

## **Aplicación del teatro del oprimido a la enseñanza del inglés: hacia una enseñanza basada en la justicia social**

### **Applying theater of the oppressed to English language teaching: toward teaching based on social justice**

### **Aplicação do teatro da oprimida ao ensino de inglês: para um ensino baseado na justiça social** **Resumo**

Recepción: 24 de mayo de 2021

Aprobación: 3 de agosto de 2021

María Martínez Lirola<sup>1</sup>

¿Cómo citar este artículo?

Martínez Lirola, M (2021). Aplicación del teatro del oprimido a la enseñanza del inglés: hacia una enseñanza basada en la justicia social. *Cultura Científica*, 19(1).

#### **Resumen**

La enseñanza universitaria ha de dar respuestas a las demandas sociales, y establecer lazos entre lo que se enseña en las aulas y lo que ocurre en la sociedad. Por esta razón, optamos por introducir el teatro del oprimido (TO) en la clase de inglés como lengua extranjera, con el fin de que el alumnado reflexione sobre situaciones de opresión y sobre el modo en que puede cambiarlas. La metodología es cualitativa-descriptiva. Se presentarán distintas actividades enmarcadas en los principios del teatro del oprimido con el propósito de introducir una perspectiva de justicia en la clase de inglés como lengua extranjera en la enseñanza universitaria. Al final del cuatrimestre, el alumnado respondió un cuestionario de manera anónima. Los resultados del mismo muestran que el estudiantado considera que trabajar con juegos de rol enmarcados en el teatro del oprimido en el aula contribuye a su formación integral, además de potenciar el trabajo cooperativo, así como a la integración del componente emocional en el proceso de aprendizaje. También, destaca que el alumnado considera que introducir el TO en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha contribuido a favorecer una perspectiva de justicia social en el aula. Nos encontramos, por tanto, ante una herramienta pedagógica adecuada para introducir temas sociales y competencias emocionales, a la vez que se trabajan con las destrezas de la lengua inglesa.

---

<sup>1</sup> Ph.D. en Filología Inglesa, Universidad de Alicante. Profesora titular de Filología Inglesa de la misma universidad. Research Fellow del Departamento de Lingüística y Lenguas Modernas, Universidad de South Africa (UNISA). maria.lirola@ua.es.



**Palabras clave:** teatro del oprimido, técnicas dramáticas, enseñanza del inglés, metodologías activas, educación superior.

## **Abstract**

University teaching has to respond to social demands, and establish links between what is taught in the classroom and what happens in society. For this reason, we chose to introduce the theater of the oppressed (TO) in the English as a foreign language class, in order to make students reflect on situations of oppression and how they can change them. The methodology is qualitative-descriptive. Different activities defined around the principles of the theater of the oppressed will be presented with the aim of introducing a justice perspective in the English as a foreign language class at the university level. At the end of the term, students answered a questionnaire anonymously. Results show that students consider working with role-playing games based in the theater of the oppressed in the classroom contributes to their integral formation, in addition to promoting cooperative work, as well as the integration of the emotional component in the learning process. It also highlights students' belief that the introduction of TO in the teaching-learning process has contributed to favoring a social justice perspective in the classroom. Therefore, we are faced with an appropriate pedagogical tool to introduce social issues and emotional competencies, while working with English language skills.

**Keywords:** theater of the oppressed, dramatic techniques, English language teaching, active methodologies, higher education.

## **Resumo**

A formação universitária deve responder às demandas sociais e estabelecer vínculos entre o que se ensina em sala de aula e o que se passa na sociedade. Por esse motivo, optamos por introduzir o Teatro do Oprimido (TO) na aula de Inglês como Língua Estrangeira, para que os alunos reflitam sobre as situações de opressão e como podem mudá-las. A metodologia é qualitativa descritiva. Diferentes atividades enquadradas nos princípios do teatro do oprimido serão apresentadas com o objetivo de introduzir uma perspectiva de justiça na aula de inglês como língua estrangeira no ensino universitário. No final do semestre, os alunos responderam a um questionário de forma anônima. Os resultados mostram que os alunos consideram que trabalhar com jogos de rol enquadrados no teatro do oprimido em sala de aula contribui para a sua formação integral, além de promover o trabalho cooperativo, bem como a integração do componente emocional no processo de aprendizagem. Destaca também que os alunos consideram que a introdução da TO no processo de ensino-aprendizagem tem contribuído para favorecer uma perspectiva de justiça social em sala de

aula. Estamos, portanto, perante uma ferramenta pedagógica adequada para introduzir questões sociais e competências emocionais, ao mesmo tempo que trabalhamos com os conhecimentos da língua inglesa.

**Palavras-chave:** teatro do oprimido, técnicas dramáticas, ensino de inglês, metodologias ativas, ensino superior.

## Introducción

Este artículo se enmarca en las pedagogías activas que involucran al alumnado mientras aprende. Concretamente, se apuesta por la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1994) y por el teatro del oprimido de Augusto Boal (1980). Se potencia el desarrollo del pensamiento crítico y se apuesta por la implicación del alumnado en la construcción de un mundo mejor (Baraúna y Motos, 2009; Motos y Navarro, 2011). Además, se promueve la reflexión y el cuestionamiento a los sistemas dominantes en los que se observan asimetrías en el poder y desigualdades entre las personas. Es decir, se considera que el aprendizaje ha de potenciar la justicia social y la deconstrucción de los mecanismos de poder que hay en el mundo (Hidalgo y Murillo, 2016; Jiménez Martínez, y Felices de la Fuente, 2018; Oxford, Olivero y Harrison, 2020; Pérez Valverde, 2003; Torres, 2007). Nos encontramos ante un reto para la educación formal, que contribuye a generar asimetrías al separar claramente el rol del docente y de los discentes.

