse con libertad.
- 3) Existe una estructura social u organizacional que limite o restrinja la participación de todos los involucrados por igual.

Cabe destacar que el TTP podría ser utilizado en la fase de investigación, directamente con la población objeto de estudio o con los mismos clientes. En este

caso, sería auxiliar para conocer las necesidades reales de los clientes sobre la problemática que desean resolver mediante el trabajo del diseñador estratégico.

Será la propia investigación, los datos que se obtengan tras el uso de otras técnicas, la disponibilidad de la población, el manejo del tiempo y el espacio, los factores que se deban considerar para su aplicación.

Es importante considerar los obstáculos que enfrentaría el TTP como cualquier otra técnica de investigación cualitativa que destacan Schettini & Cortazzo (2015) como:

- 1) *Representatividad*. En función de la forma en que los datos obtenidos tras la aplicación del TTP puedan relacionarse con el resto de datos obtenidos por otras técnicas, se podrá ofrecer mayor confianza sobre los resultados, “en otros casos podrá interesar la investigación en su singularidad” (Schettini & Cortazzo, 2015, pág. 17).
- 2) *Fiabilidad*. Tiene que ver directamente con que los datos obtenidos tras la aplicación del TTP en cada caso, deberán ser los similares para cualquier persona que haya aplicado la misma técnica.
- 3) *Validez*. La aplicación de esta técnica deberá reforzar los objetivos planteados por la misma, si bien en los procesos de diseño estratégico se habla de un tránsito iterativo, el objetivo central de la investigación deberá permanecer como constante, bajo el supuesto de “que las decisiones teóricas y metodológicas tomadas durante el proceso investigativo nos permiten estudiar realmente lo que nos proponemos estudiar” (Schettini & Cortazzo, 2015, pág. 17).

Es importante señalar que de forma paralela, la técnica, por su naturaleza, proporciona a los participantes herramientas que les serán de gran ayuda para su desarrollo social, como la integración, la escucha y el reconocimiento de la

importancia ante el trabajo en equipo. De la misma forma funge como una especie de termómetro para los participantes como señala Perafán (2013, pág. 19), nos ayuda a conocer la distancia que tenemos entre lo cognitivo y lo comportamental.

En la implementación lo anterior pudo ser corroborado, con los comentarios finales de los participantes, quienes afirmaban se sentían más integrados con el resto del grupo y admitieron que la técnica puede tener fines prácticos en sus relaciones dentro y fuera de la universidad. Los alumnos solicitaron al facilitador una réplica del taller y su presencia como parte de la curricula de la carrera que estudian.

Las resistencias son parte de un proceso teatral, y el TTP no es la excepción. Éstas son comprendidas desde la psicología como las barreras que impiden a los participantes de un proceso terapéutico avanzar en este proceso, se trata de miedos derivados de lo que descubre en torno a sí mismo, a lo que acontece a su alrededor, a su terapeuta, a los demás, etcétera (Monzón, 2012) son parte de un mecanismo de defensa completamente normal, y es tarea del facilitador saber lidiar con ellas, sin comprometerse a solucionarlas, ya que en este caso particular, el teatro no funge como medio terapéutico.

Uno de los grandes retos que implica la implementación de esta técnica, tiene que ver con el escaso reconocimiento de la práctica escénica como agente transformador, generador de cambios, técnica de investigación y reflexión, pese a su probada efectividad.

Como comentario final, esta técnica podría ser implementada como herramienta de co-creación que permita al diseñador estratégico, la generación de propuestas en las que usuario, cliente y él mismo puedan resultar beneficiados.

BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo Secretarial 279, Secretaría de Educación Pública, publicado en el Diario Oficial de la Federación, el día lunes 10 de julio de 2000, Primera sección. Consultado el 14 de abril de 2016, de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a279.pdf>

Aracil, B. (2008). Teatro evangelizador y poder colonial en México. *Destiempo*, 220-234.

Arróiz, O. (1979). *Teatro de evangelización en Nueva España*. México: UNAM.

Barreto, G. (2008). *El teatro Playback: talleres de improvisación teatral para la integración de los inmigrantes latinoamericanos en Montreal*. Université de Montreal. Département de littératures et de langues modernes. Faculté des Arts et des Sciences.

Betancourt, H. G. (1990). *Teatro franciscano de evangelización en Nueva España*. Estados Unidos: University of Pennsylvania.

Boal, A. (1972). *Categorías del teatro popular*. Recuperado el 21 de noviembre de 2015, de Instituto Augusto Boal: <https://institutoaugustoboal.files.wordpress.com/2014/02/categorias-del-teatro-popular.pdf>

Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. España: Alba Editorial.

Boal, A. (2004). *El arcoíris del deseo*. España: Alba Editorial.

Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido*. España: Alba.

Boal, J. (2014). Por una historia política del teatro del oprimido. *Literatura, teoría, historia, crítica.*, 41-79.

Bradshaw, J. (2013). A taxonomy of social need. En R. A. Cookson, R. Sainsbury, & C. Glendinning, *Jonathan Bradshaw on Social Policy. Selected Writings 1972–2011* (págs. 1-11). York: University of York.

Brecht, B. (1964). *Becht on Theatre. The development of and aesthetic*. New York.

Brook, P. (1999). *The Shifting Point: Theatre, Film, Opera 1946-1987*. Nueva York: Harper Collins.

