



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**El Teatro del Oprimido como
herramienta socioeducativa para la
integración social en el aula
en 1º de ESO**

Presentado por: Marc Homs

Línea de investigación: Educación, política y sociedad

Director/a: Mara Sacristán

Ciudad: Barcelona

Fecha: 20 de septiembre de 2013

El Teatro del Oprimido como herramienta socioeducativa para la integración social en el aula en 1º de ESO

The Theatre of the Oppressed as a socio-educative tool for social integration in
classrooms of 1º ESO.

Escrita por/written by Marc Homs
Universidad Internacional de la Rioja

2013

RESUMEN

Nuestra sociedad está sujeta a cambios cada vez más rápidos dentro de la llamada sociedad de la información, favoreciendo la aparición de distintas problemáticas, entre ellas la exclusión social. Los adolescentes, como integrantes de la sociedad, también sufren estos conflictos, muchos relacionados con la violencia y el maltrato en el ámbito escolar. Por todo ello, se quiere comprobar el potencial del Teatro del Oprimido como una herramienta socioeducativa para la integración social, la reflexión, la convivencia y la resolución de conflictos, y que además potencia distintas habilidades sociales y permite trabajar otras áreas de aprendizaje. Utilizando una técnica bastante desconocida como el pretexto dramático de Allan Owens y Keith Barber, la investigación se adentra en las relaciones y problemáticas existentes entre los alumnos de una escuela de Badalona, concretamente en grupos clase de 1º de ESO, donde existen problemas más graves de convivencia en la Educación Secundaria.

Palabras clave: Teatro del Oprimido, exclusión social, integración, convivencia, pedagogía, socioeducativo, dramatización, Educación Secundaria.

ABSTRACT

Our society is changing very fast in the so called information society, favoring the appearance of different problems, including social exclusion. Teenagers, as members of society, also have these conflicts, many related to violence and abuse in schools. Therefore, this study aims to show the potential of the Theatre of the Oppressed as a socio-educative tool for social integration, reflection, coexistence and conflict resolution, and also to work different social skills and other areas of learning. Using a quite unknown technique, as the drama pretext of Allan Owens and Keith Barber, this research deeps into relationships and problems that exist among students from a school in Badalona, particularly in 1st ESO class groups, where there are more serious problems of coexistence in Secondary Education.

Keywords: Theatre of the Opressed, social exclusion, integration, coexistence, pedagogy, socio-educative, drama, High School Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación de la investigación	2
1.2 Planteamiento del problema	2
1.3 Objetivos	4
1.4 Breve fundamentación de la metodología	5
1.5 Breve justificación de la bibliografía utilizada	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
2.1. El Teatro del Oprimido y sus técnicas	8
2.1.1. Augusto Boal: Nacimiento y desarrollo del Teatro del Oprimido	8
2.1.2. Las técnicas de Boal	10
2.1.3. El pretexto dramático de Allan Owens y Keith Barber	14
2.2. El Teatro del Oprimido, una herramienta socioeducativa	19
2.2.1. Teatro y dramatización	20
2.2.2. Beneficios y objeciones de la dramatización en la educación.....	22
2.2.3. El profesor como facilitador	25
2.2.4. El Teatro del Oprimido para la educación y transformación social	26
2.3. Los adolescentes y su realidad	28
2.3.1. Los adolescentes en la sociedad actual	28
2.3.2. Convivencia, conflictos y exclusión en el aula de secundaria.....	30
3. PROPUESTA PRÁCTICA	34
3.1. Contexto	34
3.2. Objetivos	35
3.3. Materiales y métodos	36
3.4. Resultados y análisis	46
4. CONCLUSIONES	57
5. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	59
6. BIBLIOGRAFÍA	60
6.1. Referencias: libros o artículos citados en el trabajo	60
6.2. Bibliografía complementaria	65
7. ANEXOS	66
ANEXO 1: CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO SOCIOMÉTRICO	66
ANEXO 2: CUESTIONARIO PARA LOS FACILITADORES	69
ANEXO 3: RESULTADOS DEL ESTUDIO SOCIOMÉTRICO	70

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se desarrolló con motivo de la realización del Trabajo Final del Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria cursado en la Universidad Internacional de La Rioja en 2013.

Este trabajo pretende dar a conocer el Teatro del Oprimido como una herramienta útil para los docentes para provocar cambios en las personas y transformar las cosas que no funcionan en la sociedad actual. Y qué mejor que empezar este cambio en el entorno escolar, para que los futuros ciudadanos tengan un pensamiento crítico bien desarrollado. Según Freire (2012) “la educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo” (p. 47).

Los adolescentes necesitan técnicas educativas innovadoras y más participativas para que puedan expresarse y desarrollar su personalidad, y en el sistema educativo actual resulta difícil (Síndic de Greuges de Catalunya, 2006).

En este trabajo se presenta un estudio de campo que consiste en un taller pensado para ello, para aumentar la comunicación entre los jóvenes, provocar la reflexión sobre sus propios problemas y proporcionarles herramientas para poder resolver sus propios conflictos, mientras además disfrutan de una actividad distinta. Del mismo taller se han sacado resultados cuantitativos que han sido analizados con detenimiento.

Previamente ha sido necesario conocer la realidad de los adolescentes en la sociedad y en la escuela, profundizar en las técnicas del Teatro del Oprimido y conocer sus potencialidades educativas a través de una investigación bibliográfica, para poder diseñar una actividad que provoque un cambio en ellos y así les sea más fácil cambiar las cosas que no les gustan.

Como dijo Augusto Boal (2009), impulsor del Teatro del Oprimido: “todos deben actuar, todos deben protagonizar las necesarias transformaciones de la sociedad” (p. 12).

1.1. Justificación de la investigación

Muchos profesores de teatro trabajan en centros escolares y escuelas de interpretación con adolescentes, una etapa muy interesante por su complejidad y una gran cantidad de conflictos emocionales. Al estar en contacto con sus problemas es fácil ver que en ocasiones les faltan herramientas para gestionarlos (Elzo, 2000).

El Teatro del Oprimido ofrece una visión nueva y desconocida de cómo trabajar las distintas problemáticas sociales de una manera participativa, divertida y reflexiva. Acercar sus técnicas a los jóvenes podría ser una buena manera de proporcionar herramientas para poder gestionar sus conflictos y a la vez aprovechar los distintos beneficios que puede ofrecer, como el desarrollo de distintas habilidades sociales.

Además, los distintos estudios sobre violencia y convivencia en los centros escolares que surgen periódicamente y que se analizan más adelante justifican la utilización de las técnicas del Teatro del Oprimido para la intervención escolar en el terreno de la convivencia entre iguales.

Por todo ello, para dar a conocer a los profesionales de la educación las distintas técnicas existentes y con una excusa perfecta para hacerlo como el Trabajo Final de Máster en Educación Secundaria, se ha decidido realizar un estudio teórico sobre el Teatro del Oprimido y sus ventajas pedagógicas posteriormente reflejadas en una propuesta práctica llevada a cabo con tres grupos de alumnos de 1º de ESO, cuyos resultados se reportan y analizan aquí, fruto del estudio experimental.

1.2. Planteamiento del problema

Nuestra sociedad está sujeta a cambios cada vez más rápidos dentro de la llamada sociedad de la información, debido a que “las revoluciones tecnológicas acortan el tiempo entre un cambio y otro” (Freire, 2012, p. 36). La forma de entender el ocio, el consumo, la política, la vida laboral, las formas de comunicación y las relaciones interpersonales está en constante modificación fruto de la globalización y el sistema económico actual. Todo ello favorece la aparición de distintas problemáticas asociadas como el desempleo, el consumismo, la

desafección política, la inmigración y la pobreza que puede llevar a la exclusión social de las personas (Badia, 2008).

No existe una definición unitaria del término exclusión social. El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001) define excluir como “descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo” o “quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba”. Por otro lado la Comisión Europea (2003) define exclusión social en el informe *Com 2003/773* como:

Un proceso que relega a algunas personas al margen de la sociedad y les impide participar plenamente debido a su pobreza, a la falta de competencias básicas y oportunidades de aprendizaje permanente, o por motivos de discriminación. Esto las aleja de las oportunidades de empleo, percepción de ingresos y educación, así como de las redes y actividades de las comunidades. Tienen poco acceso a los organismos de poder y decisión y, por ello, se sienten indefensos e incapaces de asumir el control de las decisiones que les afectan en su vida cotidiana (p. 9).

Los jóvenes se han adaptado rápidamente a todos los cambios que se han ido produciendo en la sociedad, sobre todo a los que se refieren a las nuevas tecnologías y a las nuevas formas de comunicación (Badia, 2008), pero han aparecido nuevos conflictos en la adolescencia, un momento de la vida en el que la aceptación social es importante. La falta de herramientas para solucionar los problemas de convivencia puede llevar a los jóvenes ante posibles situaciones de exclusión social, un colectivo muy vulnerable que se encuentra en pleno desarrollo del espíritu crítico (Castellano, 2005).

Un indicador del grado de exclusión y convivencia son los maltratos y agresiones (físicos o simbólicos), que según distintos estudios, se dan habitualmente en el ámbito escolar, concretamente dentro del aula. En la Educación Secundaria son más frecuentes que en etapas educativas posteriores y en 1º de ESO es donde existen más casos, al producirse un cambio de etapa y en muchos casos un cambio de centro al ser el primer año de instituto (Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007). Por todo ello es necesario ofrecer herramientas a los jóvenes para poder solucionar los conflictos y problemas existentes de convivencia para prevenir la exclusión social en el aula, y trabajarlos con todo el grupo en el que existan.

Una de estas herramientas podría ser la pedagogía teatral ya que, tal y como describen Motos y Navarro (2003), permite trabajar aspectos como la

comunicación, la concentración y atención, la sensorecepción, el uso del cuerpo, el sentimiento de grupo e interacción social, la creatividad y la expresión oral, así como la comprensión del lenguaje teatral, entre otros. A todos estos aspectos cabe añadir las particularidades del propio Teatro del Oprimido como herramienta pedagógica, de intervención y reflexión social que destaca Stéphanie Mouton (2009) en su proyecto para la mejora de la convivencia escolar. Algunas de ellas son permitir la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas en nuevos contextos, favorecer la expresión, comprensión y transformación de su realidad, fomentar la participación en la vida social y trabajar todo tipo de discriminaciones y/o injusticias relacionadas con el ámbito escolar.

Teniendo en cuenta, como apunta el estudio del Síndic de Greuges de Catalunya (2006), que el aula es el espacio por excelencia donde se producen los maltratos, se considera importante diseñar una actividad dramática para trabajar durante el calendario escolar con grupos clase (de unos 30 alumnos aproximadamente), que en muchos centros escolares se mantienen durante varios cursos, para poder profundizar en las relaciones entre las personas que conviven en una misma aula, puesto que es en la disfunción de estas relaciones donde nacen los conflictos y los casos de exclusión.

Por todo ello, se quiere demostrar el potencial del Teatro del Oprimido como una herramienta socioeducativa para la integración social, la reflexión, la convivencia y la resolución de conflictos, mediante un estudio bibliográfico que configure un marco teórico y el diseño de una propuesta práctica de intervención centrada en la escuela, concretamente en grupos clase de 1º de ESO, donde existen más problemas derivados de conflictos entre los jóvenes que en cursos posteriores (Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007).

1.3. Objetivos

A continuación se definen el objetivo general y los objetivos específicos de la presente investigación.

El **objetivo general** es analizar el potencial de las técnicas del Teatro del Oprimido como herramienta socioeducativa de reflexión e intervención social para mejorar la convivencia y la integración social en el aula en 1º de ESO.

Los **objetivos específicos** de la investigación con los que se pretende llegar a abordar el objetivo general son:

-Desarrollar un estudio de la bibliografía relacionada con el Teatro del Oprimido y sus técnicas, su uso como herramienta socioeducativa y la convivencia en los centros educativos de Educación Secundaria.

-Diseñar y realizar un estudio de campo sobre el uso de las técnicas del Teatro del Oprimido para la integración y la convivencia en el aula dirigido a alumnos de 1º de ESO, que a su vez se presenta como Propuesta Práctica de intervención en el aula para este mismo nivel educativo.

-Recoger, tratar y analizar los datos del estudio de campo de forma cualitativa y cuantitativa para poder sacar conclusiones relacionándolos con el marco teórico desarrollado.

1.4. Breve fundamentación de la metodología

Para la elaboración del presente trabajo se ha realizado un diseño metodológico para poder sacar el máximo provecho de la investigación y estudio de campo propuestos, basado en estas etapas: revisión bibliográfica y configuración del marco teórico, establecimiento de objetivos, diseño de la propuesta práctica, realización de la misma a modo de estudio de campo, recogida, tratamiento y análisis de datos y redacción.

En una primera etapa se ha hecho una recopilación bibliográfica importante para entender la problemática y conocer a fondo la técnica del Teatro del Oprimido para ser aplicada en el estudio de campo. A partir del marco teórico se han podido definir más claramente los objetivos de la investigación, que tenían que ser pocos y asumibles, dado el alcance y requisitos de este Trabajo de Fin de Máster.

Posteriormente se estableció el contacto con un colegio de Badalona (Barcelona), centro de estudios donde se realizaron las prácticas docentes del Máster en Educación Secundaria, y se llegó a un acuerdo para realizar un taller de teatro sobre exclusión social en el aula con tres grupos de alumnos de 1º de ESO de

dos horas de duración.

El diseño del estudio de campo, del cual se pretendían sacar resultados cuantitativos, fue laborioso, ya que requirió mucho tiempo de reflexión para adecuarse a los objetivos establecidos. Finalmente se optó por utilizar el pretexto dramático, una técnica desarrollada por Allan Owens y Keith Barber (2011) en el libro *Mapas teatrales: crear, desarrollar y evaluar pretextos dramáticos*, que permite trabajar una problemática mediante el desarrollo de una historia ficticia que no deja de ser una metáfora acerca del aspecto sobre el que se quiere provocar la reflexión. Se eligió como base para empezar a trabajar un libro infantil llamado *Juul* (De Maeyer y Vanmechelen, 2005), que cuenta la historia un niño que es objeto de las burlas de sus compañeros y decide ir eliminando aquellas partes de su cuerpo que causan risa y desaprobación. Al final de la actividad se realizó un cuestionario a los alumnos para descubrir si se había producido un cambio sobre su percepción de la problemática.

Un hecho positivo ha sido poder realizar la misma actividad con tres grupos distintos, ya que al ampliar la muestra, se ha podido llegar a conclusiones más fiables y ha permitido analizar el comportamiento de los distintos grupos y sus realidades en el aula. Por el contrario, centrar la investigación en un mismo centro educativo debido a la falta de tiempo limita la extrapolación de los resultados a otros centros y a otras realidades y contextos sociales, pero no ha impedido poder llegar a conclusiones interesantes gracias al análisis cuantitativo de los resultados de los cuestionarios.

1.5. Breve Justificación de la bibliografía utilizada

Inicialmente se necesitaba justificar el porqué de la investigación, así como el enfoque exacto que se quería desarrollar. Para ello se han utilizado distintos recursos bibliográficos on-line, como Dialnet, (<http://dialnet.unirioja.es/>), portal bibliográfico de acceso libre y gratuito de la Universidad de La Rioja, para encontrar artículos, tesis y libros en formato digital que pudieran ayudar a completar la tarea. Han sido de especial ayuda la tesis de Onieva (2011) y el trabajo de Badia (2008). También se han conseguido libros en préstamo de las bibliotecas locales de la Diputació de Barcelona y de la Universitat de Barcelona, como por ejemplo las obras de De Maeyer y Vanmechelen (2005), Motos y Tejedó (1999) y Abellán (2001) y

algunos libros de diferentes contactos relacionados con el mundo del Teatro del Oprimido, sobre todo de Boal, Freire y Owens y Barber.

La consulta de los libros de Augusto Boal, máximo exponente del Teatro del Oprimido, ha sido más que necesaria para la realización de la investigación y para poder comprender su filosofía y las técnicas relacionadas que podían ser útiles para profundizar correctamente en la reflexión con los alumnos y adquirir herramientas y mecanismos como facilitadores para sacar el máximo provecho a las respuestas y formas de expresión de los participantes durante la actividad.

La lectura de distintos informes relacionados con la violencia, la convivencia y los conflictos en el ámbito escolar del Defensor del Pueblo de España (2000), Cataluña (Síndic de Greuges de Catalunya, 2006) y Comunidad Valenciana (Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007) han permitido un análisis detallado de la problemática. Después se ha profundizado en las cualidades y capacidades del teatro, y del Teatro del Oprimido concretamente, como herramienta educativa de transformación social con la lectura de distintos artículos de distintos especialistas en pedagogía teatral como Tomás Motos y Georges Laferrière y otras tesis relacionadas.

Una vez claras las potencialidades del Teatro del Oprimido y el ámbito de actuación se pudo empezar a desarrollar la actividad basándose en el libro de Allan Owens y Keith Barber (2011), donde se establece la base teórica para realizar un pretexto dramático. Aunque hay algunas compañías teatrales que desarrollan pretextos, la bibliografía relacionada con esta técnica es muy escasa, por ello este libro ha sido imprescindible para el diseño del estudio de campo aquí presentado.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En los siguientes apartados se presenta el marco teórico conceptual de esta investigación donde se analiza el Teatro del Oprimido, sus potencialidades como herramienta socioeducativa y la realidad social de los adolescentes.

2.1. El Teatro del Oprimido y sus técnicas

El Teatro del Oprimido es “una formulación teórica y un método teatral creado por Augusto Boal basado en la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y en diferentes formas de arte, no solamente en el teatro” (Baraúna, 2011, p. 44-45).

Freire (2012) describe los conceptos de oprimido y opresor de la siguiente manera:

Hay una diferencia fundamental entre quien se acomoda perdidamente desesperanzado, sometido de tal manera a la asfixia de la necesidad que obstaculiza la aventura de la libertad y la lucha por ella, y quien, en el discurso del acomodamiento, encuentra un instrumento eficaz para su lucha: impedir el cambio. El primero es el oprimido sin horizonte; el segundo, el opresor impenitente (pp. 48-49).

Como se establece en la declaración de principios de la Organización Internacional del Teatro del Oprimido (ITO), que coordina los distintos proyectos de todo el mundo que utilizan las técnicas impulsadas por Boal, “el objetivo básico del Teatro del Oprimido es humanizar a la humanidad (...) mediante un sistema de ejercicios, juegos y técnicas (...), para ayudar a (...) desarrollar lo que ya poseen dentro de sí mismos: el teatro” (ITO, s. f., párr. 11).

