

Vol. 12 (3), N^o extraordinario 2014, 335-363

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 17-09-2014

Fecha de aceptación: 17-09-2014

Variaciones para una ciudadanía Rococó.

Rococo Variations for citizenship.

Betsy Perafán Liébanó

Universidad de los Andes, Colombia

Betsy Perafán Liébanó

Universidad de los Andes, Colombia

Resumen

Este artículo recoge una propuesta pedagógica para la enseñanza del Derecho en la búsqueda de una formación ético-ciudadana de los estudiantes universitarios. La metodología implementada por la docente desde el año 2012 tiene como base siete técnicas del Teatro del Oprimido, creado por el brasilero Augusto Boal para el empoderamiento de comunidades barriales. Esas técnicas son: el teatro imagen, el teatro para sordos, el teatro periodístico, el teatro invisible, el teatro foro, el teatro legislativo y el teatro introspectivo. El marco teórico está centrado en la ética del cuidado de Carol Gilligan, y se recurre al método de la investigación-acción en el aula planteada por John Elliott. El campo de estudio corresponde a tres cursos: Constitución

Abstract

This article contains a pedagogical approach to the teaching of law in the search for a citizen-ethical education of college students. The methodology implemented by the teacher since 2012 is based on seven techniques of Theatre of the Oppressed, created by Brazilian Augusto Boal for the empowerment of neighborhood communities. These techniques are: the image theater, theater for deaf, journalistic theater, invisible theater, forum theater, theater and introspective legislative theater. The framework is centered on the ethics of care of Carol Gilligan, and uses the method of action research in the classroom raised by John Elliott. The field of study is three courses: Constitution and Democracy, Logic and Legal Rhetoric and Hermeneutics. It is concluded that

y Democracia, Lógica y Retórica y Hermenéutica Jurídica. Se concluye que la propuesta logra ser efectiva por el involucramiento de dimensiones humanas que suelen ser desatendidas por las instituciones educativas (sobre todo del nivel superior), como el cuerpo, las emociones y el espíritu. Además, en opinión de los participantes, esta propuesta genera motivación para aprender los temas jurídicos, auto-conocimiento e interés por la transformación personal y social.

the proposal be effectively achieved by the involvement of human dimensions that are often neglected by educational institutions (especially the upper level), as the body, emotions and spirit. Moreover, in view of the participants, this proposal creates motivation to learn the legal issues, self-knowledge and interest in the personal and social transformation.

Palabras clave: Enseñanza del Derecho, formación ciudadana, teatro del oprimido, ética del cuidado, ética de la escucha, investigación-acción en educación.

Key words: Legal education, citizenship education, theater of the oppressed, care ethics, ethics of listening, action research in education.

Primer movimiento: el problema interior... y el interior del problema

Octubre 29 de 2012, 10 a.m.

—He invitado a la clase de hoy al doctor Iván Espitia— expresa con orgullo Lucía, profesora de Constitución & Democracia (C&D), a sus ciento cinco estudiantes universitarios de todas las carreras menos de Derecho. Mientras tanto, Jacqueline, su monitora, les va entregando calificados los últimos talleres que hicieron en clase sobre el Derecho a la Igualdad. Los estudiantes sonríen por las buenas notas.

Lucía continúa: —Él acaba de llegar de Harvard, donde hizo su doctorado en Derecho y recibió grado honorífico por su tesis sobre Mecanismos de protección, el tema de nuestra clase de hoy. Vamos a escucharlo—. Le agradece su presencia y le dice en voz baja que debe salir un momento.

—Bien ¿Qué son los mecanismos de protección? —Pregunta el doctor Espitia-. Valentina pide la palabra. Iván la mira y le pide que se ponga de pie para contestar. Ella lo hace. Luego, otros estudiantes levantan la mano y dan sus respuestas.

—¿Cuáles mecanismos conocen?—. —Interroga nuevamente el invitado. Tres estudiantes mencionan los que conocen. Valentina pide la palabra. —Póngase de pie, por favor—. Dice Iván. Valentina se levanta y responde.

—¿Ustedes creen que son efectivos?—. —Los cuestiona el doctor. Dos estudiantes dan sus opiniones. Otra vez, Valentina alza su brazo. Espitia vuelve a pedirle que se levante. Ella lo hace—. —Doctor, antes de responder su pregunta, quisiera saber por qué solo a mí me pide que me ponga de pie—. —Expresa Valentina, un poco nerviosa—. —Pues

se puso faldita, ¿no?—. Replica Iván, muy serio, y continúa escuchando intervenciones de otros estudiantes sobre la eficacia de los mecanismos de protección. Al rato, Valentina pide la palabra e inmediatamente dice: –Doctor, qué pena con usted, pero la verdad a mí me molestó su comentario. Yo me sentí acosada sexualmente—. Iván se ríe.

–Pero, niña, mire usted cómo se viste y míreme a mí. Usted genera estas situaciones—. Replica Jacqueline, la monitora, al tiempo que revisa si el botón superior de su propia camisa está bien abrochado.

Mateo, un estudiante de Psicología, interviene: *–Se han hecho experimentos con primates en los que se ha descubierto que a los machos debido a la testosterona les es imposible controlarse sexualmente, mientras que las hembras tienen sus propios mecanismos de protección, así que niña, usted por qué no se protege vistiéndose mejor—.*

Valentina agacha la cabeza. Al cabo de un minuto, durante el cual el doctor Espitia ha seguido con la charla programada, la muchacha decide guardar su cuaderno y su lapicero en la maleta, levantarse y pasando por detrás de Iván- salir del salón-

Los estudiantes del curso de *C&D* de la profesora Lucía eran capaces de reproducir conocimientos suficientes sobre ciudadanía y convivencia tanto en pruebas estandarizadas como en talleres escritos sobre preguntas abiertas alrededor de situaciones problemáticas sociales y concretas. Antes de la clase con el Doctor Iván Espitia, habían estudiado la Constitución: conocían los derechos fundamentales y colectivos y los principios de un Estado Social de Derecho, y sabían aplicar todo esto en casos hipotéticos. También eran capaces de identificar situaciones de injusticia o desigualdad social, de repetir el discurso de la convivencia pacífica y del respeto a la diferencia, y expresaban su acuerdo sobre la necesidad de contar con ciudadanos que participaran activamente en el mejoramiento de la sociedad. Entonces, ¿por qué fueron indiferentes ante la vivencia que acongojaba a Valentina, y ante las reacciones de Iván, de Jacqueline y de Mateo?

Lucía era abogada y tenía maestría en educación. Desde los seis años de edad supo que quería ser profesora y durante la carrera de Derecho –que estudió por presión de su padre- descubrió su interés por la formación ciudadana. Ella acostumbraba usar metodologías activas en sus clases: no se limitaba a pararse frente al tablero para transmitir unas teorías o para resumir las lecturas. A los estudiantes se les activaba su conocimiento previo y se les motivaba a aprender contándoles casos de la realidad colombiana. Los problemas que abordaban invitaban al debate y a la investigación. En las encuestas de mitad de semestre, los jóvenes expresaban su satisfacción con los métodos pedagógicos de Lucía y consideraban que estaban logrando aprendizajes útiles para sus propias vidas.

Sin embargo, la experiencia de Valentina pareció no tocarlos... Los estudiantes no se asumieron –de forma deliberada y consciente- como transformadores de una injusta realidad. ¿Por qué?

Lucía entra al salón al tiempo que Valentina sale. Interrumpe al invitado: *–Bien. Gracias, Iván-. Muchachos, acaban de presenciar una obra de Teatro invisible. Les presento a los actores: Iván -quien no tiene ni idea de Derecho-, Valentina, Jacqueline y Mateo. Todos ellos estaban confabulados para hacerlos partícipes de una situación que, al menos por los temas vistos en clase, -ustedes estarían en capacidad de considerar como*

discriminatoria—. Las caras son de asombro y se produce una risa general. Lucía indaga: *—¿Qué pasó con ustedes?—*.

Una estudiante replicó: *—Al principio yo estuve de acuerdo con el malestar de Valentina por el comentario del profesor, pero cuando el doctor —que sabe tanto— no estuvo de acuerdo con su reacción, y Jacqueline y Mateo lo defendieron, pensé que ellos tenían razón y que la culpa era de Valentina—*. Otra joven dijo: *—Yo sí creí que la situación era injusta, pero me dio miedo decirlo porque el doctor era alguien importante y pensé que me podía pasar algo malo—*. Más compañeros continuaron expresando justificaciones parecidas al tiempo que confesaban hacer pensado *—¡pobre muchacha, ojalá alguien hiciera algo!—*. Un estudiante más respondió: *—A mí no me dio miedo sino... ¡pereza! Pensé: al fin y al cabo eso no me está pasando a mí—*.

Los alumnos de Lucía llevaban un diario virtual en el que escribían sus propias reflexiones sobre las actividades de la clase. En esta ocasión, la pregunta guía era: *—¿Cómo lo afectó —es decir—, cuál fue su experiencia personal con- el Teatro invisible (TI)?—*. En general, los jóvenes expresaron que, aunque ya habían estudiado el tema de la discriminación contra la mujer, fue solo hasta que ocurrió el TI que lograron comprenderlo. Con este término se referían a que la experiencia logró *—tocarlos—*: al darse cuenta de que tenían excusas para no actuar ante una situación de discriminación (e, incluso, que no estaban atentos para identificar este tipo de conductas), vieron la distancia entre sus razonamientos y sus acciones. Se juzgaron duramente por ello y expresaron afirmaciones como: *—Si vuelvo a estar en una situación similar, no creo que vuelva a ser indiferente—*.

Al parecer la intuición de Lucía no falló. Como se recordará, a pesar de los buenos resultados académicos de sus estudiantes y del aprecio que ellos tenían por sus metodologías de enseñanza, ella no se sentía satisfecha en su objetivo de formar ciudadanos. El TI le sirvió como diagnóstico: puso a prueba el aprendizaje de sus muchachos y este no salió bien librado. Pero, al mismo tiempo, creyó que esta técnica teatral servía como tratamiento: los comentarios de los estudiantes acerca de la actividad le dieron indicios de que logra promover la empatía, la auto-crítica, la capacidad reflexiva, la escucha activa y el sentido de responsabilidad.

La experiencia pedagógica descrita puede considerarse novedosa en la formación universitaria, pues esta suele descuidar el desarrollo integral. Es decir, la enseñanza se centra en el razonamiento lógico, como si esta dimensión fuera la única que nos identificara como humanos, o la más importante para la toma de decisiones. ¿Dónde quedan las emociones, el cuerpo y el espíritu?

Cuatro años antes, en 2008, Lucía empezó a recibir formación en teatro clown e improvisado. Por esa época, a su hermano menor (de 33 años) le habían diagnosticado leucemia y ella pasaba mucho tiempo pendiente de él. Mientras daba sus clases de Derecho, la profesora lograba olvidar las preocupaciones personales pero se sentía cansada. Un día llegó a su correo-e la información sobre un taller de clown que ofrecería la compañía teatral que tanto le divertía ver. Pensó que era un buen espacio para relajarse. Y logró más que eso. Empezó a ver en la actuación improvisada una manera de liberarse, aunque no sabía cómo explicarlo. Su hermano murió en marzo de 2009 y, tal vez como suele pasar en estos casos, Lucía se empezó a cuestionar por el sentido de la vida. Buscó respuestas. No las encontraba pero lo que iba descubriendo sobre la formación ciudadana hacía que ya no se sintiera cómoda en sus clases, pues empezó a

inquietarle que lo que hiciera como docente no tuviera sentido en la vida de cada uno de sus estudiantes ni en la suya propia...