- Brown, T. (07 de septiembre de 2008). *Definitions of design thinking* . Recuperado el 05 de Mayo de 2016, de Design Thinking Ideo: <http://designthinking.ideo.com/?p=49>
- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, 84-92.
- Buchanan, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design Issues*, 5-21.
- Candelo, C., Ortiz, G. A., & Unger, B. (2003). *Hacer talleres. Guía práctica para capacitadores*. Colombia: WWF Colombia.
- Cohen-Cruz, J., & Schutzman, M. (2006). *A Boal Companion. Dialogues on theatre and cultural politics*. . Canadá: Routledge.
- Dennis, R. (2004). *Public performance, personal story: a study of playback theatre*. Londres, Bristol: Griffith University, Faculty of Education.
- Deserción, rezago y eficiencia terminal en la IES. Propuesta metodológica para su estudio*. (2001). México: ANUIES.
- Díaz, M., & Ost, N. (2014). *Jugar y actuar, nuestras armas para la paz*. Madrid: Fundación InteRed.
- Duverger, C. (1993). *La conversión de los indios de Nueva España*. México: Fondo de cultura económica.
- Emunah, R. (1994). *Acting for real: drama therapy, process, technique and performance*. Estados Unidos: Brunnel/Mazel.
- Epskamp, K. P. (1989). *Theatre in search of social change*. Países Bajos: CESO.
- Feldhendler, D. (2007). Playback Theatre: a method for lintercultural dialogue. *Scenari(2)*, 48-59.
- Fernández, I. (2014). Storytelling, Agency and Community-building through Playback Theatre in Palestine. *The SOAS Journal of Postgraduate Research*, 14-25.
- Flores, P. (2009). *Trayectoria del modelo de universidades tecnológicas en México (1991-2009)*. México: UNAM.
- Fox, H. (2000). *The Beginnings: Reflecting on 25 years of Playback Theatre*. Recuperado el 03 de diciembre de 2015, de Centre for Playback Theatre: http://www.playbacktheatre.org/wpcontent/uploads/2010/04/FoxH_Refle%E2%80%A6.pdf

- Freire, P. (1981). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- Friedler, R. (julio de 2006). Una pasión vislumbrada den Nepal: el Teatro Playback. Diálogo con Jonathan Fox. *Hojas del psicodrama*, 5-10.
- García Romeu, B. (2013). *El teatro participativo como herramienta pedagógica de sensibilización para las personas con discapacidad intelectual*. . Valencia: Universitat Politècnica de València. Tesis de Máster Universitario en Cooperación del Desarr.
- García, A. (1993). . El teatro como método cultural de evangelización en México. En D. Meyran, & A. Ortiz, *El teatro mexicano visto desde Europa*. Francia: CITRU-CRILAUP.
- Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu.
- Guzmán, C. (2012). *Hacia la recuperación de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire*. México: UNAM (Tesis de Licenciatura en Pedagogía).
- Hidalgo, N. (2013). *El Teatro del Oprimido: política y terapia*. México: UNAM. Tesis de Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro.
- Hosking, B. &. (2005). *Playback Theatre: A Creative Resource for Reconciliation*. *Institute of Design at Stanford*. (s.f.). Recuperado el 05 de mayo de 2016, de Mini guía: una introducción al Design Thinking: <https://dschool.stanford.edu/sandbox/groups/designresources/wiki/31fbd/attachments/027aa/GU%C3%8DA%20DEL%20PROCESO%20CREATIVO.pdf?sessionID=e29682c7569e583344b123a7116d9172e65e8531>
- Leinonen, T., & Durall, E. (2014). Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, 107-116.
- Maldonado, E. (2012). El adolescente infractor en el conflicto con la ley penal y su experiencia en el teatro. En G. Yépez, *Teatro y performatividad en tiempos de desmesura*. . México: CITRU.
- Monzón, S. (2012). El trabajo de las resistencias desde la psicoterapia psicodramática bipersonal. *Psicoterapia y Psicodrama*, 1(1), 124-130.
- Motos Teruel, T., & Ferradis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. . Barcelona: Octaedro.

- Motos, T. (. (2013). *Augusto Boal; integrador del teatro, del activismo social y político, de la educación y la terapia*. Recuperado el 05 de noviembre de 2015, de Universidad de Valencia. Posgrado de teatro en la educación: http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/12/Teatro-del-Oprimido-Teatro-en-la-Educaci%C3%B3n_Tom%C3%A1s-Motos.pdf
- Motos, T. (Diciembre-febrero de 2009). Construyendo ciudadanía creativamente: el teatro legislativo de Augusto Boal. *Ñaque. Teatro Expresión Educación.*, 18-26.
- Motos, T. (2013). Teatro Playback.
- Motos, T. (2015). Teatro playback: construcción de comunidad, educación y psicoterapia. *Anagnórisis. Revista de investigación teatral.*(11), 124-147.
- Motos, T., & Ferrandis, D. (marzo-mayo de 2014). Tu historia es nuestra historia. Teatro playback: construyendo comunidad. *Ñaque. Teatro Expresión Educación*(78), 16-36.
- Motos, T., & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Barcelona: Octaedro.
- Motos-Teruel, T. &.-A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 619-635.
- Nicholson, H. (2014). *Applied Drama. The gift of theatre*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 57-72.
- Pallini, V. (2008). *Antropología del hecho teatral. Etnografía de un teatro dentro del teatro*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis de doctorado en Antropología Social y Cultura.
- Perafán, B. (2013). Formación ciudadana en la universidad: una propuesta para la acción. *Revista de derecho público*, 5-22.
- Perafán, B. (2013). Formación ciudadana en la universidad: una propuesta para la acción. *Revista de derecho público. Revista de Derecho Público*, 5-22.
- Pradenas, L. (2006). *Teatro en Chile. Huellas y trayectorias. Siglos XVI.XX*. Chile: LOM Ediciones.