Por otro lado, Patricia Trujillo (2011) define el Teatro del Oprimido como “un proceso de aprendizaje sobre las relaciones entre artistas y espectadores y entre creación teatral y transformación social, siendo ambas relaciones indivisibles en la práctica” (p. 8).

2.1.1. Augusto Boal: Nacimiento y desarrollo del Teatro del Oprimido

Augusto Boal nació en Río de Janeiro en el año 1931, aunque en Sao Paulo es donde se vincula profesionalmente al teatro. En 1956, al llegar de Nueva York, donde había estudiado interpretación y dramaturgia en la School of Dramatics Arts de la Universidad de Columbia, ingresó en la compañía del Teatro de Arena como

director teatral. Desde esta compañía dirigió numerosas escenificaciones de autores brasileños y extranjeros para conseguir un lenguaje teatral comprometido con la realidad social que se vivía, convirtiéndose en un auténtico referente de la sociedad brasileña. De esta época datan las primeras experiencias del Teatro Periodístico (Beltrán, 2002).

En 1964, la dictadura en Brasil le lleva al exilio en Argentina. Fue durante la estancia en este país que la tarea de este director empezó a conocerse, consolidándose internacionalmente como una autoridad en el teatro alternativo y absolutamente comprometido. A partir de 1974 se publican distintos libros que reflejaban todas las experiencias acumuladas para conseguir que el espectador se liberara de su condición pasiva en cuanto a receptor de un espectáculo, y fuera parte activa, surgiendo el concepto de espect-actor (Beltrán, 2002). Como dice Boal (2009) “el espectador ya no delega poderes en los personajes ni para que piensen ni para que actúen en su lugar. El espectador se libera: ¡piensa y actúa por sí mismo!” (p. 64).

En 1976 Boal llega a Europa, y se da cuenta que las preocupaciones y conflictos presentes son distintos:

En los talleres de Teatro del Oprimido aparecían junto a temas sociales (la emancipación de la mujer, las centrales nucleares o el paro, etc.), otros más psicológicos, como la soledad, el derecho a la diferencia, la diversidad, la autonomía, la vida sin objeto y sin propósito o la incomunicación. De esta forma llega a la conclusión de que “la verdad de un foro implica a hombres y mujeres individual y colectivamente: psicológica y socialmente”. Así, inicia un cambio de orientación en el enfoque de su trabajo, en el sentido de que desplaza el foco del análisis y lo centra en el individuo, en sus “opresiones interiorizadas”. Para ello ha de recurrir a técnicas de introspección, más propias del trabajo psicoterapéutico que del político y social. Éstas constituirán más tarde el corpus de una nueva modalidad del Teatro del Oprimido: el arco iris del deseo (Motos, 2010b, p. 51).

Cuando vuelve a Brasil en 1986, como regidor de Río de Janeiro pone en funcionamiento la técnica del Teatro Legislativo, que consistía en recoger propuestas de los problemas que los ciudadanos exponían a través del teatro y transformarlas en leyes encaminadas a solucionarlas. Trece de ellas se aprobaron (Beltrán, 2002).

El reconocimiento internacional era ya evidente y en 1997 colaboró con la

Royal Shakespeare Company para la escenificación de Hamlet (Beltrán, 2002). Finalmente, y después de desarrollar muchas otras técnicas Boal falleció en 2009.

Aunque el Teatro del Oprimido se ha usado en más de setenta países, en los cinco continentes y lo han utilizado una diversidad muy grande de colectivos, se puede considerar una técnica minoritaria que no ha gozado de una gran difusión pública por parte de los medios de comunicación (Motos, 2010b).

2.1.2. Las técnicas de Boal

Según Baraúna (2011):

Las técnicas del Teatro del Oprimido pueden ser entendidas como procedimientos creativos teatrales que implican acciones educativas llevadas a cabo con grupos comunitarios, con el objeto de favorecer la manifestación de la interacción social, basada en la comunicación, la cooperación, la confianza, la reciprocidad, el respeto mutuo y la responsabilidad (p. 45).

El mismo Boal representa gráficamente el Teatro del Oprimido y sus técnicas utilizando la metáfora de un árbol (**Figura 1**) que se nutre de la Ética, la Política, la Historia, la Filosofía y la Economía. Sus raíces son la palabra, el sonido y la imagen y el tronco está formado por los distintos juegos teatrales, el Teatro Imagen y el Teatro-Foro. De las distintas técnicas de Boal (las ramas del árbol) salen los frutos: la solidaridad y la multiplicación (Motos, 2010b).

A continuación se describen brevemente algunas estas técnicas iniciadas por Boal a lo largo de sus distintas experiencias teatrales.

El Teatro Periodístico, según la ITO (s. f.), es:

un sistema de 12 técnicas que representa el primer acercamiento hacia la creación del Teatro del Oprimido, dando a la audiencia los medios de producción más que un producto artístico definido. Las técnicas fueron ideadas para ayudar a crear una escena teatral utilizando trozos de noticias de un diario o de cualquier otro material escrito (párr. 1).

Esta técnica sociopolítica fue la primera que utilizó Boal. Laferrière y Motos, citados en la tesis de Verónica Martínez (2008, p. 36), explican las 12 técnicas que propuso Boal para teatralizar una noticia:

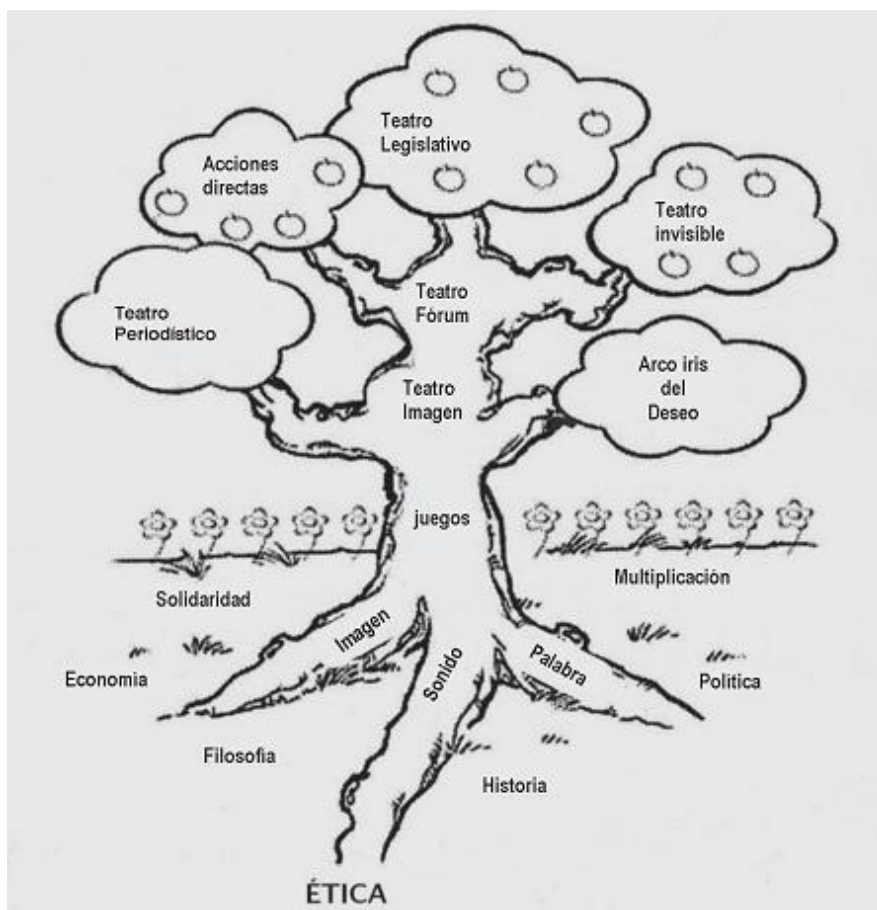


Figura 1: El árbol del Teatro del Oprimido. (Motos, 2010b, p. 52).

- Lectura simple*: leer la noticia, pero fuera de contexto.
- Lectura complementada*: se trata de añadir los detalles que voluntariamente se han omitido a la hora de redactarla.
- Lectura cruzada*: se trabajan dos noticias que tengan relación entre sí, pero que son contradictorias.
- Lectura con ritmo*: se utilizan técnicas de ruptura de textos como, por ejemplo, cantar la noticia o leer un discurso como si fuera una retransmisión deportiva.
- Lectura con refuerzo*: se arropa la noticia con diapositivas u otros elementos válidos para criticarla.
- Acción paralela*: consiste en demostrar con mímica, acciones que aportan contradicción o complementación de la noticia que se está leyendo.
- Historia*: relacionar la noticia con hechos históricos.
- Improvisación*: dramatizar la noticia.
- Concreción de la abstracción*: consiste en volver visible, sensible y a través de analogías, símbolos o cualquier otra equivalencia, determinadas palabras que por su uso excesivo han perdido la capacidad de despertar en el espectador o lector las emociones correspondientes.
- *Texto fuera de contexto*: leer la noticia en un contexto diferente del que uno ya se ha acostumbrado a leer.
- Inserción dentro del verdadero contexto*: es muy frecuente que los

diarios más sensacionalistas ofrezcan los detalles como hechos principales; en estos casos de lo que se trata es de insertar la noticia en su contexto más amplio.

El **Teatro Imagen** se basa según Motos (2010b) en que:

No usa la palabra sino que fomenta el desarrollo de otras formas de comunicación y percepción: las posturas corporales, las expresiones del rostro, las distancias a las que se colocan las personas durante la interacción, los colores y los objetos, es decir, el lenguaje no verbal (p. 53).

Esta técnica surgió a partir de un ejercicio llamado imagen de transición en el cual:

Se pide que los espect-actores (...) esculpan (...) imágenes formadas por los cuerpos de los demás participantes (...) que revelen visualmente un pensamiento colectivo (...) sobre un tema dado. (...) Si el público no está de acuerdo, un segundo espect-actor remodelará las estatuas. (...) Cuando finalmente haya un acuerdo, tendremos la imagen real, que es siempre la representación de una opresión. (...) A partir de esa realidad concreta crear la realidad que deseamos. (...) Se construyen así las imágenes de transición (Boal, 2001, pp. 41-42).

Para Boal (2009) esta técnica es muy estimulante por ser “tan fácil de practicar y por su extraordinaria capacidad de hacer visible el pensamiento (...), sintetizando la connotación individual y la denotación colectiva” (pp. 40-41).

El **Teatro Invisible** según Boal (2009) consiste en:

La representación de una escena en un ambiente que no sea el teatro y delante de personas que no sean espectadoras. Las personas que asisten a la escena son aquellas que se encuentran allí accidentalmente. (...) Estas personas no deben tener la más mínima conciencia de que se trata de un “espectáculo” (p. 49).

La metodología de la técnica es muy importante tal y como expone Badia (2008), ya que “La ejecución de una representación de este tipo requiere una cuidada y minuciosa preparación. (...) También requiere considerar todas las posibles reacciones del público, (...) elaborando textos alternativos para adaptarse así a las reacciones de los espectadores” (p. 25).

Después de la representación es posible que empiece un debate entre el público sobre la problemática tratada debido a que “el carácter invisible hará que el espectador actúe libremente, como si estuviera viendo una situación real” (Boal, 2009, p. 52-53).

El **Teatro-Foro** “permite ir más allá y hacer que el público participe de una acción dramática con pleno conocimiento de causa” (Boal, 2001, p. 67). El funcionamiento es el siguiente:

El maestro de ceremonias hace una pequeña introducción (...). Seguidamente se representa la escena preparada por los actores que tiene unos 10 o 15 minutos de duración. Ésta tiene que llevar a dudas para estimular la reacción del público. (...) Después de la primera representación el animador abre el debate para saber si la gente está de acuerdo o no con lo sucedido. A continuación se vuelve a representar la escena pero invitando a convertirse en protagonista a algún espectador que no esté de acuerdo con lo mostrado, (...) representando la situación (Vila, 2008, 29-30).

Esta técnica es probablemente la más conocida y extendida de Boal.

El **Teatro Legislativo** es, tal y como lo define la ITO (s. f.):

La utilización de todas las formas del Teatro del Oprimido con el objeto de transformar los Deseos legítimos de los ciudadanos y ciudadanas, en Leyes. Después de una sesión normal de teatro foro, recreamos un espacio similar al de una cámara legislativa y procedemos a realizar el simulacro del ritual de legislar, siguiendo el mismo proceso oficial para presentar proyectos de ley basados en las intervenciones de los espectadores y espect-actrices, defendiendo estas leyes o rechazándolas, votando, etc. Al final recogemos todas las sugerencias aceptadas e intentamos presionar a los legisladores para que se aprueben (párr. 4).

Boal (1998) diferencia el Teatro del Oprimido del Teatro Legislativo afirmando que en el primero “el espectador se transforma en actor” mientras que en el segundo “el ciudadano se transforma en legislador” (p. 15). En la **Figura 2** se muestran las fases del Teatro Legislativo y las finalidades de cada una de ellas.

En Europa Boal cambia “el enfoque de su trabajo, en el sentido de que desplaza el foco del análisis y lo centra en el individuo, en sus opresiones interiorizadas. Para ello ha de recurrir a técnicas de introspección, más propias del trabajo psicoterapéutico” (Motos, 2010b, p. 51). De ahí surgen distintas técnicas dentro del llamado **arco iris del deseo**.

La metodología usada es la siguiente (Vila, 2008):

Se inicia a partir de una experiencia de opresión vivida por uno de los participantes. Ésta se explica delante de todos los presentes y seguidamente unos cuantos representan una de las escenas más significativas de la historia. Después se aplican a la improvisación

técnicas de análisis de las emociones, estado de ánimo, deseos... El objetivo principal es que la persona afectada consiga ver desde fuera lo que le pasó (p. 32).

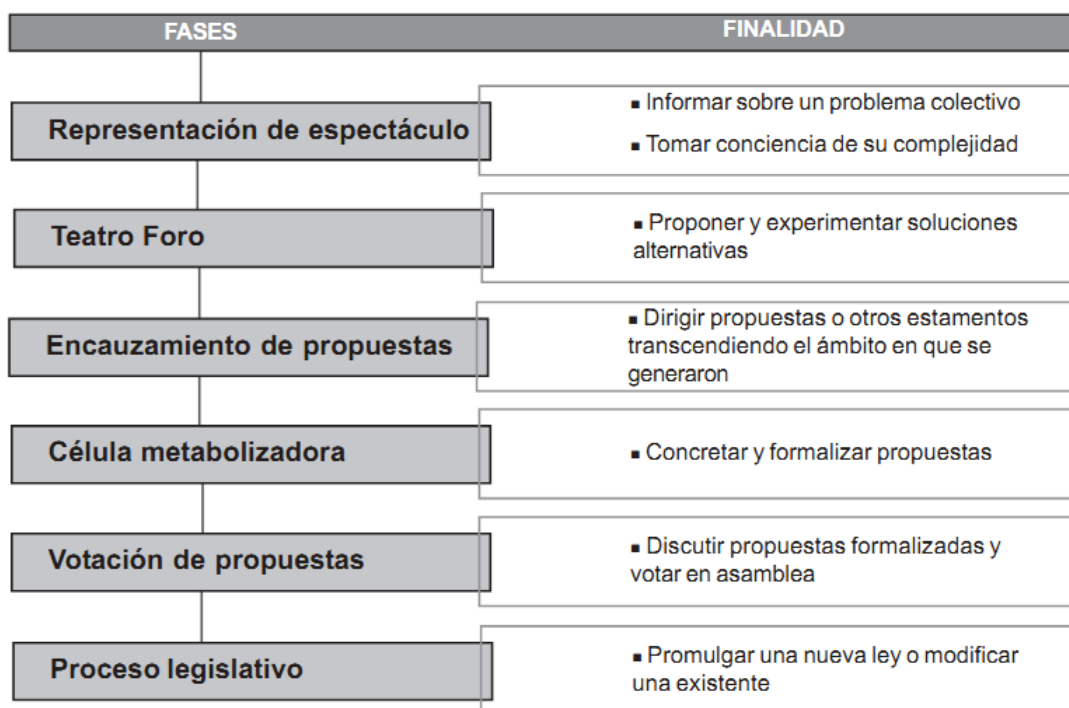


Figura 2: *Dinámica del Teatro Legislativo.* (Motos, 2010a, p. 24)

2.1.3. El pretexto dramático de Allan Owens y Keith Barber

Bajo la influencia del Teatro del Oprimido de Boal, Allan Owens, Profesor de Estudios Teatrales en la Universidad de Chester (Inglaterra), y Keith Barber, director de teatro y docente, empezaron a utilizar los proyectos artísticos interculturales para el aprendizaje en escuelas de secundaria, escuelas de adultos, comunidades y centros penitenciarios. Ellos desarrollaron la técnica del pretexto dramático. Esta es una de las técnicas del Teatro del Oprimido menos conocidas y sobre la cual existe muy poca bibliografía, por ello nos centraremos en el libro de Allan Owens y Keith Barber *Mapas teatrales. Crear, desarrollar y evaluar pretextos dramáticos* (2011) para poder profundizar en el tema.

La Nave Va (2011), una asociación que utiliza las técnicas del Teatro del Oprimido, define el pretexto dramático como “una herramienta educativa, que a través de una historia teatralizada, estimula a los participantes de forma física,

emocional e intelectual, viviendo situaciones conflictivas de personajes ficticios, que pueden ser paralelas a las propias” (p. 8). Como técnica dentro del Teatro del Oprimido “se utiliza como elemento de integración y resolución de conflictos sociales” (p. 8).

Además, tal y como expone Jordi Forcadas (2011) “la gran aportación que hace el pretexto dramático es que, mediante la metáfora, ofrece un marco fantástico y lúdico donde el alumno se siente seguro para entrar en el camino de la creación teatral y del debate ideológico” (p. 9). Y a continuación matiza: “Con grupos muy atemorizados a ser expuestos, la historia permite -con el juego teatral- tocar temáticas conflictivas desde un marco seguro para ellos” (p. 9). Es decir, la metáfora que representa la historia crea para el espect-actor una distancia entre el personaje y el individuo, dándole seguridad en sí mismo, y aun así nos da mucha información de cómo actuaría el alumno ante tal situación.