Paulo Freire (1986) apostó por una pedagogía que desarrollara el pensamiento crítico y concedió un papel central tanto a las emociones como a los sentimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En todo momento, defendió que la educación ha de ser emancipadora y contribuir al desarrollo integral de las personas (Freire, 1990). En este sentido, el empleo de técnicas dramáticas en el aula de inglés como lengua extranjera, no solo contribuye a que el aprendizaje vaya más allá de la mera adquisición de conocimientos, sino que también favorece que el aprendizaje del alumnado sea vivencial (Hashemnezhad, 2020; Navarro Solano, 2007; Nicholson, 2005).

Las técnicas dramáticas facilitan que la adquisición de conocimientos vaya acompañada del desarrollo de la inteligencia emocional y del control de las emociones (García Carrasco, 2006; Nhát Hạnh y Weare, 2017; Prieto García, Alarcón Rubio y Fernández Portero, 2018). Es decir, se trabaja con competencias que le serán de gran utilidad al alumnado, para su vida personal y laboral (Peñalva, López-Goñi y Landa, 2013; Ramos, Chiva y Gómez, 2017; Villa Sánchez, 2020). Tal y como señalan Peñalva-Vélez, López-Goñi y García-Manso (2016): “Las competencias emocionales se consideran predictoras de un mejor afrontamiento ante los sucesos vitales cotidianos, y se



relacionan además con mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico en niños y adultos” (pp. 224-225). Se trabajan las distintas destrezas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero las técnicas dramáticas potencian especialmente la interacción y la destreza oral (Gabino Boquete, 2014; Santos Sánchez, 2010, 2016). Además, contribuyen al desarrollo de la motivación y de la creatividad (Balme, 2008; Motos, 2013; Pérez Fernández, 2011).

Este trabajo está enmarcado en la investigación-acción. El objetivo pedagógico de este artículo es introducir una perspectiva de justicia en la clase de inglés como lengua extranjera en la enseñanza universitaria, mediante distintas actividades contextualizadas en los principios del teatro del oprimido. Al diseñar e implementar una propuesta de actividades en las que se emplean técnicas dramáticas, se pretende que el alumnado se comprometa activamente en la transformación social y sea un agente activo en la construcción de un mundo mejor. Con estas actividades, también pretendemos romper con la rutina del aula, al conceder al alumnado un papel central mientras aprende. Así mismo, se tiene en cuenta el componente emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que las actividades propuestas contribuyen a la adquisición de competencias emocionales. En este sentido, el objetivo de investigación de este artículo es valorar actividades de TO para promover la justicia social en el aula de inglés.

El teatro ofrece la posibilidad de enseñar una lengua dentro de un contexto vivo. Además, dichas técnicas son una herramienta pedagógica que contribuye a que el alumnado tome conciencia de la situación social que le rodea y de las desigualdades que se observan en la misma, tal y como señala Lucio-Villegas (2015):

La situación social actual se caracteriza por el aumento de las desigualdades sociales, la pérdida de derechos de ciudadanía, el deterioro de los servicios públicos del entramado que conocemos como Estado del Bienestar. Frente a esto, me parece evidente que el concepto de oprimido/a sigue siendo un referente que permite analizar las injusticias sociales. (pp. 14-15).

Nos encontramos en un momento en el que se observan desigualdades sociales, de modo que son muchas las personas que pueden considerarse oprimidas por padecer distintas injusticias (Lucio-Villegas, 2015). En este sentido, las técnicas dramáticas y el teatro del oprimido (TO) pretenden ser instrumentos significativos para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales (Baraúna y Motos, 2009). En consecuencia, se avanzará en la justicia social, que puede definirse como “[...] la inclusión de todas las personas en los beneficios de la sociedad, así como empoderar a las personas para poder participar en la vida económica, cultural, social y educativa de su comunidad” (Lucio-Villegas, 2015, p. 18).

Una vez presentada la introducción, en la sección segunda se ofrece una revisión de la literatura relacionada con el TO. Seguidamente, se presentará el contexto, los participantes y la metodología de este trabajo. La sección cuarta describe algunas actividades enmarcadas en el teatro del oprimido en una asignatura del grado en Estudios Ingleses. El artículo acaba con una discusión y unas conclusiones.

### **Revisión de la literatura**

El teatro del oprimido (TO) se enmarca en el teatro aplicado, en el que encontramos teatro y algo más, en este caso, el teatro contribuye a la liberación de la opresión (Motos y Ferrandis, 2015). Nos encontramos ante un teatro que ayuda a explorar las relaciones de poder y a fomentar el empoderamiento de las personas, al poner en escena situaciones de opresión o conflictivas que observan en sus vidas o en sus comunidades (Boal, 1979; 2004, 2006, 2012). Al respecto, Baraúna y Motos (2009) consideran que “El Teatro del Oprimido es un movimiento de práctica teatral escénico-pedagógico que posee características de militancia y se destina a la movilización del público” (p. 62). Así, se observan las formas de poder desde un punto de vista crítico y se orienta al empoderamiento tanto de actores como de espectadores. Siguiendo a Santos Sánchez (2016),

Su misión es la de abordar tanto el estudio como la práctica de un teatro desarrollado fuera de las instituciones teatrales convencionales y fuertemente orientado a la participación del público, concebido como una herramienta para conseguir fines específicos ajenos al propio teatro y generalmente asociados a la transformación de la sociedad. (p. 56)