- Prendergast, M., & Saxton, J. (2009). *Applied theatre*. Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Rodríguez, R. (2014). *El teatro documento, una alternativa para denunciar la violencia: el caso de México*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Tesis de Máster Universitario en Teatro y Artes Escénicas .
- Rowe, N. (2004). *Personal stories in Public Places: an investigation of playback theatre*. Londres: University of Bristol .
- Sabugal, P. (2014). *El teatro documental: una a/ puesta en escena*. México: Universidad Iberoamericana.
- Salas, J. (2005). Using Theatre to Address Bullying. *Educational Leadership*,(1), 78-82.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Sheng-Tao, F. (2013). Applied theatre in corporate training». [*Development and Learning in Organizations: An International Journal*], 27(4), 15-18.
- Spicker, P. (1993). Needs as claims. *Social Policy and Administration* , 7-17.
- Universidad Iberoamericana. (Mayo de 2012). Recuperado el 02 de mayo de 2016, de Plan estratégico 2013-2020: <http://www.ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/acercade/planestrategico1320.pdf>
- Versényi, A. (1996). *El teatro en América Latina*. . Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Vianna, M., Vaianna, Y. A., Lucena, B., & Russo, B. (2012). *Design Thinking. Business innovation*. Rio de Janeiro: MJV Press.
- Villa, L., & Flores, P. (2002). Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17-49.
- Visocky O'Grady, J., & Visocky O'Grady, K. (2006). *A designer's research manual: succeed in design by knowing your client and what they really need*. Estados Unidos: Rockport Publishers.
- Viteri, G. (1987). Teatro Popular. *Revista del Instituto Andino de Artes Populares del Convenio Andres Bello*, 37-41.

Viveros, G. (2004). Espectáculo teatral profano en el siglo XVI novohispano.
Estudios de Historia Novohispana, 45-64.

Zemos 98, F. (07 de noviembre de 2009). *Zemos 98*. Recuperado el 19 de febrero de 2016, de Julián Boal_1 Iniciación al Teatro del Oprimido:
https://www.youtube.com/watch?v=kh_Hr93IFQw

ANEXO I

Tema:	<i>Apertura del taller</i>
Actividad:	<i>Bienvenida</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. El facilitador hacer una presentación lo menos formal posible, de preferencia formando un círculo con todos los participantes, deberá:
 - Utilizar nombre de pila sin apellidos ni cargos, o credenciales más allá de lo necesario
 - Agradecer la presencia de los participantes
 - Exponer los objetivos del taller
 - Presentar al resto del equipo de trabajo y las funciones que desempeñarán durante el taller.
 - Comparte los objetivos de la sesión (en caso de haber varios).

2. A continuación es necesario compartir las reglas a seguir para la realización del taller:
 - Se trata de un trabajo lúdico, se basa en juegos y ejercicios, por lo cual se invita a los participantes a sentirse libres de expresar sus emociones en cualquier momento y no limitarse, es decir, ponerse por un momento en el papel de un niño.
 - Todo se trabajará en un ambiente de respeto y confianza, nadie va a juzgar a nadie, porque todos van a compartir (en mayor o menor proporción) aspectos personales que merecen ser tratados con delicadeza.
 - Lo que sucede en el taller, se queda en el taller. Se les recomendará discreción respecto de lo que verán y harán, por respeto a la confianza de sus compañeros.
 - Ser conscientes de sus alcances. Destacar el reconocimiento de su propio cuerpo y emociones, si alguien en algún ejercicio por diversas situaciones (físicas o emocionales) no puede concluir, desarrollar o comenzar un ejercicio, es libre de cortar, descansar un poco e incorporarse cuando se sienta más cómodo.
 - Libertad para salir siempre que lo consideren necesario, ya sea por una necesidad fisiológica o alguna incomodidad, pero es importante hacerlo en silencio y con discreción por respeto a los demás.
 - Poner en silencio o apagar teléfonos celulares o cualquier aparato que pueda interrumpir la realización de los ejercicios.

Tema:	<i>Presentación de los participantes</i>
Actividad:	<i>Dinámica de presentación</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. Cada participante se presentará diciendo su nombre, edad y algún aspecto que el facilitador necesite saber de acuerdo a la investigación previa, como lugar de procedencia, número de hijos, estudios, etcétera.

2. A consideración del facilitador, sugerirá a los participantes escribir su nombre en una de las etiquetas mientras se presenta. Puede poner su nombre o la forma en que le gusta que le llamen.

*Nota:

- El facilitador y el equipo de trabajo también deben presentarse ante el resto del grupo, bajo los mismos lineamientos.