Segundo movimiento: un marco para la acción... sin límites

¿Qué significa SER ciudadano? Lo que al comienzo encontraba Lucía en la literatura al respecto no le parecía profundo para sus intereses vitales. La postura liberal (Shafir, 1998) ve al ciudadano como un sujeto de derechos individuales cuyo deber prácticamente se limita a respetar los derechos de los demás. Por su formación como abogada, esta definición no le decía más que la noción jurídica de –persona–. La postura republicana (Viroli, 2000) concibe al ciudadano como un agente político, con un rol más activo que el de ejercer el derecho al voto. Pero le incomodaba la fuerte defensa republicana al –patriotismo– y su consecuente obediencia a las normas emanadas del Estado, porque sentía que limitaba las posibilidades humanas.

En su búsqueda, a Lucía le llamó la atención la llamada ciudadanía crítica (Knight & Harnish, 2006) por su sensibilidad ante las injusticias sociales. Esto le recordaba la corriente jurídica de los Estudios Críticos del Derecho (Kennedy, 1999), con la cual simpatizaba, en especial con las escuelas feministas (Fraser, 1997) que evidenciaban y censuraban prácticas machistas arraigadas incluso en las normas y en las sentencias judiciales, y en su lugar abogaban por la transformación de las estructuras sociales opresoras.

Ya con estas ideas, se preguntó por la formación para la ciudadanía en el Estado democrático en el que vivía y así llegó a la Pedagogía Crítica (Freire, 2012). Esta propuesta de enseñanza pretende desarrollar el pensamiento crítico de los grupos tradicionalmente discriminados para que se liberen de las prácticas sociales represivas (por ejemplo, las que se dan en el mismo sistema educativo). Tomando a Freire, desde las posturas de la ciudadanía crítica un ciudadano es aquel que busca comprender su realidad y es capaz de cuestionarla e incluso de transformarla. Por ello este autor veía necesarias en los estudiantes la reflexión acompañada de la acción. Consecuente con esto, Freire propuso que la educación fuera un espacio de creación de ideas y no de mera transmisión. En el mismo sentido, Zuleta (2009) decía que adquirir una gran cantidad de datos y saber manipularlos no implican para el estudiante incrementar su creatividad ni su iniciativa, las cuales son necesarias para ejercer la democracia.

En oposición a la educación –bancaria–, Freire propuso una –problematizadora–, en la que los estudiantes van percibiendo cómo están siendo en el mundo. Esta forma de educar se asienta en el acto creador y por ello refuerza el cambio: no acepta un futuro pre-establecido. Es importante resaltar que, para la Pedagogía Crítica, la construcción de significados se da en experiencias personales de *solidaridad*, pues propende por la igualdad real y efectiva; por lograr la justicia material de los menos favorecidos o tradicionalmente marginados especialmente en las sociedades capitalistas (McLaren, 2008). Sobre todo esa es la realidad social que quiere cambiar.

Convendría entonces que la formación para la ciudadanía democrática se enfocara en prácticas pedagógicas que fomentaran en los estudiantes sus posibilidades como constructores de su propio destino (individual y social). Para todos estos autores, al igual que para Dewey (2007), los centros educativos deberían promover en los niños y jóvenes experiencias que los ayuden a pensar, ver y actuar en el mundo y en ellos

mismos de manera diferente. Así, de acuerdo con Freire, Zuleta y Dewey, se logra formar ciudadanos democráticos cuando estos están expuestos y dispuestos -constantemente y en conversación con otros- a la reflexión autocrítica y al cambio personal en pro del bienestar de la sociedad.

Así, Lucía fue infiriendo –al igual que Freire (2012)- que más que un asunto de ciudadanía (o como una implicación) ser responsable de la re-inención del mundo es una cuestión ética. Por ello este autor hablaba de una –pedagogía de la liberación– a través de la cual el hombre logra conocerse a sí mismo para salir de la opresión y al hacerlo surge nuevamente (renace). Ese auto-conocimiento inicia al cuestionar las creencias que sobre él tienen sus opresores y hasta los mismos oprimidos (como que los empleados de una fábrica o de una hacienda son perezosos, borrachos y brutos). Cuando estas ideas son cuestionadas, el llamado –oprimido– deja de sentirse víctima y pasa a verse como responsable de su propia vida. Hay una transformación de su propia valoración. En términos de Freire (2012), el hombre es un ser inconcluso y, al tomar conciencia de ello, se mueve tras la búsqueda del SER más. En el mismo sentido, Giroux (2006) planteó que en la Pedagogía Crítica se pretende que los profesores ayuden a sus estudiantes a identificar sus propias limitaciones y a potenciar sus capacidades para la autosuperación. Un individuo es entonces ético-ciudadano, en términos del autor, cuando sus representaciones internas favorecen las acciones sobre su propia vida y sobre la sociedad. Así, como lo plantea la filosofía oriental (Ricard, 2009; Ueda, 2004; Watts, 1991), la formación ética tendría que verse como una oportunidad de auto-descubrimiento y de crecimiento o transformación personal (Blay, 2009).

Pero Lucía notó que esta no es la definición que suele guiar la formación ético-ciudadana en las instituciones educativas (Zuleta, 2009); más bien se habla de la ética y de la ciudadanía como el cumplimiento de un conjunto de normas de conducta -para la convivencia social- impuestas desde el exterior del individuo (Cullén, 2004). Desde esta noción ¿cómo se pretende formar para SER ciudadano? ¿Qué se puede esperar de la acción de los seres humanos para cambiar y mejorar la sociedad, si ni siquiera se les forma para transformarse y superarse a ellos mismos? Siendo así, pensó Lucía, no es extraño que en una prueba académica sobre competencias ciudadanas los estudiantes sean capaces de repetir lo que se les dice que deben responder, mientras que las decisiones que toman en su vida diaria son bien distintas. La docente se cuestionó entonces si el discurso se distancia de la acción porque el pensamiento que los estudiantes evidencian en las pruebas no es honesto (es decir, no es producto de procesos auto-reflexivos surgidos de sus propias experiencias); ¿Será que lo que ellos dicen no es lo que realmente harían aunque crean que sí- sino lo que saben que deben decir? ¿Será que no hay una verdadera comprensión porque lo que han supuestamente aprendido no los ha *tocado* en sus vidas? (Cavallé, 2011). En estos términos ¿no se hablaría de tener la disposición necesaria para la acción, sino que sería suficiente con (o sería lo mismo que) lograr un pensamiento comprensivo (que se da de manera integral: trabajando la mente razón y emoción-, el cuerpo y el espíritu)?

Junto a esta postura de una ética interiorizante y creadora que le generaba a Lucía las anteriores preguntas, aparece la ética del cuidado (Gilligan, 2000), la cual viene a cuestionar la suficiencia de una ética basada en reglas generales y abstractas. Se complementa, entonces, al apoyar la búsqueda de la justicia social desde las experiencias concretas de reconocimiento del otro particular y de responsabilidad en el bienestar de las relaciones interpersonales. Aparece aquí un papel central de las emociones, que

en las éticas universalistas son menospreciadas. Lucía logró entender estas ideas con la siguiente anécdota contada por Aguía (2002): Kohlberg (1992) establecía el nivel de desarrollo moral de las personas analizando sus respuestas en casos hipotéticos. Uno de los más famosos es el de un hombre que tenía a su esposa con una grave enfermedad. La única medicina que podría salvarla la había creado un farmacéuta que la vendía por una cifra bastante elevada. El esposo logró reunir la mitad del dinero y le pidió al farmacéuta que le fiara el resto. El farmacéuta se negó. Entonces Kohlberg plantea el siguiente dilema moral: ¿El hombre debería robar la medicina para salvar la vida de su esposa? La respuesta no define el nivel de desarrollo moral sino los argumentos que se dan, siendo mejores las razones que muestran una ponderación de principios universales de justicia (en términos kantianos). Así, por ejemplo, quien dice que robaría la medicina porque la vida es un valor más importante que la propiedad, tiene un nivel mayor de desarrollo moral. Gilligan aplicó este mismo caso hipotético en un grupo de mujeres costureras. ¿Qué respondieron ellas?

A Lucía le gustaba hacer este mismo ejercicio con sus estudiantes de *Hermenéutica Jurídica*, una materia del segundo semestre de Derecho en la misma universidad, para que comprendieran la escuela feminista de los Estudios Críticos del Derecho (uno de los temas finales del curso). Preguntaba prestando especial atención a lo que dirían sus alumnas: –¿Quiénes creen que las mujeres costureras dijeron que el esposo debía robar la medicina?– –¿Quiénes creen que respondieron que no debería robarla?– Algunos se iban por la primera opción; otros, por la segunda. Luego, Lucía les contaba: –Las mujeres costureras (le gustaba resaltar su oficio) respondieron: ... (suspenso): –¡IMPOSIBLE QUE NO PODAMOS CONVENCER AL FARMACEUTA! Tráiganlo, hablamos con él y averiguamos sus motivos para no fiarle el resto. ¿Será que sufre necesidades económicas?, ¿tendrá una familia grande para mantener?, ¿está resentido por algo?–. Ellas, les decía Lucía a sus estudiantes, no estaban –limitadas– por la academia que enseña a pensar en abstracto. Además como vimos por su preocupación por el farmacéuta-, se sentían responsables por el bienestar de todos los involucrados (incluso replicaban: –¡Qué gana la esposa con que el marido robe la medicina para salvarla si a él lo meten a la cárcel. No solo él va a sufrir; ella también porque no lo va a tener más a su lado!–)

En la escala de desarrollo moral planteada por Kohlberg, las mujeres alcanzaban en promedio resultados inferiores a los hombres porque los argumentos que aquellas daban para sustentar sus respuestas ante los dilemas morales mostraban que para ellas lo más importante era cuidar y sentirse responsables por las relaciones humanas concretas en vez de ponderar principios universales de justicia. Fascioli (2010) muestra cómo a Kohlberg, por (o a pesar de) su marco kantiano, no se le ocurre ver en esto un valor igualmente universalizable. Esto, como lo ha planteado el feminismo, probablemente se debe a la subvaloración que tradicionalmente se le ha dado al rol femenino como cuidadoras (de su hogar, su esposo, sus hijos, sus padres, hermanos y de los niños, ancianos y desvalidos en general) que, además, se ha visto como propio del ámbito privado y no del público (por tanto, tampoco como un asunto político). También, como afirma Fascioli (2010) puede deberse a la baja credibilidad de los argumentos emocionales por considerarse desde la mirada típicamente masculina- que involucrar los sentimientos en la toma de decisiones impide hacer justicia (entendida como imparcialidad; el famoso velo de ignorancia propuesto por Rawls, 1995). ¿Cómo ser solidarios, entonces, sin lograr una verdadera empatía? En pro de la igualdad, el velo no deja ver las diferencias que nos permitirían conocer a cada ser humano en sus particularidades y comprender sus necesidades.

Esta mirada de la formación ética invita a preguntarse por una formación ciudadana que involucre al ser humano en su totalidad y a desconfiar de la eficacia que podría tener la enseñanza centrada en la dimensión cognitiva. Las mismas consideraciones tiene la UNESCO (1996), para la que en los planes de estudio universitarios poco se tiene en cuenta el aprender a ser y a convivir juntos. Según este organismo internacional, es fundamental que el sistema educativo se interese por el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Para lograrlo, propone orientar la pedagogía hacia el desarrollo holístico del individuo, es decir, de todas las facultades que le son vitales (como el cuerpo, el espíritu y las emociones, además del intelecto Sierra, 2006; Morin, 2000). En el mismo sentido, Orozco (1999); y Martínez et al. (2003) consideran que la educación integral enriquece la comprensión de lo que significa ser humano, tanto a nivel individual como colectivo. Desde esta perspectiva, la educación se concibe como una herramienta para darle sentido a la propia vida. El proceso formativo que se sugiere llevar a cabo es, entonces, de experiencias que estimulen la sensibilidad y la capacidad reflexiva.