Para la correcta planificación, creación y desarrollo de un pretexto dramático, Owens y Barber (2011, p. 15) presentan una serie de preguntas para la reflexión ordenadas en los siguientes temas:

1. Contrato, inversión y propiedad
2. Resultados y objetivos del proceso de aprendizaje
3. El papel
4. La situación
5. El enfoque, la tensión, el símbolo y la metáfora
6. Las convenciones
7. La calidad de la intervención
8. El cuestionario
9. Los factores externos

Contrato, inversión y propiedad

Según Owens y Barber (2011) “un contrato teatral nace cuando un profesional y un grupo se ponen de acuerdo para hacer algo en conjunto, siguiendo unos términos mutuamente convenidos y vinculantes” (p. 16). Es decir, establecer un pacto entre profesor y alumnos para el correcto funcionamiento de la actividad propuesta. Este pacto puede ser de largo plazo (1-2 años) o de corto plazo (1-2 sesiones), así como oral o escrito. “La función principal de este contrato es dar a las personas el sentido de propiedad de su escena” (p. 19). El nivel de implicación de los/las participantes aumentará si el proceso de creatividad y expresión lo sienten suyo, resultando en una mayor satisfacción para éstos. “El sentido de propiedad llega cuando el alumnado siente que está tomando decisiones que afectan

directamente la dirección y el enfoque del drama, y que sus puntos de vista son respetados” (p. 19).

La relación existente entre profesor y alumnos es muy importante para que el desarrollo del trabajo sea satisfactorio y para ello “esperamos basar nuestra relación en la idea de gobernos juntos, sabiendo que el profesor y los miembros del grupo pueden trabajar juntos o individualmente, según requiera el proceso” (p. 18). Algunos casos de pretextos llevados a cabo mantienen un desarrollo demasiado estructurado que no permiten el trabajo autónomo y limitan la creatividad de los alumnos y su aprendizaje.

Resultados y objetivos del proceso de aprendizaje

Según Owens y Barber (2011) cualquier proceso de aprendizaje debe tener unos objetivos establecidos por el profesional y unos resultados asociados a tal proceso, que deben ser cuidadosamente elegidos para que sean adecuados para el grupo de trabajo, ya que “si no están claros ni son considerados apropiados por todo el grupo al inicio del trabajo, la confusión en torno el objetivo podría impedir cualquier progreso” (p. 26). Utilizar los pretextos dramáticos va a permitir a los espect-actores (p. 143):

- Adquirir habilidades y saberes específicos sobre interpretación y teatro.
- Mejorar destrezas sociales.
- Aprender sobre distintas áreas de aprendizaje.

Por lo que se refiere a los objetivos a determinar se distingue entre (p. 26):

- Objetivos para todo el grupo
- Objetivos para cada individuo
- Objetivos para el profesional

Aunque el profesor tenga claros los objetivos y aquello que quiere conseguir durante el desarrollo de la actividad, no es necesario que los comparta con los alumnos ya que éstos pueden verse alterados y deben ser el punto de partida del viaje creativo. El profesional tiene que estar abierto a posibles cambios que puedan surgir debido al espíritu de creación en grupo que implican los pretextos dramáticos (Owens y Barber, 2011).

El papel

Para que la historia que servirá como metáfora para poder trabajar invite a la participación, es necesario definir de forma clara los distintos papeles y/o roles para la consecución de los objetivos planteados, es decir, quiénes somos.

Para Owens y Barber (2011) lo primero que hay que hacer es definir el papel del profesor durante el pretexto, así como su estatus y registro, ya que esto determinará cómo asumirán los participantes sus personajes y cómo se relacionarán con el personaje interpretado por el facilitador. La manera de relacionarse y usar la lengua para comunicar y la expresión corporal al actuar provocará distintas reacciones según lo que se quiere conseguir con la interpretación. Esto es lo que se llama el registro, que puede llevar de un personaje más bien inocente a un rol muy autoritario. Para ello es imprescindible un análisis profundo en la construcción del personaje para asegurar que la historia sea creíble y se fomente la implicación y participación fortaleciendo la creencia en el papel.

Para que los alumnos se sientan más seguros a la hora de actuar y definir sus roles, es necesario ponerlos en situación dentro del contexto. Una buena técnica es la improvisación con todo el grupo, incluido el profesor, donde se plantea un ejercicio de creación libre grupal con ciertas pautas establecidas.

La situación

Con la situación los autores se refieren al espacio donde se va a desarrollar la actividad. Aunque a veces puede haber limitaciones en el sitio determinado para realizar el pretexto dramático, el profesor intentará “crear un lugar donde ellos se sientan seguros y donde puedan decir cosas que no dirían en otra parte, sabiendo que éstas no saldrán de este espacio” (Owens y Barber, 2011, p. 36). Para crear esta atmósfera de confianza y relacionada con el contexto de la historia propuesta, se puede jugar con las luces disponibles o poner música acorde a la situación. Una buena definición del espacio permite un mejor ambiente de trabajo creativo.

El enfoque, la tensión, el símbolo y la metáfora

Crear un foco de atención definido es importante en los pretextos dramáticos, ya que sin él, los alumnos pueden centrarse en otros temas relacionados con la historia propuesta y disiparse la capacidad de creación del grupo. Según Owens y Barber (2011) “el error más común que cometemos es intentar abarcar mucho en poco tiempo” (p. 42). Por otro lado, mantener la tensión mediante el

misterio, el dilema, la sorpresa o la responsabilidad de los espect-actores, reforzará la participación de los alumnos. La historia que se va a contar también debe contener los símbolos y las metáforas adecuadas y que estén cargadas de significado.

Las convenciones

Owens y Barber (2011) definen las convenciones como “maneras de organizar el tiempo, el espacio y la acción para crear el significado” (p. 47). Son los distintos ejercicios y recursos escénicos que se pueden utilizar en el pretexto dramático, que deben usarse de forma dinámica sin que sea una simple sucesión de ejercicios. Estos permitirán construir mejor el contexto del pretexto. Algunas de las convenciones que se pueden utilizar según Owens y Barber (2011, pp. 48-60) son:

- Narración*: ayuda a reflexionar o a avanzar el pretexto.
- Apoyo musical*: este puede ser música grabada o se puede hacer con instrumentos.
- Silla caliente*: pueden ser grabados o en vivo para crear atmósfera y consolidar el texto.
- Álbum de fotos*: en grupo o individualmente se colocan en una posición congelada que pueda ser mirada y leída por los otros.
- Vestuario*: puede ser usado para generar interés.
- Profesor en rol*: permite al profesor estimular, apoyar y desarrollar el pretexto y los participantes desde dentro de éste.
- Papel colectivo*: los participantes adoptan el mismo papel en un grupo.
- Esto o lo otro*: se pide al grupo que elija dos opciones que realmente los divida.
- Rituales y ceremonias*: conjunto de acciones, gestos o declaraciones visuales repetidas que son propios de una persona o grupo.

También se podría utilizar la técnica del arco iris del deseo o el Teatro Imagen de Boal descritas anteriormente como convención para el pretexto dramático.

La calidad de la intervención

Aunque exista una planificación clara durante el pretexto el profesor debe estar abierto a la realización de cambios durante el desarrollo de la actividad. Owens y Barber (2011) afirman que “no importa cómo hayas planeado una sesión o en qué dirección o estilo se está desarrollando, siempre llegará un momento en que el grupo se apropie del pretexto, especialmente cuando actúan todos” (p. 63). El profesor debe aprender cuándo intervenir y si hace falta “parar y buscar aclaraciones” (p. 64). Hay que tener muy en cuenta el ritmo de la actividad acelerándolo o no cuando se crea necesario para mantener la tensión y el foco de la

historia. También es muy importante el momento crucial de la historia, que puede surgir o estar preparado, momento en el que hay que profundizar en la reflexión.

El cuestionario

Es necesario tener claras las preguntas que se van a realizar antes, durante y después de la actividad dramática, para sacar el máximo partido a la experiencia. El objetivo según Owens y Barber (2011) es “hacer la pregunta “correcta”, en el momento “correcto”, al individuo o al grupo “correcto” y del modo “correcto”” (p. 67). Realizar un cuestionario al final de la actividad permite reflexionar sobre lo sucedido y aclarar las ideas. Las diferentes preguntas pueden responder al:

-¿Qué?

-¿Dónde? ¿Quién? ¿Cuándo?

-¿Se podría...? / ¿Haríais...?

-¿Puedes...? / ¿Has...?

-¿Cómo?

-¿Por qué? (Averiguarlo es uno de los objetivos de la actividad).

Factores externos

A veces existen factores ajenos que pueden provocar un efecto desastroso sobre el desarrollo de la actividad dramática. Las interrupciones de personas externas durante el trabajo de creación y expresión pueden alterar la tensión, la concentración y el ambiente de confianza, sobre todo si se produce en un momento crucial. Hay que evitarlas hablando con las personas previamente, o si son necesarias, encontrar la manera para que no provoquen un impacto negativo sobre el grupo (Owens y Barber, 2011).

En otras ocasiones hay grupos o individuos con actitudes boicoteadoras que no permiten que la actividad se realice fácilmente. “No se puede “forzar” a un individuo o a un grupo para que imagine, juegue, finja o actúe” (Owens y Barber, 2011, p. 75). En estos casos, si después de probar distintas estrategias no se consigue una mejora, es mejor parar la actividad que mantenerla a cualquier precio.

2.2. El Teatro del Oprimido, una herramienta socioeducativa

A continuación se han analizado las ventajas e inconvenientes del uso del teatro y el Teatro del Oprimido como herramienta educativa y de intervención social mediante la dramatización. Para ello es necesario definir este concepto y

diferenciarlo del teatro propiamente dicho.

También es interesante conocer el papel del profesor/dinamizador/facilitador durante la realización de una actividad de este tipo y concretar las actitudes y conocimientos que deben tener para aprovechar al máximo el uso de la dramatización o las técnicas del Teatro del Oprimido con los alumnos.

2.2.1. Teatro y dramatización

El teatro es una actividad artística que lleva desarrollándose desde hace siglos para ser representada delante de unos espectadores en un espacio determinado. De hecho, Boal (2004) lo considera “la primera invención humana, la que permite y promueve todos los demás inventos” (p. 25). El teatro, normalmente, se centra en su resultado, ya que “el objetivo es la representación teatral y la puesta en escena de textos dirigidos a un público” (Onieva, 2011, p. 78). Boal (2004) no estaría de acuerdo con esta afirmación, ya que considera que el teatro permite al espectador verse a sí mismo y su realidad convirtiéndose, por lo tanto, en espectador.

Desde hace tiempo el teatro se utiliza como herramienta educativa curricular en las escuelas tanto como materia, como estrategia didáctica o como actividad teatral. Según George Laferrière (1999):

Podríamos considerar el arte dramático como una pedagogía en sí misma, porque, como la pedagogía, el arte dramático está constituido por un conjunto de valores, reglas, principios, preceptos, modelos y muchos datos teóricos y prácticos cuya meta es guiar las intervenciones del profesor a fin de mejorar los aprendizajes de todos los participantes (p. 56).

A partir de esa idea se puede desarrollar el concepto de dramatización que según Tejerina (2004), citado en Onieva (2011), es “aquella actividad que utiliza la herramienta teatral en una práctica lúdica, orientada hacia sí misma y sin proyección exterior. Es un conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora del individuo y el desarrollo integral de su personalidad” (p. 76).

El objetivo de la dramatización no es el de divertir a un público, ya que es “una herramienta para que las personas que participan en ella lleguen a comprender

e interpretar las diferentes situaciones, temas, problemas y actitudes que se presenten” (Onieva, 2011, p. 80).

Aunque la base conceptual entre teatro y dramatización es la misma, existen algunas diferencias entre los dos términos (Onieva, 2011, p. 80-82):

- (...) El teatro es un arte que tiene una función estética, de manera que el resultado final mostrará si el proceso de trabajo ha sido efectivo. En cambio, la dramatización tiene una labor más vinculada al proceso de trabajo que al resultado final que pueda darse. (...)

- (...) La dramatización se lleva a cabo con personas o participantes los cuales no tienen por qué tener cualidades o aptitudes artísticas, por lo que será innecesario valorar el aspecto interpretativo o escénico. Lo importante es el proceso a través del cual los participantes se desarrollan a nivel emocional, psicológico, motivacional y académico.

- Los espectáculos teatrales suelen estar basados en textos escritos, los cuales son memorizados junto con movimientos previamente marcados sobre el espacio y acciones de personajes en escena. (...) En el caso de la dramatización se suelen usar juegos de expresión, juegos dramáticos o representación de roles, cuyas funciones no implican la memorización de textos para sus participantes. (...)

- En cuanto al ámbito espacial, los espectáculos teatrales suelen llevarse a cabo en teatros o lugares habilitados para ello, o incluso en las calles, pero en la mayoría de los casos con una adecuada ambientación con la que ayudar a involucrar al público en la acción. En cambio, la dramatización puede desarrollarse en cualquier lugar (...).

- Al finalizar una representación teatral y al ser su finalidad estética y artística, ésta es evaluada por el público, bien a través de aplausos o de críticas que pudieran aparecer en los diferentes medios de comunicación. En el caso de la dramatización, el sistema de valoración del trabajo tendrá que partir de fuentes muy diversas y diferentes. (...) Por ejemplo, las autoevaluaciones, o la elaboración de portafolios, cuadernos o diarios reflexivos, entre otros.

Por lo que se refiere a las similitudes entre la dramatización y el teatro, García Hoz (1996), citado en Onieva (2011), destaca el carácter integrador de ambos a través de la gran variedad de lenguajes que se utilizan (textual, corporal, icónico, sonoro, rítmico, etc.), entre otras semejanzas (p. 82):

- Ambos, dramatización y teatro están basados en la capacidad de encarnar y desarrollar un papel o un personaje dentro de una situación.
- El medio de expresión es el propio cuerpo.

- El uso del espacio, el tiempo y los objetos es meramente simbólico.
- La temática está basada en las relaciones humanas pero en distintas situaciones.
- El efecto catártico o de liberación se produce a nivel emocional entre actores y espectadores.

2.2.2. Beneficios y objeciones de la dramatización en la educación

Son muchos los artículos que relacionan la dramatización con una serie de beneficios para las personas que han participado en experiencias teatrales dentro de un marco educativo en el aula. Onieva (2011, p. 86) destaca los cuatro beneficios que más se repiten en los distintos estudios:

1. **El desarrollo de habilidades sociales.** Se trata de aquellos comportamientos que le proporcionarán al estudiante un apoyo psicológico y equilibrado en sus relaciones interpersonales con sus compañeros. De esta forma el estudiante reivindica sus derechos y libertades sabiendo al mismo tiempo respetar las de los demás, mostrando sus sentimientos y opiniones libremente.
2. **La mejora de la autoestima.** Implica una mayor consideración, aprecio o valoración de la propia persona y la aceptación de lo que uno es, a pesar de las limitaciones o habilidades que se posea en comparación con los demás.
3. **Aumento de la confianza en sí mismo.** El estudiante de forma intuitiva toma conciencia de sus propias posibilidades y de su fuerza, para así afrontar y superar cualquier situación difícil.
4. **El aprender a trabajar en equipo.** Con una adecuada coordinación entre los estudiantes y a través del apoyo de un docente podrá llevarse a cabo un proyecto común, siendo todos y cada uno de ellos responsables del resultado final.

Onieva (2011) también destaca el desarrollo de la imaginación, indispensable en la formación de una persona, junto a la imaginación, el ingenio, la originalidad, la invención, la intuición y el descubrimiento.

Motos y Navarro (2003) defienden la inclusión de la dramatización dentro del currículo escolar para trabajar la expresión y la comunicación, ofrecer una educación artística necesaria y para el aprendizaje del lenguaje teatral. Además, resumen las capacidades que se trabajan mediante la pedagogía teatral de la siguiente manera:

- Vivir el cuerpo.** El aprendizaje teatral tiene en cuenta a todo el individuo, trabajando con su cuerpo, su mente y sus emociones.
- Sensopercepción.** Despierta los sentidos, afina la percepción y hace a la

persona más sensible y receptiva.

-Concentración y atención. Son dos aspectos del conocimiento de la realidad que se trabajan mediante las técnicas teatrales.

-Comunicación. Se desarrollan las capacidades de expresión y de escucha activa.

-Flexibilidad y rigor. Los procesos de creación requieren disciplina y establecen un marco dentro del cual es posible crear e inventar.

-Pensamiento práctico y autónomo. Se persigue el desarrollo del pensamiento práctico y del ser que goza de su propia autonomía.

-Desarrollo, entrenamiento y control de las emociones. La exploración de los sentimientos y estados de ánimo permiten desarrollar la inteligencia intrapersonal.

-Sentimiento de grupo e interacción social. El teatro es un arte que se realiza mediante el trabajo en grupo. La cohesión y cooperación grupal son indispensables.

-Contenido humano. Los conflictos teatrales tratan de temas relacionados con la comprensión de la conducta humana y de las relaciones interpersonales.

-Oralidad. Permite expresar todo tipo de situaciones, sentimientos, emociones mediante la voz (y mediante el cuerpo).

El mismo Motos (2009) destaca la transversalidad de la dramatización para ser usada en distintos aspectos y materias del currículo de la ESO como “un instrumento didáctico eficaz para desarrollar aspectos de las competencias básicas y especialmente: competencia en comunicación lingüística; competencia cultural y artística; competencia social y ciudadana; competencia para aprender a aprender; y competencia en autonomía e iniciativa personal” (p. 9).

Luis Núñez y María del Rosario Navarro (2007) remarcan distintas aportaciones de la dramatización como herramienta para el desarrollo del currículo:

-Elemento motivacional para el aprendizaje.

-Desarrollo de la creatividad.

-Desarrollo del área artística.

-Desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas.

-Habilidades sociales y resolución de conflictos.

-Aportaciones a otras áreas del currículo.

Según Ferrer *et al.* (2003), citados en Núñez y Navarro (2007):

La dramatización se presenta como un recurso inestimable para la educación en resolución de conflictos, en cuanto que el alumno puede encontrarse ante diversos escenarios, a veces contradictorios o conflictivos, para los que se necesitan varias alternativas para elegir y pretendemos que analicen sus implicaciones” (p. 240).

Otros de los beneficios de la dramatización (Onieva, 2011, p. 87) son:

- Fomenta el análisis crítico para tomar un posicionamiento ante ciertas situaciones.
- Ayuda al individuo a expresar libremente sus pensamientos e ideas de una forma más clara y creativa.
- Refuerza la superación de temores a la hora de dar una opinión o al hablar en público.
- Logra la adquisición de habilidades al usar un lenguaje preciso y un vocabulario más rico.
- Propicia el desarrollo de la fluidez y la intuición en los estudiantes .
- Promueve el aprendizaje de valores morales y éticos.
- Incrementa la motivación.
- Anima a la participación y la colaboración, así como a la adquisición de una conciencia colectiva.