Tema:	<i>Romper el hielo</i>
Actividad:	<i>Canto en círculo</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. Los participantes se sientan en círculo con las piernas cruzadas, las rodillas flexionadas, y las manos colocadas sobre las rodillas con las palmas hacia arriba (en flor de loto). Cada participante deberá tocar las rodillas de otro compañero por cada lado, la mano derecha de deberá estar sobre la mano de uno de los compañeros y la izquierda, debajo del compañero de al lado.
 2. Se cantará la canción “Acitrón de un fandango”. El facilitador comenzará el ejercicio, dirá dos palabras de la canción mientras con la mano derecha choca con la mano derecha de su compañero posada debajo de la suya. La mano derecha recibe la palma y la pasa a la misma del compañero que tiene a su izquierda.
 3. El participante que recibe la palmada, debe continuar con la canción, con una o dos palabras de la misma y pasar estafeta a su compañero del lado izquierda de la forma que lo recibió.
 4. Al iniciar el ejercicio, el ritmo será lento mientras los miembros del círculo se acomodan y comprenden la dinámica. Posteriormente se debe acelerar la velocidad y cada participante deberá decir sólo una palabra de la canción.
 5. La dinámica termina, cuando se termina la canción, se sugiere repetir dos o tres veces con variaciones de ritmo.
- ❖ Variaciones:
- a) Una vez que el juego ha sido comprendido y dominado por los participantes, se puede cambiar el sentido de la palmada derecha o izquierda.
 - b) Se puede cambiar la canción por alguna otra que sea común para los participantes, pero que sea un fragmento corto.

Tema:	<i>Romper el hielo (Opción2)</i>
Actividad:	<i>Canto en círculo</i>
Materiales:	<i>Una pelota de goma</i>
Instrucciones:	

1. Los participantes se sientan en círculo con las piernas cruzadas, las rodillas flexionadas, y las manos colocadas sobre las rodillas con las palmas hacia arriba (en flor de loto). Cada participante deberá tocar las rodillas de otro compañero por cada lado.
 2. Se cantará la canción “Acitrón de un fandango” pasando una pelota de goma. El facilitador comenzará el ejercicio, dirá dos palabras de la canción mientras pasa la pelota a su compañero de la izquierda.
 3. El participante que recibe la pelota, debe continuar con la canción, con una o dos palabras de la misma y pasar la pelota su compañero de la izquierda de la misma forma que lo recibió.
 4. Al iniciar el ejercicio el ritmo será lento mientras los miembros del círculo se acomodan y comprenden la dinámica. Posteriormente éste, deberá ser más rápido y cada participante deberá decir sólo una palabra de la canción.
 5. Cuando la canción haya terminado, el participante que haya conservado la pelota, sale del círculo. El círculo se cierra y la dinámica se repite hasta que queden dos participantes.
- ❖ Variaciones:
- a) Una vez que el juego ha sido comprendido y dominado por los participantes, se puede cambiar el sentido en que se lanza la pelota, según la decisión de cada uno.
 - b) Se puede cambiar la canción por alguna otra que sea común para los participantes.

Tema:	<i>Calentamiento</i>
Actividad:	<i>Movimientos corporales para preparar el cuerpo</i>
Materiales:	<i>Música</i>
Instrucciones:	

1. Los participantes se colocan en círculo. El facilitador dentro del círculo da las instrucciones para comenzar a calentar el cuerpo, se trata de hacerlo con movimientos lentos de la siguiente forma:
 - *Cabeza.* Mover la cabeza hacia arriba y hacia abajo, hacia los lados; a la derecha y luego a la izquierda, como si se quisiera tocar el hombro con la oreja.
 - *Hombros/brazos.* Mover los hombros en círculos amplios hacia adelante, hacia atrás; hacer círculos completos con el brazo derecho extendido, primero hacia adelante, luego hacia atrás, repetir con el otro brazo.
 - *Cintura.* Colocar las manos en la cintura y hacer mover la cadera hacia la derecha, luego a la izquierda, hacia atrás, hacia el frente, hacer círculos completos a la derecha, a la izquierda.
 - *Piernas.* Con las manos en la cintura se levanta la pierna del piso, a 15 centímetros, mover el pie hacia arriba y abajo, a la derecha e izquierda, y hacer círculo hacia un lado y luego hacia el otro. Repetir con el otro pie.
2. Cada participante (de forma voluntaria) sugerirá un movimiento para calentar el cuerpo.
3. El ejercicio termina cuando los participantes cesaron de hacer propuestas o cuando el facilitador considere pertinente.

***Notas:**

- Los movimientos y rutinas de calentamiento pueden variar dependiendo del tipo de población, por ejemplo, si se tratara de adultos mayores o de niños, el tipo de movimientos y la variación del mismo tendría que cambiar, todo está sujeto a la decisión del facilitador.
- Se sugiere poner música suave para la realización de este ejercicio.

Tema:	<i>Integración</i>
Actividad:	<i>Ejercicio del espejo</i>
Materiales:	<i>Música</i>
Instrucciones:	

1. Los participantes se colocan en círculo. Cada uno deberá pasar al centro del círculo y realizar una serie de movimientos que los demás repetirán.
2. Se trata de una especie de efecto multiplicador, en el que todos emularan los movimientos que realice el participante que está en el centro.
3. No existe límite de tiempo para el cambio de participante, sin embargo, el que sale decide quien debe ingresar y debe tomar su lugar en el círculo.
4. El ejercicio termina cuando todos hayan pasado por el centro del círculo.

❖ Variación:

- a) En una próxima ronda, el espejo puede ampliarse al aspecto vocal, es decir, los participantes repiten el sonido que emite el que está en el centro.

*Notas:

- Se sugiere la utilización música festiva para la realización de este ejercicio. El facilitador puede ser el primero en pasar al centro, para ejemplificar. Debe motivar a los participantes a hacer movimientos diferentes, a jugar con los niveles, y a mover partes del cuerpo que el resto de sus compañeros han olvidado.