En esta vía, Schiller (1990) planteó una crítica a la pretensión de separar (e incluso poner en contradicción) la facultad racional de la sensible en los seres humanos para su formación como ciudadanos. Aunque consideró que la razón ilustrada de Kant (2005) es ideal teóricamente, arguyó que falla en la práctica porque no parte de la experiencia emocional, la cual permite que quien la vive se incomode y, con ello, sienta la obligación moral de actuar. Schiller propuso entonces una educación estética, y así presentó el arte como el principal medio para lograrla.

Nussbaum (2005) también ha visto una oportunidad en el arte y en las humanidades, y cuestiona que estas áreas reciban poca atención por cuanto aparentemente no ayudan a consolidar el desarrollo económico de una nación. En este mismo sentido, Richard Rorty (1996) buscó cultivar la razón estética y por ello propuso una educación sentimental a través de las obras narrativas. El autor argumentó que al leer obras literarias o ver obras cinematográficas se profundiza nuestra comprensión de las personas, pues al describir experiencias humanas concretas es posible que se genere la empatía necesaria para que se geste la solidaridad. La imaginación literaria -decía Rorty- hace posible conmoverse ante el mal, indignarse ante el horror, ser sensible al sufrimiento del otro.

La idea de la que parte Rorty es que no hay nada más repugnante para el ser humano que el sufrimiento y la crueldad, y por ello debe tratar de minimizarlos. Somos capaces de darnos cuenta de que las diferencias —étnicas, religiosas, sexuales— carecen de importancia cuando se las compara con las similitudes referentes al sufrimiento y la humillación, pero para ello se requiere concebir a cada ser humano como —uno de nosotros—. En estos términos, la indiferencia viene a ser una forma de crueldad. Para el autor, seremos realmente libres si somos solidarios. Algo así como que —la solidaridad ensancha la libertad—, pues permite el reconocimiento.

De modo que para el proceso de formación ciudadana, probablemente convendría una pedagogía para la *libertad solidaria*; ya no estamos hablando solo de pensamiento crítico —entendido como la capacidad de reflexionar racionalmente sobre qué creer y qué hacer— (Norris y Ennis, 1989) sino de un desarrollo integral del ser que incluya su sensibilidad.

Así mismo, Martha Nussbaum (2005) plantea que cuando leemos sobre la vida de otros (escrita con respeto), comprendemos que todos los seres humanos estamos

conectados. Aboga así por la idea de ser *ciudadanos del mundo*: promover la identidad humana, más que la del grupo local. El arte de la narrativa tiene el poder de hacernos entrar en la vida de otros. La buena literatura debería expandir nuestro sentido de lo que es posible pensar y sentir; desarrollar aún más nuestras posibilidades humanas. De esta manera ayuda a cultivar un entendimiento empático de las personas que son diferentes y a desarrollar la compasión. Para la autora, las artes narrativas no nos muestran el pasado sino el futuro (no lo que pasó sino lo que podría suceder). En su sentir, el arte literario desarrolla capacidades de percepción y juicio que son medulares para la democracia, promueve una intensa conciencia de las necesidades y desventajas del prójimo, y en este sentido da sustancia al deseo abstracto de justicia.

Para Nussbaum se trata de cultivar el *ser*, más que el saber: a través de la narrativa se conoce uno mismo. Al *dejarse ser* se logra la libertad: la literatura nos debería perturbar y desafiar los valores convencionales. Las obras narrativas nos piden que nos enfrentemos a y que por un momento seamos aquellos a quienes habitualmente no nos gustaría conocer. Claro, la lectura empática debe estar acompañada de reflexión y de formular preguntas críticas sobre la experiencia emocional para que tenga el efecto deseado.

Lucía conocía estos planteamientos teóricos de Rorty y Nussbaum. Dentro de sus actividades iniciales de clase estaba el abordaje de situaciones problemáticas que describían experiencias humanas concretas y reales- de sufrimiento y de humillación. Sin embargo, la docente sintió que todo el proceso reflexivo se estaba quedando en un mero ejercicio racional, pues la lectura no involucraba a los estudiantes en todo su *ser* ni lograba *con-moverlos*. No lograba encontrar la manera de dar el paso desde el pensamiento crítico hacia la acción transformadora. Es decir, hallaba mucha literatura sobre teorías y métodos para ayudar a los estudiantes a cuestionar su realidad y la de otros menos favorecidos, pero no sobre cómo lograr en ellos respuestas liberadoras, que efectivamente generaran cambios en sus actuales condiciones de vida.

Lucía se preguntó entonces cómo podría contribuir desde la docencia al mejoramiento de la sociedad sin descuidar (o aprovechando) los objetivos disciplinares de sus cursos y a partir de la formación integral para el auto-conocimiento y el crecimiento personal. No lograba encontrar respuestas. Para *despejar la mente*, seguía asistiendo a talleres de teatro improvisado. Sentía que en ellos se liberaba del razonamiento lógico; sus emociones salían a flote, descubría movimientos con su cuerpo y construía personajes de todos los colores. No había límites para la imaginación y creía que ella era más que ese cuerpo y esas emociones; jugar de esa manera era una experiencia espiritual.

Pero estaba tan habituada a una forma de pensar, que no se le ocurrió conectar sus mundos hasta un día de 2011 en el que por casualidad (¿o no?) escuchó a una conferencista decir *Teatro legislativo*. Con mucha curiosidad, se le acercó para indagar al respecto, pero quien mencionó el término no sabía qué significaba; tan solo lo dijo porque le llamó la atención cuando se lo escuchó a un estadounidense. Lucía investigó y descubrió el Teatro del Oprimido (TO), creado por el brasileño Augusto Boal (2009). Este dramaturgo, amigo de Freire, conocedor y seguidor de su Pedagogía del Oprimido, se había cuestionado -al igual que Lucía- sobre cómo formar ciudadanos para que se liberaran de la opresión y transformaran la sociedad sin quedarse solo en la crítica. Propuso entonces una forma de hacer teatro (compuesta de numerosos juegos y técnicas) en la que los espectadores dejan su rol pasivo y pasan a ACTUAR para comprender mejor su propia realidad y para ensayar soluciones creativas a los problemas sociales que los aquejan.

A los pocos días, otra casualidad (¿o no?): Lucía recibió un correo-e en el que invitaban a tomar un taller intensivo sobre las técnicas de este teatro. Claro, corrió a inscribirse y asistió entusiasta a todas las sesiones. Aprendió todas las técnicas del TO y allí comprendió un concepto que ya había conocido pero que confundió –como muchos– con el aprendizaje interdisciplinar: la formación integral.

Lucía entonces se preguntó si el Teatro del Oprimido sería esa metodología que tanto estaba buscando. Se propuso así fundamentar, diseñar, implementar y evaluar una propuesta de enseñanza integral para la formación ético-ciudadana de los estudiantes universitarios que contribuyera efectivamente a mejorar las condiciones de vida personal y colectiva, a partir del Teatro del Oprimido.

Interludio

Al igual que Schiller (1990), fue en el teatro donde Lucía vio que podría lograr la formación integral. Pero no con un rol pasivo de los estudiantes como espectadores (pues sería similar al rol del lector con la obra literaria), sino con los alumnos como actores. Retomando sus reflexiones iniciales sobre la formación para la ciudadanía democrática, la docente buscaba experiencias que generaran cambios personales en sus estudiantes y que los animaran a la acción transformadora de la sociedad. Ya había visto, oído y leído sobre el uso exitoso del teatro para generar conciencia ciudadana, por ejemplo cuando Antanas Mockus fue alcalde de Bogotá (Mockus y Corzo, 2003). Sin embargo, lo que encontraba se refería y aún lo hacen numerosos grupos de teatro- a la presentación de obras o escenas con la intención de que los habitantes observen y aprendan a seguir conductas adecuadas (las que establecen las normas jurídicas, como no arrojar basura en la calle o usar el puente peatonal). También Bertold Brecht (Gómez, 2011) con su teatro dialéctico buscó promover en los espectadores reflexiones sobre problemáticas sociales, pero el mismo Boal (2009) cuestionó el poco impacto de sus obras sobre la acción que realmente seguirían los asistentes luego de verlas, dado el rol pasivo de estos últimos.

Por su experiencia personal, Lucía creía en el fondo de su corazón que quien actúa está siendo. Es decir, el actuar es una acción del SER. Un actor se involucra totalmente: su mente (razón y emoción), su cuerpo y su alma están puestos -o expuestos- en la obra (que puede ser su propia vida). La acción es presente. Por ejemplo, para aprender a hacer teatro improvisado se juega todo el tiempo porque el juego permite estar en el presente al exigir la atención completa en la actividad (Cavallé, 2011) y, así, sin distracciones, se logra ser uno mismo (no el que otros quieren que uno sea) porque la atención nos distrae del pasado y del futuro (lo que fuimos y lo que creemos que debemos ser). Igual sucede en la formación para *clown*. Como se hace necesario sacar al niño interior (entre otras razones, para perderle el miedo al ridículo), hay que jugar (así ven la vida los niños: como un juego). El clown debe ser sincero (Jara, 2004), de modo que cuando actúa es él mismo; así imite a otro, es *su* imitación. Causa risa no porque la provoque conscientemente, sino porque sus –equivocaciones– son honestas.

La pasión de Augusto Boal fue el teatro. Su reconocimiento mundial, más que por su habilidad como dramaturgo, fue por descubrir en aquella expresión artística una oportunidad para la transformación de la sociedad. No se limitó a presentar obras críticas para mostrar la situación de los marginados socialmente, sino que creó técnicas agrupadas en lo que llamaría *Teatro del Oprimido* (TO)- para que los espectadores se

convirtieran en actores y de esa manera recrearan su pasado o su presente para cambiar el futuro. Cada participante se ve a sí mismo en la acción (por ejemplo, en el Teatro invisible), luego reflexiona sobre sus propias ideas y conductas y finalmente encuentra nuevas maneras de actuar en su vida para romper la situación de opresión. Boal usó juegos teatrales para que cada individuo con la ayuda de otros- pudiera ser honesto y así conocerse para luego contribuir a cambiar las estructuras sociales con sus nuevas y creativas soluciones.

Para ilustrar esta última idea, conviene explicar otra de las técnicas del TO: el Teatro foro. Traigamos nuevamente una clase de Lucía.

Luego del Teatro invisible descrito, la profesora quedó pensativa. Casi al final de esa clase, tres estudiantes mujeres contaron que tenían alguna amiga quien había sido víctima de acoso sexual y que al no encontrar solución prefirió retirarse de la universidad. Lucía preparó entonces un Teatro foro (TF). Inició la siguiente sesión así: *–Vamos a ver una escena sobre un hecho que ocurrió realmente en la cafetería de esta universidad–*. Valentina y Jacqueline representaron el papel de dos amigas que se encuentran y la segunda le cuenta a la otra que está siendo víctima de acoso sexual por parte de un profesor. Valentina le sugiere que no denuncie el hecho, pues el docente es muy amigo del decano, tiene reconocimiento internacional y además es el único profesor de dos materias más que deberá ver Jacqueline los próximos semestres.

Al terminar la escena, Lucía le pide a los espectadores que comenten lo visto. Martín, un estudiante, expresa su desacuerdo con la amiga al sugerirle no denunciar, y da sus razones. Al terminar, la profesora le dice a Martín: *–Bien, pero en un Teatro foro no es suficiente con criticar a un personaje sino que quien lo hace pasa a reemplazarlo para hacer lo que cree correcto. En esta técnica no hay espectadores sino espect-actores–*.

