



Universidad de Chile

Facultad de Artes

Departamento de Teatro

**PEDAGOGÍA CRÍTICA Y FORMACIÓN TEATRAL:
PRÁCTICAS Y EXPERIENCIA DEL COLECTIVO “FÉNIX E ILUSIONES”
EN LA CÁRCEL DE COLINA 1.**

Memoria para optar al título de Actriz

Alumna: Constanza Blanco Jessen
Profesora Guía: Ana Harcha Cortés

Enero, 2015

Dedicatoria:

A Colectivo Sustento.

A Fénix e Ilusiones.

A mis compañeros, estudiantes de teatro y profesores.

Agradecimientos:

A Penélope Glass, Gabriel Jiménez y Sebastián Squella, por su apoyo incondicional y la generosidad con la que compartieron conmigo su trabajo.

A Katia y Albert, por su invaluable ayuda en materia de corrección editorial.

A mis hermanos.

A Ana Harcha por todo.

Y a todos los que me aconsejaron y acompañaron en este proceso.

Tabla de contenido

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I.....	7
PEDAGOGÍA CRÍTICA	7
1.1 APROXIMACIONES A LA DEFINICIÓN DE PEDAGOGÍA CRÍTICA.....	7
1.1.1 Antecedentes históricos de la pedagogía crítica	8
1.2 PAULO FREIRE: EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN.....	12
1.3 PEDAGOGÍA CRÍTICA Y FORMACIÓN TEATRAL: POSIBLES VINCULACIONES.....	29
1.3.1 La pedagogía teatral como posible herramienta de transformación	30
1.3.2 La pedagogía teatral crítica como propuesta metodológica	35
CAPÍTULO II	43
TEATRO COMUNITARIO.....	43
2.1 ANTECEDENTES Y DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO	43
2.2 LA DIMENSIÓN POLÍTICA DEL TEATRO COMUNITARIO	48
2.3 ANTECEDENTES DE TEATRO COMUNITARIO EN CHILE	52
CAPÍTULO III	54
LA EXPERIENCIA TEATRAL COMUNITARIA EN LA CÁRCEL DE COLINA 1..	54

3.1 HISTORIA Y CONTEXTO: UNA EXPERIENCIA DE TEATRO CARCELARIO	54
3.1.1 Antecedentes de Fénix e Ilusiones: Inicios bajo la dirección de Teatro Pasmí	58
3.1.2 Período de transición: Orígenes y visión de Colectivo Sustento.....	60
3.1.3 Antecedentes Colectivo Fénix e Ilusiones	62
3.2 PRÁCTICA TEATRAL VINCULADA A UNA COMUNIDAD ESPECÍFICA: LA CÁRCEL COMO ESCENARIO	67
CAPÍTULO IV	70
ENFOQUE METODOLÓGICO DEL TRABAJO PEDAGÓGICO DEL <i>COLECTIVO SUSTENTO CON FÉNIX E ILUSIONES</i>	70
4.1 VISIÓN Y APLICACIÓN PRÁCTICA DE PRINCIPIOS EXTRAÍDOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.....	70
4.2 ESQUEMA COMPARATIVO: PRINCIPALES POSTULADOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA APLICADOS AL TRABAJO DE <i>COLECTIVO SUSTENTO</i> EN LA CÁRCEL DE COLINA 1.....	76
4.3 PROCESO DE APRENDIZAJE DEL TRABAJO TEATRAL EN LA EXPERIENCIA DEL COLECTIVO FENIX E ILUSIONES.	77
CONCLUSIONES	81
BIBLIOGRAFÍA	92
BIBLIOGRAFÍA IMPRESA	92
BIBLIOGRAFÍA DIGITAL.....	97
ANEXOS	100

RESUMEN

Esta memoria se configura como una investigación en torno a la posibilidad de identificar las posibles vinculaciones existentes entre los principales postulados de la **pedagogía crítica** y un proceso de **formación teatral**, analizando la experiencia práctica de un colectivo de teatro que enmarca su labor en un contexto de trabajo **comunitario**.

Para relacionarse con la puesta en práctica de estos principios, se abordará la investigación desde una metodología descriptiva explicativa basada en una aproximación a los fundamentos de la pedagogía crítica y sus posibles vinculaciones con la pedagogía teatral; desde el ámbito práctico, se realizará un proceso de observación participante de la experiencia de *Colectivo Fénix e Ilusiones*, bajo la guía de *Colectivo Sustento*, cuya labor escénica se articula en un contexto carcelario, con una metodología de trabajo comunitario e influenciado por los principios de la pedagogía crítica. El Colectivo *Fénix e Ilusiones* es un grupo de teatro conformado por dos talleres de teatro que se desarrollan en el Centro de Cumplimiento Penitenciario (CCP) Colina 1, ubicada en la Región Metropolitana de Santiago bajo la dirección de *Colectivo Sustento*.

El análisis y registro de la experiencia de trabajo de *Fénix e Ilusiones* y *Colectivo Sustento*, busca objetivar y comprender desde un enfoque teórico-práctico los usos y aportes de los principios de la pedagogía crítica en un proceso de formación teatral aplicados a un grupo de trabajo específico.

Palabras clave: Pedagogía Crítica, Teatro Comunitario, Teatro Carcelario, Formación Teatral.

INTRODUCCIÓN

Mediante la generación de vínculos y enlaces entre los postulados de la pedagogía crítica y la práctica pedagógica teatral, esta investigación indaga respecto de la importancia del enfoque pedagógico crítico en un proceso de formación actoral, tanto académico como informal, en la medida de que esto podría conllevar a la formación de actores-sujetos capaces de cuestionar su realidad social y comprometerse activamente con su entorno y comunidad.

La construcción de esta investigación en su ámbito teórico implicará un proceso de sistematización de la información recaudada con el fin de objetivarla de acuerdo a las exigencias de un trabajo académico haciendo necesario un proceso de lectura y reflexión teórica de los materiales escogidos. En paralelo a esto, el trabajo práctico requerirá de diferentes estrategias para complementar el soporte teórico de la investigación tales como: observación participante, entrevistas, reflexión grupal y registro de la experiencia (Oral y escrito).

La observación participante y el registro de la experiencia, serán las herramientas elegidas para analizar el trabajo del grupo en el período de tiempo determinado por esta investigación en su proceso práctico que consistió en asistir a partir de la primera semana de agosto de 2014, hasta la segunda semana de enero de 2015, a las sesiones de trabajo de los colectivos en la cárcel y a las demás actividades en las que fueron partícipes o gestores.

Las entrevistas y la reflexión grupal, se añaden desde una perspectiva histórica con el fin de profundizar y expandir la información del quehacer del *Colectivo Sustento* y del *Colectivo Fénix e Ilusiones*, para comprender las etapas previas y como se ha configurado la experiencia del grupo desde su creación hasta la fecha de esta investigación. El uso de entrevistas y de las reflexiones grupales, no pretenden conseguir una mirada sistematizada o científica de las experiencias, ya que están planteadas desde un principio como un aporte a la construcción histórica del registro

del trabajo de los colectivos y no persiguen generar verdades o estadísticas determinantes, partiendo sobre la base de la dificultad que implicaría intentar sistematizar procesos que conllevan cambios y transformaciones constantes, como pueden llegar a ser aquellos vivenciados por la experiencia teatral comunitaria.

Objetivos Generales:

1. Establecer puntos de relación entre los postulados de la pedagogía crítica y la práctica pedagógica teatral aplicada a un contexto de creación teatral comunitario.
2. Generar un texto analítico sobre la experiencia teatral comunitaria desde la mirada de la pedagogía crítica tomando como objeto modelo el trabajo del *Colectivo Sustento con Fénix e Ilusiones*.
3. Fortalecer el conocimiento y significado de algunos de los fundamentos de la pedagogía crítica y que estos, puedan eventualmente potenciar la práctica metodológica de un proceso de formación teatral.
5. Dar a conocer y difundir el trabajo, la experiencia y las estrategias del *Colectivo Sustento con Fénix e Ilusiones* a la comunidad académica y al contexto de los estudiantes de actuación; con el objetivo de presentar esta posibilidad de trabajo desde el teatro, como otra alternativa de desarrollo del quehacer escénico y cultural, y la práctica artística con enfoque comunitario.

CAPÍTULO I

PEDAGOGÍA CRÍTICA

*Nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo-,
los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.*

Paulo Freire

1.1 APROXIMACIONES A LA DEFINICIÓN DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

La pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que se formula desde una concepción educativa “problematizadora”¹ que promueve la reflexión, el pensamiento crítico y que incentiva a los estudiantes a cuestionar y desafiar los sistemas dominantes, tanto como las creencias y prácticas que los producen. Su objetivo fundamental es la generación en el educando de un modelo de comprensión y apropiación de la realidad que le rodea desde la perspectiva del pensamiento crítico en donde la intención es que los sujetos se perciban así mismos, en relación a “cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están”² y tiene como motivo fundamental “combatir las desigualdades a través de teorías y prácticas educativas transformadoras”³. Pueden bien considerarse corrientes de este modelo de pensamiento, todas aquellas prácticas pedagógicas enmarcadas en esta noción de educación *problematizadora*, que propongan el pensamiento crítico como saber y herramienta de transformación social y que

¹ FREIRE, P. 2005. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Ed. S. XXI. pp. 71-93.

² *Ibíd.* p. 89.

³ DIALOGAR Y TRANSFORMAR. Pedagogía Crítica del siglo XXI. 2004. Por Adriana Aubert *et al.* Barcelona, Editorial Graó. p. 24.

promuevan una reformulación a la concepción tradicional histórica de las prácticas educativas, tanto en el ámbito formal como informal.

1.1.1 Antecedentes históricos de la pedagogía crítica

Desde un punto de vista histórico, la pedagogía crítica plantea una revisión y reestructuración de los principios de la educación occidental y propone un ejercicio, tanto reflexivo como práctico, que *emancipe o libere* al educando de los sistemas que lo oprimen, tanto dentro como fuera del aula, partiendo de la noción de la existencia de la relación vertical *opresor-oprimido* y configurándose como una corriente pedagógica política interesada en la transformación de las estructuras sociales de dominación. Sus orígenes son discutidos pero es posible situar como precedente histórico desde el ámbito pedagógico la corriente de la “Escuela Nueva”⁴ y desde la teoría ideológica a la “Escuela de Frankfurt”⁵.

La *Escuela Nueva*, es un término acuñado por los historiadores para referirse a un conjunto de principios relativos a la pedagogía, que aparecen a finales del siglo XIX y que se instalan en el primer tercio del siglo XX como una contra respuesta al modelo educativo tradicional y que surgieron a raíz de una nueva interpretación y comprensión de las necesidades vinculadas, en materia de educación, con la infancia.

También es conocida por diferentes autores como *Escuela Activa* o *Nueva Educación*, y más tardíamente como el antecedente a la noción de *Escuela Moderna*. A grandes rasgos, este movimiento criticaba la educación tradicional, (que hasta el día de hoy es reconocible), y se centraba en el rechazo al rol de los educadores en el modelo imperante y su excesivo autoritarismo y verticalidad, así como a la falta de

⁴ GADOTTI, M. 1998. El pensamiento pedagógico de la escuela nueva. En: Historia de las ideas pedagógicas. México, Ed. Siglo XXI. p. 147.

⁵ SARLO, B. 2010. Reseña de “La escuela de Fráncfort” de Rolf Wiggershaus. Utopía y praxis latinoamericana. 15 (50). p.133.

interactividad, el impacto negativo de la memorización de contenidos y el exceso de competencia entre los estudiantes.

Desde la teoría, la *Escuela Nueva* propone que la educación propicie los cambios sociales y que al mismo tiempo, también se modifique a sí misma, asumiendo que la sociedad está igualmente en constante cambio y por ende, requiere de un modelo educativo flexible y en movimiento. Las palabras claves de esta tendencia son la *actividad* como piedra angular y el *aprender haciendo* como lema de trabajo. El objetivo de la educación se centra en su proceso y el fin estaría en su desarrollo mismo⁶. El eje principal de este movimiento es el *paidocentrismo*⁷, elemento activo que sugiere la noción del estudiante como centro en donde solo él, puede ser autor de su propia experiencia. Según el educador y académico Moacir Gadotti⁸, este movimiento representaría el segundo hito más importante en la historia de la renovación de los sistemas educativos, después de la aparición de la escuela pública burguesa⁹.

Los principales precursores de estas corrientes fueron el educador suizo Adolphe Ferrière (1879-1960) y el norteamericano John Dewey (1859-1952). El primero postula que la nueva escuela debe responder a los impulsos vitales de los estudiantes a favor de una actividad pedagógica espontánea y personalizada¹⁰. John Dewey por su parte, llevó estas teorías a la práctica concreta en Norteamérica y centró su búsqueda en la idea de que la educación debía ser llevada a cabo por medio de la *acción* y no de la *instrucción*.¹¹ A pesar de estos principios, según el autor brasilero, la *Escuela Nueva*,

⁶ *Ibíd.* p. 149.

⁷ *Ibíd.* p. 149.

⁸ Moacir Gadotti es un destacado pedagogo, escritor y teórico brasilero. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra (Suiza), actualmente profesor titular de educación en la Universidad de Sao Paulo y desde 1991, director del instituto Paulo Freire de Sao Paulo, Brasil.

⁹ GADOTTI, M., *op. cit.*, p. 147.

¹⁰ El contexto histórico y las marcadas brechas sociales producto de los procesos de modernización generaron estas nuevas corrientes de prácticas pedagógicas que consideraron un tipo de educación más “individualizada” en base a la idea de que “no todos somos iguales”.

¹¹ DEWEY, J. 1982. Democracia y educación. Buenos Aires. Ed. Losada. p. 154.

incluso estando basada en la implantación de una convivencia democrática, no cuestionaba ni ponía en materia de discusión la sociedad de clases¹².

El hito de este movimiento en el contexto de las grandes reformas educativas, fue el surgimiento y desarrollo del pensamiento pedagógico socialista¹³ que amparado por el movimiento popular buscaba la democratización total de la enseñanza, oponiéndose férreamente a la educación burguesa y en pos de una educación igualitaria e inclusiva. Ya Pierre Joseph Proudhon (1809-1865),¹⁴ en el siglo XIX, se refería a la imposibilidad de que la burguesía pudiese cumplir su promesa de una educación pública y gratuita para todos, puesto que ya en ese entonces, los pensadores preocupados por las problemáticas sociales, tenían muy en claro que el acceso a la educación era para unos pocos privilegiados y que las clases desprotegidas no podrían beneficiarse de ella como herramienta de progreso, en la medida en que estaban condenados al trabajo.

Otro antecedente del surgimiento de la pedagogía crítica como corriente de pensamiento, fue la “Escuela de Frankfurt”¹⁵ y la profundización en el modelo filosófico de la teoría crítica. Este movimiento corresponde a los postulados y publicaciones de un grupo de investigadores pertenecientes al Instituto de Investigación Social (Institut für Sozialforschung)¹⁶ vinculado a la Universidad de Frankfurt y que tenían en sus comienzos, como eje de discusión, las repercusiones filosóficas de la instauración de la burguesía-capitalista a nivel social, abordadas desde una perspectiva marxista.

Grandes teóricos y filósofos son reconocidos como fundadores y precursores de esta escuela, tales como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Friederich Pollock, Erich Fromm y Jürgen Habermas. En palabras de Sarlo, resulta “inútil buscar una definición sintética de la Escuela de Fráncfort”¹⁷ ya que intentar reunir en una sola exposición a autores de pensamientos tan complejos como los anteriormente

¹² GADOTTI, M., *op. cit.*, p. 149.

¹³ *Ibíd.* p. 121.

¹⁴ *Ibíd.* p.122.

¹⁵ SARLO, B., *op. cit.*, p. 133.

¹⁶ REYES, R. 2009. Diccionario crítico de Ciencias Sociales. Terminología científico-social. Madrid-México, Ed. Plaza y Valdés.

¹⁷ SARLO, B., *op. cit.*

mencionados podría resultar muy arriesgado, considerando que cada uno de ellos profundizó dentro del marco filosófico de este movimiento, diferentes puntos de vista sobre los mismos fenómenos sociales, psicológicos y culturales. Lo que sí podría afirmarse, es que las investigaciones de todos los teóricos que son considerados parte de esta escuela, indagaron de manera diversa temas transversales a sus miradas personales, tales como la *dialéctica*, el *freudismo* y el *marxismo*¹⁸ con la intención o finalidad de explorar y desarrollar los procesos del pensamiento crítico y reflexivo, derivado de los ideales marxistas. Es por esto, que este movimiento de pensadores está profundamente vinculado con la aparición del concepto de teoría crítica interdisciplinar y el desarrollo investigativo de estas ideas.

Sus reflexiones estuvieron principalmente enfocadas a la construcción de un discurso crítico en torno a las consecuencias de la modernidad: Principalmente a los efectos de la sociedad industrial y ya en su última etapa, de la *post industrialización*¹⁹; Al cuestionamiento sobre valor de la tecnología al servicio de los intereses de los grupos sociales dominantes y en desmedro de una sociedad democrática e igualitaria como también a las repercusiones del modelo capitalista y del consumismo donde se potencian prácticas como el autoritarismo, la verticalidad y las desigualdades sociales.

Ambos momentos, la *Escuela Nueva* y la *Escuela de Frankfurt*, sentaron los precedentes para la aparición del concepto de pedagogía crítica tal como lo identificamos hoy, que recoge en sus principios base, gran parte de las ideas y reflexiones vinculadas a estas corrientes de pensamiento.

¹⁸ *Ibíd.*

¹⁹ DIALOGAR Y TRANSFORMAR. Pedagogía Crítica del siglo XXI. 2004. Por Adriana Aubert *et al.* Barcelona, Editorial Graó. p. 32.

1.2 PAULO FREIRE: EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN

El autor fundamental al momento de referirse al concepto de pedagogía crítica es el teórico y pedagogo Paulo Freire, considerado uno de los exponentes más influyentes en materias educativas del siglo XX. Sus principios y postulados, analizados en su determinado contexto histórico y con las relecturas contemporáneas pertinentes, incluyendo la mirada de otros autores, serán el eje principal para analizar el objeto de estudio de esta investigación.

Paulo Freire (Recife, Brasil, 1921 - São Paulo, 1997),²⁰ fue un educador y pedagogo de origen brasileño que dedicó su vida a la configuración de un modelo pedagógico para la *liberación del ser humano* y la *transformación social*, por medio de la conciencia crítica como vehículo generador de teoría y práctica capaz de cambiar la realidad. Su propuesta pedagógica se enmarca en el contexto de la educación popular como contra respuesta al modelo de educación formal tradicional. Como pedagogo, enfocó su carrera principalmente en campañas de alfabetización y en el ámbito académico.

Hacia 1962, Freire ya había puesto en práctica variadas experiencias donde pudo probar el método que elaboraría a lo largo de su trayectoria y demostró a la opinión pública la efectividad de su teoría y práctica educativa, especialmente enfocada a las tareas de alfabetización. Su trabajo consiguió el apoyo del gobierno federal de ese entonces, siendo designado por el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, encargado de esta área a nivel nacional.

Entre 1963 y principios de 1964, el “movimiento de educación base”²¹ recogió la propuesta de Freire y se aplicaron cursos de capacitación para coordinadores que

²⁰ BARREIRO, J., citado en FREIRE, P. 1969. La educación como práctica de la libertad. Montevideo, Ed. Tierra Nueva. p. 9.

²¹ Se trataba de una instancia patrocinada por el episcopado brasileño que tomó como línea programática el sistema de Freire para generar una campaña de alfabetización nacional en conjunto con el gobierno.

replicarían el sistema de alfabetización propuesto por el autor en casi todas las capitales del País.

En 1964, el golpe de estado asestado por militares y civiles brasileños contra el gobierno del presidente João Goulart puso fin a este proyecto y Freire fue acusado de subversivo y encarcelado²². Luego de esto, Freire fue exiliado y se instaló en Chile, alrededor de cinco años, realizando un trabajo en el Instituto Chileno para la Reforma Agraria en programas de educación para adultos, donde logra continuar la labor que había iniciado en su país.

Es durante esta época en que Freire escribe la que sería considerada su obra fundamental, el texto *Pedagogía del Oprimido* donde están recopilados los principios y experiencias que configuran su propuesta educativa. Recorrió el mundo trabajando como consultor y colaborando en programas de educación. Regresó a Brasil tras 16 años de exilio y continuó desempeñándose como Profesor Universitario hasta su muerte el 2 de mayo de 1997.

1.2.1 Principios y postulados fundamentales

Desde la perspectiva de Freire, la educación debe ser considerada como un *proceso político*, en el cual las partes involucradas, tanto *educador como educando*, puedan *reconocer los sistemas y el funcionamiento de las estructuras sociales*, a través del cuestionamiento incluso del mismo proceso educativo en el que están inmersos, por medio de la identificación crítica de sus elementos y modos de operación. Para esto, es fundamental reconocer las condiciones sociales correspondientes en las que se inserta una propuesta educativa específica. La mayoría de las reformas o ideas educativas que fracasan, lo hacen por no estar fundamentadas en un análisis riguroso de la realidad en

²² FREIRE, P. 2005. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Ed. S. XXI.

donde se instalan, y no han considerado de manera suficiente las condiciones propias de la sociedad para la que se está educando²³.

En su obra, Freire denuncia la existencia: De una clase opresora dominante, reflejada en las elites y en quienes ostentan el poder económico y político, y de una clase oprimida como contraparte, constituida por los “condenados de la tierra”²⁴, con quienes solidarizaba y compartía sus inquietudes y problemáticas a favor de la búsqueda de una estrategia para su liberación. Toda su reflexión teórica se sustenta de la afirmación de la existencia de la relación opresor-oprimido. En respuesta a esta situación, encontró en la pedagogía un camino a *la emancipación de los oprimidos*, sosteniendo que la educación verdadera es *praxis, reflexión y acción* del hombre sobre el mundo para transformarlo. A raíz de esto, Freire elabora su obra fundamental, *La pedagogía del Oprimido* estableciendo en ella las bases para lo que consideraba una práctica *problematizadora* de la educación que sirviera a estos fines. Para el autor, la revolución cultural debe ser llevada a cabo por medio de la *concientización* en la cual hombres y mujeres se vean a sí mismos como *sujetos históricos*, superando así el estado de sujeto bajo dominación, en función de su liberación. La complejidad de esta tarea, radica para Freire, en el hecho de que los oprimidos, como seres *duales*, “alojan” en sí mismos al opresor, lo que dificulta la elaboración de una pedagogía para su liberación y solamente en la medida en que ellos descubran que “alojan” al opresor en sí, podrán contribuir a la construcción de esta pedagogía, siendo capaces de enfrentar el miedo a liberarse²⁵. Este miedo para Freire, estaba localizado tanto en el oprimido como en el opresor. La verdadera transformación de la sociedad, no es permitida por los opresores en la medida en que ellos “temen”

²³ DIALOGAR Y TRANSFORMAR. Pedagogía Crítica del siglo XXI. 2004. Por Adriana Aubert *et al.* Barcelona, Editorial Graó. p. 27.

²⁴ FREIRE, P. 2005. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Ed. S. XXI. p. 37.

²⁵ *Ibíd.* p. 38. *Freire se refiere a esta idea de que los oprimidos “alojan” al opresor en sí mismos en la medida en que a veces, en vez de buscar la liberación a través de la lucha o de la concientización comunitaria, repiten los patrones de los opresores. Pone como ejemplo a un peón de campo que al ascendido a capataz, replica los mismos patrones dominantes de su patrón, incluso con más rudeza. Esto sucede, según Freire, porque los opresores hacen de su experiencia un modelo de vida a seguir y se torna un ejercicio aspiracional. Los oprimidos albergan en sí la conciencia del opresor porque el opresor la enseña en todo orden de cosas.

perder la libertad de oprimir y en que los oprimidos “temen” asumir su propia liberación²⁶.

En palabras de Beauvoir, la ideología de la globalización evidencia la verdadera intención de los opresores en la acción forzada del discurso dominante donde lo que hay que hacer es “transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que lo oprime”²⁷.