Aunque la mayoría de autores destacan las aplicaciones y beneficios educativos de la dramatización, existen algunos comentarios críticos sobre su utilización para el aprendizaje según Onieva (2011, p. 117-178):

- Existe miedo en los docentes a perder el control de la clase al cambiar de estrategia educativa (...) y que por ello sean criticados y puesta en duda su calidad como maestros, al incorporar formas poco convencionales de enseñanza.
- La temporalidad es otro de los aspectos cuyas críticas han dificultado el empleo de la dramatización en el aula. Si bien es cierto que hay cierta reticencia a recurrir a la dramatización por considerar que necesita mucho tiempo para su realización fuera de clase, también es cierto que si la dramatización se utiliza de forma continuada, el tiempo necesario sería menor.
- El temor a perder la autoridad ante los estudiantes y el creer que no se poseen las destrezas y habilidades necesarias para desarrollar los juegos dramáticos en el aula, son dos aspectos que dificultan su empleo.

Para evitar estos problemas Onieva (2011) propone la realización de cursos de formación específicos para el profesorado, como el planteado en el artículo de Motos y Navarro (2012) para enseñar los entresijos del Teatro del Oprimido a los docentes de manera teórica y práctica.

2.2.3. El profesor como facilitador

Para poder utilizar la pedagogía teatral mediante la dramatización es muy importante la figura del profesor como facilitador de la actividad. A veces éste no está suficientemente preparado y no podrá desarrollar el potencial de las distintas habilidades de sus alumnos. Es necesario que sepa cuál es su función y actitud delante de una actividad de carácter educativo y social, utilizando las distintas técnicas dramáticas.

Laferrière (1999) considera que el acto de enseñar no puede ser mecánico y automático, sino que el profesor debe adaptarse a la situación, debe ser una especie de investigación para él y debe transformar la experiencia práctica en saber.

Por otro lado, Onieva (2011, p. 129-130) expone los roles que debe adoptar el profesor durante la actividad según distintos autores:

- El docente como un facilitador, colaborador y guía, carente de esa imagen de autoridad que siempre le ha precedido.
- Ha de ser un asistente, guía y provocador de pensamiento y juicios de valor, su función es más la de sugerir y proponer que la de imponer.
- El docente debe ayudar a los alumnos a expresarse.
- Ha de guiarlos en su proceso de aprendizaje.

Motos (1999), citado en Onieva (2011, p. 130), enumera alguna de las actitudes que debe tener el docente:

- Induce al conocimiento, enseñando y estimulando cualquier tipo de expresión.
- Hace desarrollar la iniciativa personal, ya que es un elemento provocador, desencadenante y catalizador.
- Anima a los participantes a expresar sus ideas y sentimientos con absoluta libertad. Escucha y recibe las proposiciones y reacciones espontáneas del grupo, fomentando el respeto y la intimidad a las propuestas creativas.
- Orienta, no impone; coordina a partir de las reglas preestablecidas y orienta sobre bases técnicas concretas.
- Mantiene una relación abierta, atenta e intuitiva.
- Planifica con el grupo para conseguir objetivos comunes.
- Mantiene una actitud flexible, divergente y creadora.
- Aunque no tenga una seguridad total sobre el método, posee voluntad modificadora y de experimentación.
- Evalúa de forma grupal desde el proceso.

Desde otra perspectiva, Onieva (2011, pp. 130-131) expone los comportamientos que un docente no ha de llevar a cabo según Ryngaert (1985):

- No ser un modelo que muestra cómo se hace, en lugar de animar la acción.
- No ser un observador mudo, que no planifica ni interviene, no llegando siquiera a dirigir u ordenar el ejercicio práctico.
- No ser un director de escena, que utiliza a los participantes como actores de su propio proyecto.
- No ser un profesor permisivo y acrítico, siempre sonriente y de acuerdo con todo, sin establecer metas y llevar a cabo correcciones.
- No ser un experto tradicional, que impide la generación de propuestas por temor a que éstas fracasen.
- No ser un conferenciante, que teoriza y explica a los participantes todo lo que experimentan, sin permitirle a estos que analicen sus propias experiencias.
- No ser un mediador de conflictos que interviene continuamente en los grupos e impide que éstos resuelvan sus discrepancias de forma autónoma, para así ir desarrollando nuevas destrezas.
- No ser un terapeuta, el cual analiza psicológicamente todos y cada una de las acciones de sus participantes, actuando como psicólogo, sin estar preparado para ello.

Para ello “el animador no tiene que enseñar, sino movilizar, comprometer, motivar, animar. Los protagonistas son los participantes, a quienes ha de guiar de la imitación a la creación, del sentirse actuando, al reconocer sus propios sentimientos y sensaciones” (Motos y Tejedo, 1999, p. 26).

2.2.4. El Teatro del Oprimido para la educación y transformación social

El Teatro del Oprimido utiliza la dramatización y los fundamentos del arte dramático para el autoaprendizaje con la finalidad de provocar una reflexión sobre distintas problemáticas. Gadotti (2007), citado en Mouton (2009), destaca su carácter educativo afirmando que “el potencial del teatro es aún mayor cuando se vuelve intencionalmente educador como es el caso del Teatro del Oprimido” (p. 7). Laferrière, (1999, pp. 63-64) destaca su componente social:

El teatro, el arte dramático y la pedagogía de la expresión son herramientas educativas básicas para la intervención en el campo de la formación. Y para las personas en dificultad de inserción social supone encontrar salidas para formar parte de la sociedad. Porque, cuando utilizamos estas técnicas dramáticas ponemos en marcha un proceso que corresponde a las esperanzas de los marginales; al trabajar con ellos lo más importante es escucharles y mirarles para permitir que se expresen.

Por todo ello se puede decir que es una herramienta de intervención socioeducativa, entendiendo el concepto como:

Una de las formas utilizadas por la educación direccionada para el desarrollo de acciones educativas, normalmente en contextos no formales. (...) Tiene como finalidad promover la participación real de poblaciones, sobre todo grupos excluidos socialmente, para que estos asuman, progresivamente, su papel de actores en la mejora de las condiciones de vida social (Baraúna, 2007, pp. 26-27).

Mouton (2009) afirma que “el teatro motiva el desarrollo de una serie de habilidades, actitudes y hábitos fundamentales para educar a la convivencia, o más bien para hacer posible la elaboración conjunta de la misma” (p. 6), y basándose en el artículo de María José Díaz-Aguado (2011), enumera las capacidades del Teatro del Oprimido como herramienta para mejorarla (pp. 9-10):

- Permite “promover nuevos contextos que ayuden a la búsqueda conjunta de soluciones” e implica “la colaboración a múltiples niveles” (escuela – familia – resto de la sociedad) en la búsqueda de alternativas a los problemas de convivencia.
- Favorece el papel activo del alumnado en la expresión, comprensión y transformación de su realidad así como en su propia educación. La mejor expresión, comprensión y gestión de las emociones que provoca el teatro, es fundamental a la hora de resolver conflictos de forma no violenta.
- El Teatro del Oprimido da poder a los sujetos y fomenta su participación en la vida social. Los procesos que genera pueden ser considerados como “procedimientos educativos participativos”.
- Buscamos conjuntamente alternativas no violentas a los conflictos y, en los procesos de creación y otras actividades, seguimos un modelo igualitario de organización, de toma de decisión (asambleas y círculos de palabra) y de resolución de conflictos en cada grupo.
- Partimos de situaciones reales vividas por el alumnado y/o el profesorado y toma en cuenta y trabaja todo tipo de discriminaciones y/o injusticias que surgen en la vida escolar y su entorno.
- Para educar en democracia, tenemos que crear en la escuela espacios realmente democráticos, donde tanto el alumnado como el profesorado pueda tomar decisión acerca de la vida del centro, de la convivencia y de los procesos de aprendizaje-enseñanza. El Teatro-Foro y otras intervenciones inspiradas en la Pedagogía y el Teatro del Oprimido abren ese tipo de espacios.

Así pues, se considera que el Teatro del Oprimido es una herramienta socioeducativa que puede ser muy útil “como un instrumento facilitador para las discusiones de los problemas sociales” (Baraúna, 2007, p. 8).

2.3. Los adolescentes y su realidad

La sociedad actual está sujeta a cambios cada vez más rápidos y está evolucionando vertiginosamente. La llamada sociedad de la información ha transformado la forma de entender la vida cotidiana y diaria. Según Badia (2008) todo ello ha provocado:

Cambios en los hábitos de consumo, ocio y tiempo libre; progresivo deterioro del estado del bienestar en favor de iniciativas privadas substitutorias; aumento de las desigualdades en las relaciones laborales en favor del sector empresarial y en detrimento de la clase trabajadora; importante pérdida de conciencia política y reivindicativa de la población en general y de las capas más desfavorecidas en particular; progresivo incremento de las restricciones de las libertades tan individuales como colectivas... (p. 63).

Los adolescentes y jóvenes, como miembros integrantes de la sociedad, no pueden escapar de la influencia que ésta ejerce sobre ellos. Tal y como dice Elzo (2000):

El ser joven se construye en razón del contexto histórico que le ha tocado vivir, del modelo o modelos de sociedad propuestos en el que se está haciendo, de las estructuras sociodemográficas de la sociedad en la que vive, de los grupos sociales que la componen, de los valores dominantes en ascenso y descenso, de los pesos de los diferentes agentes de socialización, etc. (párr. 3).

La Organización Mundial de la Salud (s. f.) considera adolescentes a los jóvenes de entre 10 y 19 años. En esta etapa de la vida existen cambios fisiológicos intrínsecos y un desarrollo de la personalidad y la cognición muy importantes, que también se deben considerar. A continuación se van a tratar sus motivaciones y actitudes, cómo afrontan todos estos cambios y qué provoca determinados comportamientos a esa edad tan compleja.

2.3.1. Los adolescentes en la sociedad actual

Según el psicólogo Amado Benito de la Iglesia (2009) “la conducta que vemos es la manifestación o el resultado de muchos factores que han creado las condiciones para que el adolescente se comporte de la forma que lo hace en el momento actual” (p. 48), tanto psicológicos como biológicos y sociales. Por lo tanto, la realidad social puede ser el motor de conducta para estos jóvenes, ya que “ofrece al adolescente contenidos materialistas por encima de la transmisión de valores

éticos, morales y humanísticos, lo que puede influir negativamente en su formación” (Castellano, 2005, p. 41).

Para empezar se deben entender sus motivaciones y valores para poder determinar el porqué de sus acciones y su forma de relacionarse. Según Javier Elzo (2000), como los adultos, le dan mucha importancia a la familia y/o pareja, a la búsqueda del bienestar y al individualismo, pero se diferencian de ellos por intentar no asumir responsabilidades, vivir el presente, la supervaloración de la emoción sobre la razón, la no consciencia del riesgo y la inseguridad.

Un hecho a destacar son los cambios en las formas de comunicación interpersonal entre los jóvenes a causa de la fuerte irrupción de las nuevas tecnologías en sus relaciones sociales, que al no ser cara a cara se deshumanizan. Según Badia (2008), estos cambios en las relaciones provocan una individualización del tiempo de ocio (asociado al mal uso y abuso de las nuevas tecnologías y la televisión), una degradación en el trato entre adolescentes y con los adultos (que desemboca en falta de empatía, agresividad, insultos y menosprecio) y finalmente un exceso de competitividad individual (que dificulta el trabajo en equipo y que hace aumentar la desconfianza y la envidia).

La familia es un factor determinante para entender la realidad social de los jóvenes y condicionará muchos de sus comportamientos en las relaciones sociales. De hecho “la madurez de la familia posibilita lo que denominamos desarrollo psico-social, (...) que permite la adquisición del lenguaje, y de capacidades cognoscitivas y sociales que facultan al sujeto para vivir con normalidad en el seno de la familia y de la sociedad” (Castellano, 2005, p. 42).

Para el desarrollo psico-social y la integración social también son muy importantes los amigos. “En ese grupo de amigos lamentablemente, en ocasiones, se produce la violencia o la exclusión hacia alguno de ellos, generalmente hacia el más moderado, tímido o débil, al que se aparta del círculo habitual, e incluso se le extorsiona practicando lo que se conoce con el nombre de bullying” (Castellano, 2005, p. 44).

Benito (2009) concluye que:

Para prevenir o reducir los distintos tipos de conductas violentas que observamos en nuestros adolescentes y jóvenes es necesario potenciar los factores de protección del desarrollo de la personalidad a nivel

individual, familiar y comunitario que protejan de las influencias negativas de los múltiples factores de riesgo (p. 47).

2.3.2. Convivencia, conflictos y exclusión en el aula de secundaria

Antes de empezar a diseñar la actividad dramática como una intervención educativa y social, es necesario realizar un diagnóstico teórico de la situación actual en los centros educativos, para detectar los elementos que alteran un clima de convivencia saludable y poder incidir con la intervención que aquí se propone.

En España, el Informe sobre Violencia Escolar del Defensor del Pueblo (2000) indica que el maltrato, en sus formas diversas, aparece en todas las escuelas de Educación Secundaria, pero con niveles de incidencia variados, y también que es un fenómeno fundamentalmente masculino, puesto que los chicos son más a menudo los protagonistas de las agresiones, como agentes y como víctimas, exceptuando los insultos, en el cual las chicas son las protagonistas. Este estudio también revela que la incidencia de víctimas es más alta en 1º de ESO, que el aula es el espacio por excelencia donde se acostumbran a producir los maltratos, sobre todo el insulto, y que en España, en comparación con otros países, son más frecuentes las formas de exclusión social del maltrato.

En cuanto a las reacciones ante el maltrato, los resultados del mismo estudio del Defensor del Pueblo (2000) indican que la mayoría de los agredidos explica su experiencia a los amigos, un 15,7% a la familia, y casi nunca al profesorado. En cambio las chicas son las que hablan más de sus agresiones y cuando se tiene que pedir ayuda, la mayoría de los chicos y las chicas sólo la pide a otros amigos.

En relación con Europa, el estudio *Violencia entre compañeros en la escuela* realizado por Serrano e Iborra (2005) muestra que la media de víctimas en Europa es de 11,5% y la de agresores del 5,9%. En el caso de España, el porcentaje de agresores es el más alto de los países analizados y el de víctimas es de los más elevados, únicamente por debajo de Bélgica.

El informe extraordinario Convivencia y conflictos en los centros educativos presentado por el Síndic de Greuges de Catalunya (2006) revela, respecto a un estudio centrado en el municipio de Barcelona, que el 15% de los jóvenes entre 12 y 18 años no se ha sentido casi nunca amenazado en la escuela,

mientras casi un 5% se ha sentido amenazado en alguna ocasión (ya sea a veces, a menudo o siempre). Casi un 10% de jóvenes declara haber sido atacado, golpeado o amenazado, de los cuales el 7,3% eran chicos y un 2,6% eran chicas. La cifra es más elevada en 2º de ESO (14,4%) que en 4º de ESO (10,7%), Bachillerato y Ciclos Formativos (3,3%). También demuestra que la escuela es uno de los lugares donde se declara haber sufrido maltrato físico (8,14% en la escuela ante un 6,5% en la calle o un 5,3% en otros lugares) y psicológico (en torno a un 12,21%, ante un 8,7% en casa y un 5,3% en otros lugares).

En otro estudio sobre agresiones entre iguales en la escuela recogido en el mismo informe del Síndic de Greuges de Catalunya (2006), basado en 9 centros de ESO distintos de Cataluña, el 20% reconocía haber recibido agresiones físicas alguna vez y un 25% haberlas causado. Por lo que se refiere a agresiones simbólicas (insultos, dejar en ridículo, etc.) el 59% reconocía haber recibido agresiones físicas alguna vez y un 62% haberlas causado.

A la pregunta de cómo reaccionarían ante una situación de agresiones reiteradas a un compañero, un 45,5% del alumnado opta por alternativas de pasividad, para no tener que recurrir al profesorado y ser considerados unos chivatos. Informar a los profesores es menos utilizado por los chicos que por las chicas, y es también menos frecuente en 4º de ESO que en 1º de ESO.

De todos estos estudios se extrae la importancia de poner atención a la convivencia en los centros escolares, de definir las causas que fomentan un clima negativo y de exclusión e incidir con estrategias concretas que permitan generar un clima escolar positivo. Con este objetivo, en el mismo informe, se analizan los elementos escolares que inciden en la convivencia o los conflictos escolares y se extraen las siguientes conclusiones a dos niveles diferentes (Síndic de Greuges de Catalunya, 2006):

a) Las dinámicas relacionales entre profesores y alumnos. En este sentido, el estudio revela que aspectos como por ejemplo un buen conocimiento de la materia por parte del profesorado, el uso de pedagogías motivadoras y que impliquen la participación del alumnado, la ausencia de etiquetado, el desarrollo de relaciones de confianza y la implicación emocional con el alumnado pueden ser factores que contribuyan a generar climas escolares positivos y buenas relaciones de convivencia. En relación con los mecanismos de participación de los alumnos, la

carencia de conocimiento por parte de los alumnos de los instrumentos de participación aparece como un factor que contribuye a crear climas negativos. En cambio, la presencia de mecanismos de participación del alumnado efectivos, tanto por referidos a la elaboración de las normas escolares como la capacidad de generar espacios propios de creación y comunicación se definen como factores que crean climas positivos.

b) Las relaciones entre iguales. A este nivel, el estudio afirma que las dinámicas relacionales dentro del grupo de iguales son bastante potentes para generar mecanismos de adhesión o de rechazo, de integración o de aislamiento, y tienen, sin duda, un papel central en las ideas y las prácticas de los jóvenes adolescentes. En función del contexto del centro, la adhesión a la escuela o disponer de un carácter más o menos tranquilo puede constituir un factor de integración o de aislamiento. Del mismo modo, los estilos a la hora de vestir, de hablar y otros marcadores de clase son factores que también regulan las afinidades o los distanciamientos entre iguales y elementos que posicionan los jóvenes en una situación de popularidad o de marginalidad. Con todo, hay una constante que parece que se reproduce en las relaciones entre iguales: la situación de vulnerabilidad que genera el aislamiento, reconocida como la peor experiencia para los adolescentes. El sufrimiento asociado a no tener grupo es, por lo tanto, un factor que genera vulnerabilidad y con toda probabilidad dispone determinados individuos (excluidos) a ser víctimas de acciones agresivas perpetradas por otras (los excluyentes), que observan en los individuos aislados un exceso de debilidad. Asimismo, el estudio muestra como la frecuencia de las formas de agresividad por medio del insulto o la ridiculización superan ampliamente las agresiones físicas. A nivel de género se detectan diferencias en las formas de agresividad. Las chicas utilizan las palabras malsonantes para ejercer el dominio sobre las compañeras mujeres que se plasma en un autocontrol dentro del mismo género en el cual se ha roto la solidaridad femenina y en el que las inseguridades se plasman en forma de crítica y agresión a las otras, a quienes consideran rivales. En cambio, los chicos utilizan las agresiones físicas para aparentar que son respetados y temidos.