El estudiante pasa a asumir el rol de Valentina e intenta convencer a su amiga de que lo mejor es denunciar el hecho. Jacqueline lo interroga: *–¿Qué hago, entonces? ¿Cuál es el procedimiento que debo seguir para la denuncia?–*. Martín se queda pensando, hasta que responde: *–... No tengo ni idea–*. El estudiante vuelve a su puesto y Lucía pregunta si alguien podría guiar a Jacqueline. Nadie sabe qué hacer. Mariana, otra estudiante, pasa a reemplazar a Valentina y le sugiere a su amiga que acuda a la Decanatura de Estudiantes. Lucía les cuenta que en el TF también se pueden agregar personajes, así que los invita a asumir el rol de la decana de estudiantes. Varios alumnos expresan: *–Yo quisiera, pero no sé qué le diría–*. La profesora, previendo que esto iba a pasar, había preparado una segunda escena: Alejandra -profesora auxiliar de la materia- haría de decana de Estudiantes. Ella le cuenta el trámite que se debe seguir en estos casos.

Al terminar la escena, varios estudiantes quieren pasar a asumir nuevamente el rol de Valentina, pues ya saben qué le dirían. Cada uno de los que va pasando falla en su intento de convencer a Jacqueline de denunciar, pues ella ve el proceso demasiado complicado e infructuoso y, prácticamente, le parece un *–segundo acoso–* ya que debe enfrentarse sola ante la comunidad académica para defenderse de quienes creerán que ella tuvo culpa en lo sucedido. Lucía llama la atención sobre un objetivo del TF: poner a prueba nuestras propias opiniones. Finalmente, se presenta una tercera escena ya preparada: Mateo hace el papel de un compañero de Jacqueline y le ofrece acompañarla en el proceso. La muchacha no se convence; cree que el resultado será la expulsión de los dos. Entonces Mateo mira a sus más de cien compañeros y les pregunta si estarían dispuestos a acompañar a Jacqueline. Todos pasan y le ofrecen ayuda. Mateo dice:

–¿Ahora sí vas a denunciar?–. Jacqueline responde: –Con tanto apoyo, ¡claro que sí!–

Por medio de una serie de ejercicios que estimulan los sentidos, juegos de comunicación -sobre todo a través de la imagen- y técnicas teatrales participativas, el Teatro del Oprimido busca una mejor comprensión de los problemas sociales así como alternativas de solución eficaces.

Ya que el espectador –al participar como actor- se vuelve sujeto creador y transformador, el TO supone una preparación del individuo para acciones reales en su vida cotidiana con vista a la liberación. Más en concreto, Boal (2009) pretendía crear las condiciones prácticas para que el oprimido ampliara sus posibilidades de expresión y fuera propositivo frente a su propia situación.

El lector ya se familiarizó con la técnica denominada Teatro foro, en la que -con el objetivo de reflexionar sobre las relaciones de poder y actuar frente a ellas- se escenifican historias auténticas entre un opresor y un oprimido. Luego, el espectador no solo critica la situación sino que pasa al escenario a reemplazar (o agregar) algún personaje con el objetivo de transformar la realidad del oprimido. El efecto deseado en el Teatro foro es –el aprendizaje de los mecanismos por los cuales se produce una situación opresiva, el descubrimiento de tácticas y estrategias para evitarla y el ensayo de esas prácticas– (Boal, 2001: 68). El mismo teatro es un juego, –una manera rica de aprender los unos con los otros– (pág. 72) y de prepararse mejor para enfrentar acciones futuras porque se han ensayado en el presente. Como dijera Boal: –en el presente volvemos a vivir el pasado para crear el futuro– (2006: 9).

Boal (2012) partía de la siguiente premisa: los humanos -como todos los animales- estructuran sus relaciones sociales según el poder que tienen, del que disponen o el que conquistan. Vivir es una lucha a muerte para todos los seres vivos. Así, el humano lucha por todos los espacios: físico, intelectual, amoroso, histórico, geográfico, social, deportivo, político. Por ello -concluye el autor en su último libro-, entre los humanos hay que inventar un antídoto: *la ética de la solidaridad*, cuya construcción tendrá que ser obra de la lucha incesante de los propios oprimidos.

Entonces la base del TO es la solidaridad entre los oprimidos. Esta forma de hacer teatro permite la producción continuada del reconocimiento, la problematización y la transformación crítica y reflexiva de las construcciones simbólicas sociales. Las diferentes técnicas estimulan la desopresión al incentivar el ejercicio democrático participativo. El TO es –un apoyo decidido del teatro a las luchas de los oprimidos– (Boal, 2005: 2). En otras palabras, al intentar cuestionar a los espectadores sobre los dogmas y las reglas fijas que mecánicamente sigue, este teatro pretende ayudarlos a descomponer las estructuras sociales opresoras. De esta manera, el participante ve sus propias acciones, reflexiona sobre ellas y reorganiza su cotidianidad dentro de una nueva visión de mundo.

En últimas, el TO está orientado a cambiar la pasividad por el desarrollo de una mirada crítica de la realidad para generar conciencia ciudadana. Según Boal, se –busca transformar a simples consumidores en ciudadanos capaces de producir cultura– (Boal, 2012: 4). Para lograr ese cambio, el autor explica que hay que pensar no sólo con palabras, sino también con sonidos e imágenes (pues estos igualmente son lenguaje, aunque nos llega de forma subliminal, inconsciente, profunda).

Es decir, de acuerdo con Boal existen dos formas humanas de pensamiento: *sensible* (sonidos e imágenes) y *simbólico* (palabras); con frecuencia ambas son manipuladas por quienes imponen su ideología a las sociedades que dominan. El pensamiento sensible,

que produce arte y cultura, es esencial para la liberación de los oprimidos, amplía y hace más profunda su capacidad de conocer.

La base del TO es el marxismo (al igual que lo es en la Pedagogía del Oprimido de Freire, en la que se basó Boal). Marx (2007) decía que debido a la división (o mecanización) del trabajo, los seres humanos están limitados en sus búsquedas humanas. Por ejemplo, el médico que ve sólo la enfermedad y no al enfermo (la parte y no el todo) está haciendo su trabajo de forma mecánica. Augusto Boal (2005) decía que –todos podemos hacer teatro, incluso los actores– porque a estos últimos también se les puede volver mecánico su empleo. Por ello es que tanto los ejercicios del TO (que son reflexiones físicas individuales) como sus juegos (reflexiones físicas grupales) están centrados en las des-especialización: –los movimientos que hacemos cada día acaban mecanizando nuestros cuerpos– (pág. 145), atrofiando los sentidos.

Por otro lado, respecto al pensamiento simbólico, el TO es *mayéutico*, pues se sigue el proceso socrático que consiste en –ayudar a una persona a exponer conscientemente concepciones latentes en su mente a través de preguntas y sin que el filósofo ofrezca ni imponga concepciones pre-existentes– (pág. 145), y es por esto que a través de preguntas se produce el aprendizaje entre los espect-actores.

Las técnicas del Teatro del Oprimido han sido utilizadas con eficacia para su propósito de generar auto-reflexión y transformación sobre los propios pensamientos y acciones (Forcadas, 2012; Motos y Baraúna, 2009). La literatura al respecto es especialmente rica en experiencias de TO para trabajar en problemáticas de género, sobre todo para prevenir la violencia contra las mujeres (Mitchell y Freitag, 2011). Además de los numerosos libros que el mismo Augusto Boal escribió sobre la fundamentación y las técnicas de su Teatro del Oprimido, se encuentran trabajos escritos como los de Schutzman (1994; 2006) que examina y avala el potencial transformador del TO; el de Fritz (2012), en el cual se presentan numerosos ejemplos sobre cómo el TO ha aportado a la paz y al desarrollo social en las democracias; y el de Emert (2011), quien recoge experiencias (narradas en primera persona) de activistas sociales, educadores y artistas que han transformado el TO para nuevos propósitos y nuevas audiencias, dentro del marco de la educación para la democracia y la pedagogía del oprimido planteada por Freire. Sin embargo, parecen no existir usos (o al menos documentación) del TO dentro de los programas formales de las carreras universitarias -distintas a las áreas artísticas y literarias-, salvo como prácticas extracurriculares.

En los países de habla hispana, la mayor información que se tiene –aunque no como producto de investigaciones- proviene del trabajo de grupos de teatro o de ONG (organizaciones no gubernamentales) con comunidades barriales marginadas y en colegios en varios países (como España, Brasil, Uruguay, Ecuador, Perú y Argentina). En Bogotá se destacan dos entidades: el Teatro Experimental de Fontibón y la Fundación Otra Escuela. Lucía lo supo porque una de sus compañeras del curso sobre TO está vinculada con esta fundación y la invitó al primer encuentro nacional de TO (al que también asistieron grupos de otros países). El compartir experiencias similares (aunque no encontró una como la suya, en el espacio universitario) y la aceptación en la comunidad de –boalistas– de sus particulares usos y transformaciones del TO la animó todavía más a seguir implementando las técnicas en sus propias clases.

Para completar la dicha de la profesora, sus propios estudiantes de Constitución & Democracia, Hermenéutica Jurídica y Lógica & Retórica valoraban positivamente el uso del TO en los cursos, así como la decana y otros profesores de la facultad de Derecho;

el mismo rector de la universidad donde ella trabajaba la citó a su oficina—por primera vez, luego de doce años de trabajo- y elogió su trabajo (qué alivio, pues Lucía temió que la cita fuera para despedirla por hacer cosas tan raras); y empezó a ser invitada en varios espacios académicos para dar talleres de TO. Además sus amigos y familiares se divertían escuchándole sus anécdotas de trabajo.

A pesar del buen panorama, de la felicidad y la libertad que experimentaba con la docencia, Lucía no se sentía del todo cómoda (¿mujer, al fin y al cabo?). Tal vez por su simpatía con la perspectiva feminista, la profesora se cuestionaba por la etiqueta de –opresor– (este personaje no se reemplaza en las técnicas de Boal por evitar las soluciones mágicas –que quien asuma su rol salga con algo como: –perdóname, voy a cambiar–) y le preocupaba la relación entre este y el –oprimido–...

Tercer movimiento: la ampliación del marco

Por su interés en la reflexión sobre las relaciones de poder con el fin de –buscar caminos para la liberación– (Boal, 2001: 389), en el TO es fundamental identificar en sus historias al opresor y al oprimido. Esta dualidad estuvo siempre en la fundamentación de las técnicas. Lucía revisó todos los escritos del dramaturgo, prestando especial atención a los últimos (por aquello de que la gente suele cambiar de opinión con los años, y Boal vivió -y escribió- ¡hasta las 80!). Pero en su postrema obra, *La estética del oprimido* (2012), el autor siguió exhortando a los ciudadanos oprimidos a usar el TO para rebelarse contra el lenguaje impuesto por los mecanismos del poder. Incluso al no encontrar siempre un claro o presente opresor externo, Boal creó las técnicas introspectivas (2004) para descubrir cuáles son las opresiones internas individuales; qué policías tiene uno en la cabeza.