Tema:	<i>Relajación</i>
Actividad:	<i>Ejercicio de la huella</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. Los participantes se recuestan boca abajo, se les pide cerrar los ojos y respirar de forma normal. Identificar cómo es su *respiración ¿es larga, corta, profunda? ¿Qué partes del cuerpo se mueven cuando respira? ¿El pecho, los hombros, el abdomen? ¿Inhalan por la nariz o por la boca? ¿Exhalan por la nariz o por la boca?*
2. Después de 10 respiraciones a partir de las preguntas, se les pedirá inhalar y exhalar solo por la nariz y hacerlo en 6 tiempos, que contará el facilitador. Repetir por 10 veces.
3. Los participantes deberán continuar con ese ritmo de respiración mientras el facilitador les da las siguientes instrucciones:

¿Qué partes de tu cuerpo están en contacto con el piso? ¿Está la espina dorsal completa, o la parte baja no? ¿Cómo está distribuido mi peso?

Ahora imagina que un lápiz muy delgado comienza a recorrer tu silueta en el piso, comienza por el pie derecho, pasa por el talón, sube a la pantorrilla, es muy suave y cada parte del cuerpo que es rosada por el lápiz se relaja (continuar con la narración hasta terminar de dibujar la silueta completamente).

Ese trazo se convierte en una huella, obsérvala, siéntela, cada vez que exhalas la huella se hace más grande y más profunda. Es un molde de tu cuerpo. En cada respiración, siente uno por uno, los músculos de tu cuerpo en esta superficie, alcanzando la relajación completa de forma individual y luego en conjunto para relajar al resto.

4. Continuar el ejercicio por un lapso de 15 a 20 respiraciones más. Al finalizar se pedirá a los participantes regresar lentamente:

Ahora poco a poco la huella se irá reduciendo hasta tomar la forma original de mi cuerpo, lentamente se hace más y más pequeña, hasta que toma la forma que trazó el lápiz al inicio, sigue respirando profundamente. Despidete de tu huella.

Lentamente comienza a mover tu cuerpo, reconoce cada músculo, haz

movimientos conscientes, primero muevo los pies, después los pies, las piernas... (Continuar con la descripción de cada parte del cuerpo).

Poco a poco abre los ojos, muy despacio, suave, no hay prisa. Te estiras, como si acabaras de despertar, bosteza, pasa saliva, sonrío.

5. Se sugiere dejara los participantes el piso por 10 respiraciones más, después deben incorporarse poco a poco, primero se giran sobre uno de sus costados y se levantan lentamente, lo último que sube es la cabeza.

*Notas:

- Es posible que el nivel de relajación sea tal, que algún participante se llegue a dormir, es importante no despertarlo hasta que la dinámica haya terminado.

Tema:	<i>Confianza (Opción 1)</i>
Actividad:	<i>Ejercicio de bambú</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. Dividir a los participantes en grupos de 6 a 8 personas, y formar círculos.
2. Un participante de cada círculo se coloca al centro, el resto cierra el círculo, rozando hombro con hombro, lo más compacto que se pueda. El que está al centro cierra los ojos, se deberá balancear dentro del círculo ayudado por las manos de sus compañeros, quienes compartirán el peso y pasarán por todo el círculo.
3. Los participantes deberán manipular el cuerpo de su compañero con respeto, no se trata de empujarlo hacia un lado u otro, sino de guiarlo, todos deberán estar atentos a cómo lo van a mover, todos están encargados de cuidar a su compañero.
4. El participante en el centro, respira profundamente y se deja llevar. Cuando sienta que está en riesgo de caer, puede abrir los ojos y retomar el ejercicio.
5. Cada participante debe dar entre 3 y 4 vueltas alrededor del círculo, antes de que otro entre en él. Una vez que todos los participantes hayan ocupado ese lugar, el ejercicio termina.

***Notas:**

- ❖ El ejercicio se trata de generar confianza, es importante indicar a los participantes que deben ser conscientes de su cuerpo y del de sus compañeros, y como tal es necesario protegerlo.

Tema:	<i>Confianza (Opción 2 / Avanzados)</i>
Actividad:	<i>Ejercicio de vuelo</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. Los participantes se colocan en parejas, cada pareja deberá tener complexión y estatura similares. Se colocan uno frente al otro, y se toman de los antebrazos.
2. Las parejas se colocan una junto a la otra, hasta formar una sola línea.
3. Uno de los participantes del equipo (de forma voluntaria) inicia el ejercicio. La idea es que se aleje de la fila entre 3 y 4 metros, tome vuelo para correr y lanzarse sobre el túnel, formado por los brazos de sus compañeros.
4. Los participantes que forman parte del túnel, deberán asegurarse de tener el agarre firme, estar bien plantados sobre el piso y con la cabeza ligeramente echada hacia atrás para evitar accidentes.
5. Una vez que el participante se lanzó y cayó sobre sus compañeros, debe ser bajado hasta quedar de pie.
6. Cada participante que desee puede pasar y realizar el ejercicio. La idea es cambiar las posiciones, para que los compañeros que están al frente y soportaron en mayor cantidad el cuerpo en cada lanzamiento, puedan descansar.
7. La actividad termina cuando nadie desee participar.