Es por esto, que la pedagogía crítica se plantea como un frente de lucha y de resistencia ante esta ideología inmovilizadora impuesta por quienes ostentan el poder. El principio activo radica en la configuración de una educación *problematizadora* que permita un ejercicio de autoconciencia, y la creación de una creencia en el *cambio*, en la posibilidad de una modificación real y de que es factible liberarse de las estructuras opresivas que nos configuran.

La intencionalidad de esta propuesta educativa radica en la noción de *conciencia*, ya sea hacia un objeto determinado o hacia sí misma. El objeto *cognoscible* para Freire, no es el fin del acto *cognoscente*, sino el mediatizador entre educador y educando, de manera que sea posible superar la contradicción educador-educando por medio de una relación dialógica. El educador- educando de la propuesta de Freire, es siempre sujeto *cognoscente*. Desde el momento en que se prepara para el encuentro con los educandos hasta que a través del diálogo con ellos, se rehacen y se construyen en conjunto los conocimientos.

En contraparte a la *Educación Problematizadora*, Freire denomina, al modelo pedagógico emanado desde el sistema dominante como *Educación Bancaria* y lo considera un vivo reflejo de las estructuras de poder que conforman las sociedades actuales. Para los fines de esta concepción *bancaria* de la práctica pedagógica: “cuanto

²⁶ *Ibíd.* p. 40.

²⁷ BEAUVOIR, S. 1963. *El pensamiento político de la derecha*. Buenos Aires, Ed. S. XX. p. 64.

más adaptados estén los hombres tanto más *educados* serán en tanto adecuados al mundo”.²⁸

La *Educación Bancaria*, es considerada *necrófila* por Freire, quien rescata el pensamiento de Fromm en relación a esta idea, y afirma que se caracteriza porque el “individuo necrófilo, ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico”²⁹. La opresión que no es otra cosa que control aplastador para Freire, es necrofilia. Se alimenta del amor a la muerte y no a la vida.

Freire tenía una postura cristiana marcada (desde un punto de vista ético y valórico) y se consideraba a sí mismo un pensador de izquierda; aun así, era intransigente al afirmar que la práctica educativa requiere de ciertos principios y estrategias, que él consideraba indispensables, y que van más allá de la postura o color político del educador³⁰. En la mirada del profesor brasileño, Ernani María Fiori, en relación a su sistema educativo: “El método de Paulo Freire es, fundamentalmente, un método de cultura popular; da conciencia y politiza. No absorbe lo político en lo pedagógico ni enemista la educación con la política”³¹. Su método tendría como misión, en relación a este punto, distinguir la educación de la política con el objeto de que en la comprensión del proceso de historización de los hombres, se considere que ambos elementos deben avanzar en unidad a favor de su liberación.

Su visión de la práctica pedagógica, se opone fuertemente al principio gramatical de la palabra *enseñar* en su condición de verbo transitivo-relativo, que supone implícitamente que quien enseña, enseña una cosa a alguien, instalado como un verbo que necesita de un objeto directo que es *alguna cosa* y de un objeto indirecto que sería *alguien*³². Desde su valoración del proceso mismo del ser humano de apropiarse de conocimientos, esta concepción del verbo no era suficiente para transmitir su ideal y

²⁸ FREIRE, P. 2005. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Ed. S. XXI. p. 79.

²⁹ FROMM, E., citado en FREIRE, P., *Ibíd.* p. 80.

³⁰ FREIRE, P. 2006. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Ed. Siglo XXI. p. 11.

³¹ FIORI, E. M., citado en FREIRE, P., *op. cit.*, p. 26.

³² FREIRE, P., *op. cit.*, p. 12.

requería de una reinterpretación urgente. En palabras de Freire: “Enseñar no es transmitir un conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción”³³. De esta manera se derriba la concepción “Bancaria”³⁴ de la educación, al fracturar la autoridad del docente frente al estudiante y proponer una *Educación Problematizadora* que facilite un intercambio dialógico entre ambas partes sin necesidad de una estructura vertical. El educador, aún inserto en un modelo bancario tiene la posibilidad de: “Dialogar sobre la negación del propio diálogo”³⁵ y así hacer efectivo el develamiento de las estructuras opresivas. Es necesario “hacer la infamia todavía más infamante, al pregonarla”³⁶, al desnudarla y dejarla a la vista de todos.

La disolución de la verticalidad en la práctica educativa se instala con el objeto de eliminar la noción tradicional de un estudiante “recipiente” que el profesor tiene que llenar de contenido³⁷, (donde el educador “deposita” el conocimiento)³⁸, para dar paso a un diálogo vivo y horizontal entre educadores y educandos que propicie la comunicación y el aprendizaje en ambas direcciones, y que le permita al educando apropiarse de la realidad desde una perspectiva crítica.

En su obra, Freire adhiere al materialismo histórico marxista como corriente de pensamiento, en la medida en que hace hincapié en que “no hay realidad histórica – otra obviedad- que no sea humana. No existe historia sin hombres así como no hay una historia para los hombres, sino una historia de los hombres que, hecha por ellos, los conforma”³⁹ y la cuestiona críticamente al evidenciar que la misma teoría materialista propone que los hombres somos producto de nuestras circunstancias y de nuestra educación, y por lo tanto aquellos hombres modificados son producto de circunstancias y una educación diferente, entonces de cierta manera se: “olvida que las circunstancias

³³ *Ibíd.*

³⁴ FREIRE, P. 2005. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Ed. S. XXI. p.73

³⁵ *Ibíd.* p. 77.

³⁶ MARX, K. y ENGELS, F., citados en FREIRE, P., *Ibíd.*, p.46.

³⁷ FREIRE, P., *Ibíd.*, p. 81.

³⁸ Freire propone un juego de palabras vinculado a la noción bancaria de la educación en referencia a la idea de que el traspaso de la educación se transforma, en la configuración globalizada de nuestras sociedades, en un símil al ejercicio de hacer un “depósito”.

³⁹ FREIRE, P., *op. cit.*, p. 158.

se modifican precisamente por los mismos hombres y que también, el propio educador, necesita ser educado”⁴⁰, dando paso a la idea de que nadie realmente educa a nadie, sino que los hombres han de educarse en comunión con los hombres y con el mundo que los rodea en pos de modificar la realidad en la que están insertos.

Para él, no hay educación verdadera sin diálogo real y de esto deviene la importancia que Freire le da a la articulación de la palabra como proceso de elaboración de pensamiento y desde donde configura su noción de “Palabra Verdadera”⁴¹: La palabra es vehículo de libertad y la herramienta principal de la pedagogía crítica para llevar a cabo su cometido. De ella surge la importancia del diálogo como recurso para la transformación. La existencia humana implica necesariamente “pronunciar”⁴² el mundo y esto es a la vez, una manera de transformarlo. “El mundo pronunciado a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento”⁴³. Para Freire, la humanidad no se gesta silenciosamente, sino en la palabra, en la acción y en la reflexión conjunta.

Su propuesta surge desde una noción de diálogo como acto creador lleno de profundo amor por el otro y por el mundo, cargado de una intensa fe en la humanidad, en su capacidad de crear y recrear. Basado en estos principios, se transforma en una relación horizontal donde la confianza mutua es una consecuencia lógica. El diálogo transformador que propone Freire, no puede existir sin estos elementos, así como tampoco puede generarse sin humildad. ¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?⁴⁴. Sin estos elementos, fácilmente puede caer en la hipocresía o en un esfuerzo vano que se reduzca a un gesto paternalista. Si no se cree genuinamente en el otro, en su capacidad de transformar la realidad, se establecerá un diálogo muerto.

⁴⁰ MARX, K., citado en FREIRE, P., *Ibíd.*, pp. 48-49.

⁴¹ FREIRE, P. 1969. *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Ed. Tierra Nueva. p. 16.

⁴² FREIRE, P., *op. cit.*, p. 98.

⁴³ *Ibíd.*

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 101.

Dentro de la mirada de la *Educación Problematicadora*, es esencial que los educadores sean hombres y mujeres, realmente comprometidos con la liberación de los oprimidos. En este sentido, es interesante destacar la mirada de Freire sobre la contradicción opresor-oprimido, que nunca explicita dentro del contexto de la lucha de clases, pero que fácilmente puede remitirse a ella, en la medida en que el origen social del mismo educador puede dar pie a ciertas paradojas. Según Freire, este debe tener un perfil de educador humanista o de auténtico revolucionario, que indistinto de su origen social o su condición de opresor u oprimido, haga consciente en su realidad próxima la deshumanización y violencia instalada por el poder en pos de contribuir a la emancipación de los oprimidos desde la misma trinchera. Lo complejo de esto, radica en algo que el mismo Freire enuncia en varios de sus escritos, que dice relación con el activismo o con el paternalismo en el que fácilmente se puede terminar: ya que en esta ilusión de verticalidad de la concepción bancaria, “caen muchas veces los revolucionarios en su empeño por obtener la adhesión del pueblo hacia la acción revolucionaria”⁴⁵. Esto genera entonces que los educadores interesados en esta metodología, caigan en el error de acercarse a las masas con ideas que respondan a las necesidades que ellos creen, por su configuración de mundo, que los otros necesitan, -mas sin profundizar realmente en los intereses del pueblo- y cayendo en la práctica denominada coloquialmente como *alunizaje cultural*. Freire se refiere a este punto, asumiendo que claramente el riesgo de que esto suceda está siempre presente, al depender exclusivamente de la *ética* de cada educador y de cómo éste entienda y aplique la *pedagogía de la liberación* en su práctica concreta. El autor considera que la única manera de evitar este tipo de situaciones es apuntando directamente a la horizontalización de las relaciones y a la honestidad total entre educador y educando.

En los procesos de alfabetización y *post alfabetización*, (dependiendo del caso o sucesivamente uno después del otro) como ejemplo práctico de la metodología pedagógica de Freire, existen diferentes conceptos y etapas vinculadas a su desarrollo detalladas en su libro *Pedagogía del Oprimido*. En primera instancia los educadores

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 106

dialógicos, tendrán que crear y proponer: “Círculos de investigación” en la comunidad determinada en que trabajarán, atendiendo a las condiciones y características propias que la constituyan. Este acercamiento a la comunidad, según Freire, nunca puede ser entendido como una experiencia de laboratorio en donde los investigadores/educadores aborden a la comunidad de manera autoritaria con la intención de “estudiar al pueblo” o de manera soberbia “venir a enseñarles lo que tienen que saber”. Este es el principal dilema a la hora de intentar romper las brechas instauradas por la segmentación social de nuestras sociedades: el rechazo y nula confianza de unos con otros. Para quebrar esto, Freire propone, que este acercamiento sea desde los valores que plantea la pedagogía crítica y que sea aceptado por educadores y educandos de manera positiva. Una vez conseguido este primer paso, el círculo de trabajo se instalará en un diálogo abierto y frontal con la comunidad, donde los investigadores pedirán a quienes estén dispuestos, que los guíen e instruyan en los saberes de la comunidad. Para Freire, los investigadores tienen que tener una presencia absolutamente activa en todo el proceso de investigación. El diálogo comienza con el intercambio del contenido programático a desarrollar surgido de los intereses de la comunidad y debe ser planteado como una devolución ordenada y sistematizada de los contenidos desde los educadores. Freire no postula la estructura que propone en su obra culmine como algo inamovible. En ese sentido, considera también los casos en los que no es posible realizar todas las etapas de su propuesta, y propone entonces que los educadores, se integren a la comunidad y a sus intereses en el mismo proceso de generación de contenidos, en caso de no poder ser parte de un proceso de observación más exhaustivo.

Otro término fundamental en los postulados de Freire es la noción de *praxis*⁴⁶, entendida desde su mirada como la configuración dialéctica de la relación entre teoría y práctica. La acción concreta, influenciada por el pensamiento, en la medida en que se hace tangible, genera una nueva transformación del pensamiento mismo. El autor defiende ambas partes de esta configuración, ya que considera importante la reflexión como contexto teórico así como su inserción concreta en la realidad social que ha de ser

⁴⁶ FIORI, E. M., citado en FREIRE, P., *Ibíd.*, p. 18.

transformada y considera que ambas no tienen que suceder en momentos diferentes, sino más bien en una relación dialéctica constante y simultánea. Sin la *praxis* como herramienta y medio, según Freire, es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido. Para Freire, la *praxis* auténtica es posible en la medida que lo subjetivo se configura de la misma manera, en relación a lo objetivo como una unidad dialéctica.

Finalmente, la práctica de la *Pedagogía del Oprimido* contempla dos grandes momentos: el primero es cuando el oprimido, se hace consciente de su condición y de la existencia de la relación opresor-oprimido, y se compromete, desde la *praxis* por la transformación de esta afirmación y el segundo momento, el autor lo define una vez que la realidad opresora ha sido transformada, en donde la práctica pedagógica deja de ser catalogada como propia de “oprimido” y pasa a ser la pedagogía de los hombres y mujeres en permanente liberación⁴⁷.

Es importante recalcar, que el propio Freire, hizo una revisión a sus teorías, en los últimos años de su vida, donde analizó críticamente su obra haciéndose cargo de su contexto histórico y del paso del tiempo. En su texto *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (1992), hace una revisión a su obra culmine, *Pedagogía del oprimido* -a más de 20 años de su aparición- donde analiza las críticas que recibió su trabajo, reconoce su ingenuidad respecto a ciertos puntos de vista y mantiene sus creencias férreas en otros. Se hace cargo de la relectura de su propia obra en relación al nuevo contexto histórico al que se enfrenta: a la era de la caída de las ideologías y de la desesperanza institucionalizada.

También se le criticaba fuertemente que él mismo podía caer en la categoría de *invasor cultural* en su práctica pedagógica en relación a la neutralidad con que se enfrentaba a ella (justamente todo lo que el mismo Freire combatía), y él consideraba que aquellos que lo catalogaban así, no comprendían en profundidad la esencia de la propuesta educativa dialógica que precisamente busca eliminar la noción de invasión o

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 35.

de dominación de los unos sobre los otros, haciéndose cargo de la idea de que, la educación es un acto que está imposibilitado de ser neutral al ser inherentemente político, y es esto lo que exige la ética del educador⁴⁸. Y lo que lo mueve a ser ético en su labor, es justamente la conciencia de la calidad directiva que tiene la educación y de su responsabilidad como educador, de respetar y nunca negar los sueños y utopías de los educandos. “Cualquiera que sea la calidad de la práctica educativa, autoritario o democrática, es siempre directiva”⁴⁹, sin embargo, para Freire, en el momento en que esta calidad directiva del educador, interfiere en la creatividad y en los procesos de los educandos, es cuando se vuelve invasiva, y se convierte en manipulación y autoritarismo. Y es contra esta práctica que Freire se opuso a lo largo de toda su obra remarcando en su última etapa aquello que atacó siempre y por lo cual siempre luchó:

Criticar la arrogancia, el autoritarismo de intelectuales de izquierda o derecha, en el fondo igualmente reaccionarios, que se consideran propietarios, los primeros del saber revolucionario, los segundos del saber conservador; criticar el comportamiento de universitarios que pretenden concientizar a trabajadores rurales y urbanos sin concientizarse ellos también; criticar un indisimulable aire de mesianismo, en el fondo ingenuo, de intelectuales que en nombre de la liberación de las clases trabajadoras, imponen o buscan imponer la “superioridad” de su saber académico a las “masas incultas”. Esto lo he hecho siempre. Y de esto hablé casi exclusivamente en la *Pedagogía del oprimido*. Y de esto hablo ahora, con la misma fuerza, en la *Pedagogía de la esperanza*.⁵⁰

Otra de las críticas fue el hecho de que no se hiciera cargo explícitamente de referirse a “la lucha de clases como el motor de la historia⁵¹” y que prefiriera trabajar con el concepto de oprimido. Freire respondió a esto, afirmando que la lucha de clases es uno de los motores de la historia, pero firmemente convencido de que esta no es la explicación de absolutamente todos los procesos históricos de una sociedad. Sobre este punto, Freire, afirmó que nunca entendió que la lucha entre las clases sociales, pudiera

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 100.

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 102.

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 103.

⁵¹ *Ibíd.*, p. 114.

explicarlo todo, de ahí que jamás haya dicho que la lucha de clases era o es el motor de la historia. Pero por otra parte, estaba seguro de que no sería posible, aún hoy y por mucho tiempo más, entender la historia sin comprender los intereses en choque de la lucha de clases⁵².

Freire se vuelca con fuerza en sus últimos años en la noción de esperanza como pieza fundamental para una pedagogía de la liberación. Sólo con esperanza es posible encender los motores del cambio que los hombres y mujeres de las sociedades contemporáneas necesitan llevar a cabo, porque la esperanza se configura como el ingrediente necesario para que el hombre pueda soñar con un mundo diferente, y por eso el cree que los conceptos de sueño y utopía se mantienen vigentes, porque el ser humano como ser inconcluso, no pierde la capacidad de proyectarse, de querer “ser más”, y por ende, la capacidad de soñar con el mañana, de tener esperanzas en él. Esta idea la traduce en la afirmación de que “no se puede vivir movido por la búsqueda de un mañana sin tener esperanza”.⁵³

Soñar, para Freire, se convirtió a lo largo de la historia en una categoría ontológica, en algo que es parte de la naturaleza misma del ser. La construcción y búsqueda del futuro, es una acción que para Freire, implica necesariamente la esperanza, y esta a su vez, deviene en sueños, que juntos son utopías, necesarias para que el hombre crea en la posibilidad de cambiar el entorno que lo configura.

Estos mismos planteamientos que defendió con fuerza en la última etapa de su trabajo, trajeron como consecuencia la crítica dura de aquellos que consideraban el ejercicio de la esperanza como una ingenuidad en medio de la desvergüenza en la que viven las sociedades actuales. Freire respondía a esto diciendo: “No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico”⁵⁴ y sus argumentos para

⁵² *Ibíd.*, p. 116.

⁵³ FREIRE, P. 1993. *Jornadas en Argentina: Interrogantes y propuestas en Educación. Ideales, mitos y utopías a fines del siglo XX.* [Videograbación Conferencia] Página web [en línea] < <https://www.youtube.com/watch?v=UqpyKzxJI1Q> > [consulta: 18 de julio de 2014].

⁵⁴ FREIRE, P. 2002. *Pedagogía de la esperanza.* 5° ed. México, Ed. Siglo XXI. p. 24

defender su postura, se basan en que es justamente es la “democratización”⁵⁵ de esta desvergüenza; la falta de respeto por los asuntos públicos y la impunidad generalizada de este sistema, lo que ha empujado a hombres y mujeres, jóvenes y adolescentes a las calles, y las personas de poco vuelven a protestar conjuntamente contra de las injusticias que los oprimen. En palabras de Freire, “el pueblo clama contra las pruebas de desfachatez”⁵⁶ y esto se configuraba para él, como la prueba innegable de la existencia de esta esperanza, alojada en hombres y mujeres, necesarias para el cambio.

1.2.2 Aportes de otros autores clave

Si bien Paulo Freire es considerado la piedra angular de la pedagogía crítica, han existido otros autores relevantes que han contribuido a esta corriente de pensamiento, incluso llegando a generar reflexiones críticas respecto a los propios postulados del fundador de este movimiento educativo. Dentro de esta clasificación de pedagogos y autores vinculados a la temática, me centraré en las figuras de Michael W. Apple, Peter McLaren y Henry Giroux, considerados actualmente los principales exponentes de la práctica pedagógica crítica hoy y de sus reinterpretaciones contemporáneas.

Michael W. Apple es un destacado educador y sociólogo de origen estadounidense, cuya experiencia educativa comenzó como profesor primario y secundario trabajando dentro del sector público de la educación norteamericana; es esta realidad la que retrata en la mayoría de sus obras. Apple enfoca sus teorías en el estudio de los vínculos entre cultura y poder desde una mirada crítica al discurso posmoderno y el trasfondo ideológico de la educación, poniendo especial énfasis en los currículos y programas de contenidos educativos actuales y denunciando que las estructuras de poder y dominación se reflejan directamente en dichas construcciones y se reproducen a

⁵⁵ *Ibíd.*

⁵⁶ *Ibíd.*

través de ellas⁵⁷. En este sentido, Apple define la existencia de un currículo oficial⁵⁸, que es el que evidencia el discurso hegemónico, y un currículo oculto, que corresponde a todo aquello que no está en los programas educativos explícitamente, pero que de igual manera es enseñado y transmitido al estudiante, con el objeto de transmitir y reproducir los ideales del sistema dominante de manera subterránea. Para Apple, este currículo oculto, es al mismo tiempo, el camino para aportar a una formación crítica y desbaratar el sistema opresivo dominante. En palabras de Apple, “siempre habrá resquicios para las actividades que se oponen a la hegemonía de los poderosos”⁵⁹.

También ha enfocado su carrera a la noción de *escuela democrática*, las cuales deben construirse sobre principios de cooperación, integración y diálogo que potencien en los estudiantes la comprensión de la democracia como un concepto concreto, totalmente practicable, fuera del mundo de lo intangible. Además sostiene la tesis de que así como hay una distribución económica desigual en el mundo, el acceso al capital cultural es igual de disperejo; es la educación y las escuelas, los responsables de igualar esta entrega.

Para Apple, Freire era un visionario que retrató en su obra el desarrollo y la posible evolución de los efectos del neoliberalismo en las sociedades, sentenciando ya en la década de los ‘90 que “quizás nunca antes la clase dominante se había sentido tan libre de ejercer sus prácticas de manipulación”⁶⁰, idea confirmada por Apple, en la distancia del tiempo.

Henry Giroux es un crítico y pedagogo de origen estadounidense que ha consagrado su carrera al estudio de la teoría crítica y sus alcances en materia educativa como un camino para contrarrestar los efectos de la globalización neoliberal en las sociedades. Comenzó su trabajo docente como profesor secundario y posteriormente universitario. Hoy en día es considerado uno de los principales exponentes

⁵⁷ APPLE, M. W. 1991. Ideología y currículo. Madrid, Ediciones Akal. p. 90.

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 94.

⁵⁹ APPLE, M. W. 1996. El conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora. Barcelona, Ed. Paidós. p. 24.

⁶⁰ FREIRE, P. citado en APPLE, M. W., *Ibíd.*, p. 28.

contemporáneos de la pedagogía crítica. Giroux, ha fundamentado principalmente su trabajo en el análisis profundo del legado de la Escuela de Frankfurt y en la propuesta de pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Es un defensor de la restauración de ciertos ideales modernos, tales como la democracia, la libertad y la justicia social en el contexto de la era de la información y en el marco actual de nuestras sociedades capitalistas. Giroux plantea que es innegable el efecto que ha tenido el acceso a internet en la construcción de identidad de las nuevas generaciones por tanto para él, es un factor clave de analizar a la hora de configurar el rol de la educación en estos tiempos y considera urgente una redefinición del concepto de pedagogía y la necesidad imprescindible de que profesores, maestros y trabajadores culturales comiencen a desplazar la función educativa de las aulas para reconocer otras fuentes de información, como lo son la publicidad, el cine, las redes sociales y la televisión, teniendo en cuenta las consecuencias tanto positivas como negativas de esta integración de contenidos en la conformación de los sujetos. Giroux se refiere a esto afirmando: “Aunque no deseo idealizar la cultura popular, es precisamente en sus diversos espacios y esferas donde está teniendo lugar, a escala mundial la mayor parte de la educación que tiene importancia. Los medios electrónicos de comunicación [...] han alterado radicalmente el modo en que se configuran las identidades, se construyen los deseos y se realizan los sueños.”⁶¹

Giroux, considera como uno de los efectos más nefastos de las sociedades capitalistas, la destrucción de la educación pública pues se trata, para él, uno de los pocos espacios en los que se puede fomentar la formación de la democracia. Denuncia la instalación de un discurso generalizado que despolitiza la educación y que limita a la pedagogía a la transmisión de ciertos contenidos configurados por las clases represoras —tal como afirmaba Freire—, haciendo que se institucionalice una lógica

⁶¹ GIROUX, H. 1996. Placeres inquietantes. Madrid, Ediciones Paidós Ibérica S.A. p.24

instrumentalista que finalmente lo que hace es responder a las necesidades del capital y de la sociedad de consumo, apelando a la construcción de una “mejor fuerza laboral”.⁶²

En su obra rescata constantemente el legado de Freire, apelando sobre todo a la noción de esperanza promovida por el autor brasileño. Para Giroux, el ejercicio de leer a Freire hoy en día, no resulta para nada ingenuo ya que la creencia en esta esperanza se configura como una trinchera apta para la resistencia y que sigue siendo, tal como en ese entonces, “un acto de imaginación moral que habilitaba a educadores y a otros a pensar de otro modo para también actuar de otro modo”.⁶³

Para este autor, la pedagogía es un espacio privilegiado para el “debate sobre la responsabilidad que tiene el presente con la construcción de un futuro democrático”⁶⁴ y una posibilidad para que los educandos puedan cuestionarse su rol y participación en la configuración de una democracia que aún está en vías de construcción.