¿Acaso no cabe dentro de varias visiones del mundo una donde las estructuras de las relaciones -incluso conflictivas- no estén basadas en el poder? ¿Qué pasa con la amistad, por ejemplo, o con el amor entre una madre y su hijo? ¿No puede un trabajador colaborarle a su empleador en mejorar la empresa? No necesariamente para mejorar sus ingresos o garantizar su estabilidad, sino porque cree en la misión institucional. Lucía se formó en la mayoría de las técnicas del TO, inicialmente con Licko Turle, quien las co-fundó y trabajó con Boal casi toda su vida. Luego, su profesor fue Daniel Rocha, un actor colombiano que no aceptaba el término –oprimido– y por eso llamaba al TO –Teatro Participativo–. El taller sobre las técnicas introspectivas lo tomó Lucía con el psicólogo Héctor Aristizábal, colombiano radicado en Estados Unidos, quien es crítico de la fundamentación del TO en el poder y en la división entre opresores y oprimidos.

Así Lucía empezó a cuestionar el marco teórico inicial del TO. En primer lugar, notaba que -al igual que se le discute a las pedagogías críticas (Gore, 1996) en la realidad esa caracterización de la opresión se desdibuja, pues no es difícil ver que casi cualquier ser humano -incluso en una dictadura- puede ser a la vez opresor y oprimido (ej: el trabajador explotado por su empleador pero que a la vez subyuga a su esposa, o el estudiante que se siente anulado por su profesor (o por sus padres) pero que a la vez matonea a sus compañeros de curso) y que estas situaciones estén interrelacionadas (ej. que el trabajador oprima a su esposa porque se siente oprimido en su empleo, o que el estudiante oprima a sus compañeros porque se siente oprimido en su colegio o en su casa).

Aún más, puede ser que la relación entre dos personas sea conflictiva aunque ninguna ejerza poder sobre la otra, como plantea Sara Cobb (1997) en su *modelo circular narrativo* para transformar los conflictos, pues en muchas ocasiones las relaciones no son de lucha sino de interdependencia y por eso con su metodología busca crear una nueva historia del conflicto desde el reconocimiento del otro (por ejemplo con el cambio de roles) sin verlo como agresor. Se trata más bien de considerar la situación de la otra persona para comprenderla.

En segundo lugar, cuando no se incluye la comprensión de la situación de los llamados –opresores– en las técnicas del TO, puede que el entendimiento del problema sea limitado (sólo tendría la versión de los llamados –oprimidos–). Para desarrollar la imaginación que se requiere en la identificación de un problema y en la construcción de respuestas eficaces, se hace necesario tener la capacidad de tomar otras perspectivas (Gallo, 1994). La imaginación y la intuición se podrían presentar más fácilmente al implicar a los individuos en casos reales y concretos donde tengan que –ponerse en los zapatos– de otro, pero si no hay empatía con el llamado –agresor– tal vez será más difícil dar respuestas creativas y eficaces (Gallo, 1994). Quien tiene disposición empática, dice la autora, está menos a la defensiva, tolera la ambigüedad y entiende que el ser humano es complejo.

Es difícil que se logre una atmósfera de seguridad psicológica (Gallo, 1994) si, por ejemplo en un Teatro foro, entre los espectadores está quien es presentado en la obra como *el opresor*. Si a dicho espectador se le permite pasar al escenario a reemplazar a quien hace de él mismo, puede que se sienta atacado y todo el tiempo actúe a la defensiva (y los demás espect-actores reaccionen de la misma manera).

Y en tercer lugar, el marco del TO podría conducir a determinados ciudadanos a sentirse (y creerse) oprimidos por otros, a quienes subvalora, y a no verse como co-responsables de su propia situación. En el mismo sentido de la crítica, Lucía encontró esta cita: –exterminar, evadir, declararnos víctimas, no son las únicas opciones, solo son extremos posibles. La escucha incondicional puede llegar a transformar en bien aquello que en principio aparece como mal, ayudarnos a comprenderlo, a comprender nuestra relación con ello. Escuchar y transformar(nos) son inseparables– (Cepeda, 2012: 235). (Negrilla fuera del texto).

Lucía se preguntó entonces si habría otra posibilidad de orientación de las técnicas; es decir, otra manera de fundamentar el Teatro del Oprimido. Así llegó a la *ética de la escucha* (Cepeda, 2012). En la escucha hay un prestar atención; es entrega y cuidado; es descentramiento, es dejar valer lo otro aún en contra nuestra. Escuchar es siempre integrar algo nuevo. Por eso, dice la autora, –somos más nosotros mismos después de haber escuchado a otro–.

No es que en el TO -como lo concibió Boal-, no haya escucha ni cuidado: los hay, pero hacia los oprimidos. Es una solidaridad de grupo. Como se dijo, esa división entre opresores y oprimidos –aunque real en parte- puede resultar artificial y por lo mismo daría una descripción sesgada e incompleta del problema y de su solución. La verdadera escucha queda sujeta a una dialéctica en la cual los límites entre uno y el otro se van haciendo borrosos al tiempo que se reconocen los propios límites (Cepeda, 2012).

El TO es un juego y como tal se vive en el presente, lo que haría pensar que se logra una escucha adecuada (ya que ésta implica una presencia alerta: se oye lo que hay aquí y ahora). Pero en el TO se tiene muy en cuenta el pasado (por ejemplo, para construir la historia) y el futuro (para cambiar o dar la solución al problema). Estos aspectos pueden dificultar la escucha porque los espect-actores están pensando en sus propios deseos. Y, como se consideran oprimidos, tal vez se guíen por sus prejuicios de clase para narrar la historia y para proponer soluciones.

Desde la perspectiva de la ética de la escucha: –aquello que llamamos *mal* es digno de nuestra escucha. Tratar de exterminarlo es alimentar las fuerzas separatistas, las que nos dividen, es potenciar el conflicto y el enfrentamiento. La escucha, en cambio, reconcilia y nos lleva camino a la comprensión– (Cepeda, 2012: 234). En la orientación que le dio Boal al TO, ponemos por fuera de nosotros mismos (del lado del –mal–) a quien consideramos –opresor–. Dice Cavallé (en Cepeda, 2012) que en los humanos suele faltar capacidad para percibir la unidad que late detrás de toda dualidad u oposición aparente: vemos oposición en vez de interdependencia; incompatibilidad en vez de diversidad; lucha en vez de juego (aunque en Boal estos dos aparecen juntos). Lucía se preguntó si acaso esto no es posible para una adecuada escucha.

Sin embargo, en el TO hay un elemento fundamental para la ética de la escucha: la participación. La escucha no es pasividad, pero sí receptividad, y esto quiere decir –estar alerta, [con] una fuerza activa y creadora, pero nunca controladora– (Cepeda, 2012: 212). El TO saca al espectador de la comodidad en la que está con sus propias creencias al invitarlo a *escuchar*. Es importante reconocer que en las propuestas de Boal es viable involucrar a todas las partes del conflicto. El mismo Boal (2001) presentó escenas de Teatro foro sobre historias de género donde los espectadores hombres pasaban a representarse a ellos mismos (ej: como esposos), pero como las mujeres se sentían con más fuerza gracias a que eran identificadas como las víctimas, se lograba el objetivo cuando ellas lograban revelarse -pero sin profundizar en las causas del comportamiento masculino.

Es cierto que el *curinga* (o moderador del TO) en muchas ocasiones ni siquiera sabe qué va a pasar en la práctica con las técnicas. Sin embargo, parte de considerar que quienes merecen ser escuchados son solo los que tradicionalmente no han tenido voz. Pero ¿será que los que sí la han tenido efectivamente han expresado sus pensamientos, sobre todo hacia los que aparecen como sus víctimas? Pienso que el autor de estas técnicas (entre las que están también el Teatro Imagen, el Teatro para Sordos y el Teatro Periodístico) tenía muy bien fundamentada su propuesta, pero la ideología marxista de Boal no le permitió ver que su TO era más maravilloso de lo que él mismo creía para la formación ética; para el engrandecimiento del *ser* humano (para retornar a su ser expandido).

Por ejemplo, ¿qué tal pedirle al que se siente oprimido que asuma el rol del que considera su opresor? Podría comprender sus acciones, sus verdaderas motivaciones, y de pronto esto le ayudaría a proponer soluciones más creativas al conflicto, alternativas en las que ambos ganen e incluso la relación se transforme positivamente. Tal vez, como plantea Jung (2010) despreciamos en los demás lo que tenemos en nuestra *sombra*. Quizás vemos como opresores a aquellos que son lo que nosotros quisiéramos ser,

pero creemos que está mal quererlo. Si, como plantean las filosofías orientales (Cavallé, 2011), en cada ser humano está la Unidad (incluso todo lo que pensamos que es contradictorio) este cambio de roles permitiría conocernos mejor a nosotros mismos al sacar a la luz lo que nos negábamos a mostrar. Puede ser que el supuesto opresor sea como una enfermedad, en términos de Dethlefsen (1993): una señal de que nuestra vida necesita equilibrio. Este es un asunto que Lucía quiere explorar con mayor profundidad, especialmente para el conocimiento de sí mismo y la transformación personal.

Lucía vio en las Técnicas introspectivas de Boal (Arco iris del deseo y Policías en la cabeza), que le recordaron la Terapia Gestalt (Sinay y Blasberg, 2006), un espacio propicio para esta exploración porque fueron creadas para que las personas tomaran conciencia de sus opresores internos (los –tú debes– o límites que cada quien se auto-impone como consecuencia de una vivencia externa que ya no existe. Por ejemplo: un padre ya fallecido que castigaba a su hijo por tener comportamientos poco –apropiados– para un varón, como jugar con muñecas).

En fin, la profesora notó que todas las técnicas del TO eran ricas en posibilidades (tanto las que ya les daba Boal como las que ella misma empezaba a imaginar)

Las siete variaciones

A continuación, se presentarán de manera sucinta algunas de las actividades realizadas por la docente en las que ha usado las técnicas del Teatro del Oprimido con algunas variaciones. Además de describir las experiencias y su relación con los objetivos de cada curso, aparecerán las reflexiones de Lucía que reflejan en qué andan sus comprensiones y exploraciones.

a) Variación 1: el teatro imagen

El tema de ese día en la clase de C&D era –¿Qué es un Estado Social de Derecho?– Este tipo de Estado se caracteriza por la búsqueda real de igualdad social (justicia material). La profesora les pidió a sus estudiantes que representaran –fotos– con sus cuerpos en las que mostraran cómo creían ellos que se vería el centro de Bogotá luego de la renovación urbana si se decidiera incluir todos los estratos sociales en un mismo espacio (de vivienda, cultura, recreación y comercio). La mayoría de las imágenes indicaban que las personas de estrato bajo serían delincuentes (robaban a las de estrato alto), aunque en otras se veía compañerismo y aprendizaje mutuo entre las clases sociales. Luego, el curso reflexionó sobre la distancia entre los prejuicios y el propósito legal de cerrar las brechas entre ricos y pobres, y cómo esas creencias dificultaba una verdadera inclusión social.

Por su parte, en *Hermenéutica Jurídica* (con 50 alumnos), Lucía trabajó otra modalidad del teatro imagen: la escultura humana. Para resolver un caso con problemas de interpretación normativa, les contó a sus estudiantes la historia de un alumno que había sido suspendido un semestre por usar fórmulas (ayudas no autorizadas) en un examen de física. Luego, Lucía les pidió que formaran grupos en las que uno de ellos sería el escultor y los demás la masa para presentar su opinión sobre el tema. Así, los estudiantes mostraron su preocupación por la manera como las directivas de la universidad resuelven de manera poco formativa los casos de fraude y por la falta de interés

institucional por velar por buenas prácticas docentes (en las que el aprendizaje sea significativo y no memorístico). Estas esculturas fueron presentadas a los integrantes del Comité de Asuntos Estudiantiles (CAE), quienes son los encargados de decidir en segunda instancia este tipo de casos y de plantear reformas al reglamento estudiantil.

b) Variación 2: el teatro para sordos

Los estudiantes de C&D hicieron dramatizaciones –mudas– sobre casos de posibles vulneraciones al derecho a la salud y en las que mostraban cómo resolvería un juez de tutela cada situación. La imposibilidad de hablar exigía que los participantes fueran creativos para darse a entender y que usaran su cuerpo con mucha expresividad. Por ejemplo, un grupo debía generar en el auditorio la comprensión de la situación por la que pasaba un joven con nariz larga -a quienes sus amigos apodaban –cara’e gancho– que no logró aprobación de la EPS ni de la Corte Constitucional para la cirugía estética que pedía.