* Notas:

- ❖ La realización de este ejercicio es sugerida con base en las habilidades del grupo, pues se requiere mayor trabajo físico, confianza e integración entre los participantes.
- ❖ Se trata de un ejercicio complejo corporalmente dado que hay que soportar el peso de alguien más, por lo cual las personas que no deseen participar pueden fungir como observadores y se incorporan (si así lo desean) cuando lo consideren necesario.
- ❖ Es necesario repetir las instrucciones cada vez que se cambie de participante, dar las pausas necesarias para el acomodo y verificación de los agarres, para evitar accidentes.
- ❖ Dada la complejidad del ejercicio se sugiere que su realización sea de

manera voluntaria, es decir, sólo podrán lanzarse al túnel, las personas que así lo decidan. No es conveniente presionar ni forzar los ejercicios.

- ❖ Aunque el número de participantes sea grande, se sugiere hacer el ejercicio por tandas, para que todo el equipo tenga la atención necesaria sobre éste, dada la dificultad que posee.

Tema:	<i>Situación</i>
Actividad:	<i>Ejercicio de canción</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. Se forman equipos de 8 a 10 participantes. Se integrarán en círculos y en conjunto elegirán una canción.
2. Una vez que lo hayan hecho, deberán hacer una representación (breve) de la misma considerando un principio, un desarrollo y un desenlace.
3. Todos los miembros cada equipo deberán participar en la representación. Pueden utilizar objetos que tengan entre sus cosas, para ayudarse en la presentación final de la escena. El resto del grupo no deberá conocer el nombre de la canción.
4. Se darán entre 5 minutos de preparación.
5. Cada grupo presenta su escena en el espacio que considere necesario, dado que no hay un frente (como en el teatro convencional) deberán indicar al resto del grupo en dónde sentarse para poder observar su trabajo.
6. Al finalizar cada escena, el grupo tratará de adivinar la canción, labor complicada dado que se trata de géneros y personalidades muy diversas. Después de tres intentos, los miembros del grupo que escenificó, revelarán el nombre de la canción.
7. La actividad termina cuando, todos los grupos han escenificado su canción.

❖ Variaciones:

- a) En lugar del título de una canción puede ser el de un libro, una película o una oración compuesta por los participantes de cada grupo.

*Notas:

- Indicar a los participantes que no hay representaciones buenas ni malas. Se trata de dinámicas de juego en las que no se está haciendo ningún tipo de valoración, por lo que deben sentirse libres de realizar las acciones que consideren necesarias en su ejercicio.

Tema:	<i>Cierre</i>
Actividad:	<i>Recuento y valoración de las actividades del día</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. Se pide a los participantes que se coloquen en círculo.
2. El facilitador les dará la palabra para conocer su opinión sobre las actividades que se realizaron. *¿Les gustaron o no? ¿Cuál fue la más complicada? ¿Por qué? ¿Cuál fue la más divertida? Etcétera.*
3. Se cierra la sesión explicando los objetivos de cada actividad de forma general. Ejemplo: *“Hoy trabajamos la integración, con el ejercicio... la confianza con el ejercicio del bambú...”* La idea es hacer un breve recuento de las actividades del día y explicar su importancia en conjunto.
4. Se da la palabra nuevamente a los participantes, en caso de que alguno más desee comentar algo.
5. El facilitador explica brevemente el contenido de la próxima sesión, agradece la participación de la población y los invita a asistir a la sesión siguiente.

ANEXO II

Tema:	<i>Apertura del taller</i>
Actividad:	<i>Bienvenida</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. Al igual que en la sesión anterior, el facilitador debe hacer una presentación de las actividades que se realizarán en el día considerando:
 - Agradecer la presencia de los participantes
 - Reiterar los objetivos del taller
 - Compartir los objetivos de la sesión (en caso de haber varias).
2. Recuerda las reglas del juego.

Tema:	<i>Conciencia del espacio, escucha</i>
Actividad:	<i>Ejercicio de las 5 velocidades</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. Los participantes caminan por todo el espacio a una velocidad normal (el grupo lo señala).
2. La regla es mirarse a los ojos cada vez que se encuentren con alguien más.
3. Se debe recomendar no hacer círculos, sino líneas rectas de forma indistinta, cambiar de dirección de forma repentina, dar media vuelta, etc.
4. Se establecerá la velocidad inicial como la número 3 (o algún número intermedio, dependiendo de la que maneje el grupo).
5. Se establecerán 5 tipos de velocidades, la idea es haya diferencias entre todas. Una vez que hayan sido identificadas, el facilitador indicará la velocidad a la que deberá desplazarse el grupo y realizará variaciones entre ellas.
6. El ejercicio termina cuando a juicio del facilitador, los miembros del grupo estén concentrados en las indicaciones y el resto de sus compañeros.

Tema:	<i>Concentración de la atención</i>
Actividad:	<i>Dinámica de la pelota</i>
Materiales:	<i>Dos pelotas de goma</i>
Instrucciones:	