El TO se relaciona con la pedagogía crítica en la que se potencia que el alumnado tome conciencia de los problemas sociales y asuma un papel activo en su mejora (Dawsony Lee, 2018; Freire, 1970, 2003, 2006). Siguiendo a Boal (1980), los dos principios fundamentales del teatro del oprimido serían, por un lado, que el espectador pase de ser pasivo y receptivo, a ser depositario y protagonista de la acción dramática; y, por otro lado, que el espectador prepare el futuro en vez de reflexionar sobre el pasado. En este sentido, nos encontramos ante una propuesta teatral que estimula el deseo de transformar la realidad al fomentar que las personas apliquen a la vida las acciones que han ensayado en la práctica teatral (Boal, 2006). Concordamos con Calvo Salvador, Haya Salmón y Ceballos López (2015), en cuanto a que “El Teatro del Oprimido está al servicio de una revisión crítica de las relaciones de poder y de las diferentes formas de opresión que puedan darse en los grupos sociales” (p. 91).

Nos encontramos ante una propuesta teatral que permite la intervención en la realidad, debido a que se representan situaciones entre opresores y oprimidos, de modo que se vivencian las situaciones que se consideran necesario cambiar. En el TO, los participantes (actores y espectadores) forman parte de la representación; ambos reconocen su agencia en los procesos de transformación social, cuyo objetivo es cambiar realidades sociales injustas; se busca, por tanto, una alternativa a problemas sociales, siguiendo a Motos y Ferrandis (2015):

El teatro del oprimido (TO) es una formulación teórica y un método estético basado en diferentes formas de arte y no solamente en el teatro. Reúne un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que pretenden la desmecanización física e intelectual de sus practicantes y la democratización del teatro. Su objetivo es utilizar el teatro y las técnicas dramáticas como un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales. Se trata de estimular a los participantes que no son actores a expresar sus vivencias de situaciones cotidianas de opresión a través del teatro. Desde sus implicaciones pedagógicas, sociales, culturales, políticas y terapéuticas se propone transformar al espectador (ser pasivo) en *espect-actor*, protagonista de la acción dramática (sujeto creador) estimulándolo a reflexionar sobre su pasado, modificar la realidad en el presente y crear su futuro. El espectador ve, asiste; el *espect-actor* ve y actúa, o mejor dicho, ve para actuar en la escena y en la vida (p. 51).

Tanto el Teatro del Oprimido como la educación popular, se basan en cuatro grandes principios (Baraúna y Motos, 2009, p. 67 ss) que se enumeran a continuación:

1. Todo ser humano es actor y sujeto de cultura y educación. Este es el primer paso para reconocer su papel en el mundo y su capacidad para transformar la realidad.
2. La educación y el teatro son prácticas políticas y deben estar dirigidas a la formación de las personas en tanto que ciudadanas.
3. Las acciones deben estar dirigidas a que los sujetos hagan una ‘lectura crítica del mundo’, lo que supone analizar las relaciones de poder y opresión en cada época histórica.
4. El teatro y la educación deben dirigirse a capacitar a los sujetos para que se organicen con objetivos comunitarios, esto es, tratando de solucionar problemas colectivos de la vida cotidiana.

En consecuencia, el teatro se considera una herramienta pedagógica que se utiliza como instrumento de lucha por la liberación de los oprimidos; difiere de lo que Freire (1970) definió como “Educación bancaria” y promueve la “Educación problematizadora”. Nos encontramos ante una propuesta pedagógica que potencia la pedagogía crítica, debido a que se invita al alumnado a que cuestione el sistema dominante, que comprenda la realidad de manera crítica, que contribuyan a combatir las desigualdades y a transformar el mundo en un lugar más justo y solidario (Porto, 2015; Valencia Zuluaga y Jaramillo Maya, 2015). Esta propuesta pedagógica es una alternativa a la educación formal, entendida como legitimadora de asimetrías y una apuesta por el empoderamiento y la liberación. En palabras de Freire (1994),

Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. Estos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos. (p. 2)

Tanto en francés como en inglés, la palabra “drama” nos remite a su sentido etimológico de acción con fines artísticos y/o lúdicos y se diferencia con claridad del término “teatro”, pero en nuestra lengua el sentido etimológico está bastante olvidado, y “drama” nos sugiere la imagen del género teatral con resonancias trágicas, contradictorio con la actividad alegre y placentera a la que nos referimos (Tejerina, 1994). En este sentido, Pérez Zaragoza (2015) explica claramente el origen de la dramatización:

El término “dramatización” proviene, en parte, del término de la escuela anglosajona, donde recibe el nombre de “drama”: *creative drama* y *educational drama*. Como se sabe, el término drama proviene del griego y significa “acción”, que, a su vez, procede del dórico *drân*, que corresponde a la palabra ática *prattein*, que significa igualmente “actuar” (p. 74).

## Metodología

En este apartado, nos vamos a referir al contexto y a las personas participantes en este estudio, al enfoque seguido en esta investigación y a las fases principales del trabajo realizado.

## Contexto y participantes

En la sección que sigue se presentan las actividades realizadas en la asignatura obligatoria Lengua Inglesa V, que se imparte en tercer curso del grado en Estudios Ingleses en la Universidad de Alicante. En esta asignatura se trabajan las distintas destrezas del inglés para alcanzar un nivel avanzado. De las cuatro horas semanales en que se imparte la asignatura, una se dedica a profundizar en aspectos gramaticales; otra, a la escritura académica; y las dos últimas, a potenciar la destreza oral por medio del fomento de técnicas dramáticas, debates y presentaciones orales donde el alumnado tenga un papel activo.