En Hermenéutica Jurídica, los estudiantes presentaron obras para sordos sobre casos que ellos mismos elaboraron en los que se mostraban problemas de interpretación normativa. Por ejemplo, si un término es vago o ambiguo, la manera como este se defina llevará a una solución distinta.

c) Variación 3: el teatro periodístico

Los estudiantes de C&D crearon puestas en escena de noticias sobre multiculturalismo, con una postura crítica. Es decir, no se trataba de dramatizar los hechos sino de transmitir un mensaje (de aceptación o rechazo de la tradición indígena o de la manera como los jueces en Colombia han resuelto los conflictos entre la jurisdicción ordinaria y la indígena).

En Hermenéutica Jurídica, para el tema de los Estudios Críticos del Derecho, los alumnos leyeron noticias polémicas y recurrieron al teatro periodístico para evidenciar sus tendencias formalistas o anti-formalistas en el ámbito jurídico.

d) Variación 4: el teatro invisible

Al comienzo de este documento se contó cómo, sin que los estudiantes lo supieran, se presentó en una clase de C&D una situación de acoso sexual (preparada por un grupo de actores profesionales). El siguiente semestre, el teatro invisible fue sobre –fraude académico–. Lucía misma actúo, en complicidad con un estudiante, para hacer partícipes a todos de una situación en la que la profesora expresaba su malestar al saber que un estudiante le había pedido a un amigo que lo suplantara en un trabajo hecho en clase. El estudiante confabulado –confesaba– su falta. La discusión giró en torno a lo que debería hacer la docente (¿denunciarlo, consciente de que probablemente el alumno sería expulsado de la universidad? ¿Buscar un acuerdo?).

e) *Variación 5: el teatro foro*

También se contó ya la escena de dos actrices profesionales que dramatizaron un hecho real (una joven le cuenta a una amiga que está siendo acosada por un profesor y le pide consejo; la amiga le sugiere dejar así ante las pocas posibilidades de ser protegida). La escena se repite, pero algún espectador pide que paren y pasa a remplazar algún personaje (o incluir uno nuevo) para hacer lo que él cree correcto. En el siguiente semestre de C&D, el teatro foro fue sobre el caso ya mencionado del estudiante que usó ayudas no autorizadas en una prueba académica. Se presentaron tres escenas: en la primera, el alumno implicado intenta dialogar con el profesor; en la segunda, el Comité de Asuntos Estudiantiles (CAE) se reúne para revisar la apelación del sancionado ante la decisión de suspenderlo; y en la tercera, el estudiante -resentido- regresa a la universidad luego del semestre de suspensión.

En el actual semestre (2013-2), los estudiantes de Hermenéutica Jurídica realizaron un teatro foro sobre un caso de *cibermatoneo*, para decidir -de acuerdo con la normatividad vigente- si el estudiante implicado cometió una falta y cuál debería ser la sanción, para cuestionar la solución y para proponer una respuesta alternativa más eficaz.

f) *Variación 6: el teatro legislativo*

El teatro legislativo inicia con un teatro foro y luego la comunidad -acompañada de un grupo de expertos en las disciplinas relevantes- elabora propuestas para un proyecto de ley que luego es llevado efectivamente al órgano legislador competente. Luego del teatro foro sobre el caso de fraude académico, los estudiantes de C&D elaboraron una propuesta de reforma al régimen disciplinario de la universidad (con la ayuda de los estudiantes de HJ, quienes mejoraron y fundamentaron el proyecto jurídicamente). La propuesta fue entregada al CAE y los estudiantes de las dos materias hicieron campañas de apoyo a la iniciativa.

En especial, Lucía comenzó a preguntarse si el teatro-legislativo permite formar ciudadanos experimentando en todo el *ser* la ciudadanía responsable liberal (protección de derechos individuales), republicana (pertenencia a una comunidad y tanto uso como creación de mecanismos de participación) y crítica (para lograr justicia social).

g) *Variación 7: el teatro introspectivo*

El curso de Lógica y Retórica tiene 25 estudiantes. Dado que la cantidad de alumnos es menor, Lucía pudo comenzar a explorar con ellos las técnicas introspectivas de Boal (que requieren un trabajo más personalizado). Uno de los objetivos de este curso (que justifica el tamaño) es desarrollar habilidades de expresión oral y corporal. Por ello, la profesora usó las técnicas con el fin de indagar en cada estudiante cuáles eran los opresores internos que no los dejaban expresarse adecuadamente (ej: porqué el miedo a hablar en público) y, en últimas, ser ellos mismos.

Para ilustrar lo dicho, cabe mencionar los casos de Alejandro y Andrés. Alejandro era muy nervioso para hablar en público (por lo mismo, solo miraba

a la profesora -en busca de aprobación- y tenía un tic en una pierna). Contó su historia personal de opresión: cuando era niño, los compañeros del salón se burlaban de él porque se equivocaba. Con su cuerpo mostró los sentimientos que le generaban aquella situación. Luego, varios estudiantes se ofrecieron para hacer las imágenes de los niños opresores. Se juntaron las imágenes para ver cómo los opresores no dejaban que el oprimido cambiara la posición de su cuerpo. Después se hizo lo mismo con Andrés, quien se veía molesto cuando hablaba en público (mantenía una sonrisa que parecía de impotencia). Él contó que soñaba con ser un gran basquetbolista pero los compañeros de entrenamiento lo amenazaban con golpearlo si seguía jugando bien. Mostró con su cuerpo los sentimientos que le producía aquella historia y varios estudiantes se ofrecieron a hacer las imágenes de los opresores. Tanto Alejandro como Andrés intentaron cambiar su postura, pero sus opresores no lo permitieron. Al rato, Lucía le pidió a cada uno que se pusiera en el lugar del otro (Alejandro sería la imagen de Andrés y viceversa). En esta oportunidad, les resultó más fácil cambiar la postura. Luego volvieron a intentar cambiar la propia y ya no fue tan complicado.

Lucía se preguntó si cada quien ve los opresores que quiere ver. Si, como decía Héctor Aristizábal, cada uno elige sus opresores para que le enseñen (o le recuerden) algo que cree importante, y por eso no hay que sentirse víctima sino responsable de la propia vida. Como una variación, en una clase posterior Lucía les pidió a sus estudiantes que dieran un discurso de cinco minutos sobre un personaje que ella les asignaría. Andrés sería el capitán Garfio, y tendría que convencer al auditorio (asumiendo el rol de jueces penales) de no condenarlo por intentar matar a Peter Pan. Andrés se apropió del personaje con seriedad, y entre sus argumentos estaba que la vida de Peter tiene más sentido gracias a su existencia. Luego, en los debates finales, Andrés se mostró tranquilo, cómodo, convincente; transformado.

Los estudiantes de C&D llevaban un diario virtual en el que escribían sus reflexiones sobre las experiencias que vivieron con el TO. Además, respondieron dos encuestas: la que hace la universidad para evaluar los cursos y la que aplica el CIFE (Centro de Investigación y Formación en Educación) para los cursos Épsilon (es decir, aquellos que tienen al menos un claro y expreso objetivo de formación ética). En síntesis, a continuación se presentan las percepciones de los participantes sobre el uso de esta metodología.

En primer lugar, con el TO los participantes experimentaron diversas emociones y reflexionaron sobre ellas. Por ejemplo, en el teatro invisible vivieron una situación –real– que les generó rabia, tristeza e indignación. Sin embargo, a pesar de estas emociones no realizaron ninguna acción de apoyo a la persona que estaba siendo víctima; optaron por la indiferencia. Esta decisión fue producto de otro sentimiento: el miedo, aunque algunos mencionaron que simplemente –les dio pereza– expresarse o incluso asumir una posición. Sin embargo, valoraron el hecho de poder darse cuenta de los sentimientos que producen en ellos este tipo de situaciones; lo que no había sucedido cuando tuvieron la clase magistral ni la lectura sobre discriminación.

Por otro lado, con el teatro imagen y también con el teatro para sordos notaron la cantidad de ideas y sentimientos que se logran transmitir a través de las expresiones faciales y corporales, y cómo el no hablar para comunicarse requiere mayor atención del auditorio. Lo llamaron algunos: darse cuenta de –el poder de la imagen–.

En segundo lugar, los mismos estudiantes se cuestionaron lo siguiente al aplicar la técnica del teatro invisible: ¿por qué no actué a pesar de reconocer (y sentir) que la situación era injusta? Una de las razones que dieron para ello fue la fe ciega en la autoridad. Otra, que la tradición (o –lo que es normal–) no se cuestiona. En síntesis, se sintieron impotentes por la fuerza de la costumbre y de las estructuras de privilegio. Sin embargo, en su proceso autorreflexivo encontraron que las técnicas del TO los desestabilizaron, ya que pasaron de ser observadores a ser actores. Esto les generó cierta incomodidad, luego de vivir la confusión o el desconcierto. En últimas, tuvieron un sentimiento de –vergüenza– (como ellos mismos cuentan), que logró moverlos de la conciencia de la emoción a la acción. El TO los invitó a *sentir* para parar a pensar (o analizar), sentir más y después actuar.

En tercer lugar, con el TO los participantes reaccionaron ante un evento y tuvieron la oportunidad de reflexionar y evaluar sus propias creencias (sobre todo aquellas que los llevan a actuar o a no actuar). Por ejemplo, en el teatro foro no es suficiente con que alguien del auditorio juzgue lo que hace un personaje de la historia (la amiga que sugiere no denunciar al acosador), sino que debe pasar al frente a reemplazarlo (para sugerirle denunciar). Así, observa las consecuencias de poner en práctica su idea (sentir el miedo de la amiga ante la posibilidad de ser expulsada de la universidad) y llega a replantearla (la necesidad de buscar apoyo en otros compañeros e instancias).

En cuarto lugar, junto a la capacidad de cuestionar las propias creencias, se amplía la posibilidad de compartir o al menos reconocer el valor de otras perspectivas. Además, el TO contribuye a sentir lo mismo que los otros, al ponerse en su lugar (actuar como el otro). Por ejemplo, los estudiantes manifestaron que con el teatro imagen, el teatro para sordos y el teatro periódico lograron sentir la discriminación que sufren otros. Al sentirse implicado en la situación por tomar el rol de otra persona consigue –ponerse en sus zapatos–. En palabras de los estudiantes, las técnicas del TO dejan pensando por el resto del día qué pasaría si fueran ellos mismos los protagonistas de esos sucesos. Y aún más, los llevaron a comprender la complejidad de los problemas sociales de mejor manera que un libro.

En quinto lugar, proceso en espiral de actuar para sentir/sentir para actuar, los llevaron a darse cuenta de que sus actos u omisiones tienen efectos en otros, y esto repercute en ellos mismos. Así, comprendieron que no pueden quedarse esperando que alguien actúe por uno ellos; esa espera la notaron en el teatro invisible cuando aguardaban que fuera otro compañero quien salvara la situación, ya que eran muchos estudiantes. Alguno de ellos dijo en su reflexión: –sobre todo pasa (la indiferencia) si hay más de una persona cerca a la situación–. Al sentir que pertenecemos a esa situación (o que nos apropiamos de ella), se contribuye a combatir la apatía.