Por último, Peter McLaren es un filósofo, escritor y educador canadiense que actualmente ejerce de profesor de escolarización urbana en la Escuela Universitaria de Estudios Educativos y de la Información en la Universidad de California (EEUU). Es mundialmente conocido por sus estudios sobre pedagogía crítica y teoría social crítica.

McLaren considera a Paulo Freire su mentor y maestro indiscutido. Su trabajo se centra especialmente en la revisión de la teoría marxista, en la noción de lucha de clases y en las relaciones de producción vinculadas al capitalismo. Agrega a la comprensión de los procesos educativos en estos tiempos, de igual manera que Apple y Giroux, la dimensión de lo racial y las diferencias de género como factores agravantes de las estrategias y consecuencias del discurso neoliberal en las sociedades contemporáneas; al mismo tiempo, hace una dura crítica a la configuración del pensamiento posmoderno, ya que éste desplaza el foco hacia los problemas identitarios atribuidos, por ejemplo, a los

⁶² GIROUX, H. 2012. La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública. Montevideo, Criatura ediciones. p. 164.

⁶³ GIROUX, H., *op. cit.*, p. 210.

⁶⁴ GIROUX, H., citado en MCLAREN, P. y KINCHELOE J.L. 2008. Pedagogía Crítica:¿De qué hablamos?¿Dónde estamos?. Barcelona, Editorial Gráo. p. 17.

mismos efectos del multiculturalismo o a de las teorías de género, dejando de lado la importancia de la lucha de clases como eje principal de las problemáticas vinculadas a los efectos del capitalismo.

Lo que él denomina pedagogía revolucionaria es un esfuerzo por acercar la práctica pedagógica crítica al pensamiento marxista-leninista, a los aportes de Gramsci y al humanismo. Aun así, McLaren es consciente de las limitaciones y el mismo recalca que en ningún caso piensa que el marxismo sea una “religión capaz de explicar todo lo que se necesite saber sobre la vida”.⁶⁵

Apple, Giroux y McLaren comparten con Freire la noción de la educación como un espacio en el que se reproducen modelos de dominación y se potencian las desigualdades pero al mismo tiempo, como un espacio de resistencia y una herramienta para intervenir el mundo en pos de su transformación; la idea de que los educandos son sujetos políticos y complejos que cargan ya antes del proceso educativo con una determinada contextualización cultural, en relación a un sinfín de factores como la clase social, el género o el origen étnico —o en el caso de Chile, la influencia de la religión como factor determinante—, la noción de los profesores como intelectuales y trabajadores culturales y no como *técnicos* al servicio de la replicación de los modelos tradicionales educativos; y la comprensión de la educación desde una esfera pública que realce su responsabilidad como ente potenciador de una sociedad radicalmente democrática.

⁶⁵ LA PEDAGOGÍA del disidente, de MCLAREN, P. 2011. Escuela y reproducción social [en línea] Buenos Aires, Argentina. <<http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2011/01/la-pedagogia-del-disidente-de-peter.html>> [consulta: 10 de noviembre de 2014].

1.3 PEDAGOGÍA CRÍTICA Y FORMACIÓN TEATRAL: POSIBLES VINCULACIONES

La obra del hombre no es más que un largo camino para encontrar a través del arte las dos o tres imágenes sencillas y grandes sobre las cuáles el corazón, una vez, se abrió.

L'Envers et l'endroit, Albert Camus

Para poder generar un primer acercamiento a las posibles vinculaciones entre pedagogía crítica y formación teatral en relación al problema de esta memoria, es primordial tener una visión panorámica de otros autores y referentes que han trabajado antes sobre estas materias y ya han identificado sus diferentes puntos de conexión. Para estos efectos, se revisarán exponentes que estén directamente relacionados con la experiencia teatral y el trabajo comunitario en un contexto de creación latinoamericano.

La vinculación más común a la hora de relacionar los conceptos de pedagogía y teatro, es pensar en la enseñanza del teatro como arte o disciplina, dentro de un contexto formal o informal o bien, visualizar el teatro mismo como una herramienta pedagógica para el aprendizaje de otro saber, como podría ser una dramatización dentro de una sala de clases para que los estudiantes aprendan un contenido específico. Pero estas vinculaciones, se refieren necesaria o específicamente a otro modo de comprender-proponer la relación entre teatro y pedagogía. El primer caso relacionado al campo artístico, hace referencia a la didáctica misma del teatro como disciplina que se transmite y enseña, el segundo, al teatro como un recurso didáctico-pedagógico al servicio de otra disciplina⁶⁶. A continuación, revisaremos algunas posibles nociones para comprender

⁶⁶ LOAIZA ZULUAGA, L. F. 2008. Pedagogía y Teatro. Revista Colombiana de las Artes Escénicas, Colombia. 2 (1). p. 122.

las dimensiones aplicadas de la pedagogía teatral en la actualidad y sus posibles nexos con la práctica pedagógica crítica.

1.3.1 La pedagogía teatral como posible herramienta de transformación

El intento por la delimitación del concepto “pedagogía teatral” nos remite a un pasado no tan lejano y a una configuración de pensamientos, en base a las experiencias de diversos docentes teatrales contemporáneos, que confirman que se trata de un fenómeno en vías de construcción.

Existen diferentes visiones respecto a la definición de este campo⁶⁷. La experiencia de formación actoral más generalizada a nivel curricular en Chile, y de la cual podría desprenderse un tipo de terreno práctico vinculado al campo de la pedagogía teatral, tiene su origen en el quehacer académico, replicando sus formas y sistemas en otras esferas educativas, tanto formales como informales. Esta concepción de la pedagogía teatral, tiende a vincularse a la transmisión de *poéticas* determinadas o *metodologías* que corresponden a las vivencias y conclusiones de autores específicos y que están al servicio de la formación disciplinar de un actor para que responda, en la mayoría de los casos, a un nivel y manejo de ciertas técnicas específicas por el programa curricular que proponga una formación en particular o incluso, por la interpretación personal de un maestro sobre dichas *metodologías* o *poéticas*, transformando la delimitación del campo pedagógico teatral en un espacio ambiguo y de múltiples lecturas.

Tanto la pedagogía como el arte teatral comparten dimensiones prácticas que propician el encuentro entre seres humanos y el intercambio de conocimientos y experiencias a través de la comunicación. Por otro lado, la pedagogía teatral no se limita

⁶⁷ VAZQUEZ LOMELÍ, C. M. 2009. Pedagogía Teatral: Una propuesta teórico-metodológica crítica. Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. 3 (3). p. 63.

al mero traspaso del conocimiento del oficio teatral; muchos docentes utilizan el teatro como herramienta para que el estudiante aprenda otras disciplinas y también el teatro mismo, como objeto o producto artístico, contiene una dimensión educativa en la medida en que puede ser usado para generar aprendizaje y reflexión en el espectador⁶⁸.

En una revisión contextual de la práctica pedagógica teatral en Chile, es posible identificar dos áreas de desarrollo donde se puede delimitar su quehacer: una visión con un enfoque práctico que avala la adquisición de conocimientos por medio de la experiencia misma del trabajo teatral y que se desarrolla mayoritariamente fuera de los contextos académicos, y por otra parte, una visión sistematizada vinculada a la profesionalización del oficio actoral por medio de la adquisición de competencias y metodologías teórico-prácticas relacionadas a un proceso de educación formal.

En el contexto de la producción teórica nacional vinculada al campo de la pedagogía teatral, la directora escénica y pedagoga teatral Verónica García Huidobro, ha hecho el aporte más considerable en la recopilación de su experiencia docente en su libro *Manual de pedagogía teatral*.

En una revisión histórica del concepto, García Huidobro, sitúa los orígenes de la pedagogía teatral en el marco referencial posterior a la segunda guerra mundial como una respuesta a este proceso y ante la necesidad de renovar las metodologías de enseñanza en las aulas⁶⁹. La autora plantea que la pedagogía teatral ha experimentado cuatro momentos o tendencias desde sus primeras expresiones hasta hoy: *la tendencia neoclásica*, donde priman el rigor académico, el resultado artístico-teatral y el sentido de la profesionalización del oficio; *la tendencia del progresismo liberal*, donde el eje principal es el desarrollo afectivo de las personas; *la tendencia radical*, que considera que el grueso de las decisiones de un sistema social deben entenderse en relación al rol político-cultural del teatro, y donde los pedagogos teatrales se instalan como agentes de cambio de las sociedades en las que se encuentran, y la *tendencia del socialismo crítico*,

⁶⁸ LOAIZA ZULUAGA, L.F., *op. cit.*

⁶⁹ GARCÍA-HUIDOBRO, M. V. 1996. *Manual de pedagogía teatral*. Santiago de Chile, Ed. Los Andes. p. 15.

que reflexiona en torno a la necesidad genuina del estudiante de expresar su emotividad como también sobre el rol cultural del teatro, diferenciando el nivel artístico-teatral en relación al grado de profesionalización que el participante quiera desarrollar.

García-Huidobro se considera a sí misma, precursora de esta última corriente desde la perspectiva del rol social y crítico que el teatro pueda llegar a ejercer en función de la relación con un otro. La autora identifica diferentes áreas de inserción⁷⁰ de la labor pedagógica teatral en Chile: en primera instancia al interior del sistema educativo, como herramienta pedagógica o como ramo o curso de expresión dramática o teatral y al exterior del sistema educativo, como taller extra programático. García-Huidobro atribuye también una dimensión terapéutica a su mirada del quehacer pedagógico, donde el teatro se articula como apoyo o medio de integración social y no constituye un fin en sí mismo⁷¹. Define además una serie de principios clave que configuran la práctica pedagógica teatral. Es destacable entre ellos en relación a los postulados de Freire, aquel en donde García-Huidobro plantea la importancia y supremacía del proceso experimentado tanto por los estudiantes como por el docente, por sobre el resultado artístico-teatral final, como elemento fundamental de un proceso pedagógico teatral⁷².

En vinculación también a la propuesta de Freire, García-Huidobro postula el rol del profesor de teatro desde una mirada de guía o facilitador. Propone este concepto entendiéndolo como aquel maestro-actor que se encuentra al servicio creativo de un grupo⁷³.

En relación a los nexos entre la propuesta de Freire y el teatro, se torna imprescindible encontrar en la historia misma de la práctica teatral, exponentes que vinculen su quehacer con el rol *concientizador* que propone la pedagogía crítica en sus postulados. Autores como Erwin Piscator, Heiner Müller, Molière, Peter Weiss o Enrique Buenaventura entre otros, han vislumbrado en sus propuestas la posibilidad de la práctica teatral de ir más allá de la diversión y el entretenimiento, transformándose en

⁷⁰ GARCÍA- HUIDOBRO, M. V., *op. cit.*, p. 17.

⁷¹ *Ibíd.*, p. 18.

⁷² *Ibíd.*

⁷³ *Ibíd.*, p. 11.

un instrumento didáctico y político. En este ámbito, uno de los referentes históricamente más citados sobre la condición política o concientizadora del teatro, es el autor y director teatral, Bertolt Brecht y la configuración de lo que él denomina *Teatro Épico* o *Teatro Dialéctico*.

El distanciamiento planteado por Brecht en la configuración del Teatro Épico podría perfectamente vincularse con el principio de la pedagogía crítica alusivo a la idea de *concientización*, en la medida en que en ambas prácticas se hace necesario que el sujeto-actante en Brecht o el educador-educando en Freire, tomen distancia de sus roles y posiciones, (tanto en el teatro como en la sociedad), para poder entenderlos y comprenderlos en pos de una posible transformación del entorno que los rodea.

Tanto Brecht como Freire, revisaron y utilizaron las tesis de Marx en la elaboración de sus propuestas.

El teatro épico, nos enfrenta al cuestionamiento por el alcance social y el aporte concreto y real que puede tener la práctica teatral. Brecht concordaba con Freire, en las profecías de futuro bajo un sistema capitalista imperante:

En realidad, las relaciones recíprocas de los hombres se han vuelto mucho más opacas de lo que nunca fueron. La gigante empresa común en que están empeñados parece dividirlos cada vez más; los aumentos de la producción provocan aumentos de miseria, y en la explotación solo unos pocos salen ganando, y esto debido a que estos pocos explotan al total de los hombres⁷⁴.

Existe una famosa frase -atribuida a Brecht- que resume su postura frente al rol crítico del arte en la construcción de una sociedad: *el arte no es un espejo para reflejar la realidad, sino un martillo para darle forma*. Tanto para Brecht como para Freire, el ser humano está en constante proceso de transformación; es un ser que muta y que puede

⁷⁴ BRECHT, B. 1970. El pequeño organón para el teatro. Escritos sobre teatro. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión. p.6. Párrafo 18.

modificar y modificarse y que se encuentra por tanto, en una condición permanente de inconclusión.

El pedagogo teatral canadiense Geroges Laferrière⁷⁵ por su parte, pone en duda la verdadera capacidad de enseñar teatro, al comprender la disciplina como: “el arte del litigio, de la puesta en duda, de la polémica, de la refutación o del rechazo”⁷⁶ y pone en evidencia esta idea, como una manera de hacerse cargo de la complejidad del tema al reconocer las diferentes miradas que hay sobre el asunto. Lo cierto para él, es que el teatro es una materia compleja que requiere de diversas formas de trabajo con múltiples medios para llevarlo a cabo⁷⁷ y se revela como un “instrumento educativo de primera magnitud para la formación de la persona, sea cual sea su edad o procedencia”⁷⁸.

Desde su punto de vista, es posible tratar el arte dramático en la enseñanza como una creación pedagógica en sí, en la medida en que el director teatral y el pedagogo teatral ponen a disposición de sus actores y estudiantes, todas las técnicas y competencias para demostrar su conocimiento y transmitirlo en el proceso de aprendizaje: “En ambos casos se sirven de la educación creativa y se les podrá definir como artistas-pedagogos.”⁷⁹

Laferrière acuña el concepto de *artista-pedagogo* en la medida en que hace una distinción del valor educativo del teatro a través de la representación misma y la transmisión del arte teatral como técnica, como un oficio. A raíz de esto, plantea la necesidad de que los educadores teatrales posean una doble formación teórica y práctica, tanto en el campo de la pedagogía como en el ejercicio teatral.

⁷⁵ Docente teatral de reconocida trayectoria. Fue decano de la Facultad de Artes de Québec, Canadá. Ha dictado seminarios y talleres sobre pedagogía teatral en diferentes países. Su aporte al campo de la pedagogía teatral más significativo es el concepto de “artista-pedagogo” adoptado por el autor para referirse al resultado de la unión de un profesional con ambos saberes.

⁷⁶ LAFERRIÈRE, G. 1999. La pedagogía teatral, una herramienta para educar. Educación Social: Revista de intervención socioeducativa. 13. p.54.

⁷⁷ *Ibíd.*

⁷⁸ LAFERRIÈRE, G., citado en GARCÍA HOZ, V. 1996. Tratado de educación personalizada. Enseñanzas y técnicas artísticas. Madrid, Ediciones RIALP. p.307.

⁷⁹ LAFERRIÈRE, G., *op. cit.*, p. 56.

En vinculación con la propuesta de la pedagogía crítica, el autor canadiense plantea la condición imprescindible para el perfil de un *artista-pedagogo* de considerarse a sí mismo en un proceso de aprendizaje constante al igual que sus alumnos⁸⁰.

Para Laferrière, hay una serie de principios clave que unen el quehacer del artista y de un pedagogo⁸¹: Ambos enseñan y hablan del oficio que aman con pasión; trabajan en el equilibrio de la flexibilidad y el rigor; permiten la abertura a la marginalidad y a la creatividad con todo el fervor de sus convicciones; son capaces de componer con los acontecimientos y con las personas en diferentes situaciones, (improvisadores teatrales e improvisadores pedagógicos) y ambos aprenden a saber-ser, lo que para el autor se traduce en la capacidad de asimilar los conocimientos vivos de cada proceso y de integrarlos a la información que cada uno ya trae consigo.

1.3.2 La pedagogía teatral crítica como propuesta metodológica

El primer punto de aproximación en la búsqueda de un referente para una pedagogía teatral crítica se constituye en los nexos entre los principios de la pedagogía crítica y la propuesta de Augusto Boal (1931-2009)⁸², en la configuración del *Teatro del Oprimido*.

El trabajo de Boal está fuertemente inspirado por las reflexiones de Freire y tienen como principal punto en común, la comprensión de la realidad social desde la configuración de las relaciones de poder entre opresor y oprimido.

Boal adoptó los razonamientos planteados por el educador brasileño y los trasladó a su práctica teatral, poniendo especial énfasis en los principios de *diálogo*, *democracia* y en la noción de *la enseñanza como acción liberadora*. Ambos autores defienden la

⁸⁰ LAFERRIÈRE, G., *op. cit.*, p. 316.

⁸¹ LAFERRIÈRE, G. 1996. El perfil del profesor de arte dramático. Educación Social: Revista de intervención socioeducativa. 2. p.108.

⁸² Augusto Boal fue un reconocido director y autor teatral brasileño, creador del Teatro del Oprimido.

potencialidad modificadora de la realidad que posee el diálogo y la cooperación entre las personas, para “problematizar, comprender y transformar la realidad”⁸³. El *Teatro del Oprimido* está inspirado en la creencia de Freire de que *todo el mundo puede enseñar a todo el mundo*. En palabras de Boal:

El Teatro del oprimido es teatro en la acepción más arcaica de la palabra: todos los seres humanos son actores, porque actúan, y espectadores, porque observan. Somos todos espectadores. El Teatro del Oprimido es una más entre todas las formas de teatro⁸⁴.

Boal observa que las actividades artísticas y educativas están directamente ligadas con el quehacer político, y sobre todo, al analizar el rol del teatro como reflejo artístico de la visión política de una sociedad en una determinada época⁸⁵. El autor propone el *Teatro del Oprimido* como respuesta a las formas de teatro convencional, donde el espectador permanece sentado y callado en una actitud pasiva delante de las imágenes ya acabadas entregadas por el artista y sin posibilidad de diálogo.

En este sentido, ambos autores consideran la palabra como una pieza clave en los procesos de liberación de los oprimidos, es por esto que Boal en las diferentes propuestas metodológicas contenidas en el *Teatro del Oprimido*, “le da” la palabra al espectador, para que a través del teatro puedan hacer visibles sus propias historias y problemáticas, y puedan ser parte de un proceso de revelación crítico comunitario.

Uno de los puntos de conexión entre Freire y la propuesta de Boal, tiene relación con el hacer partícipe al sujeto de investigación dentro de la misma. En el ejemplo del *Teatro del Oprimido* de Boal, se traduce en lo que el autor denomina el concepto de “Espect-actor”, que busca sacar al espectador de su estado de pasividad y se propone transformarlo en protagonista de la acción dramática y situarlo como ente creador para

⁸³ BARAUNA TEIXEIRA, T. M. 2005. Dimensões sócio educativas do teatro do oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal. Barcelona, Univeritat Autònoma de Barcelona, Facultat de Pedagogia. p.123. Traducción de Constanza Blanco.

⁸⁴ BOAL, A. 1998. Teatro del oprimido. Ejercicios para actores y no actores. Barcelona, Editorial Alba. p. 21.

⁸⁵ BARAUNA TEIXEIRA, T. M., *op. cit.*, p. 119.

que desde este lugar, pueda reflexionar sobre su propia historia y modificar la realidad en el presente con el fin de crear futuro.

El potencial de transformación social derivado de las reflexiones de Freire, está implícito en la propuesta de Boal principalmente desde dos puntos de relación: la dimensión pedagógica del teatro y por otra parte su dimensión artística.

El planteamiento participativo y comunitario planteado por Freire como vía a la democracia, está presente en los postulados del *Teatro del Oprimido* de Boal y es llevado a la práctica a través de diferentes metodologías propuestas por el autor, como el *teatro legislativo*, el *teatro invisible* o el *teatro foro*, donde se potencia la reflexión y acción, tanto de actores como espectadores.

Para Tânia Barauna⁸⁶, ambas metodologías tienen como punto en común los siguientes factores⁸⁷:

-Ambos autores proponen, mediante el uso de sus métodos, la vinculación entre los elementos enseñanza, pedagogía, experiencia, trabajo y política.

-Ambos coinciden en el valor de la práctica educativa desde la noción de que la educación es una herramienta para poder leer y conocer el mundo para su posterior transformación.

-Sus reflexiones están guiadas por un proyecto político pedagógico que persigue la liberación de la figura del oprimido.

-Ambos defienden y enfatizan en la importancia del diálogo en la educación.

Es posible encontrar otros nexos entre ambas propuestas metodológicas, por ejemplo en la conciencia de la imposibilidad de neutralidad tanto en el accionar pedagógico como en el quehacer teatral o la importancia que ambos autores

⁸⁶ Psicopedagoga y profesora universitaria de origen brasileño; Doctora en Educación y Sociedad por la Universitat Autònoma de Barcelona, España.

⁸⁷ BARAUNA TEIXEIRA, T. M., *op. cit.*, p. 121.

recalaron tanto de la acción educativa como la teatral, en los procesos de liberación humana y de transformación social⁸⁸.

En relación a los orígenes de ambas propuestas metodológicas, Freire basa su trabajo en los principios de la *educación popular* a través de la práctica alfabetizadora, y Boal en el *teatro popular* con el fin de hacer partícipe al espectador del proceso teatral.

En el ámbito pedagógico del proceso teatral del *Teatro del Oprimido*, el profesor adquiere una categoría de facilitador, monitor o guía del proceso configurando a través de esta nomenclatura, la noción de horizontalidad propuesta por Freire, y que está presente también en las propuestas de otros pedagogos teatrales -como García-Huidobro o Laferrière- anteriormente citados.

Freire reconocía en la potencialidad de la conciencia, la diferenciación básica del ser humano de los animales, cosa que a su vez, constituye a los primeros, en seres *inconclusos*, que necesitan aprender y aprenderse a sí mismos en el mundo que los rodea y que los construye para poder modificarlo. Siguiendo esta línea, el teatro para Boal, es el arte de la autoconciencia: “el teatro es eso: ¡el arte de vernos a nosotros mismos, el arte de vernos viéndonos!⁸⁹

Respecto a la aplicación práctica de los principios de Freire a un proceso pedagógico teatral, el autor Carlos Vázquez Lomelí⁹⁰, aborda desde una mirada *problematizadora* el rol de la pedagogía teatral en el siglo XX y se refiere a la disciplina actoral desde la dimensión del actor inserto en proceso de formación como en su calidad de potencial educador teatral.

La propuesta de Vázquez Lomelí, parte de la idea de que la gran mayoría de las poéticas y metodologías teatrales que se imparten dentro de los procesos académicos

⁸⁸ *Ibíd.*, p.122.

⁸⁹ *Ibíd.*, p. 33.

⁹⁰ Es director escénico, pedagogo teatral e investigador de origen mexicano. Doctor en Educación con especialidad en comunicación, docente en el Departamento Artes Escénicas en la División de Artes y Humanidades, e investigador en el Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad de Guadalajara (México).

tanto formales como informales, y que tienen como precedente las tendencias europeas y norteamericanas del S. XX hasta ahora, tienen como objetivo enfatizar en el actor y en la disciplina teatral desde el manejo de la técnica, la maestría en la ejecución o la búsqueda científicista de la aplicación de métodos de actuación⁹¹.