El alumnado que participó en este estudio está conformado por los 91 estudiantes universitarios matriculados en la asignatura Lengua Inglesa V durante el curso académico 2019-2020. De esas 91 personas, 70 son mujeres y 21 son hombres, con edades comprendidas entre los 20 y los 23 años. La mayor parte del alumnado quiere ser profesorado de secundaria o trabajar como profesorado en el extranjero.

## Enfoque

El enfoque seguido en este estudio es fundamentalmente cualitativo-descriptivo y está basado en la observación y las notas de la profesora, mientras el alumnado realizaba las actividades diseñadas y ponía en práctica las representaciones siguiendo en cuenta los principios del teatro del oprimido. Nos encontramos ante una metodología activa y vivencial que potencia el aprendizaje emocional y, en consecuencia, la adquisición de competencias emocionales. Se facilita, por tanto, que la educación facilite un cambio educativo para la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2011, 2014). Además, se analizaron los resultados de un cuestionario al que nos referiremos en la siguiente subsección, con el fin de que la metodología cualitativa se enriqueciera con los datos cuantitativos del cuestionario.

## Fases

La profesora de la asignatura insistió en la importancia de mejorar la destreza oral. Para ello, presentó algunas técnicas dramáticas y explicó cómo organizar un debate y una presentación oral efectiva. Seguidamente, comentó al alumnado los principios fundamentales del TO, con el fin de ayudar al estudiantado a tomar conciencia de las ideologías y estructuras opresoras que existen en la actualidad para liberarse de las mismas y, por tanto, transformarlas. Así, en las actividades que la profesora diseñó antes de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado pudo representar sus propias opresiones, hecho que contribuye a que tome conciencia de los cambios que ha de llevar a cabo en su vida y de la actitud activa y comprometida que ha de adoptar para que dichos cambios se lleven a la práctica. Al representar sus opresiones reales, el alumnado asume un papel activo, agente de la acción que quiere transformar.

Mientras el alumnado participaba en las actividades, la profesora observó al alumnado y tomó notas sobre las principales dificultades y los principales logros encontrados, sobre el modo en que el alumnado cooperaba en los grupos y ponía en práctica algunas competencias sociales como la comunicación, el liderazgo o la cooperación. Una vez que el alumnado había participado en las actividades, se le pidió que completara un cuestionario de forma anónima para conocer su opinión sobre determinados aspectos. Con respecto al diseño del cuestionario, consistió en siete preguntas, seis dicotómicas en las que se pedía al alumnado que justificara su respuesta y una pregunta abierta. Los resultados del mismo fueron analizados por la profesora de manera manual al final del cuatrimestre.

## **Actividades enmarcadas en el teatro del oprimido en la clase de inglés como lengua extranjera**

El principal objetivo de las actividades dramáticas diseñadas, es contribuir a que el alumnado tome conciencia de realidades sociales distintas de la propia, prestando especial atención a situaciones en las que hay opresión o desigualdad. Se pretende que las técnicas dramáticas ayuden a transformar el mundo; siguiendo a Boal (2002), “Nuestro deseo es conocer mejor el mundo en el que vivimos para poder transformarlo de la mejor manera. El teatro es una forma de conocimiento y debe ser también un medio de transformar la sociedad” (p. 23).

Así, las artes escénicas pueden contribuir a llevar a cabo experiencias de innovación educativa, gracias al empleo en el aula de actividades como las que se presentan en la sección que sigue. En ellas se observan claramente la dicotomía opresor-oprimido. También, se presentan los resultados de un cuestionario anónimo que el alumnado contestó al final del cuatrimestre.

### **Actividades prácticas: selección de los temas tratados**

La actividad relacionada con el teatro del oprimido contribuye a introducir una perspectiva de justicia en la educación superior, debido a que el alumnado ha de representar la violación de uno de los derechos humanos (DD. HH.), teniendo en cuenta la realidad social de las personas afectadas por la privación del derecho seleccionado. Se trata, por tanto, de acercar la realidad social a las aulas universitarias, aspecto que coincide con los principios de la pedagogía crítica de Paulo Freire. La representación contribuye a que el alumnado tome conciencia de las continuas violaciones de derechos que se viven en diferentes lugares del planeta, y a que se profundice en la importancia de asumir un compromiso activo en la defensa de los derechos humanos.

Se diseñó una actividad para que el alumnado representara la violación de los DD. HH. que se observan en la actualidad. La clase se dividió en seis grupos de unas cinco personas y a cada grupo se le asignaron cinco derechos humanos sobre los que debía reflexionar y pensar en ejemplos concretos en los que dichos derechos no son respetados. Una vez acabada la reflexión y el debate por grupos, tenían que seleccionar uno de los derechos y hacer una pequeña representación, con el fin de tomar conciencia del modo en que se vulnera. Algunos de los derechos seleccionados fueron los que se presentan en los párrafos que siguen, seguidos de la actividad que diseñó el alumnado para escenificar su violación:

## **Artículo 7**

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley.



Una persona representa a un alcalde que utiliza el dinero público para construir un hospital y también para comprarse un coche lujoso. Esto se descubre, pero su influencia le hace que solo tenga que pagar una multa, debido a que utiliza su autoridad para comprar a los jueces. Sin embargo, una persona pobre roba comida en un supermercado para dar de comer a sus hijas/os, y es detenida y llevada a prisión.