1. Los participantes caminan por todo el espacio a una velocidad normal o velocidad 3.
2. Los participantes deben mirarse a los ojos cada vez que se encuentren con alguien más. Se debe recomendar no hacer círculos, sino líneas rectas de forma indistinta, cambiar de dirección de forma repentina, dar media vuelta, etc.
3. Una vez que el grupo ha comprendido corporalmente las indicaciones anteriores, se introduce la pelota.
4. Se realiza una pausa y se explican las reglas. La regla es lanzar la pelota a uno de los participantes avisando únicamente a través del contacto visual. Es decir, todos deberán estar atentos a lo que sucede con la pelota y a su alrededor, para evitar que ésta caiga al suelo. Si esto ocurriera, todos deberán acostarse al suelo o hacer una sentadilla y permanecer ahí hasta que el facilitador lo señale.
5. La dinámica se debe realizar en silencio, buscando mayor concentración.
6. Se sugiere realizar una práctica con 5 lanzamientos para que se comprendan las reglas. Una vez que el periodo de práctica terminó, la nueva regla es realizar el número de lanzamientos necesarios de acuerdo al número de participantes, es decir, 12, si se trata de doce personas. Cada vez que un participante lance la pelota, deberá decir en voz alta un número y el que sigue el número siguiente y así sucesivamente, hasta completar el número necesario.
7. Cada vez que la pelota caiga, además de ir al sueño y esperar silencio absoluto para comenzar nuevamente, o por indicación del facilitador. La numeración comienza desde 0.
8. Una vez que los participantes hayan cubierto el número de plazas que representan, se puede poner como reto, hacer 20 lanzamientos o más.

❖ Variaciones:

- a) En caso de que el grupo realice la dinámica fácilmente, se puede introducir una segunda pelota con un conteo diferente.

*Notas:

- Recordar a los participantes que deben estar atentos a la trayectoria de la pelota y la numeración. Se trata de un trabajo en equipo.

Tema:	<i>Conciencia corporal del espacio</i>
Actividad:	<i>Ejercicio de reducción de espacio</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. Los participantes caminan por el espacio a una velocidad normal, se recomienda la número 3, trabajada anteriormente.
2. La regla sigue siendo mirarse a los ojos cada vez que se encuentren con alguien más. Se debe recomendar no hacer círculos, sino líneas rectas de forma indistinta, cambiar de dirección de forma repentina, dar media vuelta, etc.
3. Se retomarán los 5 tipos de velocidades generados por el grupo. El facilitador jugará con las diferentes variaciones en ritmos, indicando la que debe seguir el grupo.
4. La regla es no chocar con el cuerpo de sus compañeros, con la pared u otro objeto en el escenario.
5. El facilitador con ayuda del facilitador adjunto, acotará el espacio poco a poco, mientras sigue indicando la velocidad a la que se mueve el grupo, y recordando la importancia de no chocar con otro compañero.
6. En la siguiente etapa el espacio se reducirá a un cuarto del original, y las reglas serán las mismas.
7. Para finalizar, el espacio se compactará a la mitad del estado anterior. Y ahora la regla será que los participantes que choquen o tengan algún contacto, salgan del juego.
8. El juego termina cuando queden sólo dos o tres participantes activos en el juego.

***Notas:**

- El espacio se puede ir acotando con sillas, con una tiza o masking tape, dependiendo de las condiciones del espacio.
- Los participantes que choquen y abandonen el juego podrán ayudar a delimitar el espacio, para continuar presentes en el ejercicio.

Tema:	<i>Imaginación</i>
Actividad:	<i>Ejercicio de construcción de ambiente</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. El facilitador pedirá a los participantes trabajar la construcción de un escenario sólo con sus cuerpos, puede tratarse de un barco, un mercado, el metro... un lugar común a todos.
2. La regla es que no se puede utilizar la voz y todos deben participar de forma activa.
3. Se dejan 5 minutos para que los participantes se pongan de acuerdo y cuando estén listos para presentar, informan al facilitador para mostrar su trabajo.
4. El ejercicio se repite una vez más, con otro escenario propuesto.

❖ Variaciones:

- a) Una vez que se han mostrado dos escenarios, la idea es pasar de uno a otro en el menor tiempo posible.

*Notas:

- Recordar a los participantes la importancia reconocer el lugar que ocupan en el escenario, y que la presencia y el trabajo de cada uno ayuda a construir ese ambiente.

Tema:	<i>Modelado</i>
Actividad:	<i>Ejercicio de las esculturas</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. En grupos de 6 a 8 personas, uno de los participantes tendrá como tarea modelar el cuerpo de sus compañeros, para mostrar una escultura inspirada en la palabra que el facilitador le proporcione.
2. El facilitador proporcionará en secreto una palabra a cada uno de los escultores, se trata de utilizar términos cuya conceptualización visual resulte más elaborada como: equilibrio, concentración, conciencia, paz, amistad, respeto, ira, tristeza, familia, migración, confianza, etcétera.
3. El “escultor” deberá trabajar en silencio, sin informar a sus compañeros lo que debe hacer, debe mover el cuerpo de sus compañeros tal como lo imagina para representar el término correspondiente.
4. Se dan 5 minutos de preparación y cada escultor presenta su obra. El resto de los participantes deberá poner un nombre a la escultura de acuerdo a lo observado.
5. El ejercicio se termina cuando todas las esculturas fueron presentadas. Puede repetirse por dos rondas más, con diferentes escultores y palabras, incluso con palabras propuestas por el mismo escultor.

***Notas:**

- Recordar a los participantes que pueden manipular también la expresión facial de sus compañeros. El alumno manipulado no puede hablar.
- Los observadores, pueden acercarse para contemplar la escultura desde diferentes ángulos, si lo consideran necesario.