Esto se ha traducido, en la mirada del autor, en que la principal preocupación en un proceso de formación actoral -entendido desde la academia pero asumiendo que ésta se constituye como referencia también para los procesos fuera de ella-, se ha centrado en un conjunto de disciplinas que sustentan el quehacer escénico y que tienen relación con el manejo y dominio de técnicas que buscan darle sentido curricular al oficio actoral en sí mismo (como las áreas de danza, movimiento, expresión corporal, actuación o voz), y por otro lado, las materias teóricas complementarias de la formación de un actor profesional, como estética, semiótica o historia del arte, responden a completar explícitamente un perfil de actor culto⁹². Vázquez Lomelí no se manifiesta en contra de esta forma de comprender curricularmente la formación teatral, pero sí evidencia que en la mayoría de los casos esta va en desmedro de una formación atenta a la construcción de actores-sujetos sociales comprometidos con sus entornos y capaces de vincular su labor escénica a las problemáticas sociales que les correspondan.

Esta manera de organizar y estructurar las prioridades dentro de un proceso de formación teatral, representan para el autor, en la mayoría de los casos, una vía para dotar al futuro actor de un “conocimiento desvinculado y descontextualizado de su propia realidad social, cultural y política; por consiguiente, su hacer estético-artístico resulta afectado y falseado, legitimando así las representaciones opresivas dominantes”⁹³.

Vázquez Lomelí afirma que en el campo de la creación teórica en materia de pedagogía teatral, entre los años 1990 y 2005, prepondera una inclinación hacia la

⁹¹ VÁZQUEZ LOMELÍ, C. M. 2009. Pedagogía Teatral: Una propuesta teórico-metodológica crítica. Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 3 (3). p. 63.

⁹² *Ibíd.*

⁹³ *Ibíd.*

sistematización de técnicas y metodologías de actuación para la formación de actores teatrales. Esta misma, en ningún caso es negativa, pero en palabras de Vázquez Lomelí de cierta manera “excluye la posibilidad de vincular el conocimiento específico del área artística del conocimiento del actor-sujeto acerca de su realidad social”⁹⁴ y este conocimiento, no solo presupone una reflexión crítica sobre la realidad social que lo constituye a él mismo como sujeto inserto dentro de ella, sino también la posibilidad de realizar acciones que promuevan un cambio en dicha realidad.

La propuesta del autor persigue generar una contextualización de la acción dramática misma, y por tanto del actor y de los procesos que se generan dentro de la escena, como una acción social y cultural en vinculación con la realidad que los constituye, en donde el actor se instale como sujeto social inserto en una realidad concreta de la cual no está desconectado. El objetivo sería generar desde el proceso formativo teatral, actores-sujetos capaces de cuestionar el orden social imperante, que promuevan tanto en ellos mismos como en los espectadores, el deseo y la necesidad de un cambio para construir una sociedad mejor y más justa.

Vázquez Lomelí denuncia que muchos de los problemas de la reflexión en torno a la práctica pedagógica en el teatro, derivan de una falta de definición objetiva en el ámbito de los límites que la configuran y plantea que “el problema fundamental – por lo menos en Latinoamérica- es la carencia de sistematizaciones teórico-metodológicas de los procesos educativos en teatro”⁹⁵.

El autor propone una posible respuesta a esta problemática de acuerdo a la apreciación del pedagogo argentino Raúl Serrano⁹⁶, quien plantea como primer factor “la complejidad del objeto teatral y por ende de su pedagogía”⁹⁷ lo que dificulta los procesos de sistematización del fenómeno. Por otra parte, ambos concuerdan en que otro

⁹⁴ *Ibíd.*

⁹⁵ *Ibíd.*, p. 64.

⁹⁶ Docente, actor y director teatral de origen argentino de vasta trayectoria; autor de numerosas publicaciones y fundador de la Escuela de Teatro de Buenos Aires.

⁹⁷ SERRANO, R. citado en VÁSQUEZ LOMELÍ, C. M., *op. cit.*, p. 64

factor que podría influir mucho es una actitud generalizada frente a la “utilidad social⁹⁸” del arte o su aporte en estos tiempos, que afecta la concepción de todos los procesos vinculados a su práctica. En un intento por definir la naturaleza de la pedagogía teatral, el autor infiere que se trata de “una disciplina con enfoques multidisciplinarios, que implica diversos modos de ejecutar tanto la teoría como la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el actor de manera sistemática, reflexiva y crítica”⁹⁹.

Para Vázquez Lomelí al igual que Laferrière, el ejercicio de la pedagogía teatral requiere de las competencias profesionales de un pedagogo y de un artista teatral combinadas. Su propuesta de construcción de una metodología teórico-práctica crítica en los procesos formativos teatrales se basa en cuatro pilares principales¹⁰⁰:

- A través de una pedagogía teatral crítica es posible formar un actor-sujeto capaz de hacer representaciones críticas de su realidad social a través de la problematización, tanto teórica como metodológica de la acción dramática.
- La preparación del actor-sujeto está direccionada a generar en él un distanciamiento crítico sobre su contexto de realidad cotidiana que le permitirá intervenirla mediante su ejercicio profesional para su transformación, cuestionando el orden social establecido por la cultura dominante.
- La educación del actor-sujeto posibilita el desarrollo de sus habilidades de lenguaje y pensamiento, que podrían traducirse en un saber- conocimiento que lo empodera social y políticamente, capaz de generar transformaciones en el mismo y en su entorno.
- La pedagogía teatral crítica potencia la comunicación teatral o la *escenovidencia* (término acuñado por el autor para referirse al vínculo comunicativo entre el objeto teatral y un espectador más activo frente al fenómeno escénico) donde se generen las condiciones para que el observador pueda reflexionar críticamente sobre los sentidos que el actor activa en la acción dramática, y vincularlos a la

⁹⁸ *Ibíd.*, p. 65.

⁹⁹ *Ibíd.*, p. 65.

¹⁰⁰ *Ibíd.*, p. 68.

trascendencia político-social que evoca el teatro como fenómeno público y abierto.

La comunicación teatral entre la sociedad y la escena misma, para Vázquez Lomelí, es un espacio donde: “se hace explícita e implícita la responsabilidad de los sujetos en la construcción de su realidad social”¹⁰¹ y que tiene varias y múltiples dimensiones de acción que se pueden desarrollar en el quehacer del actor en secuencia o simultáneamente: pedagogo-alumno, actor- director y actor-*escenovidente*. La metodología propuesta por el autor, se basa en la idea de *problematizar* el trabajo escénico partiendo por el concepto mismo de acción dramática¹⁰², sometiéndola a la crítica desde una mirada social y vinculada con el contexto real de los actores para que así, desde esta reflexión crítica, sean capaces de promover y potenciar el deseo, la necesidad y la esperanza (en términos Freireanos) tanto en ellos como en los *escenovidentes*¹⁰³.

¹⁰¹ *Ibíd.*, p. 69

¹⁰² El autor aclara que se refiere al concepto de *acción dramática* abordado desde la concepción de la *Poética* de Aristóteles y su uso específicamente en el teatro psicológico o en el trabajo realista de construcción escénico.

¹⁰³ *Ibíd.*, p. 70.

CAPÍTULO II

TEATRO COMUNITARIO

En el intento por encontrar una definición del concepto teatro comunitario, el primer obstáculo que aparece en el camino es el poco o casi nulo registro documentado de forma teórica que es posible hallar en nuestro país. Sin ir más lejos, en la biblioteca de esta misma casa de estudios, en el archivo del Departamento de Teatro, el último trabajo que trata el tema ingresado por un alumno data del año 1986 y después de eso, solo existen vagas referencias que no alcanzan mayor profundidad. Si bien, aún existen varios otros lugares de archivo donde buscar, respecto a las bibliografías y documentos respaldados teóricamente, el primer impulso es revisar la historia de este tipo de manifestación artística en la experiencia de países vecinos, siendo Argentina, Brasil y Colombia tres ejemplos en donde las prácticas teatrales comunitarias se han desarrollado continuamente en las últimas décadas.

2.1 ANTECEDENTES Y DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO

Históricamente, el surgimiento del teatro comunitario en Europa está vinculado temporalmente a las consecuencias en la población de la Segunda Guerra Mundial. Países como Italia y Francia tienen un vasto registro de sus experiencias teatrales comunitarias. En el caso de Latinoamérica, el desarrollo de esta forma teatral, está directamente vinculada a los procesos de recuperación de los tejidos populares de orden colectivo en un torno al arte en contextos de *post-dictadura*. El desarrollo en Latinoamérica de esta práctica ha tenido diferentes niveles de avance dependiendo de cada contexto de sociedad o país que se revise.

Según Marcela Bidegain¹⁰⁴ el concepto de teatro comunitario puede acotarse a la siguiente afirmación;

El teatro comunitario surge como necesidad de un grupo de personas de determinada región, barrio o población de reunirse, agruparse y comunicarse a través del teatro. Es un tipo de manifestación y expresión artística que parte de la premisa de que el arte es un derecho de todo ciudadano y, que como la salud, el alimento y la educación, debe estar entre sus prioridades (...) y propone a la comunidad asumirlo como tal y no delegarlo en otros¹⁰⁵.

El teatro comunitario se configura como una manifestación generada por y para la comunidad en un gesto que reivindica su memoria colectiva, los espacios públicos y sus derechos como ciudadanos. Se origina desde la concepción del arte como una práctica concreta y directa, capaz de generar transformaciones sociales en las personas que se vinculan a ella y que tiene como base la idea del ser humano como un ente intrínsecamente creativo, que debe tener espacio para su desarrollo artístico y cultural.

No se concibe como un pasatiempo ni como un espacio de ocio, o con fines terapéuticos; sino como una forma de producción, un espacio para la voluntad de *hacer* o *construir* a través del teatro¹⁰⁶. Este tipo de manifestación nace de la voluntad de una comunidad específica, de reunirse y organizarse en torno a la práctica teatral, apelando a la integración en todo momento.

La práctica teatral comunitaria se puede desarrollar en diversos contextos: puede llevarse a cabo con vecinos de una comunidad particular en donde trabajan en la creación de un relato teatral colectivo generado a partir de sus propias experiencias como habitantes de un determinado lugar y como miembros de una comunidad

¹⁰⁴Profesora en Letras, especializada en Teatro. Se desempeña como docente de la cátedra de Pedagogía Teatral en la Maestría de la Universidad del Desarrollo de Santiago de Chile, y como investigadora en el Centro de Investigación en Historia y Teoría Teatral en Centro Cultural Ricardo Rojas de la Universidad Nacional de Buenos Aires; también en el Área de Investigaciones Interdisciplinarias del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

¹⁰⁵ BIDEGAIN, M. 2007. Teatro Comunitario. Resistencia y transformación social. Buenos Aires, Ed. Atuel. p. 33.

¹⁰⁶ *Ibíd.*

específica; también los grupos pueden crearse en torno a eventos aislados. Pueden ser también colectividades indígenas, grupos de estudiantes, miembros de un sindicato o juntas de vecinos. Lo importante es que el grupo constituya en sí una identidad comunitaria o la construya en la práctica misma del trabajo teatral.

Es un fenómeno que no tiene límites de edad; la gente de todas las edades es admitida, porque se valora sobremanera el intercambio de las experiencias entre las diferentes personas que integran un grupo y que sus vivencias generacionales se interrelacionen. Tampoco tiene consignas políticas ni motivos religiosos. Es autoconvocado y promueve la autogestión como mecanismo de supervivencia de sus proyectos, apelando a la independencia y libertad de la propuesta comunitaria¹⁰⁷. Esto último no quiere decir que una iniciativa de teatro comunitario esté imposibilitada de recibir aportes públicos o privados, o que sus miembros deban ser exclusivamente personas ajenas al campo profesional del teatro; simplemente hace énfasis en que la naturaleza de cada proyecto de esta categoría y el resguardo de la misión social enfatizado en la participación comunitaria, serán siempre la prioridad.

Tanto sus producciones como su público objetivo, surgen en un contexto periférico, comprendiendo el circuito hegemónico cultural imperante, como un espacio en el que no tienen cabida, por esto mismo, su quehacer se configura al margen, por una razón muy sencilla: su labor antes de instalarse como una reflexión artística, nace de un impulso social, en el cual la noción estética pasa a segundo plano, por ende sus espacios de realización abarcan un espectro mucho más grande que el que se enmarca en las salas de teatro¹⁰⁸.

El teatro comunitario comprende el arte como un derecho: plantea a la comunidad asumir su desarrollo como tal, y no delegarlo en otros o esperar a que las autoridades se manifiesten. Su propuesta es instalar el arte dentro de la comunidad como un ámbito de desarrollo que no esté aislado del cotidiano de la gente, por medio del

¹⁰⁷ *Ibíd.*, p. 53

¹⁰⁸ BIDEGAIN, M. 2011. Teatro Comunitario Argentino: teatro habilitador y re-habilitador del ser social. Recorrido cartográfico por las temáticas de los espectáculos. *Revista Stichomythia*. 11-12. p.82.

incentivo de los lazos entre los integrantes de la comunidad de la que es parte. Para el teatrero comunitario, toda persona tiene un potencial creativo que ha sido cercenado y mutilado por el sistema en el que vivimos. De alguna manera, se comprende como aquel componente que el poder va quitándole al hombre; su capacidad de reflexión y de creación, porque se trata de elementos potencialmente peligrosos. La creatividad puede transformarse en una herramienta de subversión, vinculada a la emoción rebelde que atenta contra el pensamiento hegemónico. Por eso, es este mismo elemento el que los teatreros buscan revivir en la comunidad; quienes practican esta forma de teatro, están convencidos de la efectividad que tiene este tipo de manifestación y plantean que solo falta potenciar y generar los espacios en donde la comunidad pueda volver a encontrarse y a crear.

El teatro comunitario no tiene límites de edad ni de integrantes; en la experiencia argentina los grupos pueden tener mínimo 40 participantes y llegar a incluir en algunos casos hasta 200 o 300 personas que participan en diversas propuestas artísticas y de inclusión social. Los integrantes aprenden en el hacer, sin percatarse de la técnica. En un grupo de teatro comunitario puede haber gente de todos los estratos y formaciones, se considera un tipo de manifestación artística *amateur* porque no es necesario que sus integrantes hayan estudiado teatro o se hayan vinculado técnica o académicamente a este arte, sin embargo sí pueden ser guiados y direccionados por profesionales del área que participen también en uno de estos grupos, pero siempre desde el intercambio horizontal de los conocimientos. Las producciones de teatro comunitario se consideran íntegramente colectivas, porque todo se hace en conjunto, no es la genial idea de una sola persona la que se lleva a las tablas, sino el resultado de un trabajo constante y sistemático de un colectivo que vuelca sus historias e inquietudes al servicio de la creación¹⁰⁹.

Otro de los objetivos fundamentales del teatro comunitario, es devolverle a la comunidad un lugar de encuentro *real*; donde la interacción vuelva a ser una experiencia cara a cara y que no esté obstaculizada por la tecnología, la televisión o los nuevos

¹⁰⁹ BIDEGAIN, M., *op. cit.*, p. 46.

medios de comunicación que han sido instalados por el sistema capitalista neoliberal imperante para potenciar el individualismo y que crean una *falsa sensación* de comunicación y conectividad, cuando en lo concreto la mayoría de la gente ni conoce a sus vecinos. El teatro comunitario pretende devolverle a la comunidad ese espacio donde es indispensable para la comunicación humana el contacto real entre las personas.

Particularmente en la experiencia argentina, el teatro comunitario se propone como un tipo de manifestación artística y social, que tiene como pie forzado, el vínculo con la territorialidad específica en la que se instala. El primer recurso que cobra relevancia a la hora de pensar el trabajo comunitario y el concepto de comunicación entre individuos, es el espacio en donde la obra se presenta y el lugar de encuentro y de ensayo¹¹⁰.

Esto pone en evidencia inmediatamente dos dimensiones territoriales que necesita este tipo de manifestación: por un lado, un espacio inmediato donde la gente pueda reunirse, un galpón abandonado, una plaza, una junta de vecinos, una escuela, a ensayar y trabajar y un espacio donde se representará el resultado del proceso que han llevado a cabo. A veces, se trata de un trabajo que se enmarca territorialmente en un mismo espacio y que después la puesta en escena, conserva su vínculo inmediato con el lugar de trabajo. Además, la experiencia artística comunitaria tiene la particularidad de presentarse la mayor parte de las veces en espacios abiertos, justamente para incentivar al resto de la comunidad a que se integre¹¹¹.

¹¹⁰ BIDEGAIN, M., *op. cit.*, p. 38.

¹¹¹ *Ibíd.*, p. 39.

2.2 LA DIMENSIÓN POLÍTICA DEL TEATRO COMUNITARIO

En la dimensión política del teatro comunitario es posible encontrar diversos factores en juego: Uno de ellos es el concepto de *convivio* como aspecto inherente a su construcción usado por Jorge Dubatti¹¹² (1963), colega de la investigadora Bidegain en el campo de la experiencia teatral comunitaria argentina.

El *convivio* para Dubatti, representa el pilar fundamental del fenómeno teatral: el encuentro de un grupo de personas, - de presencias in situ- en un punto determinado del espacio y del tiempo. En relación a esta idea, el teatro es un acto de *convivio* constante, y en el caso del teatro comunitario su práctica adquiere una alta carga política al tratarse de una manifestación subalterna, que podría desde el punto de vista de las comunicaciones, incluso ser considerada anti sistémica¹¹³. El *convivio* es posible identificarlo en todos los fenómenos teatrales. En el contexto del teatro comunitario, podría decirse que se produce en dos instancias; primero durante la *reunión* del grupo para encontrarse, organizarse y producir las obras teatrales con todo lo que ello implica; y luego en el momento de la puesta en escena, en donde además se muestra a un público que comparte los relatos comunitarios haciendo posible la identificación y el reconocimiento de cada historia¹¹⁴.

Otro aspecto fundamental es la definición del fenómeno teatral comunitario como una experiencia única y particular, que si bien puede tener puntos en común, siempre va a tener una condición de movilidad permanente y cambio, al tratarse de grupos humanos en procesos de transformación constante. Bidegain se refiere a esto declarando que:

¹¹² Jorge Dubatti es un profesor universitario, crítico e historiador teatral argentino.

¹¹³ DUBATTI, J. citado en RASFTOPOLO, A. 2011. Apuntes sobre Teatro Comunitario. [en línea]. La revista del CCC. 11. <<http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/228/>> [consulta: 18 de Junio de 2014].

¹¹⁴ RASFTOPOLO, Alexis. El teatro comunitario y sus posibilidades: la murga de la estación. En: BIDEGAIN, M. y PROAÑO GÓMEZ, L. (Ed.) 2014. El Movimiento teatral argentino. Reflexiones acerca de la experiencia en la última década (2001-2011). Buenos Aires, Ediciones del CCC. p.5

Los grupos de teatro comunitario están en permanente renovación, cambio y circulación. El grupo se reconstituye a partir de los integrantes que entran y salen. (...) Como en toda sociedad fragilizada en un año puede haber factores que determinen un cambio radical en la vida de un individuo. Los grupos de teatro comunitario son, por lo tanto, muy dinámicos, reflejan o espejan los movimientos sociales. En su inestabilidad radica, paradójicamente, su estabilidad¹¹⁵.

Sobre esto último, es importante recalcar la naturaleza específica y particular de cada proceso de teatro comunitario, cuyas condiciones especiales determinarán las características del trabajo del grupo y de sus objetivos de creación y desarrollo, entendiendo que esta forma de teatro no puede ser encasillada en una apreciación estática del fenómeno ya que se configura siempre, en cada caso puntual, a partir de subjetividades, de diversas posturas ideológicas y la práctica misma de la disciplina escénica es un proceso en constante mutación y cambio.

Otro aspecto relevante es la ocupación del espacio público. Este se vuelve un elemento fundamental para el Teatro Comunitario, en tanto que uno de los objetivos es conservar y re-habitar estos espacios. En algunos casos, las obras creadas por los grupos tienen una estrecha relación respecto del lugar en donde se hacen, generando que el territorio cobre gran importancia a la hora de pensar la dramaturgia¹¹⁶. Lo que identifica el trabajo artístico de los grupos es que ponen su discurso dramático al servicio de la transmisión y configuración de valores que conforman su propia identidad comunitaria y que se vinculan con sus experiencias y visiones de vida. Los procesos de creación se generan de manera colectiva y a nivel de trabajo escénico, pueden ser guiados por alguno de los mismos participantes, con o sin experiencia profesional teatral.

El factor político en esta forma de práctica teatral se cuela de forma más visible en el proceso mismo de trabajo y desarrollo, que en la obra como resultado o producto artístico final. Si bien, pueden existir obras de teatro creadas por grupos de teatro

¹¹⁵ BIDEGAIN, Marcela. 2011. Teatro Comunitario Argentino: teatro habilitador y re-habilitador del ser social. Recorrido cartográfico por las temáticas de los espectáculos. Revista Stichomythia. 11-12. p.84.

¹¹⁶ FALZARI, Gastón. 2011. La comunicación teatral comunitaria: La obra como estrategia. [en línea] La revista del CCC. 11. < <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/229/>> [consulta: 18 de Junio de 2014].

comunitario de contenido político, el sentido de la dimensión *política* de esta práctica se refleja de manera evidente en sus *procesos y funcionamientos*.

Para la autora Lola Proaño-Gómez¹¹⁷ la dimensión de “lo político” en la práctica comunitaria estaría configurada en que este tipo de producción escénica produce una suerte de inversión de los planteamientos neoliberales al instalarse desde una trinchera de resistencia ante la privatización de los espacios públicos y al generar distinciones entre la noción de lo público y lo privado¹¹⁸. Proaño-Gómez sostiene que el trabajo de los grupos de teatro comunitario se instalan en oposición al sistema económico neoliberal y al capitalismo imperante, proponiéndose generar,- tanto en la reflexión misma de la práctica entre sus integrantes, como en la apreciación del espectador-, el deseo y la capacidad de modificar la historia y la transformación de la realidad social.

Bidegain por su parte, sitúa este tipo de actividad teatral en un espacio de resistencia ante el poder establecido, ya que en la configuración misma de su práctica y en sus métodos de producción se establece una *praxis* contrahegemónica que cuestiona el concepto de arte establecidos por el discurso oficial.

En la referencia argentina, al tratarse de una práctica realizada colectivamente, en el barrio o comuna o con los vecinos; se persigue que la comunidad misma deje de comportarse como un mero espectador pasivo de la creación y comience a intervenir directamente en su construcción. El espacio público se recupera para el público y se rehabilita un tipo de cultura que promueve la interacción entre las personas a partir del habitar y cuidar un espacio de todos entre todos. Teniendo esta última idea en cuenta, es posible evidenciar otros mecanismos que utiliza el teatro comunitario para movilizar a

¹¹⁷ Lola Proaño-Gómez es profesora del Departamento de Lenguas del Pasadena City College, California. Es Ph.D.en Teatro Latinoamericano de la Universidad de California, Irvine, Master en Filosofía de la Universidad de Estado de California, Los Ángeles, y Doctora en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Quito, Ecuador. En Argentina, integra el consejo asesor del Grupo de Estudios de Teatro Argentino e Iberoamericano (GETEA, UBA) y el grupo de investigación del Centro Cultural de Cooperación.

¹¹⁸ PROAÑO-GÓMEZ, L. 2010. El desplazamiento de la política: teatro comunitario argentino. [en línea] Revista Afuera. 9. <<http://www.revistaafuera.com/articulo.php?id=61&nro=9>> [consulta: 05 de julio de 2014]

su espectador, y esto se hace visible en la elección de los géneros con los que se trabajan los procesos de creación. En el caso de la experiencia argentina los grupos de teatro comunitario tienen una alta influencia del arte popular en sus trabajos, y se utilizan géneros como el sainete¹¹⁹, la murga¹²⁰ y el teatro callejero para llegar de manera más directa al público¹²¹.

El teatro comunitario rescata del sainete algunos elementos clave como la duración de sus espectáculos, que no deben exceder nunca la hora, y también el uso de la estereotipación de los personajes que representan lugares comunes en el inconsciente colectivo, provenientes de diferentes estratos sociales y reflejando en escena la forma en que se relacionan¹²²; como lo serían acá, *el borracho, el flaite, el cuico, etc...* para generar una crítica hacia la forma en que se configuran las conductas sociales y las costumbres. En el ejemplo de la experiencia uruguaya y argentina, los grupos de teatro comunitario rescatan de la murga la musicalidad y las canciones, además del uso de la parodia y la construcción del encuentro en torno a la idea de carnaval, potenciando el concepto de celebración en relación al encuentro con el otro y al festejo de la recuperación de un espacio público. A raíz de esto aparece la dimensión lúdica en el teatro comunitario, donde el juego se instala como otro pilar fundamental de esta práctica.