En un informe del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007, p. 39-41), después de analizar distintos estudios sobre convivencia y conflictos entre iguales en la escuela, se consigue afirmar que:

-El maltrato no puede entenderse como un problema que se genera porque determinadas personas tienen ciertos “rasgos” individuales. (...) El clima de convivencia del centro y, más concretamente el del aula, son

desde esta perspectiva factores esenciales en la comprensión y prevención del fenómeno.

-La incidencia del maltrato responde al siguiente orden de importancia, de mayor a menor: agresiones verbales (hablar mal de otro, poner motes, insultar), exclusión social (ignorar, no dejar participar), agresión física indirecta (esconder, romper o robar cosas); agresión física directa, amenazas y chantajes (amenazar para meter miedo, obligar a hacer cosas con amenazas, amenazar con armas), acoso sexual verbal y físico.

-El nivel más alto de incidencia se produce en el tercer ciclo de la Educación Primaria. Durante la Educación Secundaria Obligatoria, la incidencia es mayor en el primer ciclo y desciende en el segundo.

-La gravedad de las repercusiones de estos tipos de maltrato es también diferente y se ha comprobado que, a pesar de lo que suele pensarse, la exclusión social es la que en muchas ocasiones produce peores secuelas.

-El maltrato no solo afecta a víctimas y agresores. Los testigos de este tipo de conducta aprenden también y que este aprendizaje sea positivo o negativo influye la forma en que se enfrenta el problema.

Ante este análisis de la situación, el informe del Síndic de Greuges de Catalunya (2006) indica la necesidad que tanto los centros educativos como la misma Administración educativa planteen mecanismos de intervención en el terreno de la integración y convivencia entre iguales que permitan trabajar los valores que interiorizan los jóvenes adolescentes y la manera con que construyen sus percepciones sobre las prácticas que pueden causar daños físicos o psicológicos a sus iguales.

3. PROPUESTA PRÁCTICA

Esta propuesta de intervención en el aula se ha llevado a la práctica sirviendo de estudio de campo para la presente investigación y ha permitido proporcionar una serie de resultados experimentales, que se presentan a continuación, y que también han sido analizados con el propósito de obtener las conclusiones necesarias en respuesta a los objetivos previamente planteados.

Antes de presentarlos es necesario conocer el contexto en el cual se ha realizado la actividad y la metodología seguida en su desarrollo.

3.1. Contexto

El estudio se realizó a finales del curso académico 2012-2013 en un colegio situado en Badalona, la tercera ciudad más grande de Cataluña con más de 200.000 habitantes, a tan solo 10 km al noreste de Barcelona.

Badalona sufrió una llegada importante de inmigrantes españoles en los años 60 y 70 que se instalaron en las afueras de la ciudad, aunque estas zonas han sufrido muchos cambios tal y como expone Jesús Requena (2003):

En la zona limítrofe con el municipio de Santa Coloma de Gramenet, están algunos de los barrios con áreas más degradadas de Badalona; son los barrios en los que fijaron su residencia los inmigrados que procedían de otras regiones españolas a partir de mediados del siglo XX y en los que hoy recalán la mayor parte de los inmigrantes extracomunitarios, ocupando los espacios que dejan aquéllos al abandonar el barrio para desplazarse hacia otros puntos de la ciudad. En paralelo a este proceso de sustitución, se ha conformado un discurso autóctono que denuncia la degradación de estos espacios urbanos, sentidos como espacios violentos, de confinamiento, estigma y desorganización social (párr. 1).

El volumen de inmigración en la zona centro, donde está situado el colegio, no es muy alto comparado con las zonas periféricas, ya que el mismo Requena (2003) afirma en su artículo que “si en el conjunto de Badalona, la población inmigrada representa el 3'8% del total, y en barrios como Centre y Morera este porcentaje es poco mayor del 1%, en el barrio de La Pau más del 10% de la población empadronada es extranjera” (párr. 16). La zona centro también difiere mucho en su realidad socioeconómica ya que según estudios de 1996, publicados por Requena (2003), sólo había un 6,6% de desocupación y un 20% de habitantes mayores de 15

años con estudios superiores, mientras que en el conjunto de Badalona era del 11,8% y el 5,6% respectivamente.

La escuela donde se ha realizado el estudio de campo es un centro privado de carácter laico concertado por la Generalitat de Catalunya. Los alumnos pertenecen a familias de clase media que no tenían muchos problemas económicos para poder llevar a sus hijos e hijas al centro, aunque con la situación económica actual, muchas familias empiezan a tener dificultades. Los alumnos tienen edades comprendidas entre 3 y 18 años, siendo habitual para ellos realizar la educación completa desde Educación Infantil a Bachillerato en el mismo centro. La mayoría residen en Badalona, aunque vienen de la comarca de al lado, el Maresme, y algunos de Barcelona. Últimamente se ha detectado un auge de alumnos inmigrantes en la escuela, sobre todo de China y de Sudamérica, hecho que requiere de una orientación y coordinación pedagógica para garantizar la correcta inmersión en el centro y en la sociedad.

El estudio se ha realizado con tres grupos de adolescentes de 1º de ESO de 25, 26 y 30 alumnos respectivamente que llevan todo el curso juntos como grupo clase. La mayoría están escolarizados en el centro desde Educación Infantil o Primaria, pero para algunos pocos es su primer año en el centro, incluso en Cataluña.

Realizar la actividad propuesta a finales de curso no es ideal, porque no permite ver la capacidad de respuesta de los alumnos después de la reflexión, aunque muchos de los conflictos dentro del grupo están consolidados. De esta manera se pueden trabajar mejor y poner en práctica lo aprendido el siguiente curso, ya que los grupos clase se mantienen de un año para otro.

1.3. Objetivos

Según Boal (2004, p. 61), los principios del Teatro del Oprimido son:

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

Partiendo de estos principios básicos, se han definido los **objetivos**

específicos de la Propuesta Práctica:

1. Mejorar la convivencia y la cohesión del grupo mediante la reflexión y concienciación sobre las problemáticas existentes dentro del mismo.
2. Potenciar la interrelación, expresión y comunicación entre los jóvenes gracias al trabajo en equipo cooperativo y a las técnicas teatrales.
3. Entender la actividad como una iniciación al mundo del teatro y sus técnicas y ser conscientes de su importancia como herramienta de aprendizaje para el desarrollo de la personalidad.
4. Disfrutar durante el proceso de forma participativa para ser protagonistas de la actividad propuesta.

Esta propuesta práctica se relaciona con el **objetivo general** de la investigación: analizar el potencial de las técnicas del Teatro del Oprimido como herramienta socioeducativa de reflexión e intervención social para mejorar la convivencia y la integración social en el aula en 1º de ESO.

3.3. Materiales y métodos

La investigación que se desarrolla a continuación consta de dos fases de actuación: una primera fase de análisis sociométrico del grupo de estudio y una segunda donde se realiza el pretexto dramático y la correspondiente reflexión y análisis sobre la problemática tratada.

1ª fase: Análisis sociométrico

Para empezar, es necesario conocer las dinámicas y el tipo de relaciones que se establecen entre los distintos miembros del grupo de estudio. Para ello se ha considerado hacer un análisis sociométrico basado en un artículo de Jordi Collell y Carme Escudé (2006b) en el que se presenta un cuestionario específico “Conducta y Experiencias Sociales en Clase” (CESC), que es el que se ha utilizado en el estudio de campo (**Anexo 1**).

De todas las definiciones encontradas de sociometría, la que mejor encaja con el presente estudio es la de Cabrera y Espín (1986), citados en la presentación de Mercedes Torrado (2011, p. 4), describiendo el término como el “conjunto de

técnicas que tienen por objeto conocer las relaciones internas de un grupo y el rol o la posición que el sujeto ocupa en ellas”.

El cuestionario CESC ha permitido identificar los alumnos implicados en conductas de maltrato físico, verbal y relacional, tanto en el rol de agresor como en el de víctima. Los datos del cuestionario se han tratado mediante las herramientas fáciles de administrar propuestas por los autores Collell y Escudé (2006c) y así medir la agresividad, la victimización, la prosocialidad (capacidad de adoptar conductas para el beneficio de otras personas) y el estatus sociométrico (popular, rechazado, controvertido e ignorado) de todos los individuos del grupo. Esta herramienta permite ayudar a conocer la realidad del grupo para poder planificar mejor la intervención en las siguientes fases y en ningún caso el objetivo es etiquetar a los participantes.

Para su realización, el cuestionario se ha mandado unos días antes de llevar a cabo la segunda fase al tutor del grupo para que fuera rellenado durante una tutoría por los alumnos sin la presencia del autor de este trabajo, y posteriormente se fueron a buscar al centro para su análisis.

Es muy importante que los alumnos no relacionen el cuestionario con el pretexto dramático que van a realizar después. De esta manera, su participación durante la actividad no vendrá condicionada y actuarán dentro de la historia-metáfora sin prejuicios, ya que no sabrán cuál es la problemática que se quiere trabajar. De sus actitudes y comportamientos no condicionados dentro de la técnica del pretexto dramático será más fácil que entre todos y todas se llegue a más conclusiones.

2ª fase: El pretexto dramático

Una vez analizado el grupo con detenimiento se llevó a cabo la actividad teatral planificada, el pretexto dramático. Para la realización de la actividad no se requieren demasiados recursos, de los que se distinguen tres tipos:

- Las personas
- El espacio
- Los materiales

Por lo que se refiere a los recursos humanos se decidió realizar la actividad

con dos facilitadores/dinamizadores, ya que así uno puede contar la historia y el otro interpretar los personajes presentes en la misma. De esa manera es más fácil detectar las dinámicas y conflictos durante la actividad y reconducir mejor la situación. También lo podría hacer un solo facilitador, pero estaría demasiado pendiente de sólo dinamizar y seguramente se le pasaría información del grupo por alto. En este caso concreto los dos facilitadores fueron una actriz formada en las técnicas del Teatro del Oprimido y el autor de la presente investigación.

Por lo que se refiere al espacio es importante que sea suficientemente grande para poder realizar todas las convenciones. También debe estar separado en dos: un escenario con una platea para el público y un espacio grande para realizar los juegos y todas aquellas convenciones que no requieran una escenificación.

Finalmente se usaron unos pocos materiales para el taller: un CD o MP3 con música de ambientación africana, un reproductor de música, tres pelucas verdes para interpretar a Juul, unas tijeras para cortar el pelo a Juul y los cuestionarios impresos para los alumnos y los facilitadores.

La actividad se realizó en el gimnasio del colegio donde en una mitad se construyó un escenario con unos bancos para el público y un espacio diáfano como escenario. Antes de empezar se mantuvo una conversación con los profesores para que no hubiera interrupciones durante la actividad y no interfiriera al desarrollo de la misma como factor externo.

El pretexto dramático que se presenta a continuación está basado en un taller del Foro de Teatro Pa'Tothom con múltiples variaciones, para adaptarlo a la edad de 1º de ESO y conseguir que sea más divertido y viable para el grupo en cuestión, pero igualmente reflexivo. La historia que se describe está basada en el libro *Juul* de De Mayer y Vanmechelen (2005) que relata la historia de un niño del que se burlan sus compañeros y decide ir eliminando las partes de su cuerpo de las que se ríen. Para descontextualizar la historia del ámbito escolar se decidió ubicar la situación en una tribu africana, donde la tribu se correspondía con el grupo clase y un explorador perdido con el pelo verde era Juul.

Seguidamente se presentan las distintas convenciones/actividades, su descripción y la temporalización (especificada entre paréntesis) del taller de 2 horas de duración total:

1. Presentación y contrato (10’). Presentación de los facilitadores. Se les explica a los alumnos que se va a realizar una actividad teatral en la que se van a convertir en actores/actrices y en la cual sería interesante que participaran activamente y se lo pasaran bien. Se proponen unas normas mínimas de convivencia y trabajo entre ellas:

-Nadie está obligado a realizar ninguna de las actividades. El que no quiera dejará que los demás puedan realizarlas con normalidad.

-Se respetará a los compañeros, tanto actores como público.

-Tener cuidado de uno mismo y de los demás, sin hacerse daño.

-Cuando se diga STOP se parará la actividad y cuando se diga ACCIÓN se actuará.

-Para intervenir se levantará la mano.

-Pasarlo bien y sentirse libre para crear lo que se quiera.

A continuación se aceptan nuevas propuestas y se pacta el contrato.

2. Juego de los contrarios (5’). Para romper el hielo se propone un juego divertido, ya que es necesario que los actores/actrices realicen un calentamiento antes de poder actuar. El juego consiste en caminar por un espacio más o menos grande ocupando todo el espacio en silencio sin caminar en círculos ni en grupos. Cuando se diga CAMINAR se congelarán como estatuas de hielo y cuando se diga PARAR caminarán por el espacio. Poco a poco se introducen otros contrarios. Cuando se diga SÍ dirán NO y al revés, cuando se ARRIBA irán ABAJO y al revés y cuando se diga DELANTE se hará un salto ATRÁS y viceversa.

3. Introducción del pretexto dramático (5’). Una vez sentados como público se dan cuatro nociones básicas de teatro para que todo el mundo pueda ver y escuchar lo que pasa en escena y se les pide concentración para un buen desarrollo.

Seguidamente, y mediante la ambientación musical de canciones de percusión africanas, uno de los dinamizadores narra la historia centrándose en la situación de la misma: *“Nosotros hemos venido a explicaros una historia. Esta historia se sitúa en la sabana africana”*.

4. Álbum de fotos (5'). Manteniendo la ambientación musical y para entender el lugar donde pasa la historia se pregunta: *“¿Qué podemos encontrar en la sabana?”*. De uno en uno los alumnos que quieran podrán salir al escenario para hacer una estatua de un elemento del espacio donde se va a desarrollar la historia. Cuando ya no quiera salir nadie más la imagen estática de la sabana cobrará vida cuando se diga ACCIÓN, y todos los actores de escena deberán interpretar los animales, personas y cosas que hayan propuesto e interactuar.

5. Rituales (15'). Una de las cosas que probablemente se habrán dicho anteriormente será que en la sabana hay tribus. Recuperando la idea se pregunta:

-¿Cómo son las tribus?

-¿Qué actividades realizan?

La intención es que aparezca la palabra ritual. Se pregunta después: *¿Los rituales se hacen para pedir qué?* Seguidamente se propone la creación de la realización ante los compañeros de rituales separando los participantes en tres grupos de igual tamaño que ellos mismos realizarán. Tendrán 5 minutos para crearlos trabajando en equipo siguiendo cuatro condiciones:

-No puede durar más de 1 minuto (para asegurar que la propuesta sea concreta).

-Tiene que pedir algo concreto a los dioses.

-No se puede hablar durante el ritual, pero sí emitir sonidos.

-Debe terminar con un grito de todos juntos que los identifique característicamente.

Después los representarán en el escenario con la música adecuada delante de los compañeros. Se hará especial hincapié en el respeto y concentración durante las actuaciones por todos los espect-actores. Los rituales permitirán recrear la consciencia de grupo y la cohesión.

Para empezar a hablar de liderazgo y entender mejor algunas dinámicas dentro del grupo se pregunta: *“¿Cómo os habéis organizado para crear el ritual?”*.

Finalmente se crea un grito para la tribu-grupo clase que será la unión de los tres gritos anteriores, para intentar crear un sentimiento de grupo

cohesionado. Para ello se grita muy fuerte todos juntos un par de veces.

6. Los papeles (5’). Se pregunta: “¿Qué tipo de personas habría en la tribu?”. Podrían ser, entre otros, los brujos, cazadores, sabios, guerreros, bailarines, músicos o el jefe de la tribu. En ese momento se reparten los distintos papeles y roles según lo que quieran representar, asegurándose que haya un líder de la tribu y algunos sabios y/o brujos, y se colocan en único círculo sentados por roles.

En el momento de repartir los roles es importante poner atención a los casos detectados en la sociometría y las dinámicas que se producen dentro del grupo. Es un buen momento para que los individuos prueben estatus sociométricos distintos al suyo dentro del pretexto, para poder conocer y empatizar con otras realidades.

7. Improvisación: la comida (5’). Una vez todos sentados en un único círculo sobre el escenario se propone la escenificación de un día normal en la tribu durante la comida, donde cada uno deberá mantener su papel hablando un idioma inventado por la tribu que se llama *zangalewa* hasta que se diga STOP. Esta improvisación corta permite afianzar el sentimiento de grupo y ponerse en situación para después.

8. Profesor en rol: entra Juul (10’). Se sigue narrando la historia, manteniendo el foco y la atención en ella:

“Mientras la tribu comía un día cualquiera, de repente llega Juul, un chico con el pelo de color verde que se ha perdido durante una expedición científica en África. Está solo, lleva días andando y le cuesta encontrar comida y sobrevivir en la sabana. En la tribu no habías visto nunca alguien con el pelo de color verde, pero era la única cosa extraña en él. Y a Juul le encanta su pelo de color verde. También conocía un poco el idioma de la tribu.”

Se da la ACCIÓN a la escenificación y en ese momento entra el otro actor interpretando a Juul, caracterizado con una peluca verde. Se podría caracterizar el personaje de Juul con ropa de explorador y una mochila, pero se quiere enfatizar que la única diferencia entre él y la tribu es el color de su pelo.

Dejar que se alargue la escena para ver cómo reacciona el grupo ante la situación.

Al terminar se les pregunta:

-¿Cómo habéis reaccionado a la entrada de Juul?

-¿Cómo os habéis sentido?

-¿Cómo se habrá sentido él?

9. Juego del corro (10’). Siguiendo la historia: “*Juul hará todo lo posible para entrar en la tribu y poder sobrevivir*”.

Se recuperan los tres grupos de los rituales y se escoge un voluntario de cada grupo para hacer de Juul. Un facilitador sale fuera del espacio con los tres Juuls y les dice que cuando les diga ACCIÓN “deberán entrar dentro del corro de su grupo como sea, sin hacer ni hacerse daño”. Para que se metan en el papel se les proporciona una peluca verde a cada uno. A los tres grupos el otro facilitador les dice: “No le facilitéis la entrada dentro del corro, si entra, deshaced el corro e ignorarlo hasta que se diga STOP”. Hay que hacer hincapié en que hay que ignorar al compañero una vez ha entrado.

Es importante poner atención en los casos detectados en la sociometría y las dinámicas que se producen dentro del grupo, en el momento de elegir a los Juuls. Es un buen momento para que líderes opresores se enfrenten a la sensación de sentirse desplazados.

Preguntas al finalizar:

-¿Qué estrategia habéis seguido para no facilitar la entrada de Juul?

-¿Qué os ha pasado cuando habéis entrado Juuls?

-¿Cómo os habéis sentido Juuls?