En el teatro foro los participantes pudieron *observarse* cambiando el rumbo del conflicto. Así superaron su miedo y vencieron la fuerza de la autoridad y de la costumbre. Aunque no fueron eventos reales, los estudiantes manifestaron que el TO les generó la necesidad de aplicar el conocimiento en la vida diaria, de mejor manera que con una clase magistral y otros métodos activos de aprendizaje, y también les forjó –la necesidad de estar atentos ante la presencia de eventos inmorales–.

Finalmente, acerca de los efectos en la formación para la acción moral, se tiene que en opinión de los estudiantes el TO logra promover la solidaridad para actuar. Al ser técnicas grupales consiguen integrar a los estudiantes con un fin ético: aportar a la solución de un problema social. El poder del grupo les da más confianza, capacidad

de decisión y valentía. Por ejemplo, en el teatro foro se vio cómo la mejor respuesta al problema planteado era aquel que requería la participación y el apoyo de todos los estudiantes. Con la actividad notaron la *interdependencia*: la realización humana se logra en la unidad; aunque parezca paradójico, no es posible la individualidad -la identidad personal- sin la participación de los otros.

Cabe también mencionar que en sus reflexiones, los estudiantes destacaron el TO como metodología de aprendizaje. Mencionaron que los temas trabajados –se recuerdan más porque se vivencian (impactan)–. También que es más eficaz, es decir, logra los objetivos propuestos en el curso, especialmente el referido a la acción moral (*orientar su acción desde una perspectiva social y de respeto por el otro*). Como valor agregado anotaron que –es más divertido–, entre otras razones porque les permite recurrir a la creatividad y a la imaginación; además, mejora la atención (sobre todo en el teatro para sordos). Otra ventaja es que les permite valorar el trabajo del grupo como necesario para el aprendizaje.

En este método de enseñanza el *protagonismo* es de los estudiantes (en clase y en la vida cotidiana). Se logra un aprendizaje significativo: alcanzan un mejor entendimiento de los conceptos y se ponen a prueba los conocimientos sobre la Constitución y la democracia desde una dimensión ética. En palabras de un estudiante: –la creatividad en forma de teatro mejora la comprensión de los temas éticos, lo que genera concientización y acción ante estos problemas–.

Como se mencionó, las escenas de teatro foro comienzan mostrando que hay alguien que no puede hacer o lograr lo que desea porque el contexto social se lo impide. Los espectadores no solo tienen la oportunidad de *parar* la obra y criticar esta situación sino que suben al escenario a darle otro rumbo a la historia.

De lo dicho por los estudiantes y de sus propias reflexiones, Lucía empezó a plantear las siguientes conjeturas acerca del uso que ella venía haciendo de las técnicas del TO para la formación ético-ciudadana:

- a) *Enseñan que la indiferencia es inmoral*. Al decidir no actuar ante un evento que consideramos (o sentimos) injusto negamos la responsabilidad que tenemos hacia nosotros mismos. Por otro lado, esa inacción nos impide crecer espiritualmente porque rechazamos la oportunidad de aprendizaje que nos da la incomodidad o el enfrentarnos a una crisis. Por ello es tan importante la *compasión*: al lograr este sentimiento se está reconociendo y aceptando esa conexión o interdependencia. Esta es una de las emociones que más busca generar el teatro del oprimido al invitar a los espectadores a asumir otros personajes, sus conflictos y sus vidas.
- b) *Llevan a sentir el dilema moral para actuar realmente y no quedarse solo en el juicio*. Las metodologías de formación ética centradas en la solución de dilemas morales a partir de la argumentación tienen como problema que no logran implicar a los estudiantes: podrían razonar de una manera que podemos considerar moral, pero ello no garantiza que sus acciones lo sean, incluso estando frente a un evento similar en la vida real. En el TO, como los participantes llegan a vivir la situación, y actúan (experimentan sus argumentos y respuestas), tienen mayor probabilidad de actuar moralmente en su vida real porque ya tuvieron la oportunidad de hacerlo. El aprendizaje lo da experiencia.

- c) *Valoran el –error–*. Para crecer espiritualmente, el ser humano debe no solo reconocer sino también aceptar su imperfección. Esa aceptación le da la confianza necesaria para aprender; rechazar o negar su condición le impide avanzar y también le dificulta valorar a los otros. En el TO los participantes tienen la oportunidad de equivocarse y de aprender de esos errores para luego corregirlos. Igualmente, su capacidad de aceptación les permite ayudar a los otros en su proceso evolutivo. Cuando actúo (sea en un escenario teatral o de la vida –real–), experimento (*soy*), y son esas experiencias las que me construyen. Así me re-conozco: con la ayuda de otros identifico mis emociones, los patrones que sigo, mis ideologías y prejuicios (¿cuándo aparecen, y por qué o asociados a qué?) y aprendo a escuchar mis necesidades.
- d) *Cuando sé quién soy puedo decidir quién quiero ser (qué más quiero experimentar, y qué quiero dejar de experimentar)*. En el TO el pasado importa para plantear la situación, pero todo ocurre en el presente con el fin de cambiar el futuro. Si alguien decide quién quiere ser, necesita *moverse* para lograrlo. Desde la postura oriental, lo que hace que se mueva es la *incomodidad*, y esta se da cuando al individuo ya no le gusta lo que experimenta (o siente). Con las técnicas del TO los estudiantes sintieron esa incomodidad o malestar por lo que estaban viviendo, y esto los motivó a tomar decisiones distintas (o incluso a tomarlas, si antes ni siquiera lo hacían).

Pero hay quienes se quedan viviendo en esa incomodidad; así sepan escuchar sus necesidades, no *responden* a ellas ¿Cómo moverlos? En muchos casos lograr tener una *habilidad* requiere mucha práctica. La *formación* implica *proceso*, y esta es la mejor parte. En el teatro del oprimido para aprender a transformar los conflictos se *juega* todo el tiempo. Los juegos están diseñados para liberar el cuerpo (y así, liberar la mente, y así, liberar el alma). Se *activa* al ser humano jugando mucho. Uno de esos juegos son las improvisaciones, que sobre todo se hacen para afinar la creatividad. Tanta práctica va *moviendo*, va llevando al ser a *responder* libremente, o en otras palabras, a tomar las decisiones que más le convengan (que le permitirán experimentar lo que quiere).

El siguiente cuadro sintetiza lo presentado hasta ahora:

CON LA METODOLOGÍA PROPUESTA:	
Observamos para implicarnos.	Ponemos a prueba las propias opiniones y estamos atentos ante eventos inmorales o injustos.
Indagamos los motivos de nuestros actos.	Logramos la conciencia de nuestras propias emociones.
Comprobamos que dependemos unos de otros para eliminar el sufrimiento.	El despertar de sentimientos nos ayuda a abrir la mente y a reconocer la fuerza del grupo para actuar efectivamente.
Actuamos de manera constructiva. Comprendemos que al transformarnos nosotros mismos transformamos el mundo.	Aprendemos en y para la acción. Aceptamos la responsabilidad en la solución a los problemas ético-políticos.

Fuente: elaboración propia

Cuadro 1. Metodología propuesta

En resumen, la comprensión que tiene Lucía acerca del uso del TO para la formación ético-ciudadana es la siguiente. En el teatro del oprimido es la misma comunidad afectada la que transforma sus espacios, de forma autónoma y mirando las necesidades desde otras perspectivas. Estas técnicas ayudan a que *nos narremos* de otra manera porque se reescribe la historia, pero no solo revisando lo que ya ocurrió, sino también *recreando* el presente para mejorar el futuro. El TO genera emociones que promueven una conciencia crítica, creativa y de toma de decisiones para la acción moral. Se trata de actuar (de actuación) para motivarse a actuar (de acción).

Las técnicas de TO sirven como método de diagnóstico y a la vez como método de tratamiento. Por un lado, los participantes se conocen en la acción (sus creencias, prejuicios y sentimientos). Y por otro, se transforman. Esto se da porque el teatro, o mejor, sus técnicas de expresión dan la capacidad a los seres humanos de observarse a sí mismos en acción. En el contexto de la ficción teatral, el espect-actor genera espontáneamente una respuesta distinta a la situación problemática que ha planteado para la dramatización, y probablemente dará esta nueva respuesta en la vida real.

El TO es arte y política al tiempo: es creatividad y argumentación -ambas se -afinan- con tanta improvisación-, ya que los participantes se *reconocen* como ciudadanos que toman decisiones frente a los conflictos sociales. Este reconocimiento se da por las emociones que genera identificarse y empatizar con los personajes oprimidos. Se parte de *sentir* para luego razonar, criticar y proponer actuando... y después nuevamente sentir, etc. Es observarse a sí mismo en acción, y llegar con ello a despojarse de ideologías que creemos propias. Los argumentos sobre lo que debe hacerse ante un dilema moral se construyen a partir o junto con los sentimientos. El teatro del oprimido sirve como -termómetro- para saber de qué carecemos: cuál es la distancia que tenemos entre lo cognitivo y lo comportamental.

En el TO se va construyendo la identidad ético-política a partir del reconocimiento y la transformación de los sentimientos (si es necesario), que nos libera al momento de tomar decisiones plenas para la acción ético-política y no quedarnos en la mera buena intención. Cuando actuamos de manera improvisada sale nuestro ser más profundo: sin máscaras (paradójicamente) pero rico en personajes. Tan rico que al mostrarnos todas las caras que tenemos nos damos cuenta de la Unidad. Por ello podemos sentir compasión (ya que somos capaces de comprender al otro porque podemos ser él), y movernos para transformarnos.

Es por todo lo anterior que mi objetivo de investigación ha consistido en construir una pedagogía de desarrollo integral a partir del Teatro del Oprimido para la formación ético-ciudadana de mis estudiantes. La comprensión teórica y práctica que he ido alcanzando estos últimos años con el uso del TO, me han llevado a partir de una perspectiva distinta a la de Boal. Su virtud era la lucha en la dramaturgia. La mía no. Para mí el teatro es un juego de entrega y serenidad. Prefiero la Ética de la Escucha, pues ella no me plantea una comprensión de todos los problemas humanos en términos de relaciones de poder sino como estructuras complejas donde no hay -malos- y -buenos-; -opresores- y -oprimidos- que deben enfrentarse. No abogo por la lucha sino por la aceptación del otro y, luego de lograrlo, cabe la pregunta por las alternativas que tengo para cambiar la situación que no me gusta. Si dejo de ver al otro como opresor y valoro su presencia en mi vida como positiva, asumo la responsabilidad por mi propio destino; no tengo que cambiar nada externo a mí, solo a mí mismo. En la opresión está la oportunidad de la

liberación. Lo que importa no es lo que está pasando (si es algo que no depende de mí) sino lo que yo hago con eso. Los seres humanos podemos vivir sin drama.

Quien participa en el TO dice sí a la vida porque permite su movilidad, y –solo la permite quien no se mantiene rígido y estático, sino quien aprende a moverse con el movimiento– (Cepeda, 2012: 223). Ese aprender se da en el desapego, que puede funcionar en el TO si quien participa deja de estar cómodo con su situación opresora y hace algo para cambiarla, pero tal vez al transformar su realidad esté afectando a otros sin que le importe o sin darse cuenta.

Como desde la Ética de la Escucha habría un desapego de los frutos de la acción, quienes participan podrían –disfrutar del acto mismo– (Cepeda, 2012: 224) y por ello estar más presentes: atentos a la complejidad de la situación, a las distintas perspectivas y por ende ser más intuitivos, imaginativos y creativos en sus ideas de solución.