## **Artículo 2**

Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Una de las alumnas representa a una mujer que viene de Siria como refugiada y es contratada como administrativa en una empresa, por un sueldo inferior al que le corresponde y por un número de horas superior. El jefe le exige mucho en el trabajo, le pide que lo haga todo muy rápido y sin descanso, la trata de forma diferente al resto de los/as empleados/as que son españoles, porque sabe que ella es refugiada y necesita el dinero para poder subsistir y no tener que volver a su país.

## **Artículo 13**

Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso el propio, y a regresar a su país.

Varias alumnas representan a un grupo de inmigrantes hondureños que salen de su país con el deseo de llegar a EE. UU. y tener un futuro mejor. En sus diálogos, hacen referencia a las dificultades y penurias que pasan durante el viaje, pero también a la ilusión que tienen por conseguir “el sueño americano”. Un alumno representa a Donald Trump, y en su discurso expone claramente que la ciudadanía americana ha de tener un lugar privilegiado en la sociedad y que hay diferencias entre ciudadanía de primera y segunda clase.

## **Artículo 1**

En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.



Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Dos mujeres salen de Arabia Saudí y llegan a España pidiendo asilo político, debido a que están amenazadas de muerte en su país a causa de su ideología feminista que reivindica la igualdad entre mujeres y hombres en su país, el avance en derechos para las mujeres, así como la necesidad de avanzar en libertades que se relacionen con los avances sociales que se han de llevar a cabo en el país. Al llegar a España, no se empatiza con la situación de estas mujeres ni se considera que sea de gravedad como para pedir asilo político.

### **Artículo 19**

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Un grupo de estudiantes se manifiesta pidiendo el derecho a votar para que su país sea una democracia; sin embargo, militares del régimen dictatorial del país en que viven, les piden que dejen de manifestarse y que la manifestación se concluya. Se pide respeto al dictador y a los valores del régimen, hecho que contrasta con la libertad de expresión que solicita el alumnado que hace el papel de manifestantes.

### **Artículo 17**

Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.

Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Una persona amenaza a otra para quitarle en la calle todas sus pertenencias (ordenador, reloj, dinero, joyas, etc.). La persona se defiende argumentando que tiene derecho a la propiedad privada y enfatizando que está dispuesta a ofrecer una ayuda a esa persona si está en una situación de necesidad.

### **Implementación de la actividad**



Al tratar temas en los que se observen oprimidos y opresores en el aula, uno de los temas seleccionados por el alumnado se relaciona con el uso de animales para llevar a cabo experimentos científicos. La clase se divide en cuatro grupos: empresas que potencian la experimentación con animales; los consumidores de productos testados en animales; personas del movimiento vegano, claramente comprometidos con los derechos de los animales; y, personas de asociaciones que defienden los derechos de los animales, como por ejemplo ASOKA.

Cada colectivo expone las razones fundamentales que justifican su postura: en el caso de los dos primeros grupos, consideran que los animales son inferiores a las personas y su fin principal es alimentarnos y servir en los usos científicos que sean necesarios. Esto contrasta con las opiniones de los otros dos grupos, puesto que consideran que los animales son seres vivos, igual que las personas y que sus derechos han de ser respetados, hecho que implica que cualquier tipo de experimentación se considera maltrato animal. Este debate potencia claramente el pensamiento crítico y el respeto a las opiniones distintas de la propia. Los argumentos que presentan los distintos grupos son interesantes y se relacionan claramente con los derechos de los animales, el consumo o el capitalismo. Es decir, nos encontramos ante un tema social que se relaciona con otros temas.

Además del tema de los animales presentado en los párrafos anteriores por considerarse oprimidos cuando se experimenta con ellos, el TO también es adecuado para tratar la pobreza, las desigualdades entre los países del Norte y del Sur y, especialmente, el desigual reparto de los alimentos y las diversas formas que tienen de alimentarse los seres humanos. Este tema trata una cuestión social de actualidad, ya que los distintos tipos de alimentación por los que pueden optar los seres humanos están sujetos a debate y controversia, debido a que existen diversidad de opiniones sobre cuál es la alimentación mejor, las ventajas y los inconvenientes de cada tipo de alimentación. Se trata de un ejemplo claro de un aspecto social que no está definido por la sociedad, sino que lo que se observa es una gran diversidad de opiniones sobre el mismo.

El alumnado dividió la clase en varios grupos: un grupo de campesinos de países del Sur que cultivan su tierra con medios rudimentarios para subsistir; personas que trabajan para una multinacional que compra la fruta y la verdura a los campesinos y la distribuye por todo el mundo; personas de la ONG *Intermón Oxfam* que trabajan por el comercio justo; un grupo de consumidores que no tienen en cuenta cuestiones éticas a la hora de comprar comida o comerla; y, un grupo de consumidores veganos que no comen ningún producto de origen animal y que relacionan su alimentación con el respeto a los animales y al medio ambiente. Cada colectivo prepara una pequeña representación en la que expresa la filosofía que hay detrás de su planteamiento.

Las/os campesinas/os señalan que se encuentran en una situación de opresión y que no reciben un salario justo por la cantidad de trabajo que hacen. *Intermón Oxfam* y el colectivo vegano se solidarizan con esta situación, y proponen la creación de cooperativas en las que se potencie el comercio justo. Esto contrasta con las personas que trabajan para la multinacional y el grupo de consumidores que no considera necesario usar la ética en el consumo. Ellos defienden que lo importante es ofrecer buenos productos a las personas que puedan pagarlos. De esta forma, se observa claramente una diferencia entre opresores y oprimidos. La postura de *Intermón Oxfam* y las personas veganas, trata de que esas diferencias sean menores para que las personas empobrecidas puedan empoderarse.