10. Profesor en rol: Juul se rapa el pelo (5’). Siguiendo con la historia: “*Pues Juul, en nuestra historia, no fue aceptado por la tribu por su pelo verde*”.

Un facilitador entra interpretando a Juul, se corta un mechón de su peluca verde muy triste, mira a la tribu y se vuelve a ir, con la ambientación de una música africana melodramática. Esto permite incrementar la tensión en la

historia y en los alumnos y se enfatiza que aunque le duele, hará lo que sea para entrar en la tribu.

11. Escenificación del juicio (10'). *“Al cabo de un tiempo, Juul vuelve con el pelo rapado y quiere entrar en la tribu. Ésta decide hacer un consejo para decidir si ahora puede entrar o no”.*

Dentro de sus roles en la tribu se hacen dos grupos, los que están a favor y en contra de que entre en la tribu, e intentan buscar tres razones para ello y un portavoz para exponerlas en la escenificación del juicio ante el tribunal, representados por los sabios y/o brujos. El tribunal, una vez escuchadas las posturas deberán convencer al jefe de sus ideas, pero será el jefe quien decida unilateralmente si se le acepta en la tribu, todo ello escenificado.

Esta convención permite reflexionar sobre los motivos para excluir a alguien de un grupo, así como los roles de poder que puede haber y cómo se ejercen en el mismo.

Final de la historia: *“En nuestra historia Juul fue aceptado en la tribu, pero echa de menos su pelo de color verde”.*

12. Círculo participativo (10'). Al final de la historia algunos todavía no se habrán percatado que se está intentando trabajar la problemática de la exclusión en el aula. Es el momento de utilizar la metáfora de Juul para hacer una extrapolación y reflexión de lo que pasa en su realidad.

Se hace un círculo lo más grande posible y se formulan unas preguntas. Si la respuesta es SÍ se da un pasito adelante, si la respuesta es NO se quedan en el lugar. Para que las respuestas sean confidenciales y poder sentirse más seguros y confiados se hará con los ojos cerrados:

-¿Alguna vez has visto o vivido una situación como la historia de Juul y la tribu?

-¿Crees que hay grupos dentro de la escuela que se comportan como la tribu?

-¿Crees que hay Juuls dentro de la escuela que no son aceptados por el grupo?

-¿Es importante ser aceptado por el grupo?

- ¿Estar dentro del grupo te da poder?
- ¿Te preocupa estar excluido del grupo?
- ¿Lo pasa mal aquél que está excluido del grupo?
- ¿Crees que Juul lo ha hecho bien al cortarse el pelo para poder entrar en el grupo?
- ¿Tú también te cortarías el pelo para poder entrar en el grupo?
- ¿Puedes hacer alguna cosa para evitar este tipo de situaciones?

Todos habrán avanzado mucho y estarán más o menos juntos en el centro, sobre todo los que tienen más habilidades prosociales. En ese momento, y a modo de cierre de la historia y con música tribal, se pedirá que se abran los ojos y se haga el grito de la tribu, para afianzar la pertenencia de grupo.

13. Debate (15'). Se vuelve a hacer un círculo sentados en el suelo para poder reflexionar y discutir sobre la problemática mediante preguntas que puede hacer el facilitador:

- ¿Qué siente el jefe de la tribu?
- ¿Se puede excluir por razones físicas o sociales?
- ¿Cómo se siente alguien maltratado o apartado?
- ¿Que responsabilidades tienen los seguidores del líder?
- ¿Quién puede hacer algo? ¿Qué?

14. Cuestionario (5'). Se les pasa un cuestionario, que se responderá de forma anónima, basado en las preguntas del círculo participativo a las que se añaden otras para evaluar la consecución de objetivos. A las afirmaciones podrán responder “estoy totalmente de acuerdo/más bien de acuerdo/más bien en desacuerdo/nada de acuerdo”:

1. He visto o vivido una situación como la historia de Juul y la tribu.
2. Hay grupos dentro de la escuela que se comportan como la tribu.
3. Hay Juuls dentro de la escuela que no son aceptados por el grupo.
4. Es importante ser aceptado por el grupo.
5. Estar dentro del grupo te da poder.
6. Me preocupa estar excluido del grupo.
7. Lo pasa mal aquél que está excluido del grupo.
8. Juul ha hecho bien al cortarse el pelo para poder entrar en el grupo.
9. Me cortarían el pelo para poder entrar en el grupo.

10. Puedo hacer alguna cosa para evitar este tipo de situaciones.
11. La historia de Juul y la tribu me ha permitido expresarme y comunicarme con más comodidad con mis compañeros.
12. La historia de Juul y la tribu me ha permitido ser más consciente de los problemas que hay entre los compañeros en clase.
13. La historia de Juul y la tribu hará cambiar mi actitud frente al problema de exclusión.
14. Reflexionar y hablar sobre el problema permite una mejora de la convivencia en clase.
15. Me gustaría repetir experiencias teatrales de este tipo en el futuro.

15. Despedida y evaluación (5'). En el mismo círculo se pide que en voz alta definan en una palabra qué les ha parecido el taller. Se les da las gracias, se les felicita y se les pide el grito conjunto de la tribu para terminar.

Para realizar el correspondiente análisis de los resultados, a parte de un estudio cualitativo sobre los comentarios, reflexiones y respuestas realizadas durante el desarrollo de la actividad por los alumnos, se realizó un estudio cuantitativo relacionado con el objetivo general y los específicos para todo el grupo, basado en las respuestas en el cuestionario final:

-Para analizar el nivel de **conciencia de la problemática** (objetivo específico 1) se analizarán las siguientes afirmaciones 1, 2, 3, 4 y 12 del cuestionario.

-Para analizar la **interrelación, expresión y comunicación** entre ellos (objetivo específico 2) se analizará la afirmación número 11 del cuestionario.

-Para analizar si el teatro ayuda al **desarrollo de la personalidad** (objetivo específico 3) se analizarán las afirmaciones 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 13 del cuestionario.

-Para analizar el **grado de satisfacción** de la actividad teatral (objetivo específico 4) se analizará la afirmación número 15.

-Finalmente para analizar una posible **mejora en la convivencia e integración social** (objetivo general) se analizará la número 14.

También se analiza la valoración y percepción de los facilitadores sobre el desarrollo del taller mediante otro cuestionario (**Anexo 2**). No se realizó ningún cuestionario para los profesores del centro ya que, para no interferir en la actividad

e influir en los participantes, se les invitó a no estar presentes.

3.4. Resultados y análisis

Para empezar se ha realizado el análisis del estudio sociométrico de los tres grupos. Los resultados se pueden ver representados gráficamente en las tablas del **Anexo 3**.

En el primer grupo se han detectado cuatro casos de rechazo claros, cinco alumnos más bien ignorados, seis víctimas de maltrato y cuatro casos de agresividad importantes. Tres de los cuatro casos claros de rechazo se pueden relacionar con índices más bien altos de agresividad, mientras que las víctimas de maltrato son más bien rechazadas por los demás. Una alta popularidad se ha relacionado con índices medios de prosocialidad.

En el segundo grupo han aparecido cuatro alumnos rechazados, tres ignorados y seis casos de agresividad. La mitad de los rechazados han presentado altos índices de agresividad y son víctimas de maltrato, y casi todos los alumnos considerados populares han manifestado niveles altos niveles de prosocialidad.

En el tercer grupo han sido detectados tres casos de rechazo, tres alumnos ignorados, dos agresivos y dos víctimas de maltrato. Los casos de agresividad y las víctimas de maltrato han sido más bien rechazados por el grupo, mientras la popularidad puede relacionarse con índices prosociales elevados.

A continuación se presenta un análisis cualitativo de los comentarios, reflexiones y desarrollo de las actividades y convenciones que se han realizado durante la segunda fase del estudio, el pretexto dramático:

1. Presentación y contrato. La actitud distendida de los facilitadores ayudó a hacer entender que la actividad que se iba a realizar no era muy habitual para ellos. En general, cuando se hacía mención a que la actividad era de teatro, algunos/as expresaron miedo a tener que expresarse en público, pero al acordar que ninguno de los ejercicios era obligatorio les dio tranquilidad. El contrato fue acordado con facilidad y todas las propuestas realizadas (pocas) estaban relacionadas con la obligatoriedad de salir al

escenario.

2. Juego de los contrarios. Este juego resultó ideal para que los alumnos se dieran cuenta de que uno de los objetivos de la actividad era pasarlo bien y adoptar una actitud de predisposición creativa, participativa y de juego.

3. Introducción del pretexto dramático. Introducir algunos conceptos teatrales fue necesario para que se viera y oyese todo lo que pasaba. En la introducción de la historia, junto con la música y la predisposición de los alumnos, se creó una ambientación adecuada que favorecía la atención.

4. Álbum de fotos. Esta convención permitió el primer contacto con el escenario mediante una imagen en grupo, que hizo salir a actuar a los más tímidos. En el tercer grupo se consiguió que todos salieran a hacer un elemento de la sabana africana, mientras que a los que no salían se les preguntó qué veían en la imagen. Este ejercicio permitió que los alumnos se sintieran más dueños de la historia.

5. Rituales. En los rituales hubo ciertos problemas a la hora de crear ellos los grupos. Fue difícil que se hicieran grupos heterogéneos y que se separaran los grupos de amigos. También resultó difícil que se juntaran chicos y chicas para trabajar juntos/as.

Fue interesante ver el proceso de creación. En casi todos los grupos de trabajo las decisiones las tomaron casi siempre una o dos personas, aunque cuando después se les preguntaba cómo habían creado la danza-ritual decían que entre todos. Los rituales fueron muy creativos y las ganas de participar elevadas. En el segundo grupo tres chicas no quisieron participar porque no se atrevían a salir al escenario, aunque no resultó un problema y se consideró comprensible.

6. Los papeles. Cuando se les preguntó acerca de qué roles se podían encontrar dentro de la tribu aparecieron el jefe, los brujos, los sabios, los guerreros, los cazadores, los recolectores, los músicos, los bailarines, los pescadores, los niños y las mujeres. También aparecieron los guapos, la loca, los marginados, la más guapa, los esclavos y los feos, reflejo de otros tópicos, como la belleza, que se podrían tratar en futuros talleres.

En la repartición de los papeles de la tribu empezaron a suceder cosas interesantes. Muchos quisieron hacer el papel de jefe de la tribu y se eligió entre los voluntarios teniendo en cuenta el estudio sociométrico. En el segundo grupo se eligió a un chico para hacer el jefe de la tribu y la mayoría de los compañeros decidieron que él no lo podía hacer porque no era capaz. El debate se intensificó y empezaron a salir muchos de los problemas relacionales que hay dentro del grupo. El pretexto se paró antes de tiempo porque la reflexión sobre la convivencia en el aula empezó antes de lo previsto, pero fue necesario adaptarse. Resultó muy interesante y los alumnos/as hicieron un buen trabajo para intentar solucionar sus problemas. Con este segundo grupo sólo se realizó el juego del corro, el círculo participativo y el cuestionario.

7. Improvisación: la comida. Fue interesante ver cómo se comportaban dentro de sus roles, sobre todo el jefe de la tribu con los demás y éstos con el jefe. Aunque a algunos les costaba entrar en el papel, la historia ya era suya y lo pasaron bien.

8. Profesor en rol: entra Juul. Cuando entró Juul en escena con la peluca verde se hizo el silencio y se miraban entre ellos preguntándose qué hacer. Miraron al jefe de la tribu para saber cómo tenían que responder. Juul simplemente los miraba y después se atrevió a pedir comida.

El primer grupo reaccionó con agresividad considerando a Juul como un enemigo y los guerreros lo persiguieron por el escenario. El tercer grupo dudó, pero finalmente le ofrecieron comida y Juul comió junto a la tribu.

Cuando se les preguntó qué habían sentido se dijeron cosas como miedo, curiosidad, lástima, intrusismo y susto. Cuando se les preguntó sobre cómo debía sentirse Juul se dijo que marginado, diferente, con miedo y mal.

9. Juego del corro. Después del juego, cuando se les preguntó a los Juuls cómo se habían sentido cuando su grupo los ignoraba una vez conseguido entrar en el corro, dijeron exactamente las mismas palabras: marginado y mal. Incluso uno se puso al lado de un compañero y le siguió “para sentirse mejor”. Este juego les ha permitido empatizar con la sensación que puede tener alguien que se siente excluido.

10. Profesor en rol: Juul se rapa el pelo. La escenificación del corte de pelo de Juul provocó lástima entre la tribu y reforzó algunas conductas empáticas.

11. Escenificación del juicio. De esta convención es de donde se ha podido sacar más información sobre las conductas de exclusión. A continuación se detallan algunos de los comentarios que se hicieron a favor y en contra de aceptar o no a Juul en la tribu:

A favor:

- Es persona, tiene que sobrevivir.
- Nosotros tenemos sentimientos y no queremos que lo pase mal.
- Si me pasara a mí también querría ser aceptado.
- Me da pena.
- Si no lo aceptamos pasará hambre.
- No puede ser marginado por una cualidad externa.
- Nos ayudará a descubrir más cosas.
- Una persona más para ayudarnos.
- Le importa la tribu porque se ha cortado el pelo.

En contra:

- Puede ser peligroso porque no lo conocemos.
- Nos asusta que Juul sea distinto.
- No tiene el mismo color de piel. (en los dos grupos)
- Lleva unas tijeras, puede ser un psicópata.
- No se adaptará.
- No sabe cazar ni pescar.
- No cree en nuestros dioses.
- Tiene el pelo verde.
- Es calvo.
- Hará el amor con más mujeres.
- No hay suficiente comida.
- Nos da miedo que otras tribus piensen que somos una tribu diferente.
- Es mejor uno menos que una carga.
- Nos puede traicionar y matarnos por la noche.
- Al ser de fuera no nos podemos arriesgar.

-Tendrá hijos con el pelo verde.

De entre todas las afirmaciones se puede apreciar que hay muchas otras problemáticas sociales que aparecen en ellas como racismo, inmigración, solidaridad, libertad de culto religioso, desconfianza en los demás. El racismo ha salido reiteradas veces. Juul sólo se diferencia de la tribu porque tiene el pelo de color verde (se ha remarcado específicamente) y el color de la piel o del pelo no puede ser motivo de exclusión. Juul ha generado desconfianza por ser “diferente”, y por ello se le asociado con conductas negativas o inadaptativas. En el informe del Síndic de Greuges (2006) el 13,3% de los jóvenes encuestados afirma que “hay gente muy rara, que se lo tiene más que ganado [que no te hagan caso y que te marginen]” (p. 135). Para los alumnos también ha parecido importante lo que puedan pensar los otros de ellos.

12. Círculo participativo. En este momento muchos alumnos se dieron cuenta de que se estaba hablando de exclusión en el aula y durante la convención pudieron hacer una primera pequeña reflexión.

13. Debate. Durante el debate se pudo hacer una reflexión más profunda de la problemática de convivencia en clase. Se puede afirmar que:

-Se ha relacionado jefe de la tribu con poder.

-Se ha considerado que no se puede excluir por razones físicas o sociales.

-Se ha relacionado alguien maltratado o apartado con pasarlo mal.

-Se ha atribuido cierta responsabilidad a los que han presenciado conductas opresoras y no han hecho nada.

-Hay mecanismos para evitar los casos de maltrato como mejorar la comunicación o denunciarlo.

14. Cuestionario. Análisis cuantitativo del mismo más adelante.

15. Despedida y evaluación. Algunos de los adjetivos que más se han usado para describir la actividad han sido: divertido, interesante, sorprendente, reflexivo y diferente. Éstos demuestran cierto grado de satisfacción de los alumnos al finalizar la actividad.

A continuación se analizan cuantitativamente los resultados del cuestionario que realizaron los alumnos al final de la actividad empezando por mostrar los

resultados de las respuestas en forma de porcentaje (**Tabla 1**). Los totales se refieren al porcentaje de respuestas respecto al total de alumnos (considerando los tres grupos) que han realizado la actividad.

Tabla 1: Porcentajes de respuestas al cuestionario de los alumnos.