Se hace evidente la influencia del teatro callejero en los mecanismos de construcción de lenguaje del teatro comunitario, si bien la gente suele confundir ambas cosas, solo comparten su vinculación si es que este último se desarrolla en un espacio público, ya que en el teatro callejero nos encontramos con grupos configurados por

¹¹⁹ Un sainete es una pequeña pieza dramática en un solo acto, de temática festiva y generalmente de carácter popular. Tradicionalmente se integraba dentro de otra pieza dramática de mayor extensión, en el intermedio o al final de la representación.

¹²⁰ La murga es un género de música popular de tradición española que se vincula comúnmente con manifestaciones callejeras carnavalescas y donde se integran elementos teatrales. En Latinoamérica, la murga se ha desarrollado con mayor fuerza en países como Argentina o Uruguay, en donde se han generado nuevos estilos y variaciones.

¹²¹ RASFOTOPOLO, A., *op. cit.*

¹²² FALZARI, G., *op. cit.*

profesionales que eligen la calle como opción estética e ideológica, a diferencia de la práctica teatral comunitaria donde esto no es una condición determinante.

En ciertas ocasiones, las obras de teatro comunitario, utilizan como recurso para interpelar al espectador el rescate y la fusión de elementos que vienen de la industria cultural establecida, avalada por los medios de comunicación masivos, y que han sido integrados como populares por amplios sectores de población: “Este recurso pone en juego la construcción de sentido de las producciones culturales a partir de lo que el bloque *hegemónico* define como popular, y de la apropiación y re-significación que las manifestaciones culturales de los sectores subalternos –en este caso el Teatro Comunitario- hacen de esas construcciones”¹²³.

En su configuración y objetivos, el teatro comunitario se presenta como una vía de posible transformación social, y abre la posibilidad de promover un nuevo espacio de relaciones sociales, posibilitando el cambio en la forma de comunicación de las comunidades, donde por medio del teatro y de la creación pueda ser posible *compartir experiencias y recuperar conocimiento*.

2.3 ANTECEDENTES DE TEATRO COMUNITARIO EN CHILE

En Chile, el teatro comunitario –como formato o metodología- no es una experiencia teatral reciente. Se trata de una tradición que puede rastrearse hasta el primer cuarto del siglo XX con manifestaciones populares como el *teatro salitrero* o el *teatro anarquista*. Sin embargo, hay dos factores que contribuyen al hecho de considerar el teatro comunitario como una experiencia nacida hacia la década de los '80: por una parte, la naturaleza periférica de este tipo de manifestaciones, ha provocado que este formato teatral se mueva en el ojo ciego de la academia. Esto dificulta el registro de los

¹²³ *Ibíd.*

sucesos y hazañas del teatro comunitario, creando la impresión de una historia de poco movimiento.

Por otro lado, el teatro comunitario no estuvo ajeno a los efectos del golpe de Estado. Su actividad fue en retroceso o llegó a cortarse de raíz. En un ámbito cuya médula de transmisión es el canal informal y la enseñanza intergeneracional, las consecuencias de la dictadura fueron totalmente devastadoras. No obstante, por justicia y por exactitud hay que hablar de “reactivación” del teatro comunitario a partir de los años ’80, principalmente con las actividades teatrales comunitarias surgidas desde la compañía de teatro *La Carreta*, quienes, posteriormente, fundarán el *Festival ENTEPOLA*¹²⁴ y establecerán un hito que con los años seguirá vigente. Los años ’80 y sobretodo ’90 serán testigos de un auge de las iniciativas de teatro comunitario, entre los cuáles cabe destacar las experiencias de trabajo de agrupaciones como la *Compañía de Teatro La Tirana*, con más de 24 años de historia; *Teatro Pasmí*, *Teatro de Dudosa Procedencia*, *Colectivo Sustento*, y la misma experiencia de teatro *La Carreta* o de *Teatro el Riel*, ambas con más de 30 años de trayectoria¹²⁵. Todas las compañías que han sido parte de este movimiento, responden a diferentes intereses y se enmarcan en distintos estilos de trabajo teatral, no todos se autodefinen dentro del marco del teatro comunitario. El auge de estas últimas décadas ha resucitado esta práctica teatral como un movimiento de larga tradición, pero de todas maneras es indudable, que aún existe una deuda considerable relativa a la documentación de estos procesos y a la difusión de sus actividades.

¹²⁴ De cierta manera, el concepto *Teatro Comunitario* se integra de manera paulatina a las definiciones del medio, a través del trabajo de visibilización y difusión realizado por *ENTEPOLA* y *Teatro la Carreta*, quienes comenzaron a usar la definición de *teatro comunitario* en su labor, desde el año 2006 en adelante. ENTEPOLA en sus inicios, partió como Encuentro de Teatro Poblacional, luego se denominó Encuentro de Teatro Popular Latinoamericano hasta el año 2006, cuando comenzó a llamar Festival Internacional de Teatro Comunitario, evento que activaría el uso más expandido del concepto.

¹²⁵ BOZO, J. 2014. Trayectoria del Teatro Popular en Chile; entre la Dictadura y la Transición democrática. Proyecto de Tesis para Obtención de Grado de Magíster en Sociología. Santiago, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

CAPÍTULO III

LA EXPERIENCIA TEATRAL COMUNITARIA EN LA CÁRCEL DE COLINA 1

La naturaleza ha hecho al hombre feliz y bueno, pero la sociedad lo deprava y lo hace miserable.

Jean-Jacques Rousseau

3.1 HISTORIA Y CONTEXTO: UNA EXPERIENCIA DE TEATRO CARCELARIO

La experiencia de teatro comunitario que se produce en la cárcel de Colina I es una instancia de desarrollo y labor artístico sostenido en el tiempo por la constancia y continuidad de esta actividad llevada a cabo por el grupo de teatro comunitario *Colectivo Sustento* y su compromiso con los pilares que movilizan su quehacer: Teatro/arte comunitario, sustentabilidad y justicia social¹²⁶.

Desde el año 2002 hasta el 2011, los talleres de teatro al interior del penal estaban guiados por el grupo de teatro comunitario *Teatro Pasmí*, y desde el 2012 a la fecha, *Colectivo Sustento* -conformado por antiguos integrantes de *Teatro Pasmí*, nuevos teatristas participantes e integrantes de los mismos talleres dentro de la cárcel tras su salida-, han continuado desarrollando este trabajo.

En general, el teatro carcelario en Chile se caracteriza principalmente por utilizar como herramienta ciertos elementos extraídos de la dramaterapia¹²⁷, entendiendo la

¹²⁶ COLECTIVO SUSTENTO. Página web. [en línea] <<http://colectivosustento.org/es/>> [consulta: 05 de junio de 2014].

práctica teatral como una herramienta para la *rehabilitación* de los internos y su posterior *integración* a la sociedad. Se establece una suerte de paralelo con la experiencia de teatro carcelario en otros países, donde se fomenta el trabajo individual, centrado en el sujeto, desde el trabajo testimonial y donde se hace énfasis explícito en las potencialidades rehabilitadoras y terapéuticas de la práctica teatral. La mayoría de los casos, de los talleres teatrales que se constituyen en un contexto carcelario, responden a esta lógica.

En este sentido, el trabajo propuesto por *Colectivo Sustento* no se enmarca en este contexto de trabajo terapéutico o está basado en las herramientas del psicodrama¹²⁸, ya que ellos parten de la creencia y postura ideológica de que la acción rehabilitadora implica suponer –en la visión generalizada de la materia- la existencia de un sujeto que *tiene que* reaprender a *integrarse* a la sociedad de la cual fue excluido y no son partidarios de esta idea. Si bien, reconocen el aporte indudable del teatro como una actividad favorable para el desarrollo humano y de que la *rehabilitación* -como consecuencia- pueda vincularse a esta práctica teatral, el enfoque es diferente en la medida en que esto no es directo ni se transforma en un *slogan* de trabajo que pueda tender a potenciar la particularidad del carácter testimonial de un trabajo teatral carcelario o de la condición misma de los internos del penal que integran *Fénix e Ilusiones*. Simplemente en la mirada de *Colectivo Sustento*, se reconoce en el quehacer teatral ciertos elementos que podrían considerarse *terapéuticos* como el desarrollo del trabajo en equipo; de la capacidad de escucha y de diálogo; del respeto por el otro y por la diversidad; el romper la cultura del silencio; la acción de entrar en el juego del diálogo corporal, de los afectos, el trabajo en la autoestima, el desarrollo de la confianza en un contexto de desconfianza, etc. Desde esta visión, el teatro puede considerarse una actividad terapéutica para cualquiera, no solo para una persona privada de libertad y es

¹²⁸ Psicodrama: Técnica desarrollada por el psiquiatra J.L. Moreno que consiste en el análisis de conflictos interiores a través de la improvisación teatral, bajo la hipótesis que los problemas reprimidos y los errores de juicio aflorarán mediante el juego teatral.

esto último algo importante de recalcar en el enfoque del trabajo del colectivo tanto al interior como al exterior de la cárcel.

Otra característica fundamental de la experiencia artística carcelaria tiene relación con la continuidad de los procesos: generalmente se trata de experiencias que no logran mayor continuidad en el tiempo al tratarse de iniciativas personales de teatristas motivados por el aporte del quehacer teatral en este marco de trabajo pero que en la mayoría de los casos cuentan con poco y nulo apoyo por parte de Gendarmería Chile o el resto de las autoridades y profesionales de la cárcel, (psicólogos, trabajadores sociales y terapeutas ocasionales o del Estado), lo que dificulta el progreso de dichas actividades.

Además, si la complejidad de su desarrollo no fuera lo suficientemente alta, existen también en varios casos de experiencias de teatro carcelario, (contrario a lo que se podría pensar en primera instancia), un rechazo visible o una suerte de indiferencia generalizada desde las autoridades frente al desarrollo de los talleres de teatro, que son vistos como una pérdida de tiempo, o un espacio de ocio recreativo que podría considerarse como una vía para que los internos hablen mal y critiquen el sistema en el que están inmersos.

Aun así, en Chile, existen casos reconocidos por la comunidad teatral, de experiencias carcelarias que han tenido continuidad en el tiempo. Algunos ejemplos de la experiencia metropolitana son los trabajos de Nelson Rojas en la cárcel de Buin y posteriormente en el Centro Penitenciario Femenino (CPF) de San Joaquín; Carlos Aedo en la cárcel de Puente Alto y también en la Penitenciaría de Santiago; Verónica Quiceno en el CPF de San Joaquín; Marcos Olivos y el grupo *Actualidad Now* en Colina 1; Luis Dubó en la cárcel de San Miguel; Álvaro Paltanioni en Colina 1 y en la cárcel de Valparaíso; Myriam Espinoza en la cárcel de Valparaíso; Sofía Stefoni en la Penitenciaría de Santiago; Jacqueline Roumeau y la experiencia de su organización CoArtRe en diferentes centros penitenciarios del país y el caso mismo de *Colectivo Sustento*, objeto de estudio de esta investigación, y continuadores del trabajo de *Teatro Pasmí* en la cárcel de San Miguel y de Colina 1.

Cada uno de estos teatristas y los grupos que conforman, funcionan o han funcionado, (algunos ya no siguen sus procesos de trabajo), con diferentes lógicas, metodologías y objetivos, motivados por sus propios intereses y búsquedas creativas y la visión que tiene cada uno del quehacer teatral en un contexto carcelario.

Específicamente, el trabajo de *Colectivo Sustento con Fénix e Ilusiones* al interior de Colina 1, se enmarca en un contexto de acción teatral comunitaria, desde un enfoque teórico. Es importante hacer la distinción, ya que el Colectivo define su trabajo desde los parámetros del teatro comunitario en vez de autodefinir su campo de acción en el teatro carcelario. Si bien es innegable que están dentro de un contexto de cárcel y este territorio tiene sus propias reglas y funcionamiento interno, esta diferencia básicamente radica en el enfoque con el que son llevados a cabo los procesos teatrales. El teatro carcelario no implica necesariamente un trabajo horizontal, de creaciones colectivas o que tenga la condición de ser críticamente reflexivo; perfectamente se podría entender el trabajo teatral carcelario como una manifestación teatral establecida dentro de un espacio de cárcel y con internos, pero en donde la metodología de trabajo no guarde relación alguna con los principios planteados por la propuesta teatral comunitaria. En otras palabras, la diferencia está en que un teatrista puede hacer teatro en una cárcel, proponer un texto, una metodología de trabajo y dirigir a los participantes sin que estos intervengan mayormente, haciendo que el taller cumpla con otros objetivos predeterminados. Pero *Colectivo Sustento*, enmarca su acción de trabajo en la cárcel desde los parámetros del teatro comunitario, entendiendo la cárcel, como una comunidad más, con sus reglas y complejidades, como bien podría ser una junta de vecinos o un grupo de teatro barrial, y aplicando las herramientas metodológicas en todos los ámbitos del proceso que propone el teatro comunitario como herramientas de trabajo, y asumiendo a la vez, la dificultad en la contradicción de que se trata de una comunidad forzada, en la cual realmente nadie quiere estar. Además es importante recalcar el hecho de que ambos talleres, *Fénix e Ilusiones*¹²⁹ no reportan beneficio alguno a sus integrantes

¹²⁹ *Fénix* es el taller que se desarrolla en el sector de la población penal dentro del recinto e *Ilusiones* se desarrolla en el sector laboral. Ambos talleres son dirigidos actualmente por *Colectivo Sustento*, quienes

dentro de las políticas de Gendarmería, lo que sostiene la idea de que sus participantes, van motivados por su interés real en participar de la experiencia teatral y no porque el hecho de ser parte del taller implique alguna forma de beneficio dentro del sistema carcelario. En estos aspectos es posible delimitar el quehacer de *Colectivo Sustento* dentro de la Colina 1 como un trabajo teatral de corte comunitario: Por una parte, la comprensión de la cárcel como una comunidad más entre otras, con sus propias características y particularidades, y en donde se aplica el trabajo teatral desde la perspectiva metodológica de un proceso teatral comunitario y desde la condición de voluntariedad de los participantes de ambos talleres.

3.1.1 Antecedentes de Fénix e Ilusiones: Inicios bajo la dirección de *Teatro Pasmí*

Desde el año 1998, existió en Colina 1, un grupo de teatro llamado *Actualidad Now*, originado por el impulso de los mismos internos y guiado por el actor y dramaturgo, Marco Olivos¹³⁰. Este taller, nunca se oficializó ante las autoridades de la cárcel porque nunca fue pagado ni guiado por algún profesional, ya que era dirigido por los mismos internos. El trabajo comenzó en el área laboral de Colina 1. El trabajo de *Teatro Pasmí* con *Actualidad Now*, comenzó en diciembre de 2001, cuando se integraron Iván Iparraguirre, director de *Teatro Pasmí* junto a la actriz y directora Penélope Glass. Ambos continuaron trabajando junto a Olivos, haciéndose cargo del trabajo con el taller junto al resto de los integrantes de *Pasmí*, como compañía de teatro comunitario. Esta instancia se oficializó en marzo de 2002, con una providencia de entrada para los teatristas externos. En agosto de 2002, *Teatro Pasmí* comenzó a recibir

continuaron la labor de *Teatro Pasmí* en la guía de ambos procesos. Se autodenominan *Fénix e Ilusiones*, porque a pesar de ser dos talleres diferentes, ambas experiencias se constituyen colectivamente, como una sola agrupación.

¹³⁰ Marco Olivos, era un interno más de la cárcel, o sea, un artista autodidacta que tuvo su primer impulso en la creación del trabajo teatral estando privado de libertad.

un pago dentro del programa de talleres cuando se agregó un taller adicional al trabajo con *Actualidad Now*, que más tarde se denominaría *Fénix*.

La historia¹³¹ de *Teatro Pasmí* y su origen como grupo se remonta al año 1994 en la Comuna de San Miguel donde iniciaron su gestión como colectivo de trabajo teatral con un enfoque social, enmarcado en los principios del teatro popular y con intereses comunitarios. Su trabajo está enfocado en la realización de obras para colegios, talleres y el trabajo teatral con comunidades específicas. Comenzó a autodenominarse *compañía de teatro comunitario* desde el año 1999 cuando decidieron comenzar a hacer uso de esta nomenclatura, ya que antes de eso definían su trabajo en el campo del *teatro popular*.

El enfoque temático de sus propuestas está dirigido a favor del desarrollo social y de la igualdad de derechos, y se enmarca en una creación artística que potencie la denuncia de las injusticias sociales, la violencia y el abuso. Sus pilares de trabajo son la democratización de las artes y la búsqueda de la validación y el respeto por los derechos humanos. El grupo trabaja en cooperación con otras organizaciones sociales, comunitarias y artísticas y define su trabajo teatral en las bases del teatro comunitario, como un teatro con y para la comunidad. *Pasmí* se autodefine como una compañía de teatro multicultural, que durante muchos años tuvo su eje de acción en Chile y que actualmente tiene su base de trabajo en Europa.

El año 2002, *Pasmí* se integra al trabajo en Colina 1, considerándola como otra comunidad más de acción. Desde el año 1996, el trabajo de la compañía estuvo en contacto y colaboración directa con la organización de ENTEPOLA. El núcleo de trabajo de *Pasmí* en Colina 1, fue principalmente conformado por los teatristas Iván Iparraguirre y Penélope Glass.

¹³¹ TEATRO PASMI. Página web [en línea] <<http://www.teatropasmi.org/historia/historia.html>> [consulta: 05 de junio de 2014].

3.1.2 Período de transición: Orígenes y visión de *Colectivo Sustento*.

Colectivo Sustento es un grupo de teatro comunitario que nace el año 2012 bajo la dirección de Penélope Glass, que enfoca su labor al interior del penal de Colina 1 como una continuación del trabajo desarrollado por *Teatro Pasmí* desde el año 2002 al 2011 y también, fuera de la cárcel, en su entorno y comunidad más próxima.

Entre finales del año 2011 hasta septiembre del 2012, hay un período de transición en el traspaso de la guía del trabajo en Colina 1 desde *Pasmí* a *Colectivo Sustento*. En este proceso de transición, *Teatro Pasmí* se desvincula como colectivo de la dirección de los talleres y algunos de sus integrantes continúan trabajando de manera individual en la cárcel.

Penélope Glass asume la dirección de los grupos de teatro de Colina 1- en los que ya venía trabajando como integrante de *Teatro Pasmí* desde el año 2002-, en octubre de 2011, apoyada por Sebastián Squella. Una tercera integrante es Paulina Ledesma que ha apoyado la realización de ambos talleres esporádicamente desde el año 2008 hasta finales de 2014.

Los antiguos integrantes de *Pasmí* que se mantuvieron trabajando en la guía de ambos talleres en el período en que los grupos de trabajo quedaron “acéfalos”, formaron una nueva agrupación, -denominada *Colectivo Sustento*- y continuaron su trabajo como colectivo monitor de los dos talleres teatrales en Colina 1. El cambio de nombre responde a un giro en la dirección de ambos talleres teatrales – *Fénix e Ilusiones*- y marca una nueva etapa de trabajo. *Colectivo Sustento* se fundó formalmente en septiembre de 2012 y se hicieron cargo como colectivo del trabajo de ambos talleres.

Colectivo Sustento plantea sus pilares de trabajo motivados por los principios de: teatro/arte comunitario, sustentabilidad y justicia social. Esto se traduce en dos grandes áreas de acción: el teatro comunitario como estrategia y como herramienta concreta de trabajo desde lo artístico y lo social; y la implementación de una huerta como alternativa de autogestión sustentable y capacitación continua.

El colectivo se conformó inicialmente con antiguos integrantes de *Teatro Pasmí*; nuevos teatristas que se integraron a la iniciativa y ex-integrantes de los mismos talleres de Colina 1¹³². El núcleo de trabajo de *Colectivo Sustento* fue conformado en sus orígenes por Penélope Glass, Sebastián Squella, Mauricio Ramírez, Rodrigo Hernández, Gabriel Jiménez, Paulina Ledesma, Carolina Vera, Valeria Aguilar y Pierre Aumond. Luego el año 2013, se integran Constanza Ojeda, más Rubén Valenzuela y Francisco Morales (ambos ex *Fénix e Ilusiones*). Actualmente el núcleo de trabajo -desde el ámbito teatral- está configurado por Penélope Glass, Gabriel Jiménez, Constanza Ojeda, Carolina Vera y participan de manera más esporádica Sebastián Squella y Francisco Morales. Recientemente se han integrado también, Mo Stenger (EEUU) y Mariana Meza, quienes enfocan su labor principalmente al trabajo en la huerta.

El Colectivo centra su trabajo en el quehacer teatral, tanto en la cárcel con la guía de *Fénix e Ilusiones*, como en el medio libre. La idea del trabajo desde la huerta y su creación, se instaló como una posible instancia para solucionar ciertas inquietudes del grupo ante la necesidad de encontrar una manera de seguir sustentando el mismo quehacer teatral. En un principio, la idea era generar una manera de sostener económicamente al colectivo de trabajo -además de instalarse como una respuesta al sistema neoliberal y al control existente en la alimentación,- que paulatinamente fue transformándose en un proceso de capacitación para sus mismos integrantes. Especialmente para Gabriel Jiménez, quien fue durante muchos años miembro de *Fénix e Ilusiones* y que cuando salió de la Colina 1, continuó interesado por el quehacer teatral y permaneció junto a *Colectivo Sustento*, siendo la huerta para él, una instancia de aprendizaje y de capacitación como técnico agrícola fruto de una colaboración con la Granja Huellas Verdes¹³³.

La huerta genera los ingresos suficientes como para retroalimentar el mismo sistema y el objetivo a largo plazo es generar ingresos directos para quienes trabajen en

¹³² Algunos integrantes de *Fénix e Ilusiones*, han continuado sus procesos teatrales junto a *Colectivo Sustento* -habiendo ya terminado sus condenas y estando fuera de la cárcel- trabajando con ellos en sus procesos de creación teatral paralelos al trabajo en Colina 1 y en la huerta.

¹³³ HUELLAS VERDES. [en línea] <www.huellasverdes.cl> [consulta: 06 de junio de 2014].

ella, sobre todo si se trata de ex integrantes de *Fénix e Ilusiones*, que deseen continuar en la actividad teatral fuera de la cárcel y que puedan encontrar en el trabajo mismo de la huerta, una manera de hacer compatible económicamente esta labor.

El Colectivo considera la huerta como un trabajo en proceso. Actualmente, está en conversaciones la posibilidad de crear una segunda huerta en un terreno perteneciente al SENAME en Calera de Tango, donde sería factible generar un espacio de producción que pueda configurarse como un trabajo remunerado para quien trabaje ahí y mantenga además, el objetivo de la actividad teatral dentro del mismo centro, estableciendo así dos aristas de trabajo: talleres de huerta y teatro para los jóvenes del SENAME y además, la posibilidad de generar trabajo en la huerta para ex-integrantes de *Fénix e Ilusiones* que salgan en libertad o para otras personas interesadas.

Para el Colectivo, el trabajo en la huerta y el teatro tienen muchos cruces que los hacen compatibles. Además de estipularse ambas cosas como una opción de vida, la huerta se instala como un pretexto para crear otro espacio posible donde se replican valores y formas visibles en el quehacer teatral como el trabajo en equipo y el diálogo. Además de potenciar valores como la autogestión y auto sustentabilidad de un proyecto. En palabras de Gabriel Jiménez, ambas instancias (teatro y huerta) son: “espacios de libertad”.

El colectivo actualmente funciona los días martes y viernes en la cárcel de Colina 1 junto al trabajo con *Fénix e Ilusiones* y se designa otro día en la semana para el trabajo teatral en el medio libre con los participantes del núcleo.