Al final de la representación, se hace un debate en el que cada grupo trata de convencer a los otros sobre la conveniencia de su postura. De esta forma, se trabaja la escucha activa, el respeto a la diversidad de opiniones, la comunicación, el control del tiempo en cada intervención, entre otros.

Al final de la práctica, la profesora se sentó en círculo con el alumnado y pidió que expresaran cómo se habían sentido al llevar a cabo esta actividad. La mayor parte del alumnado expresa que los sentimientos predominantes han sido de tristeza y empatía por las injusticias que se han representado. Otras personas han sentido ira y confusión, debido a que han tomado conciencia de la dureza de determinadas realidades. Varias personas comparten que se sentían nerviosas en razón de que esta era la primera vez que se llevaba a cabo una actividad con estas características.

## Resultados

En esta sección se presentan, en primer lugar, los resultados del cuestionario; y, en segundo lugar, los resultados derivados de las notas y observaciones de la profesora durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al final del cuatrimestre, una vez que el alumnado había participado en distintas representaciones enmarcadas en el TO, la profesora preparó un cuestionario con el fin de conocer la opinión del alumnado sobre determinados aspectos relacionados con la técnica dramática empleada.

El 100% del alumnado encuestado considera que el TO ha contribuido a su formación integral. El alumnado expone que las representaciones enmarcadas en el TO le han ayudado a tomar conciencia de distintas situaciones de opresión, le ha hecho empatizar con dichas situaciones y reflexionar sobre las posibilidades que existen para mejorarlas. Además de aprender conocimientos, han

asimilado valores y competencias sociales que han hecho que su proceso de aprendizaje fuera más allá de aprender inglés.

De igual forma, también el 100% de las/os alumnas/os considera que el TO ha contribuido a fomentar el trabajo cooperativo con sus compañeras/os. Al analizar las razones para ello, el alumnado coincide en señalar que, sin la colaboración de todas las personas del equipo, no se puede llevar a cabo la representación, y que es necesario llevar a cabo decisiones consensuadas con el fin de preparar una buena representación. Además, señalan que la responsabilidad ha de ser compartida y que el resultado final es una muestra del esfuerzo y dedicación que pone cada miembro del grupo.

En la pregunta tercera, el 93% ofrece una respuesta positiva cuando se le pregunta si ha podido profundizar en aspectos de su personalidad gracias a las representaciones teatrales que ha realizado en clase, frente a un 7% que ofrece una respuesta negativa. En la cuarta pregunta, se indaga sobre qué le han aportado las distintas representaciones enmarcadas en el TO al alumnado. Las principales respuestas indican lo siguiente: ser consciente de sus capacidades, trabajar la timidez, colaborar con sus compañeras/os con el fin de que saliera bien la representación, trabajar las habilidades sociales y el lenguaje corporal, aprender técnicas adecuadas para hablar en público, etc.

Al igual que ocurre en la pregunta tercera, el 93% del alumnado encuestado considera que el TO sí ha contribuido a la integración del componente emocional en su proceso de aprendizaje. Al explicar las razones, el alumnado señala que ahora es más consciente de la importancia de expresar sus emociones, se ha dado cuenta de que las emociones están presentes en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, han tomado conciencia de las dificultades que tienen para expresarlas en determinadas circunstancias, consideran que no tienen la formación suficiente para gestionarlas de manera adecuada, etc.

Con la pregunta sexta, se pretende averiguar si el alumnado considera que introducir el TO en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha contribuido a introducir una perspectiva de justicia social en el aula que lleva a reflexionar sobre realidades sociales en las que se observa opresión. De nuevo, todo el alumnado encuestado ofrece una respuesta positiva y las principales razones que justifican su respuesta son: los temas que se han tratado les han permitido conocer realidades sociales distintas de la propia en las que es necesario tomar medidas para mejorarlas y que las personas dejen de vivir injusticias; es necesario trabajar con temas como los seleccionados para establecer relaciones entre lo que se enseña en las aulas y lo que está ocurriendo en otros países, como por ejemplo la realidad de las/os campesinas/os en países del Sur.

Finalmente, en la pregunta siete, al preguntar al alumnado si el TO ha contribuido a que asuman un compromiso más activo en la construcción de un mundo mejor, hecho que va asociado a potenciar el liderazgo, la empatía y la solidaridad, el 95% del alumnado ofrece una respuesta positiva, puesto que considera que, gracias a las representaciones realizadas en clase, ha podido profundizar en distintas situaciones en las que unas personas oprimen a otras, hecho que les ha llevado a indagar sobre dichas situaciones y sobre lo que hay detrás de las grandes diferencias sociales en la actualidad. Algunas personas señalan que se han comprometido con distintas ONG para llevar a cabo labores de voluntariado que contribuyan a la construcción de un mundo más justo y más humano.

Tras haber comentado los resultados del cuestionario, seguidamente vamos a comentar los principales aspectos de las observaciones y notas de la profesora mientras el alumnado realizaba las actividades presentadas en este artículo. Dichas observaciones confirman que dichas actividades contribuyen a introducir la justicia social en la clase de inglés, ya que el alumnado prepara representaciones relacionadas con situaciones sociales injustas en las que las personas son oprimidas, por ejemplo, distintas violaciones de derechos humanos o la explotación que a veces viven los/as campesinos/as de países del Sur.