Afirmación	Grupo	Totalmente de acuerdo (%)	Más bien de acuerdo (%)	Más bien en desacuerdo (%)	Nada de acuerdo (%)
1. He visto o vivido una situación como la historia de Juul y la tribu.	Grupo 1	67,9	28,6	3,6	0,0
	Grupo 2	75,0	25,0	0,0	0,0
	Grupo 3	61,5	34,6	3,8	0,0
	TOTAL	67,9	29,5	2,6	0,0
2. Hay grupos dentro de la escuela que se comportan como la tribu.	Grupo 1	57,1	32,1	10,7	0,0
	Grupo 2	66,7	29,2	4,2	0,0
	Grupo 3	46,2	42,3	11,5	0,0
	TOTAL	56,4	34,6	9,0	0,0
3. Hay Juuls dentro de la escuela que no son aceptados por el grupo.	Grupo 1	60,7	28,6	7,1	0,0
	Grupo 2	79,2	20,8	0,0	0,0
	Grupo 3	69,2	26,9	3,8	0,0
	TOTAL	69,2	25,6	3,8	0,0
4. Es importante ser aceptado por el grupo.	Grupo 1	78,6	21,4	0,0	0,0
	Grupo 2	75,0	20,8	4,2	0,0
	Grupo 3	57,7	42,3	0,0	0,0
	TOTAL	70,5	28,2	1,3	0,0
5. Estar dentro del grupo te da poder.	Grupo 1	14,3	42,9	35,7	7,1
	Grupo 2	4,2	37,5	54,2	4,2
	Grupo 3	15,4	46,2	34,6	3,8
	TOTAL	11,5	42,3	41,0	5,1
6. Me preocupa estar excluido del grupo.	Grupo 1	32,1	42,9	21,4	3,6
	Grupo 2	20,8	54,2	20,8	4,2
	Grupo 3	42,3	46,2	11,5	0,0
	TOTAL	32,1	47,4	17,9	2,6
7. Lo pasa mal aquél que está excluido del grupo.	Grupo 1	46,4	42,9	10,7	0,0
	Grupo 2	58,3	33,3	8,3	0,0
	Grupo 3	38,5	53,8	7,7	0,0
	TOTAL	47,4	43,6	9,0	0,0

8. Juul ha hecho bien al cortarse el pelo para poder entrar en el grupo.	Grupo 1	3,6	28,6	50,0	17,9
	Grupo 2	0,0	16,7	54,2	29,2
	Grupo 3	7,7	34,6	42,3	15,4
	TOTAL	3,8	26,9	48,7	20,5
9. Me cortaría el pelo para poder entrar en el grupo.	Grupo 1	3,6	21,4	50,0	25,0
	Grupo 2	0,0	12,5	54,2	33,3
	Grupo 3	0,0	23,1	53,8	23,1
	TOTAL	1,3	19,2	52,6	26,9
10. Puedo hacer alguna cosa para evitar este tipo de situaciones.	Grupo 1	46,4	42,9	10,7	0,0
	Grupo 2	62,5	29,2	8,3	0,0
	Grupo 3	42,3	50,0	15,4	0,0
	TOTAL	50,0	41,0	11,5	0,0
11. La historia de Juul y la tribu me ha permitido expresarme y comunicarme con más comodidad con mis compañeros.	Grupo 1	42,9	50,0	7,1	0,0
	Grupo 2	66,7	29,2	4,2	0,0
	Grupo 3	38,5	50,0	7,7	3,8
	TOTAL	48,7	43,6	6,4	1,3
12. La historia de Juul y la tribu me ha permitido ser más consciente de los problemas que hay entre los compañeros en clase.	Grupo 1	60,7	32,1	7,1	0,0
	Grupo 2	79,2	20,8	0,0	0,0
	Grupo 3	53,8	30,8	11,5	3,8
	TOTAL	64,1	28,2	6,4	1,3
13. La historia de Juul y la tribu hará cambiar mi actitud frente al problema de exclusión.	Grupo 1	32,1	50,0	17,9	0,0
	Grupo 2	58,3	33,3	8,3	0,0
	Grupo 3	34,6	50,0	15,4	0,0
	TOTAL	41,0	44,9	14,1	0,0
14. Reflexionar y hablar sobre el problema permite una mejora de la convivencia en clase.	Grupo 1	46,4	39,3	14,3	0,0
	Grupo 2	66,7	25,0	0,0	0,0
	Grupo 3	46,2	38,5	15,4	0,0
	TOTAL	52,6	34,6	10,3	0,0
15. Me gustaría repetir experiencias teatrales de este tipo en el futuro.	Grupo 1	64,3	25,0	7,1	3,6
	Grupo 2	83,3	12,5	4,2	0,0
	Grupo 3	65,4	26,9	7,7	0,0
	TOTAL	70,5	21,8	6,4	1,3

En las preguntas relacionadas con el nivel de **conciencia de la problemática** (objetivo específico 1), después de realizar la actividad, más del 90% aceptan que hay casos de exclusión en la escuela, que hay grupos que excluyen y alumnos excluidos, rechazados o aislados. La afirmación 12 permite saber hasta qué punto ha contribuido el desarrollo del taller a la concienciación sobre estos casos. El 64% está convencido de la utilidad del taller para ello y un 28% está más o menos de acuerdo. Estos resultados concuerdan con lo dicho por Onieva (2011) cuando afirma que la dramatización permite mejorar la conciencia colectiva de grupo y también concuerda con lo afirmado por Mouton (2009) respecto a que el Teatro del Oprimido favorece la participación activa del alumnado para poder comprender su realidad y tomar conciencia de los problemas que les rodean, puesto que los alumnos han podido reflexionar sobre la problemática mediante la actividad propuesta. Hay que tener en cuenta que se desconoce el nivel de concienciación anterior a la realización del taller, y por lo tanto se ignora en qué grado ha aumentado la percepción de los conflictos trabajados.

Casi el 100% de los alumnos participantes en el estudio experimental considera importante ser aceptado por el grupo, aspecto que también se ve reflejado en el informe extraordinario del Síndic de Greuges de Catalunya (2006) sobre convivencia y conflictos en los centros educativos, en un estudio donde se encuestaba a jóvenes de nueve centros distintos de Cataluña. En el citado informe se destaca la gran importancia que los propios adolescentes le dan a estar integrados y que para ello pueden llegar a ser capaces de hacer lo que les pida el grupo.

Aunque anteriormente se ha considerado que es importante ser aceptado por el grupo más del 20% del alumnado encuestado más bien no está preocupado o nada preocupado por ser excluido, mientras que en el informe del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007) es el 15,5% . Esto puede ser debido a que estos alumnos tienen seguridad en sí mismos, tienen una situación personal de aislamiento y exclusión o al hecho de tener un estatus sociométrico de aceptación o popularidad importante que no les permite concebir tal situación. Según el informe del Síndic de Greuges de Catalunya (2006) el 13,3% de los jóvenes encuestados por un lado y un 8,4% por otro, no admite como un gran problema estar excluido o aislado, coincidiendo los porcentajes con los que se reconocen como agresores y víctimas respectivamente.

La preocupación a ser excluido puede venir del hecho de que más del 90%

considera que lo pasa mal aquél que está excluido y este resultado también permite entender el grado de concienciación y denota comportamientos empáticos. Esto se relaciona con que el aislamiento y la exclusión pueden tener a largo plazo peores repercusiones que la agresión física para los alumnos afectados y pueden llevar a casos de ansiedad e incluso depresión (Collell y Escudé, 2006a).

Relacionado con lo que uno es capaz de hacer para integrarse, poco más del 30% cree que Juul ha hecho bien en cortarse el pelo que tanto le gustaba para entrar en el grupo, pero cuando se le pregunta a cada alumno si él/ella lo haría el porcentaje baja al 20%. El grado de autoestima y autoconfianza puede determinar que se observen este tipo de conductas para conseguir la aceptación en un grupo, aunque implique hacer algo que no se quiere. En el informe del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007) sobre convivencia y conflictos en la escuela el 22,8% de los jóvenes encuestados afirma que hay que esforzarse para ser aceptado, porque tener amigos es muy importante. Aunque Onieva (2011) destaca como beneficios de la dramatización la mejora de la autoestima y el aumento de la confianza en sí mismo, con las respuestas a la afirmación sobre cortarse el pelo no se puede establecer que la actividad haya supuesto un beneficio en estos campos por falta de datos previos a la realización del taller.

Existe mucha diversidad de opiniones sobre si estar en un grupo otorga poder. Más del 50% de los alumnos de la presente investigación considera que sí o más bien sí, aunque son pocos los convencidos de ello. El planteamiento de la afirmación se refería a un sentido de superioridad o capacidad opresiva. Parece que tal afirmación ha generado cierta confusión por los resultados obtenidos. Puede que se haya entendido poder en el sentido de que estar en un grupo ofrece seguridad y cierta aceptación ante determinados comportamientos negativos, ya que el grupo actúa como un “colchón social” para no perder los amigos y encontrarse en situaciones de exclusión o aislamiento (Síndic de Greuges, 2006). La otra mitad puede haber interpretado poder como tener derecho a tener tales conductas negativas, ya que los testigos animan activamente al agresor reforzando los casos de violencia o maltrato (Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana, 2007).

La afirmación 13 permite determinar que la actividad ayuda al **desarrollo de la personalidad** (objetivo específico 3) y es una buena herramienta de intervención social, debido a que el 86% afirma que le hará cambiar su actitud ante el problema de la exclusión. Esto concuerda con lo expresado por Mouton (2009) o

Boal (2009) sobre las ventajas del Teatro del Oprimido para la intervención y la transformación de las realidades sociales y para la propia educación y el desarrollo del pensamiento crítico.

También ha potenciado la **interrelación, expresión y comunicación** entre los participantes (objetivo específico 2), ya que más del 90% de los alumnos está totalmente o más bien de acuerdo que la actividad les ha permitido sentirse más cómodos para expresarse con los compañeros. Ésta es una de las bases del teatro y la dramatización que permite desarrollar habilidades expresivas, comunicativas, de escucha y trabajo en equipo según Motos y Navarro (2003), Núñez y Navarro (2007) y Onieva (2011).

Todas estas habilidades trabajadas durante el taller de forma participativa e innovadora se han traducido en un elevado **grado de satisfacción** (objetivo específico 4) después de la realización del pretexto dramático por parte de los alumnos, debido a que el 92% (un 70% convencido) afirma que le gustaría repetir experiencias teatrales de este tipo. En la presente investigación ya se ha comentado que la dramatización es una técnica motivadora (Onieva, 2011) y que la presencia de mecanismos de participación del alumnado efectivos, como el Teatro del Oprimido, permite crear climas positivos para la creación y comunicación (Síndic de Greuges de Catalunya, 2006).

Finalmente el 90% cree que reflexionar y hablar sobre el problema permite una **mejora de la convivencia e integración social** (objetivo general), aunque no certifica que la realización de la actividad provoque una mejor convivencia, se está concienciando y dando herramientas para que se produzca. Así pues, se puede considerar el Teatro del Oprimido como una herramienta socioeducativa útil para poder discutir y resolver los conflictos y mejorar las realidades sociales (Baraúna, 2007).

Es interesante recalcar que el trabajo de profundización sobre la problemática que se ha realizado con el grupo 2 se refleja claramente en los porcentajes de las respuestas si se comparan con los otros dos grupos. La capacidad de reflexión con este grupo ha sido elevada debido a una posible concienciación previa a la realización de la actividad.

Para terminar se analizan a continuación las respuestas de los cuestionarios

para los facilitadores, que valoraban del 1 al 5 distintas afirmaciones (**Tabla 2**). Aunque uno de ellos, el autor de este trabajo, esté directamente implicado en la investigación se considera relevante exponer aquí la valoración porque permite determinar algunos errores en el desarrollo del trabajo de campo y las posibles mejoras que se pueden realizar para futuras investigaciones.

Tabla 2: Media y desviación estándar de las respuestas de los cuestionarios para la valoración de la actividad por parte de los facilitadores.

	Valoración (del 1 al 5)						Media	Desviación estándar
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3					
En relación con las actividades teatrales:								
Considero que fueron interesantes para los alumnos	4	4	4	5	4	4	4,2	0,4
Considero que eran adecuadas para el grupo	4	3	4	3	4	4	3,7	0,5
Considero que el material era adecuado	4	3	4	3	4	3	3,5	0,5
En relación con la gestión de conflictos y convivencia:								
Considero que la actividad fue útil	4	4	4	5	4	4	4,2	0,4
Considero que fue interesante para los alumnos	3	4	4	4	4	4	3,8	0,4
Considero que era adecuada para el grupo	4	4	4	4	4	4	4	0
En relación con el trabajo de los facilitadores:								
Se guiaron las actividades de forma clara y correcta	4	3	4	3	4	4	3,7	0,5
Se estuvo atento a las dinámicas y conflictos	3	2	4	4	3	4	3,3	0,8
Considero que se fue resolutivo cuando hacía falta	4	3	5	4	4	3	3,8	0,8
Considero que se trató correctamente a los alumnos	5	5	5	4	5	5	4,8	0,4
En relación con el espacio:								
El espacio era adecuado para la actividad	4	4	4	4	4	4	4	0
Considero que se hizo un buen uso del espacio	4	3	4	4	4	4	3,8	0,4

Aunque los facilitadores consideran que la actividad ha sido de interés y útil para los alumnos, tanto a nivel teatral como para la convivencia, hay algunas cosas susceptibles de mejora. El hecho de dinamizar una actividad, actuar y gestionar conflictos a la vez no ha resultado una tarea fácil. En algunos momentos no se ha podido estar atento a las dinámicas y conflictos del grupo, y la falta de herramientas de los facilitadores en la gestión de conflictos se ha manifestado en algunos momentos. El material podía estar mejor y más elaborado, pero el espacio se ha considerado correcto para la realización de la actividad. Finalmente el trato a los alumnos se ha considerado muy bueno.

4. CONCLUSIONES

Los distintos estudios analizados en el presente trabajo demuestran la necesidad de una intervención eficaz para mejorar la convivencia en el aula en el nivel educativo de 1º de ESO debido a los altos índices de violencia y maltrato que existen sobre estos grupos dentro del entorno escolar.

Para ello es importante el uso de pedagogías motivadoras que impliquen la participación activa, el desarrollo de la personalidad, la mejora de la comunicación entre ellos y la concienciación sobre los conflictos existentes para poder generar climas escolares positivos y buenas relaciones de convivencia.

Las técnicas del teatro y, concretamente, el Teatro del Oprimido, pueden ser herramientas socioeducativas muy útiles para conseguir tales objetivos, ya que mediante la dramatización los alumnos pueden mejorar estas áreas de aprendizaje y muchas otras relacionadas con la capacidad de expresión, la creatividad, la concentración y el trabajo en equipo.

La presente investigación, mediante el pretexto dramático de Allan Owens (una técnica poco conocida del Teatro del Oprimido), permite afirmar que ha conseguido aumentar la conciencia de los alumnos sobre los casos de exclusión en el aula, ha provocado cambios de actitud frente al problema y un consecuente desarrollo de la personalidad, ha potenciado la expresión y comunicación entre ellos y ha favorecido la participación y motivación con un alto grado de satisfacción de los alumnos.

Por todo ello es necesario que los profesionales de la educación conozcan las herramientas que ofrece el Teatro del Oprimido para la intervención social y la resolución de conflictos en el entorno escolar. Sería recomendable una formación en las distintas técnicas para poder desarrollarlas correctamente dentro del currículo, debido a su carácter transversal e interdisciplinar.

Aunque los resultados sean relevantes no se puede afirmar que el estudio de campo haya permitido mejorar la convivencia en el aula, ya que para ello hubieran sido necesarios estudios posteriores a la realización del propio pretexto dramático, pero sí ha permitido potenciar las actitudes para ello proporcionando herramientas para la resolución de conflictos. También sería oportuno experimentar con grupos

con otros contextos sociales y trabajar, mediante el Teatro del Oprimido, diferentes problemas presentes en nuestra sociedad distintos de la exclusión.

Aun así, el Teatro del Oprimido sigue siendo una herramienta desconocida por la sociedad y el mundo de los profesionales de la educación, aunque está especialmente pensada para cambiar sus realidades.

5. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

El Teatro del Oprimido y sus técnicas requieren de más estudios para comprobar todas sus posibilidades en el ámbito educativo y de intervención social. Para ello sería necesario realizar investigaciones en contextos socioeconómicos distintos al analizado en el presente trabajo y en distintos grupos dentro del mismo contexto para ampliar la muestra.

La variedad de problemáticas existentes en la sociedad actual también pueden llevar a estudios muy diferentes y el uso de las distintas técnicas permitiría comprender cuál de ellas puede dar unos resultados más satisfactorios, ya que la mayoría de trabajos utilizan el Teatro-Foro como técnica de intervención.

La metodología a utilizar debería incluir tres fases de actuación como mínimo: una primera para analizar la realidad del grupo, una segunda de intervención mediante las técnicas del Teatro del Oprimido y una fase posterior de análisis de los resultados. La segunda fase sería conveniente que constara de varias sesiones de intervención para profundizar en la reflexión de los participantes.

Todo ello permitirá completar las investigaciones iniciadas en su día por Augusto Boal.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Referencias: libros o artículos citados en el trabajo

BADIA, M. (2008). *El Teatre de l'Oprimid i el teatre socioeducatiu: recorregut teòric, tècniques i una proposta pràctica*. (Tesis de licenciatura). Universitat de Girona, Girona. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1450/BADIA_GORCHS_Marc.pdf?sequence=1

BARAÚNA, T. M. (2007). *Dimensiones socioeducativas del Teatro del Oprimido: Paulo Freire y Augusto Boal*. (Tesis de Doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado en fecha 3/09/2013 desde <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/4657/tmbt1de1.pdf?sequence=1>

BARAÚNA, T. M. (2011). Pedagogía del oprimido para un teatro social creativo. *Novum*, 1, 43-54. Recuperado en fecha 3/09/2013 desde <http://portal.manizales.unal.edu.co/revnovum/attachments/article/27/taniabarrauna4.pdf>

BELTRÁN, I. (2002). Augusto Boal, el Teatro do Oprimido i Barcelona. *Assaig de teatre: revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral*, 32, 263-267. Recuperado en fecha 3/09/2013 desde <http://www.raco.cat/index.php/AssaigTeatre/article/view/145766/248962>

BENITO, A. (2009). La salud mental de las personas jóvenes en España. *Revista de estudios de juventud*, 84, 47-64. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ84-05.pdf>

BOAL, A. (1998). *Legislative Theatre: using performance to make politics*. London: Routledge. Recuperado en fecha 3/09/2013 desde <http://es.scribd.com/doc/89265798/BoAl-1998-Legislative-Theatre>

BOAL, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba

BOAL, A. (2004). *El arco iris del deseo*. Barcelona: Alba

- BOAL, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba
- CASTELLANO, G. (2005). El adolescente y su entorno: sociedad, familia y amigos. *Pediatría Integral*, IX (1), 41-46. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde [http://www.sepeap.org/imagenes/secciones/Image/ USER /Adolescente entorno\(1\).pdf](http://www.sepeap.org/imagenes/secciones/Image/USER/Adolescente_entorno(1).pdf)
- COLLELL, J. y ESCUDÉ, C. (2006a). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14. Recuperado en fecha 12/09/2013 desde http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf
- COLLELL, J. y ESCUDÉ, C. (2006b). Maltractament entre alumnes (I). Presentació d'un qüestionari per evaluar les relacions entre iguals. CESC, conducta i experiències socials a classe. *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, 8-12. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde <http://www.xtec.cat/~jcollell/AP%20181.pdf>
- COLLELL, J. y ESCUDÉ, C. (2006c). Maltrato entre alumnos (II). Administración del CESC (Conducta y experiencias sociales en clase). *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, 13-21 recuperado en fecha 12/09/2013 desde <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%20182.pdf>
- Comisión Europea (2003). *Com (2003/773), informe conjunto sobre la inclusión social* (p. 9). Recuperado en fecha 25/08/2013 desde <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0773:FIN:ES:PDF>
- DE MAEYER, G. y VANMECHELEN, K. (2005). *Juul*. Salamanca: Lóguez
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde <http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Estudioviolencia.pdf>
- ELZO, J. (2000). *El adolescente en la sociedad actual: una visión sociológica*. Recuperado en fecha 27/08/2013 desde <http://www.svnp.es/Documen/Elzo.htm>
- FORCADAS, J. (2011). Prólogo. En OWENS, A. y BARBER, K. (Coords.) *Mapas*

teatrales. Crear, desarrollar y evaluar pretextos dramáticos (p. 9). Barcelona: PPU, S.A.