3.1.3 Antecedentes Colectivo *Fénix e Ilusiones*

Fénix e Ilusiones se llama el colectivo teatral -conformado por dos talleres diferentes- que dirige actualmente *Colectivo Sustento* en el Centro de Cumplimiento Penitenciario Colina 1, Santiago de Chile. Hasta hoy en día, más de 200 hombres

privados de libertad han participado en este trabajo teatral comunitario. Ambos talleres nacieron vinculados a sectores diferentes de la cárcel y a condiciones prácticas relativas a los diferentes espacios en que se divide la población de internos en Colina 1: Los integrantes de *Fénix* habitan en la población penal del recinto, mientras que los de *Ilusiones* lo hacen en el sector laboral¹³⁴.

El origen de *Fénix e Ilusiones* tiene como antecedente el taller de teatro dirigido por Marco Olivos en Colina 1 desde el año 1998 y denominado *Actualidad Now*. Marco se acercó a Iván Iparraguirre y le pidió apoyo para el trabajo con su grupo. Posteriormente a eso, Iván junto a Penélope Glass, desde su labor en *Pasmi*, se integraron al trabajo de Marco Olivos y al cabo de un tiempo, se oficializó el taller los días sábados en el sector laboral. Por otro lado, *Fénix*, es un grupo originado a partir de experiencias previas que ocurrieron en Colina 1 y que *Teatro Pasmi* tomó bajo su dirección a pedido del Área Técnica de la cárcel. *Fénix* se configura desde su comienzo con internos pertenecientes a la población penal del centro, a diferencia de *Ilusiones*, que funciona en el sector laboral de la cárcel. Finalmente, desde el año 2012, *Colectivo Sustento* se hace cargo oficialmente de la dirección de ambos talleres hasta la fecha.

Marco Olivos, se retiró del trabajo teatral el año 2005 y coincidió con que dos integrantes de *Fénix* fueron trasladados desde la población penal hacia el sector laboral de la cárcel, (cosa que dificulta la movilidad de un sector a otro para la realización del taller) y junto a un ex integrante de *Actualidad Now*, decidieron conformar un nuevo grupo que se denominó *Ilusiones*, configurando así los dos talleres estables que siguen en funcionamiento hasta la fecha en la cárcel de Colina 1. Desde ese entonces, que ambos talleres se denominan *Fénix e Ilusiones*, ya que trabajan en conjunto ambos bajo la guía de los mismos teatristas y apoyándose mutuamente en sus actividades.

Ilusiones se realizó durante 11 años en el sector laboral los días sábado hasta el año 2014, en que se agregó éste como día de visita y el taller tuvo que reubicar su

¹³⁴ La diferencia entre el sector de la población penal con el sector laboral, es que los internos que viven en el área laboral, cumplen con horarios de trabajo dentro de la misma cárcel.

momento de trabajo. Este evento dificultó la continuidad del taller a tal punto, que tuvo que ser suspendido a finales de 2014- para reactivarse el año 2015- ya que el taller solo encontró un espacio de trabajo en el horario de colación de los internos del sector laboral, lo que terminó imposibilitando la realización del taller.

Por su parte, *Fénix*, se realiza continuamente los días martes en dos horarios de trabajo¹³⁵ diferentes y a veces se agrega adicionalmente el día viernes.

Paralelamente al trabajo en Colina 1, los teatristas a cargo de la experiencia -en ese entonces-, fueron llamados para realizar un taller de teatro en la Cárcel de San Miguel. Esta experiencia se realizó con éxito desde el año 2005 hasta el año 2011, y comenzó a desintegrarse tras el incendio que afectó al recinto por motivo de reubicación de los internos y de los cambios que se realizaron al interior de la cárcel luego de ese evento.

En el 2012, *Fénix e Ilusiones* con *Colectivo Sustento*, crearon *Modecate*, una obra de teatro realizada con una metodología de creación colectiva sobre el tema del control social y el develamiento de las estructuras de poder que nos contienen. *Modecate* es una fusión de la creatividad teatral de ambos¹³⁶ grupos de teatro de Colina 1, Se estrenó en enero del 2013 y la obra se presentó varias veces en Colina 1, incluso dentro del marco del 27° festival *ENTEPOLA*, como parte del programa de conferencias *Popul teatro*. En mayo la obra se presentó en el Centro Penitenciario Femenino; en septiembre en el teatro de la Corporación Cultural de Recoleta; en diciembre en el Centro Metropolitano Norte de SENAME en Til Til y luego en el 28° festival *ENTEPOLA* frente a más de 2000 personas en el Anfiteatro de Pudahuel.

Uno de los hitos más importantes en la historia de *Fénix e Ilusiones* ha sido la realización de una gira de la obra *Modecate* y de siete jornadas de trabajo teatral con

¹³⁵ Es importante destacar, que el programa ArteEduca de Gendarmería Chile, donde están situados oficialmente ambos talleres, solo considera remuneración para dos horas semanales de trabajo. Todos los horarios y actividades que quedan fuera de esto, son realizadas por los teatristas *ad honorem*.

¹³⁶ MODECATE es la única obra realizada por *Fénix e Ilusiones*, donde participan integrantes de los dos sectores de la cárcel -sector laboral y población penal- en un mismo proceso de montaje.

jóvenes en tres centros de SENAME entre junio y agosto del 2014. Esta idea fue una iniciativa que nació de los mismos integrantes de los talleres y que motivados por algunas experiencias anteriores, quisieron acercar su trabajo a los jóvenes reclusos o de medio libre perteneciente a esta institución.

Respecto al funcionamiento de los talleres en Colina 1, es importante recalcar que la asistencia al trabajo teatral de ambos talleres *-Fénix e Ilusiones-* en la cárcel de Colina 1 es absolutamente voluntaria, ya que los internos se integran por iniciativa propia y no hay beneficios de parte de Gendarmería para ellos por pertenecer al grupo; esto reafirma la idea de que se trataría de un proceso de teatro comunitario entendido como tal, ya que sus miembros por iniciativa propia se acercan a la práctica teatral de la misma forma que podría suceder en una junta de vecinos de un municipio, sin obligatoriedad, solo que cambia el contexto espacial en el que se encuentran.

Durante 2002 y 2014, *Fénix e Ilusiones* ha realizado las siguientes creaciones escénicas¹³⁷:

-*Chile Crece* de Marco Olivos y Fénix (2002), una crítica social de la política social-demócrata en Chile.

-*El Crédito* del dramaturgo peruano Juan Rivera Saavedra (2003, en repertorio hasta el 2007), sobre los resultados nefastos de la vida en base al crédito.

-Radioteatro *¿Y no eras tan chorito?* (2005), sobre prevención de abuso de drogas, Proyecto CONACE. Creación colectiva basada en un cuento corto de Gabriel Jiménez.

-*Muero, luego existo* (2005), del dramaturgo Chileno Jorge Díaz, una sátira negra sobre la desesperación de la sobrevivencia en Chile neoliberal.

¹³⁷ COLECTIVO SUSTENTO: Página web [en línea] <<http://colectivosustento.org/creation/fenix-ilusiones-2/fenix/?lang=es>> [consulta: 09 de Agosto de 2014].

-*Cuestión de Ubicación* del dramaturgo Chileno Juan Radrigán (2006), sobre el arraigo del consumismo en la sociedad chilena.

-*Petición de mano* (2006), de Antón Chejov.

-Radioteatro *Purgatorio.com* (2006), sobre el Reglamento Penitenciario de Chile. Creación colectiva con dramaturgia de Gabriel Jiménez. Comisionada por el Ministerio de Justicia y *Cooperación Técnica Alemana* para la reforma legal chilena. Forma parte de un libro titulado “Defenderse desde la cárcel”.

-Radioteatro *Ya está bueno* (2007), sobre la violencia de género. Dramaturgia Gabriel Jiménez. Transmitida en radios comunitarias de Santiago.

-*Érase una vez un rey* (2008), del dramaturgo chileno Oscar Castro del *Teatro Aleph*.

-*Juicio en el Gran Bosque* de Gabriel Jiménez (2008). Una obra infantil que sensibiliza sobre el rol de la sociedad en la sustentabilidad ecológica. Este montaje fue auspiciado por la Iglesia Columbana de Irlanda. Presentaciones para público infantil y escolar.

-*No hay ladrón que por bien no venga* (2009), del dramaturgo italiano Darío Fo. Una farsa satírica sobre la hipocresía burguesa. La obra fue remontada en 2010. Se presentó en la cárcel de Colina 1 y en el Centro de Detención Preventiva de Puente Alto, dentro del marco de la Gira Intercarcelaria “Del Bicentenario somos todos”.

-*¡Mano arriba!* (2011), creación colectiva, resultado de un proyecto de colaboración internacional, co-dirigido por Iván Iparraguirre y Jean-Marc Munaretti (Acteurs de l’Ombre, Lieja-Bélgica). La obra se estrenó en el 25° ENTEPOLA en enero del 2011, y también se presentó en el Centro Cultural de España.

-*Crónica de una ignorancia anunciada* (2012), creación colectiva sobre el contexto social de las movilizaciones estudiantiles del año 2011 y el conflicto educacional en Chile.

-*La Búsqueda* (2012), dramaturgia colectiva, que reflexiona sobre las pérdidas y posibilidades de la vida, inspirada en la obra *El Desaparecido* del dramaturgo chileno Juan Radrigán. Estrenada en el 26° Festival ENTEPOLA, enero 2012

- *Modecate*. (2013) Creación colectiva de ambos talleres -*Fénix e Ilusiones*- en conjunto. En repertorio, desde el año 2013 hasta finales del año 2014.

- En noviembre de 2012 - Celebración de 10 años de trabajo teatral en Colina 1.

El año 2014, *Ilusiones* -el taller dentro del sector laboral- trabajó en una creación colectiva titulada *La vida y muerte de Juan Buenaventura*. Una sátira sobre el arquetipo de personaje del “chanta” chileno, un tipo gracioso y a la vez despreciado. Por su parte, *Fénix* -el taller ubicado en el sector de la población penal- trabajó durante el 2014 en una adaptación de la obra *Lisístrata* de Aristófanes que evolucionó a un proceso de creación colectiva.

3.2 PRÁCTICA TEATRAL VINCULADA A UNA COMUNIDAD ESPECÍFICA: LA CÁRCEL COMO ESCENARIO

El mismo Boal en su práctica teatral carcelaria, deja en evidencias las profundas y complejas contradicciones que implica trabajar en este contexto al denunciar el hecho de que “todo lo que está prohibido fuera de las cárceles es una práctica habitual dentro de ellas”¹³⁸. Este es sólo uno de los grandes obstáculos a los que se enfrenta la práctica teatral en un contexto tan hostil como lo es el de una cárcel.

¹³⁸ BOAL, A. 1998. Teatro del oprimido. Ejercicios para actores y no actores. Barcelona, Editorial Alba. p. 14.

Como toda comunidad, la cárcel tiene sus propios sistemas y reglas, y está contenida por un marco de institucionalidad que condiciona todas las actividades al interior de ella. El trabajo teatral al interior de una cárcel está siempre limitado por las decisiones que la autoridad institucional determine y su funcionamiento interno siempre se verá afectado por esto. En el quehacer del trabajo de *Colectivo Sustento con Fénix e Ilusiones* al interior de Colina 1, esto se ve reflejado en cosas prácticas como por ejemplo la dificultad que implica la movilidad de los participantes de los talleres de un sector a otro, ya que cuando un integrante de *Fénix*, es trasladado al sector laboral, se requiere de un trámite burocrático para obtener el permiso para que este vaya durante el período que dura el taller al sector donde se realiza, en la población penal y muchas veces va a depender del ánimo o de la idiosincrasia individual del funcionario responsable o del gendarme a cargo, que se logre el permiso para pasar de un lado a otro, o también, en los casos en que tienen presentaciones fuera de la cárcel, el trabajo escénico se ve directamente afectado por la decisión del Consejo Técnico¹³⁹ que permite o no la salida de algún integrante. Muchas veces ha pasado que no se le permite la salida a uno o dos, y la obra tiene que modificarse en función de este evento para su presentación. En este sentido, el contexto de institucionalidad de la cárcel misma como territorio que establece sus normas y funcionamientos, podría identificarse como la condición principal para la definición de teatro carcelario, ya que si bien, la metodología de trabajo y el enfoque de *Colectivo Sustento* en el quehacer teatral con *Fénix e Ilusiones*, se enmarca en los principios del Teatro Comunitario y se plantea desde una decisión de postular la comunidad carcelaria como una comunidad más, para efectos de los mismos parámetros y principios del trabajo comunitario, no se puede negar que se encuentran insertos en un contexto carcelario, y que este tiene sus propias reglas y un funcionamiento interno determinado al cual está condicionado el trabajo teatral. Esto mismo representa un gran desafío para los guías del proceso en *Fénix e Ilusiones* y una dificultad extra: “¿Cómo crear *espacios de libertad*

¹³⁹ El Consejo Técnico, es la instancia en la que se reúnen los profesionales, funcionarios y autoridades de la cárcel a evaluar cada situación particular o requerimiento especial que involucre a los internos, como las autorizaciones de visitas, los permisos para las salidas dominicales o en el caso de los talleres de teatro, las autorizaciones de salida del grupo.

dentro de los muros de una cárcel?”¹⁴⁰. El trabajo escénico es un espacio que puede entenderse como *libre* y en donde siempre se puede apelar al grupo, al trabajo en equipo, al compañerismo y los ideales colectivos; pero está también la convivencia con un espacio macro sobre este, que es el de la institución como soporte, con el cual, el trabajo escénico tiende a chocar en la medida en que los mismos internos puedan chocar con la autoridad de la cárcel. En un sistema carcelario, los enemigos directos son los mismos gendarmes. Boal aseguraba que “a ellos no les gusta que los presos hagan teatro y se diviertan, mientras tienen que trabajar vigilándolos¹⁴¹” pero es importante considerar, que de cierta manera, los gendarmes de la cárcel también están encerrados en una estructura que es superior a sus voluntades y que la misma institución se encarga de *deshumanizar* sus trabajos, evidenciando un conflicto que va más allá de un juicio valórico, porque ellos están haciendo su trabajo, y hacerlo bien, implica de cierta forma replicar la lógica de los opresores y de las estructuras de poder dentro de la misma cárcel.

La estrategia de *Colectivo Sustento* en cuanto a este punto, como organizadores y guías de *Fénix e Ilusiones*, se configura desde la búsqueda constante de un diálogo con la institución que les permita la obtención de sus diferentes objetivos como grupo para poder seguir desarrollando su labor al interior de la cárcel, ya que todos los procesos que tienen que ver con asuntos más administrativos de los talleres, dependen mucho de los vínculos y las relaciones con Gendarmería. En el caso de una salida, por ejemplo, si Gendarmería llega más tarde de lo acordado a buscar a los integrantes del taller, todo el plan de acción se ve afectado.

¹⁴⁰ *Ibíd.*

¹⁴¹ *Ibíd.*, p. 15.

CAPÍTULO IV

ENFOQUE METODOLÓGICO DEL TRABAJO PEDAGÓGICO DEL *COLECTIVO SUSTENTO CON FÉNIX E ILUSIONES*

4.1 VISIÓN Y APLICACIÓN PRÁCTICA DE PRINCIPIOS EXTRAÍDOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.

El trabajo desarrollado por *Colectivo Sustento* como guías del proceso de los dos talleres en Colina 1 -*Colectivo Fénix e Ilusiones*- enfoca su labor en una apreciación del quehacer teatral desde una perspectiva comunitaria y está directamente influenciado por algunos de los pilares más relevantes de la pedagogía crítica como metodología de transmisión de conocimientos. Para los guías del proceso, el diálogo crítico y la aplicación de relaciones horizontales, son aspectos fundamentales a poner en práctica en un proceso de traspaso de conocimientos y aprendizaje.

En la presente investigación, ha sido posible identificar similitudes de esta corriente pedagógica con la práctica teatral llevada a cabo por ambos colectivos, en las siguientes aristas de desarrollo de su trabajo:

- *Educación problematizadora*: Todo el trabajo pedagógico -propuesto desde la guía de los monitores de *Colectivo Sustento*- se enmarca dentro de la perspectiva de una *educación problematizadora*, descrita anteriormente desde los parámetros de Freire, con el objetivo de que ambas partes, educadores y educandos puedan identificar *las estructuras sociales y el funcionamiento de los mecanismos de poder* que los contienen como ejercicio de autoconciencia y primer paso hacia *la liberación*. La práctica teatral de ambos colectivos, avala la reflexión de las temáticas que se trabajan desde una mirada autocrítica que tiene como objetivo encontrar los diversos *matices* de las situaciones o eventos que se originan -tanto dentro como fuera de la escena- y que requieren de la opinión

activa de todos los participantes. En lo que respecta al trabajo teatral, las fases de improvisación en los procesos de creación escénica desarrollados, son un ejemplo de esto último, ya que se revisa una misma situación o acción dramática desde diferentes puntos de vista, con el fin de profundizar la reflexión para develar las capas de complejidad que pueda tener un determinado conflicto o tema. Una vez, se trabajó sobre la idea de *una mujer abusada por su pareja*, respondiendo a la noción generalizada de que estadísticamente la violencia de género en Chile es un hecho comprobable, pero en la búsqueda de los matices, en la profundización del conflicto, los guías pusieron también a los actores en la situación contraria, en *donde la mujer maltrata*, con el objetivo de despolarizar ciertas afirmaciones o prejuicios predeterminados y comprender que todas las situaciones son particulares -sujetas a factores diferentes que las configuran- y que no se puede generalizar. A nivel pedagógico, se promueve también, el cuestionamiento crítico del mismo proceso de aprendizaje en el que están inmersos -tanto monitores como participantes- en la medida en que en todo momento se reflexiona sobre este; sus características, las condiciones del trabajo a las que están enfrentados y cada hito importante en el desarrollo de sus actividades. Finalmente, desde la perspectiva de contexto y realidad social que configura la experiencia, los integrantes de *Fénix e Ilusiones*, son absolutamente conscientes del lugar de la sociedad que ocupan: *Los poderosos nos quieren tontos* -dijo uno de ellos en medio de una improvisación- *y no les conviene que estudiemos, que seamos mejores personas*. Esto en función de la aplicación de la teoría de Freire, ya es el primer paso para la *liberación o anulación* de la relación opresor-oprimido, por medio de la reflexión objetiva de la misma: esta se eliminaría por medio de la inserción crítica de los oprimidos a la realidad opresiva -a través de la objetivación de la relación- en la medida que son conscientes de la existencia de la relación misma y del rol que cada uno ocupa.

- *Disolución de la verticalidad en el proceso de traspaso de conocimientos:* El rol de los *profesores* de ambos talleres se articula desde una práctica pedagógica horizontal. Como ejemplo de esto, Penélope Glass o Sebastián Squella -como guías del proceso de formación teatral- nunca se autodenominan de esa manera, sino que entienden su labor desde los conceptos de *monitor, facilitador o guía*. Para Penélope, su rol se configura desde la facilitación. Más allá de la nomenclatura determinada por ellos mismos o por la mirada externa de su labor, la práctica pedagógica concreta de ambos talleres se instala desde un traspaso horizontal y totalmente dialógico de los contenidos. Los guías de *Colectivo Sustento*, asumen y aplican en sus principios de acción la noción del principio Freireano de que nadie educa a nadie ni a sí mismo, sino que los hombres se educan en conjunto, en comunidad.

- *Principio de intercambio dialógico:* La metodología de trabajo escénico a realizar es determinada por cada *taller -Fénix e Ilusiones* respectivamente- en base al diálogo constante y fluido. De la misma manera, las decisiones que afectan al colectivo de trabajo más allá de la práctica teatral, son discutidas y determinadas entre todos. Ambos roles -los teatristas guías y actores participantes- tienen responsabilidad en todos los aspectos del proceso creativo y las otras actividades del grupo (presentaciones, giras, conferencias, etc.). El trabajo se ha desarrollado orgánicamente en el tiempo de esta forma, creando un alto nivel de involucramiento y pertenencia. En el espacio de los talleres se nutre un vínculo fuerte que da a todos y todas, la libertad de expresar -tanto dentro como fuera del trabajo escénico- las reflexiones y críticas sobre sus temáticas de interés de manera abierta.

- *El aporte de la continuidad:* La continuidad es el motor de este trabajo. El proceso creativo y grupal no ha cesado a pesar de los obstáculos del sistema carcelario y la inestabilidad económica porque existe un compromiso continuo que ha permitido la posibilidad de trabajar durante años. Un ejemplo de esto es

la creación misma de *Colectivo Sustento* como reflejo de la necesidad de perpetuar el trabajo teatral y de los integrantes de *Fénix e Ilusiones en el medio libre*¹⁴². Para los guías del trabajo escénico en ambos talleres, es imprescindible el compromiso con la continuidad ya que es el elemento que ha hecho de esta iniciativa -trabajando junto a *Fénix e Ilusiones*- de una experiencia única y poco vista en el escenario teatral chileno actual. El solo hecho que el grupo haya resistido a la adversidad del tiempo y de las condiciones en las que se encuentran por más de 12 años, se configura como un argumento irrefutable del compromiso -tanto de sus guías como de sus participantes- por el proyecto en común que llevan a cabo. En palabras de Penélope: “Sin la continuidad de nuestro trabajo ¿cómo se podría pretender provocar un impacto sobre nosotros mismos, nuestras familias, o cualquier otra persona en esta sociedad donde vivimos? ¿Si nuestra acción no fuera constante en el tiempo?”¹⁴³.

- *Generación de contenidos de trabajo*: Todas las temáticas y contenidos que se trabajan en los procesos de ambos talleres, responden a la necesidad que presenta el grupo -en determinado momento histórico- y a las inquietudes que sus integrantes consideren pertinentes para utilizar en el trabajo de creación teatral. Uno de los recursos utilizados en sus procesos de creación -cuando han decidido crear desde el colectivo y no trabajar con textos terminados- es la improvisación teatral como base para configurar las diferentes escenas o hitos de la obra final. Metodológicamente, el colectivo primero, decide las temáticas y contenidos que les interesa tratar. Este proceso se lleva a cabo a partir de rondas de ideas y de compartir las inquietudes entre todos, para llegar después a un listado de temas clave o palabras clave que sirvan de pie para la improvisación. Como ejemplo de esto, ha sido el proceso llevado a cabo por *Fénix*, durante el año 2014, en el trabajo que realizaron reescribiendo *Lisístrata*

¹⁴² GLASS, P. COLECTIVO SUSTENTO: Página web [En línea] Disponible en internet: <http://colectivosustento.org/> [consultado 2014-09-09]

¹⁴³ GLASS, P. Directora de Colectivo Sustento. Entrevista realizada el 14 de noviembre de 2014 en Santiago de Chile. Entrevistadora: Constanza Blanco.

de Aristófanes a partir de la generación de palabras y temas clave como pie forzado para la fase de improvisaciones colectivas. Esta práctica -aplicada a un contexto de creación teatral- es similar a la propuesta de Freire en relación a la creación de *palabras y temáticas generadoras* que el proponía como metodología pedagógica y aplicaba en los procesos educativos de los *círculos de cultura*. De cierta manera, la constitución horizontal y colectiva del grupo de trabajo -desde donde emanan los contenidos de manera libre y los contenidos a trabajar son dictaminados por el mismo grupo- se asemeja al concepto de *círculo de cultura* acuñado por Freire para referirse a los espacios de intercambio de conocimientos en los que implementó su propuesta metodológica

- *Reflexión y acción – (Praxis):* Siempre el colectivo está evaluando sus acciones y el desarrollo de su trabajo, en una configuración acción-reflexión-acción. Es parte de la metodología propuesta por los guías estar constantemente analizando -por medio de un diálogo abierto y crítico- los procesos que el grupo lleva y los eventos que suceden para luego proyectar estrategias y líneas de acción. La *praxis*, desde la mirada de Freire, se aplica para los integrantes de ambos colectivos desde la acción teatral en sí. Desde una perspectiva escénica, el fenómeno teatral mismo en cualquiera de sus fases -ya sea desde la creación de material hasta la presentación ante público de la obra final- implica un ejercicio de acción concreta donde se transforma por medio del teatro, un pensamiento en reflexión escénica. Un ejemplo de esto, es el proceso mismo de creación de la reescritura de *Lisístrata*: El grupo determinó la temática que le parecía importante trabajar, siendo la violencia de género la opción elegida. En el mismo proceso de trabajo, los integrantes hicieron un ejercicio autocrítico de lo que estaban construyendo y evaluaron el proceso reflexivamente, determinando entre todos, la necesidad de generar un material nuevo en vez de hacer una reescritura. Se decidió conservar algunas escenas que ya estaban trabajadas y comenzar un proceso de investigación desde la generación de palabras y temas

clave; así se fueron conformando los diferentes tópicos de interés del grupo sobre los cuales comenzaron a improvisar y a crear las escenas que constituirían la obra final en el trabajo práctico.