Las notas que la profesora tomó durante el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras el alumnado realizaba las actividades descritas en la sección anterior, nos llevan a afirmar que dichas actividades potencian el desarrollo de las competencias comunicativas. De hecho, el alumnado tiene una experiencia teatral que favorece la fluidez en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el acercamiento a distintas realidades socioculturales. Dichas actividades fomentan la colaboración de los distintos miembros del grupo, así como la creatividad y el control de una/o misma/o.

Las observaciones de la docente nos permiten destacar que, las experiencias de teatro aplicadas a la enseñanza como las presentadas en este artículo, sirven para que el alumnado tome conciencia de las dinámicas de poder y de las conductas vinculadas a ellas. Una vez que se toma conciencia, se puede apostar por un compromiso activo por la transformación social, de modo que se vincula el teatro con la justicia social.

## **Discusión**



El teatro del oprimido fomenta las relaciones interpersonales gracias al trabajo que lleva a cabo el alumnado para preparar la representación. Al recrearse una situación de opresión, el alumnado trabaja su empatía con las personas oprimidas, de modo que se fomentan valores relacionados con el respeto, la acogida o la solidaridad. De esta forma, además de trabajar valores y competencias, se amplía la mirada sobre el tema social que se represente en la obra, hecho que lleva consigo el desarrollo de la conciencia global del alumnado, en razón de que integra realidades sociales distintas de la propia con su propia realidad. Se trata de actividades que potencian tanto la interacción social como la construcción social del significado (Vygotsky, 1978).

Involucrar a las/os alumnas/os de manera activa gracias a la participación en role-plays enmarcados en el TO, las/os convierte en protagonistas de la acción dramática, hecho que lleva consigo que además de representar situaciones sociales injustas, se les dota de capacidades de comunicación, liderazgo y empatía que puedan transferir a la vida real gracias a las prácticas que han ensayado en el aula (Baraúna y Motos, 2009). En consecuencia, el alumnado aumenta su capacidad crítica al cuestionar los mecanismos de poder que hay detrás de las situaciones de opresión que se representan. Además, se potenció la adquisición de competencias sociales como la asertividad, la resolución de conflictos o la comunicación efectiva, todas ellas fundamentales para generar buenas relaciones entre las personas. En este sentido, podemos afirmar que esta investigación confirma lo planteado por Baraúna y Motos (2009), pues el alumnado adquiere competencias sociales como la comunicación, el liderazgo y la empatía, a la vez que desarrolla las destrezas de la lengua inglesa y profundiza en realidades sociales distintas de la propia.

Siguiendo a Freire, el empleo de técnicas dramáticas como las presentadas, contribuye a construir el aula como un espacio de experimentación donde el conocimiento se construye de manera colectiva y donde los tradicionales roles de docente y discente se superan con el fin de tutorizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumnado ocupa un papel central. Se potencia en todo momento el diálogo que sitúa a las personas en un plano igualitario y que respeta en todo momento las diferencias.

Optar por el TO lleva consigo no solo tomar conciencia de situaciones sociales injustas, sino que también, en nuestro caso, contribuye a que el aula de inglés como lengua extranjera sea un espacio de transformación socio-política donde se profundiza en situaciones de opresión. Así, el hecho de que el alumnado represente situaciones de opresión le ayuda a sentir la necesidad de llevar a cabo transformaciones sociales y cambios que lleven consigo el empoderamiento de las personas y el dejar atrás la dicotomía opresores-oprimidos. Visibilizar problemas sociales (malnutrición,

enfermedades, etc.) favorece el acercamiento político y social a estos problemas y el afán por superarlos (Calvo Salvador, Haya Salmón y Ceballos López, 2015; Corral Fullà, 2013; Freire, 1970). Tal y como señala Boal (1980), “Dejemos que los oprimidos se expresen, porque sólo ellos pueden mostrarnos dónde está la opresión. Dejemos que ellos mismos descubran sus caminos de liberación: que sean ellos los que monten las escenas que los liberarán” (p. 14).

Trabajar en el aula temas relacionados con la justicia social, lleva consigo que el alumnado crezca como ciudadanía global (Tawil, 2013). La educación se entiende como un proceso de socialización en el que se va más allá de la adquisición de conocimientos, para profundizar en distintas problemáticas sociales de carácter global como la defensa de los DD. HH., la alimentación saludable, la salud o cuestiones ambientales, entre otras.

## Conclusiones

Las técnicas dramáticas empleadas en el aula de inglés como lengua extranjera, conceden al alumnado un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que contribuyen a la toma de conciencia sobre la necesidad de llevar a cabo un proceso de transformación sociopolítica que ha de empezar en las aulas. En concreto, el teatro del oprimido contribuye a trabajar el componente socio-emocional del alumnado, en virtud de que se invita a tener presentes las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de profundizar en las relaciones interpersonales que se establecen entre las personas que participan en la preparación de una representación.

Trabajar con juegos de rol enmarcados en el TO en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, no solo potencia el aprendizaje cooperativo y contribuye a la formación integral del alumnado, sino que también es una manera de introducir una perspectiva de justicia social en el aula. En este sentido, consideramos que el TO es una herramienta pedagógica excelente para que el alumnado pueda tomar conciencia de los distintos problemas sociales que se observan en la sociedad, y reflexionar sobre el modo en que se puede contribuir a mejorarlos por medio del diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Así, el alumnado analiza la realidad social de forma crítica, con el objetivo de ir más allá de la apariencia, hecho que le permitirá deconstruir los mecanismos de poder que hacen que unas personas opriman a otras. En definitiva, con las actividades descritas en este artículo, dejamos que el alumnado se sitúe en el lugar de las personas oprimidas y se exprese (Boal, 1980, 2004).