Tema:	<i>Modelado del problema</i>
Actividad:	<i>Ejercicio de las esculturas con un tema</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. Conservando los equipos anteriores o creando otros (a consideración del facilitador) y bajo las reglas del juego anterior, los participantes realizarán una escultura, en la que todos participen tanto en la concepción, como en la ejecución.
2. En lugar de palabra, el facilitador indicará a cada grupo el tema a trabajar. Aquí en donde radica la importancia de la investigación previa, para comenzará indagar sobre el objetivo de la investigación, por lo cual el tema podría comenzar con: *el problema de..., la situación más compleja de..., lo mejor de..., etcétera*. Se trata de una generalidad para realizar un breve sondeo sobre lo que perciben en torno a lo que queremos conocer.
3. Los equipos se ponen de acuerdo y “esculpen” sobre el cuerpo de sus compañeros.
4. Se dan 5 minutos de preparación. Al finalizar este tiempo, cada equipo presenta su obra.
5. El ejercicio se termina cuando todas las esculturas fueron presentadas. Al finalizar se pide a los participantes definan en una palabra la escultura que observaron.

Tema:	<i>Modelado de ideal del problema</i>
Actividad:	<i>Ejercicio de ideal del problema</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. Conservando los equipos anteriores o creando otros (a consideración del facilitador) y bajo las reglas del juego anterior, los participantes realizarán una escultura, en la que todos participen tanto en la concepción, como en la ejecución.
2. En este caso se trata de generar la versión “ideal” de la escultura presentada anteriormente, es decir, su contraparte.
3. Los equipos se ponen de acuerdo y “esculpen” sobre el cuerpo de sus compañeros.
4. Se dan 5 minutos de preparación. Al finalizar este tiempo, cada equipo presenta su obra.
5. El ejercicio se termina cuando todas las esculturas fueron presentadas. Al finalizar se pide a los participantes definan en una palabra la escultura que observaron.

Tema:	<i>Escenificación del problema</i>
Actividad:	<i>Representación del problema</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. Conservando los equipos anteriores o creando otros (a consideración del facilitador) y bajo las reglas del juego anterior, los participantes realizarán la escenificación de una problemática, puede ser la que acaban de representar u otra que decidan como grupo. Todos deben participar en la concepción y ejecución de forma activa (no hay director).
2. Debe mantenerse una estructura base con una introducción, un desarrollo y un desenlace. La representación no debe durar más de 5 minutos.
3. Se dan 5 minutos de preparación y cada equipo presenta su escena.
4. El ejercicio se termina cuando todas las escenas fueron presentadas. Al finalizar se pide a los participantes definan en una palabra la escena que observaron.

Variaciones

- a) En caso de haber tiempo suficiente, se puede realizar una variación de este ejercicio trabajando la escena “ideal” de la misma forma que se hizo con la escultura.

*Notas:

- Recordar a los participantes que se sientan libres de representar las escenas como ellos deseen, pueden utilizar el lenguaje y las expresiones que consideren necesarias. Cada uno debe “conservar” su personaje y pensar qué haría en ese momento y continuar realizándolo a lo largo de la escena.
- Procurar no profundizar en los comentarios sobre lo que representado, para no predisponer al resto del grupo.

Tema:	<i>Escenificación con pausas</i>
Actividad:	<i>Representación con pausas y creación colectiva</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. Conservando los equipos anteriores (a consideración del facilitador) los participantes representaran nuevamente la escena que acaban de proponer la escenificación de una problemática.
2. La nueva regla es que el resto del grupo podrá hacer pausas sobre la escena cuando consideren que algo puede cambiar o mejorar. Por lo tanto cuando alguno lo considere necesario, deberá decir en voz alta: ¡Pausa! Los ejecutantes de la escena se congelan, para escuchar la indicación de la persona que detuvo el ejercicio y una vez que hayan comprendido la indicación retoman la escena.
3. Se pueden hacer cuantas pausas se requieran, no hay un límite. Los participantes activos de la escena, deben conservar las características de sus personajes, hasta que no reciban otra indicación.
4. Las instrucciones por parte de quienes pausan la escena, deben ser claras y concretas, para ser comprendidas por todos los ejecutantes.
5. Si algún participante quiere hacer una modificación sobre una indicación, al mismo tiempo que otro de sus compañeros, deben ponerse de acuerdo para llegar a una sola.
6. El ejercicio se termina cuando todas las escenas fueron presentadas. Al finalizar se pide a los participantes definan en una palabra la escena que observaron.

***Notas:**

- Esta es la parte medular de la técnica por lo cual es de suma importancia, procurar no interferir en la realización de las pausas, el facilitador debe ser un espectador más y dejar que el resto del grupo defina los cambios, para evitar inducir los resultados de los ejercicios.
De acuerdo con Boal (2014, pág. 49) “no existe un número fijo de intervenciones. Lo que se busca no es tanto resolver una situación, sino estudiarla bajo todos los aspectos, hacer que los “espect-actores” se vuelvan investigadores activos y voces legítimas en un discurso”.
- Se sugiere convocar a un aplauso tras la presentación de cada escena.

Tema:	<i>Cierre</i>
Actividad:	<i>Recuento y valoración de las actividades del día</i>
Materiales:	<i>Ninguno</i>
Instrucciones:	

1. Se pide a los participantes que se coloquen en círculo.
2. El facilitador dará la palabra a los participantes para conocer su opinión sobre las actividades que se realizaron. *¿Qué se llevan del taller? ¿Describieron cosas nuevas? Etcétera.*
3. Se cierra la sesión explicando los objetivos de cada actividad de forma particular y del taller en general. Se trata de hacer un breve recuento de las actividades del día y poder explicar su importancia en conjunto.
4. Se da la palabra nuevamente a los participantes, en caso de que alguno más desee comentar algo.
5. El facilitador agradece la participación de la población.