- *Educar la esperanza*: El trabajo teatral y sus implicancias, se establecen -tanto para los guías como para los integrantes de *Fénix e Ilusiones*- como un espacio potente de *liberación* y donde es posible generar y fortalecer la creencia en la posibilidad de un cambio. La *esperanza*, desde la mirada de Freire, es el motor para encender la creencia en la transformación y el ingrediente necesario para que el hombre pueda soñar con un mundo diferente. Uno de los objetivos principales dentro del proceso llevado a cabo es alimentar esta idea. De cierta manera, el teatro se convierte en el vehículo para hacer concreta la posibilidad de un cambio o transformación, reconocible tanto en ellos como en quienes se vinculen a su trabajo. Además, la misma experiencia teatral que han vivenciado, potencia la posible creencia en un cambio, por medio de su ejemplo concreto. Algunos de los valores que se ponen en práctica en el proceso teatral de los colectivos -como el trabajo en equipo, la escucha, la confianza, la honestidad o aceptar la diversidad- refuerzan este propósito y alimentan en todos los integrantes, el deseo y la necesidad de acción para construir un mundo mejor. Esta tarea, podría ser eventualmente compleja para cualquiera, pero especialmente para quien está privado de libertad y envuelto en un sistema que se encarga de que la *esperanza* sea lo primero en desaparecer. El trabajo teatral se ha transformado para los integrantes de *Fénix e Ilusiones*, en un espacio donde ha sido posible que vuelvan a encontrar un *rol social* -desde donde configurar una posibilidad de aporte a los demás- sobre todo a raíz de la experiencia trabajando con los niños y jóvenes reclusos en los centros del SENAME, donde -por medio del teatro-, encontraron un espacio donde su experiencia de vida y sus historias, son un ejemplo para ayudar a otros a no seguir sus caminos y ayudarles a creer en la posibilidad de un cambio.

4.2 ESQUEMA COMPARATIVO: PRINCIPALES POSTULADOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA APLICADOS AL TRABAJO DE *COLECTIVO SUSTENTO* EN LA CÁRCEL DE COLINA 1.

	Pedagogía Crítica	<i>Colectivo Sustento con Fénix e Ilusiones</i>
Enfoque Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Educación problematizadora 	<ul style="list-style-type: none"> • La práctica del colectivo se basa en la generación de educadores y educandos capaces de identificar <i>las estructuras sociales y el funcionamiento de los mecanismos de poder</i> que los contienen como ejercicio de autoconciencia y primer paso hacia <i>la liberación</i>
Rol del Educador	<ul style="list-style-type: none"> • Disolución de la verticalidad en el traspaso del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • El rol del <i>profesor</i> se configura desde la noción de <i>facilitador, monitor o guía</i>, promoviendo una relación horizontal entre educandos y educadores.
Metodología comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Principio de intercambio dialógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las decisiones que afecten al grupo, tanto escénicas como administrativas, se determinan entre todos. El diálogo constante y fluido es uno de los pilares principales del trabajo.
Metodología de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • La continuidad como soporte 	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo se desarrolla de manera constante hace doce años.
Generación de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Emanados desde el círculo de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo creativo del grupo y las temáticas a tratar nacen de las inquietudes y propuestas de los mismos participantes y responden a sus necesidades comunicativas.
Fundamento ideológico	<ul style="list-style-type: none"> • Educar y promover la esperanza 	<ul style="list-style-type: none"> • El colectivo alimenta la creencia en sus integrantes de la posibilidad de un cambio, y la práctica teatral se transforma en una vía para materializar esta idea.
Dimensión Práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de la noción de praxis (acción y reflexión) 	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo del colectivo, en todas sus aristas de desarrollo, se estructura en la configuración: acción-reflexión –praxis.

4.3 PROCESO DE APRENDIZAJE DEL TRABAJO TEATRAL EN LA EXPERIENCIA DEL COLECTIVO FENIX E ILUSIONES.

La práctica cotidiana en el trabajo teatral dentro de *Fénix e Ilusiones*, ha pasado por muchos momentos. En un principio, los talleres comenzaron montando textos de otros autores y con los años se volcaron a las creaciones colectivas. Entre ambos talleres, a la fecha, se han hecho 12 obras y 3 radioteatros: Desde Chejov hasta Radrigán, los procesos creativos de ambos talleres han implicado creaciones grupales, el trabajo sobre textos teatrales terminados y también se le ha dado la oportunidad a los participantes -que han manifestado interés por la dramaturgia- de poner en escena sus propias obras. Luego en el año 2010, comenzaron a trabajar más desde la improvisación teatral. Esto marcó el hito para que comenzara con más fuerza el trabajo de creación colectiva, que hasta ese entonces solo se había desarrollado en los trabajos de radioteatro.

Durante estos años, se ha promovido por parte de los integrantes de *Colectivo Sustento*, que vengan otros artistas y personas vinculadas al quehacer teatral, a visitar el trabajo de *Fénix e Ilusiones*, ya que esto le da otro matiz al trabajo al nutrir de nuevos conocimientos y visiones la experiencia de los talleres. Desde el año 2007, *Fénix e Ilusiones* ha estado presente en ENTEPOLA¹⁴⁴ casi ininterrumpidamente.

La realización de la gira de la obra *Modecate* y de las siete jornadas de trabajo teatral con jóvenes en tres centros cerrados de SENAME ha sido uno de los puntos clave en donde todo el trabajo de *Colectivo Sustento*, junto a *Fénix e Ilusiones*, cobró sentido en la medida en que los integrantes de los talleres de Colina 1, encontraron en un ejemplo concreto y práctico, de un posible *rol social* al que poder acceder desde su condición de privados de libertad a través del trabajo teatral. Ellos mismos tuvieron la idea de acercar su trabajo a los jóvenes reclusos de los centros del SENAME.

¹⁴⁴ Festival Internacional de Teatro Comunitario.

El evento previo que motivó ese deseo en los integrantes de *Fénix e Ilusiones* tiene su origen el año 2005, cuando tuvieron la ocasión de llevar una función de la obra *Chile Crece*; una sátira sobre los programas de gobierno que lo prometen todo y luego no se hacen cargo de sus compromisos -escrita por Marco Olivos-, al Colegio *Ochagavía* en la comuna de Pedro Aguirre Cerda, conformado mayoritariamente por jóvenes catalogados como conflictivos y que habían sido expulsados de otros establecimientos educacionales. Esta experiencia fue muy significativa y caló muy hondo en los integrantes de *Fénix e Ilusiones* al percatarse de que ellos eran admirados por los jóvenes de manera casi romántica en la medida en que sus figuras se instalaban en ellos como héroes o modelos a replicar. Esta realidad los marcó profundamente y los motivó a contradecir este pensamiento y a evidenciar que ellos no tenían que convertirse en ningún caso en modelos a los que esos jóvenes debiesen aspirar. Esta acción, repercutió de manera inesperada en los estudiantes quienes no se esperaban algo así, y fue este evento el que gatilló tanto en los participantes de *Fénix e Ilusiones* y en los integrantes de *Teatro Pasmí* -en ese entonces- la necesidad de continuar replicando estas experiencias, en la medida en que se dieron cuenta de la potencia de la voz del privado de libertad, hacia los jóvenes en riesgo social. Ese mismo año, Gabriel Jiménez, tuvo una experiencia similar, al enviar una carta a un colegio de jóvenes en riesgo social y también el impacto de sus palabras en los jóvenes, fue un espacio para vislumbrar un posible rol social para él y comenzar a responder la inquietud de donde podría estar esa función o aporte a los demás, si en su condición de privado de libertad muchas puertas están cerradas.

Estas ideas rondaron por mucho tiempo dentro de la reflexión de ambos talleres pero no aparecieron nuevas instancias de hacer conexiones con jóvenes hasta que llegó la oportunidad el año 2013, cuando pudieron presentar su última obra, *Modecate*, en el Centro Cultural de Recoleta y tuvieron como público a jóvenes traídos desde un programa de intervención especial del SENAME de la comuna de Maipú, con quienes pudieron llevar a cabo una jornada de actividades teatrales y foro tras la presentación de

la obra. Luego de eso, en diciembre de 2013, se replicó la experiencia por primera vez en un centro cerrado de SENAME, el Centro Metropolitano Norte de Til Til.

El año 2014, entre los meses de junio y agosto, fue posible la realización de 7 jornadas de teatro y reflexión al interior de 3 centros cerrados juveniles pertenecientes al SENAME en la ciudad de Santiago en las comunas de San Bernardo, San Joaquín y Santiago Centro. Cada Jornada inició con la presentación de la obra *Modecate*, luego continuó con juegos teatrales dirigidos por *Fénix e Ilusiones* para los jóvenes y finalmente, terminó con un foro-debate abierto.

La estructura propuesta en las jornadas y descubierta en experiencias previas, busca romper de inmediato con las distancias entre los jóvenes reclusos y los integrantes de los talleres de Colina 1, ya que lo primero que se incita es a quebrar los esquemas preconcebidos en el código carcelario, sobre todo en la noción de que *los choros no hacen el ridículo* al comenzar la jornada presentando la obra y exponiendo a los jóvenes el trabajo teatral desarrollado. Luego, los integrantes de *Fénix e Ilusiones*, les sirven comida y comparten con ellos una merienda, de manera que sea posible horizontalizar el diálogo en la medida en que se quiebran las jerarquías preestablecidas y posteriormente a eso, se proponen dinámicas teatrales y de juegos para generar vínculos entre todos y potenciar otros aspectos que fortalece el teatro, como el trabajo en equipo, el diálogo, la empatía y la confianza.

Estas funciones fueron llevadas a cabo por los actuales participantes de *Fénix e Ilusiones* en conjunto con algunos ex integrantes del colectivo -que ya se encuentran fuera de la cárcel- y que continúan su labor con *Colectivo Sustento* en el medio libre. Hubo apoyo también de los demás integrantes de *Colectivo Sustento*. Este formato hizo posible que la actividad fuera muy completa y se pudiera abordar desde las diferentes miradas y realidades de cada integrante.

Tras la gira de la obra *Modecate* y las jornadas de reflexión realizadas con jóvenes de centros del SENAME, los mismos integrantes de *Fénix e Ilusiones*, reforzaron su postura de que “Las cárceles juveniles no deberían existir¹⁴⁵”, ya que la mayoría de ellos, pasó por estos mismos centros, y son testigos vivenciales de los efectos nefastos que tienen y de cómo éstas se transforman finalmente, en el antecedente casi obligado de la continuación de la vida delictual de un joven en riesgo social. Es por este mismo hecho, que su mensaje caló tan profundo en los jóvenes que participaron de las jornadas, ya que no hay palabra más efectiva que la de alguien que ya ha tenido la experiencia de una vida en prisión, y su consejo por evitar seguir ese camino. En los integrantes de *Fénix e Ilusiones*, existe una preocupación patente por la realidad social del país y por la construcción de vías para mejorar las situaciones que promuevan la injusticia y la desigualdad. Dentro del contexto carcelario en Chile, existe para ellos un interés constante, sobre todo por la necesidad de crear conciencia de la posibilidad de un cambio en jóvenes en riesgo social que ya están dentro del sistema carcelario juvenil para evitar que sigan el conducto centro de reclusión-cárcel, en el cual la mayoría cae.

Para ellos, el teatro se ha constituido en una herramienta potente y eficaz para transmitir este mensaje que en combinación con sus voces, cargadas de la experiencia innegable de vivir privados de libertad, se transforman en los elementos necesarios para generar un espacio de acción-reflexión concreto en pos de un cambio social. El espacio de libertad que les proporciona el teatro, les permite crear nuevas posibilidades, que también pueden ser aplicables en la realidad concreta y en sus entornos cuando salgan de la reclusión. Si los internos, por medio del teatro son libres de analizar su pasado y de viajar a otras realidades y tiempo, ¿por qué no entonces de inventar un futuro lejano?

¹⁴⁵ COLECTIVO SUSTENTO: Página web [En línea] Disponible en internet: <http://colectivosustento.org/es/modecate-tour-creating-social-awareness/#more-1335> [consultado 2014-09-09]

CONCLUSIONES

Uno no debe nunca consentir arrastrarse cuando siente el impulso de volar.

Helen Keller

El proceso de observación y estudio del quehacer de *Colectivo Sustento* con *Fénix e Ilusiones* -en búsqueda de las coincidencias de su metodología de formación teatral con los planteamientos base postulados por la pedagogía crítica-, ha hecho finalmente posible la constatación y profundización, de una serie de afirmaciones iniciales con las que se dio comienzo a este trabajo. Esta investigación, ha logrado sus objetivos principales, en la medida en que ha sido posible, establecer puntos de relación entre ambas propuestas y la práctica teatral llevada a cabo por los dos colectivos de trabajo al interior de la Cárcel de Colina 1, respaldando desde su labor y experiencia, los aspectos necesarios para poder ejemplificar estos vínculos.

La inquietud inicial por los procesos comunitarios teatrales -particularmente enfocados a sus contextos de creación y producción- y la necesidad de indagar sobre otras posibles maneras de concebir la enseñanza del arte/oficio teatral fuera del ámbito académico o formal, fueron el pie de partida para una búsqueda que surgió en el año 2011 y que tuvo como destino final -tras recorrer e investigar diversos grupos y experiencias similares en la región metropolitana- el trabajo y quehacer de *Colectivo Sustento*, especialmente en el desarrollo de su proceso teatral con *Fénix e Ilusiones*.

El proceso de acercamiento a las prácticas de *Colectivo Sustento* tuvo sus inicios el año 2013, en un contexto de medio libre y en torno a la labor comunitaria que realizan en su barrio, a través del teatro y del trabajo de la huerta que los integrantes del colectivo organizan. Además de eso, Penélope Glass junto a otros de sus compañeros de equipo, han tenido diversas experiencias acercando su trabajo a la academia y a los estudiantes de teatro de diferentes instancias formales, por medio de seminarios y encuentros sobre

metodologías participativas sociales y teatrales, en espacios comunitarios, con el fin de generar una reflexión en sus participantes sobre los efectos de la acción comunitaria participativa y de la acción teatral con fines sociales. En el 2014, tras el acceso a las esferas de trabajo *Colectivo Sustento* en el medio libre -su práctica teatral cotidiana, el trabajo en la huerta y las actividades de formación-, fue posible comenzar la observación de su labor teatral como guías de los talleres al interior de la cárcel de Colina 1, junto al Colectivo *Fénix e Ilusiones*.

El contexto de trabajo elegido para la búsqueda de las relaciones que motivaron esta investigación, ha sido determinante a la hora de llevar a cabo este proceso: la experiencia de observación vivida ha hecho posible confirmar la existencia de una serie de vinculaciones -entre los principios de la pedagogía crítica y un proceso de formación teatral- y permitido la generación de las siguientes reflexiones finales a modo de conclusión:

En relación al proceso mismo de observación vivenciado junto a los integrantes de *Colectivo Sustento* y a los participantes de los talleres de Colina 1 -*Fénix e Ilusiones*- se torna imprescindible destacar ciertos aspectos que llevan a afirmar que se trata de una experiencia fuera de lo común y que tiene esferas de alcance que van mucho más allá del quehacer teatral.

Actualmente, en Chile, no existe una experiencia teatral parecida al trabajo desarrollado por *Colectivo Sustento* al interior de la cárcel de *Colina 1* junto a *Fénix e Ilusiones*. El argumento que hace posible esta afirmación tiene relación directa con dos factores determinantes: uno es la continuidad del trabajo, que ha sido ininterrumpido desde el año 2002 hasta la fecha; el otro, tiene relación con la metodología horizontal y participativa dentro del proceso de formación teatral -aplicada por los guías del proceso-, que hacen de esta iniciativa una instancia que no posea otros ejemplos de comparación. Si bien es posible encontrar grupos que cumplan con características similares -ya sea por el contexto carcelario o por la continuidad en el tiempo- no hay ninguna que reúna todos

los elementos identificables en esta experiencia, transformándola en un hito particular e irrepetible.

Esto último tiene sus ventajas y desventajas: por una parte, el nivel de reflexión crítica alcanzada por los integrantes de ambos talleres al interior de Colina 1 es sorprendente, lo que hace de esta una experiencia de aprendizaje invaluablemente enriquecedora. Ellos mismos, son capaces de hacer un ejercicio autocrítico reflexivo tan potente como el de reconocerse como seres “duales” -en la terminología Freireana- y asumir que a pesar de toda la energía que ellos tengan para mantener en pie la creencia en *la posibilidad de transformación, en el hacer del mundo un lugar mejor*, tienen claro que al salir a encontrarse nuevamente con la *calle*, con la *vida real*, las dificultades serán inmensas. La mayoría de los integrantes que actualmente componen *Fénix e Ilusiones*, llevan más de diez años tras las rejas: han olvidado como es la vida en la calle e incluso, recuerdan un mundo más ameno y solidario del que actualmente vivimos. Ha sido impresionante comprobar -por medio de ejercicios de improvisación teatral y en las reflexiones grupales-, que la mayoría de ellos se sorprende al escuchar que *no se puede entrar al metro de tan colapsado que está o que la gente no cede el asiento en el transporte público*¹⁴⁶. Para ellos, el teatro dentro de la cárcel se consagra como un espacio de auténtica libertad: pueden decir lo que realmente piensan, se pueden mostrar como realmente son, -sin tener que responder a los códigos internos de la cárcel- o preocuparse por lo que los demás pensarán. El *barretín*¹⁴⁷ queda fuera del *taller de teatro*. Cuando entran en ese espacio todos son iguales. Cuando vuelvan a salir las jerarquías otra vez regularán sus actitudes. El espacio de creación teatral como tal, es una instancia en la que pueden reflexionar tranquilamente sobre lo que piensan del mismo sistema que los contiene y de la sociedad en general, a través del trabajo

¹⁴⁶ En uno de los ejercicios de improvisación teatral realizados en una de las sesiones del taller- dentro del grupo *Fénix*-, se les pidió que recrearan una situación en la que “todos viajan en el metro en la hora de más alta congestión” y ninguno de ellos podía dar crédito a las indicaciones de la guía Penélope, que les pedía que se apretaran más y más para estar acorde a la imagen de *horario punta* del sistema de Metro de Santiago. Todos ellos recordaban el metro cuando se podía entrar tranquilamente en las horas de alta frecuencia de pasajeros.

¹⁴⁷ Término acuñado para referirse a la “vida en la cárcel”, a los códigos que rigen el comportamiento de los internos y a las jerarquías que los regulan entre ellos.

colectivo. Por otra parte, es muy importante la carga afectiva que tiene para cada uno de ellos la instancia, ya que se trata de un momento de la semana donde pueden realmente detenerse a compartir sus inquietudes y sentir el apoyo de un grupo de personas que avanzan juntos en un proceso que tiene una proyección a futuro. Es un espacio de pertenencia en el cual ellos pueden desenvolverse *en afecto* y sin prejuicios.

Respecto a la metodología misma de trabajo, es interesante constatar en el proceso, que ellos mismos a veces, no están de acuerdo con *tanta* horizontalidad: al estar programados, -como todos nosotros- a un sistema de traspaso de conocimientos verticalizado, aún hay momentos en los que se les ve confusos y pareciera que esperan instrucciones claras para seguir adelante. No sucede la mayor parte del tiempo, pero es interesante ver, como en un espacio donde la metodología participativa y horizontal está perfectamente instalada, aún hay resquicios de la convención que termina siendo más fuerte. Esto se ve reflejado por parte de ellos -en su condición de educandos- al esperar de los guías más instrucciones, y estos por su parte, abren aún más el espacio de decisiones al colectivo y al criterio nacido de la comunión. A pesar de esto, los integrantes de *Fénix e Ilusiones* son conscientes de que el formato de *taller de teatro* en el que se desenvuelven, es diferente a la mayoría de las otras experiencias de teatro carcelario que se llevan a cabo en el país, por esta misma condición de horizontalidad, noción de colectivo y enfoque comunitario del trabajo. A raíz de esto último, es posible constatar también, el profundo respeto que hay entre todos los integrantes -tanto participantes como guías- en donde todos los temas son conversados y ninguna, -pero absolutamente ninguna decisión-, es llevada a cabo sin ser compartida y reflexionada conjuntamente. Tanto las decisiones teatrales como las que competen al grupo en otros aspectos -más organizativos o de producción- son sometidas a la opinión de todos para llegar a una resolución.

Desde la mirada del proceso teatral mismo, los guías toman la función de *directores* del material que se va elaborando colectivamente y adquieren un rol que potencia la generación de interrogantes -para poder profundizar más en las temáticas que se trabajan- antes que delimitar o asumir afirmaciones arbitrariamente de lo que se *debe*

o no hacer. Un ejemplo de esto son las improvisaciones mismas: se trabaja sobre un tema determinado -por ejemplo la violencia de género- que fue anteriormente elegido entre todos como aspecto de interés. Luego, los guías proponen ejercicios que van derivando en otras propuestas y se establecen solamente como pies forzados para tener un punto de inicio. En el desarrollo de estos, los integrantes van avanzando en las improvisaciones de manera libre. Cuando se finaliza una escena, los guías plantean cuestionamientos para darles giros que profundicen en los conflictos que van apareciendo en la acción dramática y que les permitan analizar las diferentes aristas y puntos de vista, identificables en una misma situación. La reflexión crítica aparece en la medida en que van tomando conciencia por medio de los ejercicios de improvisación de la realidad que les rodea, proponiéndoles a los actores una observación distante de los fenómenos sociales que se analizan.

La carga testimonial se instala de manera subterránea en las improvisaciones. Los guías nunca le piden a nadie que hable de su experiencia de manera directa ni pretenden que esta se transforme en material de trabajo de creación. Si bien es inevitable que el elemento biográfico influya en un proceso de creación teatral colectivo -como pasaría en cualquier grupo de teatro- es el trabajo con diferentes roles lo que hace que los integrantes del grupo se pongan en situaciones ficticias en donde, de manera indirecta, reflexionan sobre temáticas que los afectan personalmente.

Es interesante lo que sucede en el proceso de creación teatral al tratarse de un espacio de creación libre, -donde nadie juzga ni espera nada de nadie- los participantes se desenvuelven con total soltura. Fue impresionante encontrar en varios de ellos, un desempeño actoral desinhibido y una entrega total al trabajo escénico, sobre todo en los ejercicios de improvisación, donde muchas veces actores con *formación* se ven enfrentados a un verdadero conflicto. Ahora esto último se debe al factor de la nula presión existente en el desarrollo del trabajo, lo que les permite vivir tranquilamente el trabajo teatral y avanzar cada uno en su debido proceso sin exigencias. No hay frenos ni pudores, porque no existe una expectativa o presión sobre ellos en el proceso de creación

comunicativo. Nadie está haciendo una evaluación sobre su trabajo y por eso, son libres de experimentar y de equivocarse sin presiones.

El trabajo teatral abordado desde los parámetros de una configuración comunitaria, se convierte en una herramienta invaluable en los procesos de concientización de los participantes de esta experiencia. El nivel de reflexión alcanzado por ellos, no sería posible en un contexto de trabajo que no promoviera la confianza total, la solidaridad, la horizontalidad y la conciencia autocrítica. Este formato aplicado a un proceso de trabajo teatral, puede generar una *praxis* constante y concreta, que materializa la reflexión en la escena y adquiere un valor transfigurador de la realidad de quienes lo llevan a cabo. El mismo Boal, anteriormente citado, afirma en sus palabras, que *el teatro es el arte de la autoconciencia* y que por medio de él, el hombre se reconoce a sí mismo.