Las distintas actividades que hemos presentado enmarcadas en una metodología cooperativa, han pretendido contribuir a la transformación individual y colectiva del alumnado. El objetivo de las actividades dramáticas era representar situaciones sociales de opresión, con el fin de tomar conciencia de la necesidad de transformar el mundo en un lugar más justo, equitativo y pacífico. Por tanto, el alumnado se compromete activamente en el cambio social, debido a que la realidad que observa no le gusta y, por tanto, contribuye a cambiarla. En este sentido, nos encontramos ante una metodología que potencia el compromiso de los profesionales con el cambio social que es necesario llevar a cabo para que la sociedad sea más justa e igualitaria.

Nos encontramos ante una propuesta didáctica que denuncia la injusticia y potencia el compromiso activo de la educación en la transformación social que el mundo necesita para acabar con la dicotomía de opresores-oprimidos. La aplicación de técnicas dramáticas como las utilizadas en este artículo, contribuye a cambiar las dinámicas de poder y a las conductas que llevan consigo el hecho de que unas personas opriman a otras. Por tanto, el teatro es una herramienta que permite avanzar en la justicia social.

## Referencias bibliográficas

- Balme, C. (2008). *The Cambridge introduction to theatre studies*. Cambridge University Press.
- Baraúna, T., y Motos, T. (2009) *De Freire a Boal. Pedagogía del oprimido-Teatro del oprimido*. Ñaque.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. Theatre Communications Group.
- Boal, A. (1977). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. Corregidor.
- Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido 2. Ejercicios para actores y no actores*. Nueva Imagen.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial, Artes Escénicas.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. Routledge.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Alba.
- Boal, A. (2012). *La Estética del oprimido*. Alba.
- Corral Fullà, A. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. *La dramatización como modelo y acción. Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 117-134.
- Calvo Salvador, A., Haya Salmón, I., y Ceballos López, N. (2015). El Teatro Foro como estrategia pedagógica promotora de la justicia social. Una experiencia de formación inicial del profesorado en la Universidad de Cantabria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82(29.1), 89-107.
- Dawson, K., y Lee, B.K. (2018). *Drama-Based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum*. Intellect.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (Trad. M. Bergman Ramos). Continuum.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.



- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la “pedagogía del oprimido”*. Siglo XXI.
- García Carrasco, J. (2006). El escenario emocional y la dramática de la formación. En J.M. Asensio, J. García Carrasco, L. Núñez Cubero y J. Larrosa (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 87-126). Ariel.
- Gabino Boquete, M. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 267-283.
- Hashemnezhad, H. (2020). Applying Freire’s Critical Pedagogy to Iranian EFL Bilingual and Monolingual Speaking Performance. *Journal of Language and Education*, 6(4), 90-104. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10349>
- Hidalgo, N., y Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 159-179. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.008>
- Jiménez Martínez, M. D., y Felices de la Fuente, M.M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102.
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 9-20.
- Motos, T. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ñaque.
- Motos, T., y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Octaedro.
- Motos, T., y Navarro, A. (2011). Máscaras educativas detrás de la tiza. Experimentando estrategias del teatro del oprimido en la formación permanente del profesorado para la reflexión sobre la práctica educativa. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), 1-14.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Navarro Solano, M.R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Nhát Hạnh, T., y Weare, K. (2017). *Happy teachers change the world. A guide for integrating mindfulness in education*. Parallax Press.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama. The gift of theatre*. Palgrave MacMillan.
- Oxford, R. L., Olivero, M.M., y Harrison, M. (2020). *Peacebuilding in Language Education. Innovations in Theory and Practice*. Multilingual Matters.
- Peñalva, A., López-Goñi, J.J., y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712.
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J.J., y García-Manso, M.I. (2016) El desarrollo de las competencias emocionales en alumnado de secundaria: perfiles diferenciales en función del sexo. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 223-242. <http://dx.doi.org/10.6018/j/253301>
- Pérez Fernández, J. (2011). *Motivar en Secundaria. El teatro: una herramienta eficaz*. Erasmus Ediciones.
- Pérez Valverde, C. (2003). Theatre in education (TIE) in the context of educational drama. *Lenguaje y textos*, 20, 7-19.
- Pérez Zaragoza, R.M. (2015). *La dramatización como modelo didáctico en competencias para la vida. Una investigación en la formación del profesorado* [tesis doctoral, Universidad de Murcia].
- Porto, M. (2015) Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 9-29.

- Prieto García, J. R., Alarcón Rubio, D., y Fernández Portero, C. B. (2018). Aprendizaje y evaluación de competencias en el alumnado universitario de Ciencias Sociales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8941>
- Ramos, G., Chiva, I., y Gómez, M<sup>a</sup>. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>
- Santos Sánchez, D. (2010). *Teatro y enseñanza de lenguas*. Arco Libros.
- Santos Sánchez, D. (2016). El teatro como herramienta didáctica en el aula de secundaria: el tema bélico a través de pic-nic, de Fernando Arrabal. *DIGILEC Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 3, 51-68.
- Tawil, S. (2013). *Education for 'Global Citizenship': A framework for discussion*. UNESCO Education Research and Foresight (ERF). Working Papers Series. N. 7. París: UNESCO.
- Torres, C.A. (2007). Paulo Freire y el aprendizaje transformador de la justicia social. En A.C. Scocuglia (Org.), *Paulo Freire en el tiempo presente* (pp. 213-218). Ediciones del CREC.
- Valencia Zuluaga, A.P., y Jaramillo Maya, W.A. (2015). Prácticas pedagógicas no excluyentes, desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 89-110.
- Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.