FREIRE, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno

ITO-Organización Internacional del Teatro del Oprimido (sin fecha). *Teatro del Oprimido*. Recuperado en fecha 3/08/2013 desde <http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=223>

La Nave Va (2011). *Nuestra Trayectoria. Memoria 2011*. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde http://www.lanaveva.org/pdf/Nuestra-trayectoria_2007-2011.pdf?PHPSESSID=u11g3396jn8bejgkrfbc9p54d4

LAFERRIÈRE, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación Social*, 13, 54-65. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/view/171406/241832>

MARTÍNEZ, V. (2008). *Aproximació al Teatre de l'Oprimit a Catalunya (2002-2009): el CTO Pa'Tothom i anàlisi d'una peça de teatre fòrum*. (Tesis de Doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado en fecha de 25/08/2013 desde <http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/41951/TREBALL+DE+RECE RCA.pdf;jsessionid=960C4E538B598654AADC56FB9D4DC3B5.recercat1?sequence=1>

MOTOS, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Creatividad y sociedad*, 14, 1-35. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde <http://alboan.efaber.net/ebooks/0000/0847/5 APY REE 2.pdf>

MOTOS, T (2010a). Construyendo ciudadanía creativamente: el teatro legislativo de Augusto Boal. *Ñaque*, 61, 18-26. Recuperado en fecha 3/09/2013 desde <http://www.naque.es/revistas/pdf/R61.pdf>

MOTOS, T. (2010b). Teatro imagen: expresión corporal y dramatización. *Aula*, 16, 49-73. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-

MOTOS, T. y NAVARRO, A. (2003) El paper de la Dramatització en el currículum, *Revista Articles*, 29, 10-28. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde <http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/06/El-paper-de-la-dramatitzaci%C3%B3-en-el-curr%C3%ADculum.pdf>

MOTOS, T. y NAVARRO, A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 619-635. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3579/2693>

MOTOS, T. y TEJEDO, F. (1999). *Prácticas de dramatización*. Madrid: La Avispa.

MOUTON, S. (2009). *Convivir con teatro. El Teatro del Oprimido como herramienta para la elaboración conjunta de la Convivencia Escolar*. Primer Premio de Buenas Prácticas para el Impulso y la Mejora de la Convivencia 2009-2010. Ministerio de Educación. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113628&id=113628>

NÚÑEZ, L. y NAVARRO, M. a. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, 19, 225-252. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71846/1/Dramatizacion_y_educacion_aspectos_teorici.pdf

ONIEVA, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4892/TDR%20ONIEVA%20LOPEZ.pdf?sequence=1>

Organización Mundial de la Salud (sin fecha). *Salud de los adolescentes*. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde

http://www.who.int/topics/adolescent_health/es/

OWENS, A. y BARBER, K. (2011). *Mapas teatrales. Crear, desarrollar y evaluar pretextos dramáticos*. Barcelona: PPU, S.A.

Real Academia Española. (2001). Excluir. En *Diccionario de la lengua española* (22º ed.). Recuperado en fecha 25/08/2013 desde http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=excluir&val_aux=&origen=REDRAE

REQUENA, J. (2003). La peor casa en el peor barrio. Barrios de inmigración y marginalidad en la periferia urbana de Barcelona. El caso de Badalona. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. VII, 146 (058) Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado en fecha 4/09/2013 desde [http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146\(058\).htm](http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146(058).htm)

SERRANO, Á. e IBORRA, I (2005). *Informe sobre violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde http://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/informe_reina_sofia-violencia200594p.pdf

Síndic de Greuges de Catalunya (2006). *Informe extraordinari: Convivència i conflictes als centres educatius*. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2168/48_Bullying_cataladefinitiu.pdf

Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007). *Informe Especial. La escuela: espacio de convivencia y conflictos*. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde http://www.elsindic.com/documentos/105_la_escuela_c.pdf

TORRADO, M (2011). *Técnicas sociométricas: tipos de instrumentos. Elaboración, aplicación y análisis de los resultados. El Test Sociométrico*. Recuperado en fecha 25/08/2013 desde http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/19843/1/T%C3%A9cnicas%20sociom%C3%A9tricas_M.Torrado.pdf

TRUJILLO, P. (2011). *Investigación, Género y Teatro del Oprimido*. Recuperado en fecha 3/09/2013 desde

http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=OCDEQFjAA&url=http://ilusionismosocial.org/pluginfile.php/245/mod_folder/content/5/TÉCNICAS_Y_HERRAMIENTAS/12_TEATRO_DEL_OPRIMIDO. Patricia Trujillo.pdf?forcedownload=1&ei=iQorUqipBYnE7AbMkIH4DQ&usg=AFQjCN FJidest11Soj5l71lEToykvszgnw&bvm=bv.51773540.d.ZGU

VILA, I. (2008). *Taller de teatre socioeducatiu per a dones maltractades*. (Tesina de Licenciatura). Universitat de Girona, Girona. Recuperado en fecha 3/09/2013 desde http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/875/VILA_CASAS_Irene.pdf?sequence=1

6.2. Bibliografía complementaria

ABELLÁN, J. (2001). *Boal conta Boal*. Barcelona: Institut del Teatre de la Diputació de Barcelona.

BOAL, A. (2006). *La estética del oprimido*. Barcelona: Alba

FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI

HERRÁN, A. de la (2008). Capítulo 8: Didáctica de la creatividad. En HERRÁN, A. de la y PAREDES, J. (Eds.). *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 1-23). Madrid, España: Mc Graw-Hill. Recuperado en fecha de 10/09/2013 desde <http://es.scribd.com/doc/19127333/Didactica-de-La-CreatividadDe-La-Herran>

LAFERRIÈRE, G. (1997). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: Ñaque

7. ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO SOCIOMETRÍA

CESC - Conducta y Experiencias Sociales en Clase (Collell y Escudé, 2006b).

Hoja para el examinador.

1. Me cae bien: ¿Qué chicos y chicas de tu clase te caen bien? Busca tres nombres en la lista y escribe sus números en la hoja de respuestas. Uno en cada línea junto a las palabras ME CAE BIEN.

2. No me cae bien: Ahora, escribe el número de los tres chicos y chicas de tu clase que no te caen muy bien. Puede ser que la mayoría de tus compañeros te caigan bien, pero quizás alguno te caiga menos bien que los otros. Pon sus números en la hoja de respuestas.

3. Hace correr rumores: Busca el número de tres chicos y chicas de tu clase que hablan mal de una persona a sus espaldas o esparcen rumores sobre ella para que no caiga bien a los otros, porque no vayan con él (hagamos el gesto de hablar a la oreja de alguien y con la otra mano hagamos como si señaláramos a alguien).

4. Ayuda a los otros: Busca los números de tres chicos y chicas de tu clase que hacen cosas buenas para los otros, que ayudan a los otros a integrarse en el grupo.

5. Da empujones: Busca el número de tres chicos y chicas de tu clase que pegan, dan empujones, patadas, intimidan, amenazan...

6. No deja participar: Busca los números de tres chicos y chicas de tu clase que cuando están enfadados con otra persona la ignoran, hacen como si no existiera, o le dicen que se vaya, y no dejan que esté con su grupo de amigos.

7. Anima a los otros: Busca los números de tres chicos y chicas de tu clase que intentan animar a los otros compañeros que están disgustados o tristes por algo. Que intentan hacerlos sentir bien.

8. Insulta. Busca los números de tres chicos y chicas de tu clase que insultan,

ridiculizan o se ríen de los otros.

Ahora vamos a ver a quién le pasan estas cosas. Primero hemos dicho quién lo hace y ahora diremos a quién le pasa:

9. ¿A quién dan empujones?: Busca los números de tres chicos y chicas de tu clase que suelen recibir empujones, golpes, amenazas... de los otros.

10. ¿A quién insultan o ridiculizan?: Busca los números de tres chicos y chicas de tu clase que los otros a menudo insultan o se ríen o se meten con ellos.

11. ¿A quién no dejan participar?: Busca los números de tres chicos y chicas de tu clase que a menudo están solos, que los otros no les eligen para hacer trabajos, o no les invitan porque no les gusta que vayan con ellos.

12. Tus amigos/amigas: Busca los números de los tres chicos y chicas de tu clase que son tus mejores amigos.

Hoja de respuestas para los alumnos

Nombre: _____ Número: _____

Fecha: _____ Chico Chica

Clase: _____ Tutor/a: _____

—

Centro: _____ Localidad: _____

1. Me cae bien _____

2. No me cae bien _____

3. Hace correr rumores _____

4. Ayuda a los otros _____

5. Da empujones _____

6. No deja participar _____

7. Anima a los otros _____

8. Insulta _____

9. ¿A quién dan empujones? _____

10. ¿A quién insultan? _____

11. ¿A quién no dejan participar? _____

12. Tus amigos/amigas _____

ANEXO 2: CUESTIONARIO PARA LOS FACILITADORES

Centro educativo:

Fecha:

Valora del 1 (nada de acuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo) los siguientes aspectos:

	1	2	3	4	5
En relación con las actividades teatrales:					
1. Considero que fueron interesantes para los alumnos					
2. Considero que eran adecuadas para el grupo					
3. Considero que el material era adecuado					
En relación con la gestión de conflictos y convivencia:					
4. Considero que la actividad fue útil					
5. Considero que fue interesante para los alumnos					
6. Considero que era adecuada para el grupo					
En relación con el trabajo de los facilitadores:					
7. Considero que se guiaron las actividades teatrales de manera clara y correcta					
8. Considero que se estuvo atento a las dinámicas y conflictos del grupo					
9. Considero que se fue resolutivo cuando hacía falta					
10. Considero que se trató correctamente a los alumnos					
En relación con el espacio:					
11. Considero que el espacio era adecuado para la actividad					
12. Considero que se hizo un buen uso del espacio					

ANEXO 3: ESTUDIO SOCIOMÉTRICO

Las tablas siguientes se relacionan con las respuestas de los alumnos al cuestionario del Anexo 1 que están agrupadas en las siguientes categorías:

Estatus social:	1. Me cae bien 2. No me gusta / No me cae bien 12. Tus amigos y amigas (no contabiliza)
Agresión física:	5. Pega a otros, da empujones
Agresión verbal:	8. Insulta
Agresión relacional:	3. Habla al oído / Hace correr rumores 6. No deja participar
Prosocialidad:	4. Ayuda a los demás 7. Anima a los demás
Victimización física:	9. ¿A quién dan empujones o pegan?
Victimización verbal:	10. ¿A quién insultan o ridiculizan?
Victimización relacional:	11. ¿A quién no dejan participar?

Los números reflejan las veces que los compañeros han elegido a un individuo por categoría y las “X” indican los alumnos que presentan más claramente la característica especificada. La relación entre elecciones positivas y negativas determinará el estatus sociométrico (Collell y Escudé, 2006c).

Grupo 1

Alumnos	Agresividad								Prosocial	
	Total Agresividad	Agresividad Física	Agresividad Verbal	Agresividad Relacional	Total Agresividad	Agresividad Física	Agresividad Verbal	Agresividad Relacional	Prosocialidad	Prosocialidad
I1	1	0	0	1					2	
I2	0	0	0	0					0	
I3	26,5	17	6	3,5	X	X	X		1	
I4	3,5	1	1	1,5					4,5	X
I5	3	0	1	2					7,5	X
I6	7,5	7	0	0,5		X			2,5	
I7	11,5	8	3	0,5		X			1	
I8	10,5	5	5	0,5			X		0	
I9	18,5	1	7	10,5	X		X	X	2,5	
I10	1	0	1	0					0,5	
I11	1,5	0	0	1,5					7,5	X
I12	2	1	1	0					3	
I13	21	9	9	3	X	X	X		0	
I14	3,5	0	2	1,5					5	X
I15	9	0	1	8				X	2	
I16	4,5	1	2	1,5					1,5	
I17	17,5	9	6	2,5	X	X	X		0,5	
I18	0	0	0	0					3	
I19	0,5	0	0	0,5					5	X
I20	3,5	2	1	0,5					2,5	
I21	2	0	0	2					3	
I22	7,5	2	4	1,5					0,5	
I23	0	0	0	0					1,5	
I24	0,5	0	0	0,5					3	
I25	10	3	3	4					1,5	
I26	6	3	2	1					1,5	
I27	0,5	0	0	0,5					2,5	
I28	11,5	1	4	6,5				X	0,5	
I29	4	0	3	1					1	
I30	8	4	4	0					3	

Alumnos	Victimización								Estatus sociométrico					
	Total Victimización	Victimización Física	Victimización Verbal	Victimización Relacional	Total Victimización	Victimización Física	Victimización Verbal	Victimización Relacional	Popular	Rechazado	Ignorado	Controvertido	Elecciones positivas	Elecciones negativas
I1	17	2	8	7	X		X	X		X			1	6
I2	13	2	3	8	X			X		X			0	3
I3	1	1	0	0									4	1
I4	0	0	0	0									3	2
I5	0	0	0	0							X		6	3
I6	0	0	0	0									4	1
I7	9	3	2	4				X		X			1	1
I8	9	3	3	3						X			0	10
I9	12	6	5	1		X				X			1	8
I10	4	2	2	0							X		1	0
I11	1	1	0	0									4	1
I12	0	0	0	0									4	0
I13	2	1	0	1									2	6
I14	1	0	0	1									3	0
I15	27	9	15	3	X	X	X			X			2	11
I16	24	12	10	2	X	X	X			X			0	3
I17	0	0	0	0									4	3
I18	0	0	0	0					X				5	1
I19	14	9	3	2	X	X			X				6	0
I20	0	0	0	0									2	0
I21	0	0	0	0							X		1	0
I22	1	0	0	1									3	0
I23	16	4	5	7	X			X		X			1	1
I24	0	0	0	0							X		1	0
I25	5	3	0	2									1	2
I26	0	0	0	0					X				6	0
I27	0	0	0	0									2	1
I28	1	1	0	0									2	0
I29	6	1	3	2									3	1
I30	1	1	0	0									4	0

Grupo 2

Alumnos	Agresividad								Prosocial	
	Total Agresividad	Agresividad Física	Agresividad Verbal	Agresividad Relacional	Total Agresividad	Agresividad Física	Agresividad Verbal	Agresividad Relacional	Prosocialidad	Prosocialidad
I1	17	7	4	6	X	X		X	0,5	
I2	8,5	2	4	2,5					3,5	
I3	17,5	9	5	3,5	X	X			0,5	
I4	7	2	1	4					0,5	
I5	0	0	0	0					8	X
I6	1,5	0	0	1,5					2	
I7	22	9	7	6	X	X	X	X	5	
I8	1	0	0	1					14	X
I9	18,5	7	6	5,5	X	X	X	X	2	
I10	20	4	11	5	X		X	X	1,5	
I11	4	2	1	1					1,5	
I12	0	0	0	0					2	
I13	1	0	1	0					5	
I14	0,5	0	0	0,5					0,5	
I15	3	0	1	2					1,5	
I16	1	0	0	1					3	
I17	9,5	3	3	3,5					1,5	
I18	6	1	2	3					0	
I19	1,5	0	0	1,5					2	
I20	2	1	1	0					2	
I21	0	0	0	0					4,5	
I22	2	0	0	2					1	
I23	0	0	0	0					4	
I24	0,5	0	0	0,5					4	
I25	15	8	6	1	X	X	X		1,5	

Alumnos	Victimización								Estatus sociométrico					
	Total Victimización	Victimización Física	Victimización Verbal	Victimización Relacional	Total Victimización	Victimización Física	Victimización Verbal	Victimización Relacional	Popular	Rechazado	Ignorado	Controvertido	Elecciones positivas	Elecciones negativas
I1	15	7	4	4		X							1	3
I2	0	0	0	0							X		2	0
I3	22	8	9	5	X	X	X	X		X			1	5
I4	10	1	5	4						X			1	7
I5	0	0	0	0					X				7	0
I6	0	0	0	0									3	0
I7	0	0	0	0									2	3
I8	0	0	0	0					X				6	0
I9	0	0	0	0								X	4	4
I10	0	0	0	0					X				5	0
I11	3	2	1	0									2	3
I12	2	0	1	1									5	2
I13	0	0	0	0					X				6	1
I14	7	3	2	2									2	2
I15	1	0	1	0							X		1	2
I16	3	0	1	2							X		1	1
I17	0	0	0	0									4	0
I18	3	0	3	0						X			1	8
I19	2	0	2	0									3	3
I20	1	1	0	0									3	3
I21	2	2	0	0									3	0
I22	5	1	1	3									2	2
I23	0	0	0	0									3	2
I24	0	0	0	0									3	3
I25	54	19	20	15	X	X	X	X		X			1	13

Grupo 3

Alumnos	Agresividad								Prosocial	
	Total Agresividad	Agresividad Física	Agresividad Verbal	Agresividad Relacional	Total Agresividad	Agresividad Física	Agresividad Verbal	Agresividad Relacional	Prosocialidad	Prosocialidad
I1	1	1	0	0					3,5	
I2	1	0	0	1					8	X
I3	2,5	1	1	0,5					1,5	
I4	3,5	0	3	0,5					3	
I5	4	4	0	0					5	X
I6	4	1	1	2					4,5	
I7	7,5	4	3	0,5					1	
I8	13,5	1	5	7,5	X		X	X	1	
I9	21,5	10	10	1,5	X	X	X		1	
I10	9	3	3	3				X	4,5	
I11	0,5	0	0	0,5					1,5	
I12	1,5	0	0	1,5					0,5	
I13	4	0	2	2					0,5	
I14	24,5	9	13	2,5	X	X	X		0,5	
I15	3,5	0	0	3,5				X	3	
I16	0,5	0	0	0,5					0,5	
I17	6	2	2	2					5,5	X
I18	1	0	0	1					7	X
I19	0	0	0	0					1,5	
I20	8,5	3	2	3,5				X	2,5	
I21	2,5	0	1	1,5					1,5	
I22	0,5	0	0	0,5					2	
I23	3	2	1	0					4	
I24	1	0	0	1					0	
I25	0,5	0	0	0,5					1	
I26	0	0	0	0					1,5	

Alumnos	Victimización								Estatus sociométrico					
	Total Victimización	Victimización Física	Victimización Verbal	Victimización Relacional	Total Victimización	Victimización Física	Victimización Verbal	Victimización Relacional	Popular	Rechazado	Ignorado	Controvertido	Elecciones positivas	Elecciones negativas
I1	3	1	0	2								X	4	3
I2	1	0	1	0									3	2
I3	5	2	1	2									1	3
I4	2	2	0	0									4	1
I5	0	0	0	0					X				6	0
I6	6	2	4	0									4	1
I7	1	1	0	0									4	1
I8	3	1	0	2						X			0	4
I9	3	2	0	1									3	1
I10	1	0	1	0									3	1
I11	1	0	0	1									2	3
I12	17	3	3	11	X			X					2	4
I13	42	14	13	15	X	X	X	X		X			1	7
I14	0	0	0	0						X			1	10
I15	4	1	3	0									4	1
I16	0	0	0	0							X		1	1
I17	3	2	1	0								X	5	4
I18	2	0	1	1									2	2
I19	0	0	0	0									3	2
I20	7	3	4	0									3	2
I21	6	3	3	0									2	1
I22	0	0	0	0									4	1
I23	0	0	0	0					X				6	0
I24	1	0	1	0							X		0	1
I25	3	1	1	1							X		1	0
I26	1	0	0	1									3	1