Es verdad que existen relaciones de poder, pero esto no puede ser una visión del mundo sino apenas una perspectiva (que, como tal, es insuficiente para comprender la realidad). Las técnicas del TO se han edificado con esa estructura y su reconocido prestigio en sectores populares de muchos países, así como dentro de la academia, muestran que es una metodología que convence para el logro de su objetivo: que los oprimidos reflexionen y transformen su propia situación. Pero en este trabajo se ha sustentado que esta búsqueda (como todas) limita sus alcances porque no está dispuesta a escuchar más allá; a recibir lo que surja en la práctica.

No pretendo restarle valor al TO: al contrario, quiero ampliar su orientación ética para encontrar en sus técnicas más riqueza de la que vio su mismo creador y para que sea una forma desde la que Lucía sienta que puede *habitar en el mundo*.

Cuarto y último movimiento: se hace camino al andar

Mi propósito educativo ha sido construir una propuesta pedagógica que contribuya a la formación ético-ciudadana basándome en las técnicas del Teatro del Oprimido, a la vez que desarrollar una comprensión de sus posibilidades y limitaciones en este sentido. Para lograr este objetivo, he recurrido a la Investigación-acción, donde yo misma soy sujeto investigador y sujeto investigado. De acuerdo con Elliott (1994), la Investigación-acción (IA) en el aula permite que sea el mismo profesor quien participe en la solución a los problemas que le interesan a partir de las reflexiones que hace sobre su propia práctica docente. En ese sentido es emancipador, como lo dirían las pedagogías críticas, porque promueve la autonomía (de pensamiento y en la acción) de los que tradicionalmente se han visto como objetos pasivos de investigación. Como lo plantea el mismo autor, la IA se da sobre los problemas o intereses prácticos cotidianos de quien los vive, más que sobre los problemas teóricos. Similar al TO, la IA en el aula no se queda en el diagnóstico de una situación hecha por un tercero sino que se propone la transformación de la realidad mediante la participación del profesor en la identificación y comprensión del problema, en el diseño, en el desarrollo y en la evaluación de las estrategias de cambio.

Así que el trabajo de campo lo he centrado en mi propia experiencia docente. Su posibilidad de uso en otros contextos dependerá de lo que cada maestro vea como propio en ella. La fundamentación pedagógica quizá motive a otros profesores a crear sus propias metodologías de enseñanza y les dé ideas sobre cómo hacerlo de acuerdo a sus intereses particulares.

La IA en el aula incluye a un observador externo (Elliot, 1994) para ayudar al profesor a recoger y analizar la información, para ampliar sus comprensiones teóricas y para diseñar la propuesta de acción. Yo suplo esta figura (que de todos modos en la IA desaparece cuando el docente ya puede ser autónomo en su proceso reflexivo) con los monitores de mis cursos, profesores invitados a observar las clases y otros expertos en los temas relevantes. Además, he usado distintas herramientas (observaciones, diarios y encuestas) para la recolección de la información de tal manera que me han permitido contrastar mis impresiones con las reflexiones y acciones de los estudiantes.

No pretendo enmarcar mi trabajo en una metodología específica para la recolección de la información porque no quiero limitar las búsquedas o acciones, sino que sea mi propósito el que determine la ruta a seguir en cada momento. La IA no se desarrolla linealmente sino en espirales de reflexión y acción (Elliot, 1994), pues es la realidad (y no el papel o los métodos) la que señale el camino a seguir. Dada esa forma espiral, como el círculo, la IA no tiene fin (ni comienzo).

Desde mediados del año 2012 yo he venido implementando las técnicas del TO en mis cursos, recogiendo información, haciéndome preguntas y buscando respuestas. Además del Teatro-invisible y el Teatro-foro, he recurrido al Teatro-imagen (en las modalidades de –foto– y –escultura humana–) para que mis estudiantes tomen conciencia de sus propios prejuicios y creencias frente a los temas del curso; al Teatro para sordos con la intención de que, al expresar con el cuerpo lo que sienten y no con la voz, logren mejor empatía con los personajes de casos reales –seres marginados; al Teatro-periodístico para que asuman posturas críticas frente a la manera como los medios de comunicación presentan la información; al Teatro-legislativo para que propongan reformas legales más efectivas en los asuntos que les atañen; y a las Técnicas introspectivas (Arco iris del deseo y policías en la cabeza) para que trabajen en los miedos que les impiden desarrollar sus potencialidades.

En pocas palabras, la fundamentación de esta propuesta se nutre de mi propia experiencia; en mi vida confluyeron los eventos narrados a lo largo del presente artículo y que me llevaron a actuar. No es mi propósito plantear recomendaciones para que todos los docentes hagan uso de la propuesta pedagógica que he estado construyendo, pero sí espero que mi trabajo les sea útil de alguna manera. Como plantea Stake (2006), será cada lector quien naturalmente elabore sus propias generalizaciones.

Bibliografía

- Aguía, A. (2002). *La obligación nace del cuidado: sobre la controversia Kohlberg-Gilligan*. Bogotá: Uniandes-CESO.
- Blay, A. (2009). *Ser: curso de psicología de la autorrealización*. Barcelona: Ediciones Índigo.
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- ____ (2004). *El arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Editorial Alba.
- ____ (2005). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Barcelona: Alba Editorial.
- ____ (2006). *Legislative Theatre*. London: Routhledge.

- ____ (2009). *Teatro del Oprimido: teoría y práctica*. Barcelona: Alba Editorial.
- ____ (2012). *La estética del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Cavallé, M. (2011). *La Sabiduría recobrada: filosofía como terapia*. Barcelona: Kairós.
- Cepeda, M. (2102). *En torno a una ética de la escucha*. Tesis laureada del Doctorado en Filosofía. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (sin publicar).
- Cobb, S. (1997). *Una perspectiva narrativa en mediación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullén, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- Dethlefsen, T. (1993). *La enfermedad como camino*. Barcelona: Plaza & Janes Editores.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Emert, T. (2011). *Come Closer, critical perspectives on theatre of the oppressed*. Peter Lang International Academic Publishers.
- Fascioli, A. (2010). *Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan*. Revista Actio No. 12. Diciembre de 2010. Recuperado el 19 de junio de 2013. Págs. 41 a 57. En: <http://www.fhuce.edu.uy/actio/Textos/12/Fascioli12.pdf>
- Forcadas, J. (2012). *Praxis del Teatro del Oprimido*. Barcelona: Agrupación de Editores y Autores Universitarios.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fritz, B. (2012). *InExActArt, the autopoietic theatre of Augusto Boal*. Paperback.
- Gallo, D. (1994). *Educating for Emphaty, Reason, and Imagination*. En: *Re-Thinking Reason. New Perspectives in Critical Thinking*. Nueva York: State University of New York Press.
- Gilligan, C. (2000). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, MA; London: Harvard University Press.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez, E. (2011). *El surgimiento del teatro moderno en Colombia y la influencia de Brecht*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jara, J. (2004). *El clown: un navegante de las emociones*. Barcelona: Ediciones Morón de la Frontera.
- Jung, C. (2010). *Sobre el desarrollo de la personalidad*. Madrid: Trotta.
- Knight, K. & Harnish, J. (2006). *Contemporary Discourses of Cityzenship*. Review of Educational Research; Vol. 76, No. 4; pp. 653-690.
- Kant, Inmanuel (2005). *Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración?* En *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Kennedy, D. (1999). *Libertad y restricción en la decisión judicial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer.
- Marx, K. (2007). *El capital: crítica de la economía política*. México: Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (2008). *Pedagogía Crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Mitchell, K. y Freitag, J. (2011). *Forum Theatre for Bystanders: A New Model for Gender Violence Prevention*. Revista virtual: Violence Against Women. <http://vaw.sagepub.com> Recuperado el 25 de abril de 2012.
- Mockus, A. y Corzo, J. (2003). *Cumplir para convivir*. Bogotá: IEPRI.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Elaborado para la UNESCO como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Motos, M. y Baraúna, T. (2009). *De Freire a Boal: pedagogía del oprimido / teatro del oprimido*. Madrid: Ñaque Editora.
- Norris, S. y Ennis. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA : Midwest Publications.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Orozco, L. (1999). *La formación integral: mito y realidad*. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Investigación en Educación Superior.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schutzman, M. y Cohen-Cruz, J. (1994). *Playing Boal: Theatre, Therapy, Activism*. Nueva York: Routledge Press.
- ____ (2006). *A Boal Companion: Dialogues on Theatre and Cultural Politics*. Nueva York: Routledge Press.
- Sinay, S. y Blasberg, P. (2006). *Gestalt para principiantes*. Buenos Aires: Editorial Era Naciente.
- Ricard, M. (2009). *Dalai Lama, imágenes de una vida*. Barcelona: Random House.
- Rincón, J; Martínez, J; Mejía, M. y Jaramillo, G. (2003). *La formación integral y sus dimensiones: texto didáctico*. Acodesi. Recuperado el 22 de agosto de 2013 de http://www.acodesi.org.co/es/images/Publicaciones/pdf_libros/texto%20did%20ctico%20negro.pdf
- Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona. Paidós.
- Shafir, G. (1998). *The citizenship debates: A reader*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Anthropos.
- Sierra, F. (2004). *Educación integral; plenitud necesaria*. Recuperado el 22 de agosto de 2013 de http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero1-04/enfoque/a_educacion.asp

- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Nueva York: The Guilford Press.
- Ueda, S. (2004). *Zen y filosofía*. Barcelona: Herder.
- UNESCO (1996). *Aprender a ser*. En: <http://www.unesco.org/es/education-for-sustainable-development/strategy/learning-to-be/> Recuperado el 22 de agosto de 2013.
- Viroli, M. (2000). *Republican patriotism*. En *The demands of citizenship* (págs. 267 a 275). Nueva York: C. McKinnon & I. Hampsher-Monk (Eds.)
- Watts, A. (1991). *El camino del Tao*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Zuleta, E. (2009). *Educación y democracia*. Bogotá: Hombre Nuevo Editores.

NOTA: –Variaciones sobre un tema rococó opus 33– es una obra compuesta por Tchaikovsky que exige al violonchelo solista no sólo dominio del instrumento y técnica interpretativa sino también una gran sensibilidad, ya que los estados anímicos de la pieza musical van desde la más jubilosa alegría hasta la más honda tristeza. Al tiempo, en vez de la pugna típica de un concierto, hay un placentero intercambio de cortesías entre el solista y el conjunto orquestal. (Brennal, Juan Arturo. Universidad Nacional Autónoma de México. Difusión cultural UNAM. Septiembre 15 de 2013). He querido hacer este símil con mi propuesta pedagógica de formación ético-ciudadana que, a partir del uso de las siete técnicas del Teatro del Oprimido con algunas variaciones, busca promover un aprendizaje integral para transformar la sociedad desde el auto-conocimiento y la construcción del propio ser. Por otro lado, el rococó es una mezcla entre romanticismo y barroco: entre idealismo y realismo. Entre eso me muevo.

Artículo concluido el 3 de Julio de 2014

Perafán Liébano, B (2014). Variaciones para una ciudadanía Rococó. REDU – Revista de Docencia Universitaria. Vol 12, Número especial dedicado a la enseñanza del Derecho, 335-363.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Betsy Perafán Liévano

**Universidad de los Andes
Facultad de Derecho**

Mail: bperafan@uniandes.edu.co



Abogada y magíster en educación egresada de la Universidad de los Andes y licenciada en matemáticas de la Universidad Distrital. Actualmente cursa el doctorado en educación de la Universidad de los Andes. En 1997 comenzó su trabajo como investigadora sociojurídica y desde el año 2000 es docente de planta en la facultad de Derecho de la Universidad de los Andes. Su énfasis laboral ha sido la educación ciudadana y la formación docente.