Todo el proceso teatral vivenciado por ambos talleres, está profundamente influenciado por el contexto de la cárcel y sus reglas. A veces, si un Consejo Técnico no deja salir a uno de ellos a una función, tienen que modificar la obra para poder reemplazarlo. Esto mismo, genera en ellos un fuerte compañerismo, que los lleva a poner el trabajo teatral y al colectivo, por sobre sus propios intereses personales, aludiendo a que finalmente, lo que más pesa, es el trabajo que han hecho como colectivo y no las individualidades de cada uno. A su vez, esta situación de dependencia, los obliga a tener siempre un *plan b*, lo que potencia su capacidad de adaptación a los circunstancias y de superar los conflictos que se van presentando en el camino.

Otro aspecto importante a destacar tiene relación con la noción de *alunizaje cultural*. Freire fue duramente criticado en este punto por sus detractores ya que fácilmente su concepción de la educación podría caer en una mirada paternalista de apoyo a los *desfavorecidos* de la sociedad. Si los vínculos se establecen de esta manera, en donde todos tienen algo que aportarle al otro, -en donde todos tienen algo que aprender y que enseñar a un otro-, entonces se anula automáticamente la superioridad de unos sobre otros, cuando aquella relación se establece desde la honestidad y la confianza

recíproca. No se trata de hacer caridad, sino más bien tiene que establecerse una acción solidaria. Nadie es mejor que nadie por su condición social. Esta, es tal como la raza, algo que viene desde el origen y no se puede negar. Pero eso no inhabilita a nadie para querer aportar y trabajar por una sociedad más justa. En el caso concreto de la experiencia trabajando con *Fénix e Ilusiones*, para aquellos que se acercan al grupo con deseos reales de aportar y de aprender -en un flujo recíproco y horizontal-, el factor *clase social* de procedencia pasa a segundo plano. Basta con ser honesto, con reconocer el lugar de origen y desde ahí, buscar como aportar a un otro. No pretender inventarse una *historia de miserias* para intentar tener algo en común, para *empatizar* con el otro, porque esto no ha de ser necesario si los vínculos se establecen de manera honesta y de mutua confianza.

En este aspecto, para el mismo Freire, era imprescindible que al abordar un trabajo de educación popular, este estuviera profundamente comprometido con una gestión anexa de apoyo o sobrevivencia que acompañara el proceso. No es posible pretender teorizar sobre el arte o pretender que un grupo de personas que recién han salido de la cárcel, se puedan dedicar tranquilamente a estas actividades, si no han resuelto sus necesidades básicas primero. En ese sentido, el trabajo de *Colectivo Sustento* está profundamente comprometido con un camino de búsqueda de posibilidades para lograr que su proyecto artístico y comunitario sea totalmente autosustentable a largo plazo, logrando en un futuro próximo que la misma huerta -o quizás otros mecanismos- puedan sostener el quehacer teatral de los integrantes de *Fénix e Ilusiones* que salgan al medio libre y quieran continuar su proceso teatral junto a ellos.

Respecto a la incidencia del uso de este tipo de metodología pedagógica en un proceso de formación teatral, resulta evidente que el cuestionamiento por la misma experiencia, por el mismo espacio en el que está inmerso el proceso, -indistinto si se trata de una instancia académica formal o no- genera ya un quiebre en la manera de constituir incluso el desarrollo de la creación misma o de las relaciones de poder dentro del escenario. Los resultados de investigación, avalan la tesis de Vásquez Lomelí que plantea la fuerte necesidad de generar metodologías críticas en los procesos formativos

teatrales -sobretudo académicos- a favor de la formación de actores insertos en el medio, con conciencia social, atentos a la realidad que les rodea y que sean capaces de generar trabajos creativos que reflejen estas inquietudes. Desde la mirada de Freire, es posible hoy en día afirmar, que la mayoría de los procesos de formación teatral -insertos en un contexto académico- estarían evidentemente enmarcados en lo que él denomina como *Educación bancaria*, por el solo hecho de someter a los estudiantes a la presión de la evaluación y del juicio de un otro *calificado*, en una relación de traspaso de conocimiento totalmente verticalizada, situación que de cierta manera coarta y determina la naturaleza de los procesos creativos y de aprendizaje de cada futuro actor/actriz.

Respecto a la figura de Freire, es importante mencionar de igual manera, que la iniciativa de *Colectivo Sustento con Fénix e Ilusiones*, no se trató de un intento consciente de aplicar los contenidos propuestos por él o por otros autores vinculados a la materia. En la medida en que el proyecto fue avanzando con los años, los guías fueron encontrando las similitudes de su propuesta metodológica -que se originó desde un lugar intuitivo- con el proyecto de Freire.

Sobre el mismo Freire, como uno de los objetos de estudio de esta tesis, tras esta experiencia de investigación se vuelve aún más importante revelar la vigencia de sus planteamientos y de su discurso de vida, con el fin de cuestionarse nuevamente la potencia de sus ideas y el aporte que puedan significar hoy en día en el trabajo a través de la educación -particularmente en este caso por medio del arte- en la construcción de una sociedad mejor.

Freire bien podría ser considerado hoy en día un soñador, pero es importante reconocer su tarea en un marco histórico diferente al nuestro: En los años 60' en Latinoamérica, se vivía el fervor de la revolución como creencia totalmente practicable en la vida concreta. Para Freire, figuras como la del Che Guevara o Fidel Castro, eran hombres remarcables dignos de citar en sus obras y compartía con ellos firmemente la creencia en la posibilidad de un mundo mejor por vías de la revolución y esta misma entendida, como un acto de amor y fe inconmensurables.

Era tremendamente consciente de la existencia de una suerte de germen instalado en la sociedad, que no permitía a los hombres, desde un punto de vista ideológico, la creencia en un cambio o de la capacidad de modificación de la realidad. Este germen es totalmente visible aún hoy en día. Para Freire, la educación, se consagra como una vía para instalar una contra respuesta a este germen desde la ideología y generar un cambio en la mentalidad de las personas. Este germen, para él, es la existencia de una “ideología fatalista” que “anda suelta por el mundo”¹⁴⁸; incrustada en los hombres y mujeres oprimidos, que no les da oportunidad para creer en una sociedad diferente y se empeña en hacernos creer que la realidad y las estructuras sociales que nos rigen, son inmodificables por nosotros.

“Con aires de posmodernidad, [esta ideología fatalista] insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o a tornarse casi natural”¹⁴⁹ y desde esta vía, desde una perspectiva ideológica, a la educación no le queda otra opción más que concentrar sus esfuerzos en adaptar al educando a esta realidad que lo constituye, que no puede ser modificada. Es por esto, que para Freire, la principal modificación tiene que generarse en la práctica educativa. Quizás realmente hoy en día, cada vez sean más los ejemplos de programas educacionales que se enmarquen en los principios de una *educación problematizadora*, pero aun así casi el total del sistema educativo -y peor aún, de las maneras de concebir los procesos pedagógicos- sigue funcionando bajo la mirada bancaria que Freire denunció y que ya estaba instalada, mucho antes que él lo afirmara.

En el marco de una conferencia en las jornadas en Argentina, “Interrogantes y propuestas en educación: Ideales, mitos y utopías a fines del siglo XX”¹⁵⁰ organizadas por la Universidad de Buenos Aires, en el año 1995, Freire es consultado sobre la pertinencia de ciertos términos que él utiliza en su obra, que ya para ese entonces,

¹⁴⁸ FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Ed. Siglo XXI, 2006, p. 10.

¹⁴⁹ *Ibíd.*

¹⁵⁰ FREIRE, P. 1993. *Jornadas en Argentina: Interrogantes y propuestas en Educación. Ideales, mitos y utopías a fines del siglo XX*. [Videograbación Conferencia] Página web [en línea] < <https://www.youtube.com/watch?v=UqpyKzxJI1Q> > [consulta: 18 de julio de 2014].

podrían haber quedado fuera de contexto histórico en vista y consideración de los cambios radicales a los que las sociedades se habían visto expuestas en las últimas dos décadas, y los estados de avance de la globalización y el neoliberalismo. Se le cuestionó, si categorías usadas por él, *como lucha de clases, dialéctica, oprimidos, clase obrera o liberación*, tenían sentido y pertinencia en un contexto histórico donde se llega a decir que incluso ha desaparecido el sujeto sobre el cual gira todo *El capital* de Marx: el obrero, y se le preguntó por la condición “setentista”¹⁵¹ de su obra, en la medida en que esta podría caer en una suerte de mirada ingenua de los procesos de transformación social en relación a los fracasos de los proyectos revolucionarios en Latinoamérica y en el resto del mundo. Ante esta pregunta, Freire resume de cierta manera su pensamiento, más de 20 años después de escribir *La pedagogía del Oprimido*, reafirmando la idea de que un concepto es una tentativa para *abstractizar* una realidad concreta, entonces, por consecuencia, para que el concepto de oprimido ya no pudiese ser más usado, sería necesario que el oprimido desapareciera. Cosa que para Freire, -en esa fecha en concreto, aún no había sucedido-, recalcando a los asistentes de la conferencia que la permanencia de esta relación *oprimido-opresor* permanecía intacta. Para él, es una trampa del neoliberalismo decir que ya no hay más clases sociales, que ya no hay opresores y oprimidos, y que por lo tanto no hay por qué pelear. Esto es parte del discurso del poder que se aloja en las sociedades actuales y que no permite la creencia en un cambio.

Aun así, él era consciente de que no basta con tener esperanza para cambiar el orden de las cosas y que a ésta, en ningún caso se le puede atribuir todo el poder de transformar la realidad. Para Freire, la esperanza es necesaria pero no es suficiente. “Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha sola flaquea y titubea”¹⁵² y es por este motivo, que es imprescindible y necesario, educar la esperanza, para evitar que seamos configurados en el discurso del poder, que promueve los valores contrarios en pos de la

¹⁵¹ Haciendo alusión a las ansias de transformación de la sociedad de aquella época y al fracaso de los proyectos revolucionarios.

¹⁵² FREIRE, P. 1993., *op.cit.*

estaticidad del orden establecido, que avala la desesperanza y la desesperación como estrategias de dominación.

Los integrantes de *Fénix e Ilusiones* y de *Colectivo Sustento*, profesan en su labor cotidiano un profundo amor por su causa y están totalmente convencidos de que el cambio si es posible. La postura de un escéptico ante esta idea, puede ser fácilmente rebatida por cualquiera de los integrantes de los talleres de Colina 1: ¿Es posible que la gente realmente cambie? - y la respuesta para eso será *que vuelva a preguntar lo mismo después de pasar 15 años en la cárcel*. Para ellos, la gente cambia si tiene la *voluntad real* de hacerlo. Claramente hay gente que nunca lo hará, pero porque realmente no quieren y no se puede hacer nada por ellos. Y si ellos han podido cambiar, si han vivido en sus propios cuerpos el cambio, si el mismo teatro les ha servido como herramienta para el cambio: ¿será posible cambiar a otros también?, ¿será posible entonces cambiar el mundo así?

Finalmente, a modo de cierre, es importante declarar que el motor de esta investigación siempre encontró en la insatisfacción su punto de partida y en la necesidad del hallazgo de una experiencia concreta y real, en donde el teatro se configurara como un espacio de potencial transformación social. En relación a los resultados obtenidos, un nuevo camino de interrogantes y desafíos está a la espera de quienes deseen recorrerlo. Esta vez el motor será diferente, porque la insatisfacción que originó la búsqueda, ha cesado y ha encontrado el equilibrio necesario para poder seguir adelante.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA IMPRESA

AGUILERA BARRA, O. 1986. El Teatro Comunitario como espacio de interrelación entre los jóvenes y entre el público y espectáculo. Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Artes.

ALFARO RODRÍGUEZ, L. y SURU ULLOA, C. 2007. Sistematización de tres experiencias teatrales en Chile: un desafío para el trabajo social comunitario. Memoria de título. Santiago, Escuela de Trabajo Social, Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social.

APPLE, M. W. 1991. Ideología y currículo. Madrid, Ed. Akal.

APPLE, M. W. 1994. Educación, cultura y poder: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la educación. Revista de Educación, Madrid. 305. p. 157-177.

APPLE, M. W. 1996. El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora. Barcelona, Ed. Paidós.

APPLE, M. W. 2013. Can education change society? Nueva York, Ed. Routledge.

BARAUNA TEIXEIRA, T. M. 2005. Dimensões sócio educativas do teatro do oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal. Barcelona, Univiersitat Autònoma de Barcelona, Facultad de Pedagogía.

BEAUVOIR, S. 1963. El pensamiento político de la derecha. Buenos Aires, Ed. S. XX.

BERGER, P.L. y LUCKMAN, T. 1993. La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

- BIDEGAIN, M. 2007. Teatro comunitario. Resistencia y transformación social. Buenos Aires, Atuel.
- BIDEGAIN, M. 2011. Teatro Comunitario Argentino: teatro habilitador y re-habilitador del ser social. Recorrido cartográfico por las temáticas de los espectáculos. Revista Stichomythia, Valencia. 11-12. pp. 81-88
- BRECHT, B. 1970. Escritos sobre teatro. Tomo 3. Buenos Aires, Nueva Visión.
- BOAL, A. 1985. Teatro del oprimido / 1. Teoría y práctica. 3ª ed. México, Editorial Nueva Imagen.
- BOAL, A. 1998. Teatro del oprimido / 2. Ejercicios para Actores y no Actores. Barcelona, Alba Editorial.
- BOZO, J. 2014. Trayectoria del Teatro Popular en Chile; entre la Dictadura y la Transición democrática. Proyecto de Tesis para Obtención de Grado de Magíster en Sociología. Santiago, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- CAMPOS MUÑOZ, D. 1985. Teatro poblacional chileno (1978-1983). Buenos Aires, Editorial Araucaria.
- CIFUENTES GIL, M. 1999. La Sistematización de la práctica en trabajo social. Colección política, servicios y Trabajo Social. Argentina, Ed. Lumen/ Hvmánitas.
- DEWEY, J. 1982. Democracia y educación. Buenos Aires. Ed. Losada.
- DIÉGUEZ, I. 2007. Escenarios liminales. Teatralidades, performances y políticas. Buenos Aires, Atuel.
- DUBATTI, J. 2007. Filosofía del teatro i. Convivio, experiencia, subjetividad. Buenos Aires, Atuel.
- FILHO, L. 1964. Introducción al estudio de la escuela nueva. Buenos Aires, Kapelusz.

- FREIRE, P. 1969. La educación como práctica de la libertad. Montevideo, Ed. Tierra Nueva.
- FREIRE, P. 1984. Entrevista a Paulo Freire. Cuadernos de pedagogía, Barcelona. 7/8. pp. 33-53.
- FREIRE, P. 2002. Pedagogía de la esperanza. 5ª edición. México, Ed. Siglo XXI.
- FREIRE, P. 2005. Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.
- FREIRE, P. 2006. Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Ed. Siglo XXI.
- FUNDACIÓN AVINA. 2005. Cultura y transformación social. Santiago de Chile, VIVA Trust. Libro de circulación restringida.
- GADOTTI, M. 1998. Cap.10: El pensamiento pedagógico de la escuela nueva. En: Historia de las ideas pedagógicas. México, Ed. Siglo XXI.
- GARCÍA HOZ, V. 1996. Tratado de educación personalizada. Enseñanzas y técnicas artísticas. Madrid, Ediciones RIALP.
- GARCÍA-HUIDOBRO, M. V. 1996. Manual de pedagogía teatral. Santiago de Chile, Editorial Los Andes.
- GARCÍA-HUIDOBRO, M. V. 2004. Pedagogía Teatral, metodología activa en el aula. Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile.
- GARZÓN CÉSPEDES, F. 1978. Recopilación de textos sobre el teatro latinoamericano de creación colectiva. Cuba, Ed. Casa de las Américas.
- GIROUX, H.A. 1990. Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- GIROUX, H.A. 1996. Placeres inquietantes. Madrid, Ediciones Paidós Ibérica S.A.

- GIROUX, H.A. 2001. Cultura, política y práctica educativa. Barcelona, Ed. Graó.
- GIROUX, H.A. 2003. Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- GIROUX, H.A. 2004. Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. México, Ed. Siglo XXI.
- GIROUX, H.A. 2012. La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública. Montevideo, Criatura Editora.
- LAFERRIÈRE, G. 1997. La pedagogía puesta en escena. Madrid, Ed Ñaque.
- LAFERRIÈRE, G. 1999. La pedagogía teatral, una herramienta para educar. Educación Social: Revista de intervención socioeducativa. 13. pp. 54-65
- LOAIZA ZULUAGA, L. F. 2008. Pedagogía y Teatro. Revista Colombiana de las Artes Escénicas. 2 (1) pp. 122–126.
- MCLAREN, P. 1997. Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- MCLAREN, P. 1998. La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México, Ed. Siglo XXI.
- MCLAREN, P. y KINCHELOE, J.L. 2008. Pedagogía Crítica: ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos?. Barcelona, Editorial Grao.
- MARCHIONI, M. 2001. Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria. Madrid, Ed. Popular.
- MARX, K. y ENGELS, F. 1962. La sagrada familia y otros escritos. México, Ed. Grijalbo.
- MARX, K. 1966. Tercera tesis sobre Feuerbach en Marx-Engels. Obras escogidas. Moscú, Editorial Progreso.

- OCHSENIUS, C. 1988. *Práctica teatral y expresión popular en América Latina*. Buenos Aires, Edit. Paulinas.
- PAVIS, P. 1998. *Diccionario de Teatro*. Barcelona, Ed. Paidós.
- PIANCA, M. 1990. *El teatro en nuestra América: un proyecto continental (1959-1989)*. Minneapolis, Institute for the study of Ideologies and Literature.
- PRADENAS, L. 2008. *Teatro en Chile, huellas y trayectorias*. Santiago de Chile, Ed. LOM.
- PRATI, B. 2013. *Hacia una pedagogía teatral crítica. Comenzando un camino para la transformación del proceso enseñanza-aprendizaje del teatro en la formación escolar*. Tesina para optar al grado pedagogo teatral. Santiago de Chile, Universidad ARCIS, Facultad de Artes.
- PROAÑO GÓMEZ, L. 2005. *Teatro comunitario, belleza y utopía*. En: PELLETERI, O. (ed.) *Teatro memoria y ficción*. Buenos Aires, Galerna.
- REYES, R. 2009. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social. Tomo 1/2/3/4*. Madrid-México, Ed. Plaza y Valdés.
- SANTIBÁÑEZ, E. 1993. *Manual para la sistematización de proyectos educativos de acción social*. Santiago de Chile, CIDE
- SÁNCHEZ, J. A. 2007. *Prácticas de lo real en la escena contemporánea*. Madrid, Ed. Visor Libros.
- SARLO, B. 2010. *Reseña de "La escuela de Fráncfort" de Rolf Wiggershaus. Utopía y praxis latinoamericana*. 15(50). pp. 133-137
- SOLANS, P. 2000. *Arte y resistencia*. *Revista Lápiz*. 167.
- TRASTOY, B. 1991. *En torno a la renovación teatral argentina de los años '80*. *Latin American Theatre Review*. 93-100.

VÁZQUEZ LOMELÍ, C.M. 2003. Pedagogía Teatral Crítica: una aproximación teórico-metodológica para la formación de actores profesionales en el estado de Jalisco. Tesis doctoral. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

VÁZQUEZ LOMELÍ, C.M. 2009. Pedagogía Teatral: Una propuesta teórico-metodológica crítica. Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 3 (3). Pp.60-73.

BIBLIOGRAFÍA DIGITAL

COLECTIVO SUSTENTO. Página web. [en línea] <<http://colectivosustento.org/es/>> [consulta: 05 de junio de 2014].

DEL PALACIO DÍAZ, A. 2005. La escuela de Franckfurt: el destino trágico de la razón. [en línea] Revista Casa del Tiempo, México. 26-33. <<http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/abr2005/palacio.pdf>> [consulta: 15 de agosto de 2014].

FALZARI, G. 2011. La comunicación teatral comunitaria: La obra como estrategia. [en línea] La revista del CCC. 11.

< <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/229/>> [consulta: 18 de junio de 2014].

FREIRE, P. 1993. Jornadas en Argentina: Interrogantes y propuestas en Educación. Ideales, mitos y utopías a fines del siglo XX. [Videograbación Conferencia] Página web [en línea] < <https://www.youtube.com/watch?v=UqpyKzxJlIQ> > [consulta: 18 de julio de 2014].

FERNÁNDEZ, C. 2013. Antecedentes e historia del teatro comunitario argentino contemporáneo: Los inicios de un movimiento. [en línea] Aisthesis, 147-174. <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812013000200008&lng=es&tlng=es> [consulta: 19 de octubre de 2014].

HENRY GIROUX. Sitio web. [en línea] <<http://www.henryagiroux.com/>> [consulta: 11 de noviembre de 2014].

HERAM, Y. 2005. Teatro comunitario, teatro transformador. [en línea] Cuaderno de Trabajo, Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos. 64. <<http://www.centrocultural.coop/descargas/cuadernos-del-ccc/teatro-comunitario-teatro-transformador.html>>. [consulta: 28 de agosto de 2010]

LAFERRIÈRE, G. 1996. El perfil del profesor de arte dramático. [en línea] Educación social: Revista de intervención socioeducativa. 2. pp.105-112. <<http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/167035/241631>> [consulta: 17 de noviembre de 2014].

LA PEDAGOGÍA del disidente, de Peter McLaren. 2011. Escuela y reproducción social [en línea] Buenos Aires, Argentina. <<http://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2011/01/la-pedagogia-del-disidente-de-peter.html>> [consulta: 10 de octubre de 2014].

LÓPEZ NOREÑA, G. 2010. Apuntes sobre la pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad. Vol. 1. [en línea] Florida Valle del Cauca, Atlantic International University, Universidad Santiago de Cali y Universidad de san Buenaventura <<http://sb3.uta.cl/wp-content/uploads/2014/08/989.pdf>> [consulta: 08 de Junio de 2014].

PROAÑO-GÓMEZ, L. 2010. El desplazamiento de la política: teatro comunitario argentino. [en línea] Revista Afuera. 9. <<http://www.revistaafuera.com/articulo.php?id=61&nro=9>> [consulta: 05 de julio de 2014].

RANCIÈRE, J. [2010] Sobre la importancia de la Teoría Crítica para los movimientos sociales actuales. [en línea] Revistas estudios visuales. Retórica de la resistencia. 7. pp-

81-89. <http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num7/05_ranciere.pdf> [consulta: 9 de Junio de 2014].

RASFTOPOLO, A. 2011. Apuntes sobre Teatro Comunitario. Posadas, Misiones. [en línea] La revista del CCC. 11. <<http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/228/>> [consulta: 18 de junio de 2014].

RED DE INVESTIGADORES de Teatro Comunitario. Blog de investigadores de teatro comunitario. [en línea] <<http://investigadoresdetc.blogspot.com/>> [consulta: 12 de marzo de 2014]

RED NACIONAL de teatro comunitario de Argentina [en línea] <<http://192.185.91.42/~teatro/>> [consulta 20 de Septiembre de 2014].

TEATRO PASMI. [en línea] <<http://www.teatropasmi.org/historia/historia.html>> [consulta: 05 de junio de 2014].

ANEXOS

Entrevista a Penélope Glass, Directora de *Colectivo Sustento* – Archivo de Audio (MP3)

Entrevista a Gabriel Jiménez, Integrante *Colectivo Sustento* (Ex integrante de *Fénix e Ilusiones*) – Archivo de Audio (MP3)

Entrevista grupal a integrantes de *Colectivo Fénix e Ilusiones* – Archivo de Audio (MP3)

Grabación función obra *Modecate – Una función en el marco de la gira por los centros del SENAME* – Archivo de video (MPVG)

Registro fotográfico actividades *Colectivo Fénix e Ilusiones* – Archivos de Imagen (JPG)

Registro fotográfico actividades *Colectivo Sustento* – Archivos de Imagen (JPG)

Registro *Libro de comentarios* de niños y jóvenes pertenecientes a SENAME, participantes de las jornadas de teatro y reflexión organizadas por *Colectivo Sustento* y *Colectivo Fénix e Ilusiones* junto a SENAME Chile. Documento de texto – (PDF)

Escrito de un integrante de *Fénix e Ilusiones* para el taller literario de la Cárcel Colina 1 sobre el trabajo teatral dentro de la cárcel. Documento de texto- (PDF)

Registro Radio Teatro – Radio Contigo (2007) - Creación colectiva de *Fénix e Ilusiones* y *Teatro Pasmí*.